



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA- POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

CRISOLITA GONÇALVES DOS SANTOS COSTA

**O SENTIDO DA ESCOLA PARA OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: UM
ESTUDO NA ESCOLA ENEDINA SAMPAIO MELO**

BELÉM
2017

CRISOLITA GONÇALVES DOS SANTOS COSTA

O SENTIDO DA ESCOLA PARA OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: um estudo
na escola Enedina Sampaio Melo

Tese apresentada para obtenção do grau de
Doutora em Educação, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação do Instituto de
Ciências da Educação (ICED) da Universidade
Federal do Pará (UFPA).

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em
Educação

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

Belém
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- C837s Costa, Crisolita Gonçalves dos Santos.
O sentido da escola para os jovens do ensino médio : um estudo na Escola Enedina Sampaio Melo / Crisolita Gonçalves dos Santos Costa ; orientador Gilmar Pereira da Silva. – Belém, 2017.
226 f.
- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Estudantes do ensino médio – Igarapé-Miri (PA). 2. Juventude rural – Igarapé-Miri (PA). 3. Escola Enedina Sampaio Melo – Estudantes. I. Silva, Gilmar Pereira da (orient.). II. Título.

CRISOLITA GONÇALVES DOS SANTOS COSTA

O SENTIDO DA ESCOLA PARA OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: um estudo
na escola Enedina Sampaio Melo

Tese apresentada para obtenção do grau de
Doutora em Educação, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação do Instituto de
Ciências da Educação (ICED) da Universidade
Federal do Pará (UFPA). Linha de pesquisa:
Políticas Públicas em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos
(UFPA)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo
(UFPA)

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Silva
(UEPA)

Prof.^a Dr.^a Maria Tarcisa Silva Bega
(UFPR)

Belém, _____ de _____ de 2017.

Resultado _____

**Aos jovens da Escola Enedina Sampaio Melo.
Que os processos educativos os auxiliem na
mudança de suas vidas, reorganizem seus
projetos e lhes propiciem uma formação humana,
integral como lhes é de direito.**

AGRADECIMENTOS

Agradecer é poder parar e observar que um percurso em nossa vida foi concluído e que esse não foi construído sozinho. Por isso, temos sempre muito a agradecer a todos que nos ajudaram na construção de um novo momento de nossa história. Assim, agradeço:

A Deus, Pai fonte e fortaleza em minha vida que guia meus passos e orienta minhas decisões.

A minha família especialmente a minha mãe Rosa Maria Gonçalves dos Santos e meu irmão Robson Gonçalves dos Santos que sempre investiram em meus sonhos e assim ajudaram em meu aprendizado.

Ao meu esposo José Maria de Carvalho Costa pela partilha desse momento importante em minha vida, assumindo *responsavelmente* sua função de pai e cuidando do José Pedro para que eu pudesse, *silenciosamente*, estudar, além dos momentos de discussões teóricas e conceituais que também me ajudaram na construção de minhas análises nesse trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE)/UFPA que me possibilitou a imersão na temática aqui aprofundada por meio das sessões de estudos, dos eventos realizados e dos diálogos constantes.

Aos professores Maria Tarcisa Bega, Maria das Graças da Silva, Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos e Ronaldo Marcos Lima Araújo pela disponibilidade em partilhar seus saberes, suas experiências, suas perspectivas educacionais com meu trabalho e com minha vida.

Aos amigos de perto e de longe, de hoje e de sempre que estiveram ao meu lado em todas as jornadas nas quais me lancei, especialmente aos encontrados e conquistados durante a jornada subsequente do Mestrado e Doutorado, em especial minha grande amiga e irmã Riane Conceição Freitas, parceira acadêmica e amiga pessoal que tornou este momento não tanto solitário.

Ao amigo Prof. Dr. Edson de Jesus Antunes Correa que me auxiliou na revisão geral do texto e com o qual partilhei conhecimento, sonhos e desejos acerca da vida da juventude de Igarapé-Miri, nos aproximando de um tempo passado onde nossos sonhos

relacionados à juventude se materializavam em nossas ações na Pastoral da Juventude Católica.

Aos gestores e professores da escola pesquisada que me receberam e compartilharam suas opiniões, suas expectativas e as informações do seu dia a dia.

Aos alunos, jovens filhos (ou trabalhadores) da classe trabalhadora que tornaram este processo de reflexão um momento de produção acadêmica do real nas relações juventude e escola.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva pela acolhida espontânea ao meu projeto de pesquisa, hoje transformado em minha tese de Doutorado, fruto da pesquisa, do empenho e de nossa busca constante pelo conhecimento.

Enfim, a todos que me auxiliaram antes e durante este percurso e que sei que posso contar nos percursos seguintes!

RESUMO

Esta tese trata da relação juventude e escola e partiu da questão de se compreender como vem se estabelecendo esta relação para os jovens do ensino médio de Igarapé-Miri. Assim, objetivou-se analisar esta relação por meio dos sentidos que os jovens atribuem à escola e seus processos educativos. Metodologicamente a pesquisa se estruturou num estudo de campo e teve como lócus a Escola Estadual de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo, sediada no município de Igarapé-Miri/Pará. Para o levantamento de dados, fez-se uso da aplicação de questionários e de entrevistas não-diretivas, além da observação do espaço pesquisado e das relações pedagógicas ali estabelecidas, tratando-se a fala dos sujeitos por meio da análise do discurso. Com o aporte teórico da pesquisa consubstanciado por Marx e Engels (2006, 2007, 2009, 2011, 2012), além de Kosik (2011) e Konder (2008), Frigotto (2003, 2009, 2010), Nosella (2011) Kuenzer (2000), Ciavatta (2005), Sposito (2005) Carrano (2010) Manacorda (2008), Dayrell (1996, 2003, 2007, 2009), Moura (2013) Abramo (2005), Arroyo (2014), as análises atestaram que a particularidade da vivência da vida juvenil no município de Igarapé-Miri permite ao jovem atribuir à escola o sentido de formação, aprendizagem e sociabilidade que se constroem como um movimento dialético mediado pelos processos educativos vivenciados. Os discursos dos jovens revelam a compreensão de que é por meio da escola que poderão receber a formação necessária tanto para a vida em sociedade quanto para o trabalho ou ingresso para o ensino superior, reafirmando que o papel da escola deveria ser assegurar a ampla formação, isto é, a formação integral do educando e preparar para o ensino superior contrastando com o desejo do jovem de ser “formado” para o trabalho imediato como condição de ter que ajudar na composição de renda familiar. A pesquisa evidenciou também que o jovem tem uma visão positivada da escola que, mesmo com todas as mazelas da sociedade capitalistas, ele quer e precisa estar nela, visto que é por meio dela que os alunos oriundos da classe trabalhadora poderão ter acesso a cultura, ao saber acumulado, aos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitirão compreender as relações de produção da sociedade em que vivem, bem como assegurar o estabelecimento de novas relações. Conclui-se que a relação juventude e escola na escola pesquisada, revela-se como uma relação dialética, mediada pelos processos educativos vivenciados nesse espaço, por isso a escola é formação, aprendizagem e sociabilidade, que se apresenta num movimento de transformação permanente que pode também se apresentar para os jovens, na sociedade capitalista devido a sua condição de classe, como o único capaz de lhe assegurar a vivência da formação, da aprendizagem e da sociabilidade que tanto desejam.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Médio. Formação. Aprendizagem. Sociabilidade.

RÉSUMÉ

Cette thèse traite de la relation: jeunesse et le lycée; elle est partie de la prémisse pour comprendre comment se fait-il si l'on établit la relative jeunesse et scolaires pour les jeunes du lycée de Igarapé-Miri, donc visant à analyser la relative jeunesse et le lycée à travers les sens qui se fixent de jeunes à l'école et leurs processus éducatifs. Méthodologie de la recherche si structuré dans un champ étude et on a eu comme locus la << Escola Estadual de Ensino Médio Enequina Sampaio Melo >>, dont le siège est dans la ville de Igarapé-Miri/PA. Pour la collecte de données ,on a fait des questionnaires et entrevues pas directes, en plus de l'observation de l'espace fouillé et pédagogiques établi des relations, les discussions sur le sujet à travers l'analyse du discours. Avec l'apport théorique de la recherche, incarnée par Marx et Engels (2006, 2007, 2009, 2011, 2012), en plus de Kosik (2011) et Erika (2008), Frigotto (2003, 2009, 2010), Kuenzer Nosella (2011) (2000), Ciavatta (2005), Manacorda Carrano (2010) de Sposito (2005) (2008), Dayrell (1996, 2003, 2007, 2009), Moura (2013) Abramo (2005), Arroyo (2014), les analyses ont démontré que la particularité des expériences de la vie des jeunes dans la ville de Igarapé-Miri permet de donner à l'école un sentiment de compétences, apprentissage et sociabilité qui sont construites comme un véhiculée du mouvement dialectique par des processus éducatifs connus. Les discours des jeunes révèlent la compréhension qui est par le biais de l'école qui pourrait recevoir la formation nécessaire pour la vie en société et au travail ou à accéder à l'enseignement supérieur, réaffirmant que le rôle de l'école doit assurer le large formation, c'est la formation intégrale d'éduquer et de préparation pour l'enseignement supérieur contrairement au souhait du jeune d' être « formé » à travailler immédiatement, comme condition d'avoir à aider dans la composition du revenu familial. L'enquête a montré que le jeune a un point de vue positif de l'école que, même avec tous les maux de la société capitaliste, ils veulent et ont besoin à l'école, puisque c'est par elle que les classe ouvrières élèves auront accès à la culture, les connaissances accumulées, les connaissances scientifiques et technologiques qui leur permettront de comprendre les rapports de production de la société dans laquelle ils vivent pour assurer l'établissement de nouvelles relations. On en conclut que la relation jeunesse et le lycée à l'école ont cherché, se révèle comme une relation dialectique, médiée par des processus éducatifs expérimentés dans cet espace, alors l'école est de formation, d'apprentissage et de sociabilité, qui se présente dans une transformation permanente qui peut se présenter aux jeunes dans la société capitaliste et en raison de votre état de santé comme la seule classe capable d'assurer l'expérience de la formation , d'apprentissage et de la sociabilité que tous deux veulent.

Mots-clés : jeunesse. École secondaire. Formation. D'apprentissage. Sociabilité

ABSTRACT

This thesis talks about the relationship between youth and high school, and started from the premise of understanding how this relationship has been established for the youngsters of the secondary school of Igarapé-Miri, and thus the purpose was to analyze the relationship between youth and high school through the meanings that young people attribute to school and its educational processes. Methodologically this research was structured in a field study and had as a locus "*Escola Estadual de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo*", localized in Igarapé-Miri county, Pará. For data collection, questionnaires and non-directive interviews were used, as well as observation of the researched space and its pedagogical relationships, treating the subjects' speech by means of discourse analysis. The research's theoretical contribution was materialized by Marx and Engels (2006, 2007, 2009, 2011, 2012), as well as Kosik (2011) and Konder (2008), Frigotto (2003, 2009, 2010), Nosella (2011) Kuenzer (2000), Ciavatta (2005), Sposito (2005) Carrano (2010) Manacorda (2008), Dayrell (1996, 2003, 2007, 2009), Moura (2013) Abramo (2005), Arroyo (2014), the analysis showed that the particularity of the experience of youth life in the municipality of Igarapé-Miri allows them to attribute to school the meaning of formation, learning and good-fellowship that are constructed as a dialectical movement mediated by educational processes experienced. The youth's speech unveils the comprehension that it is through school that they'll receive the necessary training for both life in society and work or entry into higher education, reassuring the school's role of ensuring broad formation, namely the integral constitution of students and their preparation for higher education contrasting with their desire to "graduate" to immediate work as a condition to help family income composition. This research also points that youth has a positive view of school, even with all the ills of capitalist society, they want and need to be in school, for it's through school that students from working social class may have access to culture, accumulated learning, scientific and technological knowledge that will enable them to understand the production relationships of the society in which they live in, as well as ensure the establishment of new relations. It is concluded that the relationship between youth and high school, in the studied school, reveals itself as a dialectical relationship, mediated by the educative processes experienced in this space, therefore school is formation, learning and good-fellowship, which shows itself in a motion of permanent transformation that can present itself to young people, in capitalist society and due to its social class condition, as the only one capable of assuring the experience of formation, learning and good-fellowship which they desire.

Keywords: Youth. High School. Formation. Learning. Good-fellowship.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação básica
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1	Objetivos para roteiro de observação	49
Figura 2	Caracterização do perfil dos sujeitos	52
Figura 3	Roteiro dos aspectos norteadores da entrevista	54
Figura 4	Mapa de Igarapé-Miri.....	102
Imagem 1	Portão de entrada da escola	59
Imagem 2	Passarela de entrada da escola	59
Imagem 3	Blocos de sala de aula.....	60
Imagem 4	Porta de entrada da biblioteca.....	111
Imagem 5	Mobiliários da biblioteca	111
Imagem 6	Acervo da biblioteca	111
Imagem 7	Área de concreto	114
Imagem 8	Porta de entrada Lab. Multidisciplinar	116
Imagem 9	Materiais e equipamentos do Lab. Multidisciplinar	116
Imagem 10	Porta de entrada lab. informática.....	118
Imagem 11	Materiais entulhados no laboratório de informática	118
Imagem 12	Bancada dos computadores sem a madeira da mesa	118
Imagem 13	Alunos nos corredores	1722
Imagem 14	Alunos nas portas das salas de aula	1722
Imagem 15	Área de concreto (Quadra esportiva ESAM).....	17777
Imagem 16	Recreio Cultural.....	180
Imagem 17	Cerca de madeira: isolamento da parte inicial do bloco de sala de aula ...	187
Imagem 18	Cerca de madeira: isolamento da parte final do bloco de sala de aula	187
Imagem 19	Isolamento final do bloco de sala de aula destruído	188
Imagem 20	Isolamento inicial do bloco de sala de aula destruído.....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Roteiro das atividades de observação	49
Quadro 2	Caracterização dos sujeitos pesquisados	56
Quadro 3	Óbitos por Arma de fogo na U.F e Região. Brasil. 2002 /2012.	91
Quadro 4	Taxa de óbitos por arma de fogo Pará. Região Norte e Brasil. 2002/2012 ..	92
Quadro 5	Número de homicídios da população jovem. Pará. R. Norte. Brasil 2002 a 2012.....	93
Quadro 6	Escala de desempenho IDEB/ Ensino médio/Pará	96
Quadro 7	Escala de desempenho IDEB/ Ensino Médio Estadual. Pará.	96
Quadro 8	Distorção idade série. Estado do Pará (2010-2014)	97
Quadro 9	Notícias sobre Igarapé-Miri.....	102
Quadro 10	Número e taxas de homicídios/municípios com mais de 20.000 habitantes. População total. Brasil. 2008 a 2012.	103
Quadro 11	Avaliação da infraestrutura da escola/ percentuais de respostas.	110
Quadro 12	Notas do ENEM 2013-2014 - Escola Pesquisada	121
Quadro 13	Taxa de ocupação dos pais e pmães dos entrevistados.....	128
Quadro 14	Avaliação dos alunos entrevistados sobre trabalho realizado pelos professores (%)	131
Quadro 15	Materiais/equipamentos utilizados pelos professores em sala de aula.	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução de Matrículas Total no ensino médio. Estado do Pará. 2010 a 2014.....	94
Gráfico 2	Índice de mortes de jovens por violência em Igarapé-Miri.....	104
Gráfico 3	Causas de morte dos jovens (15 a 29 anos) em Igarapé-Miri – 2010 à 2014.....	104
Gráfico 4	Razões apontadas pelos jovens para justificar o que mais lhes atrai na escola.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de rendimento. Escola pesquisada. Ensino médio. 2010-2015	60
Tabela 2	Distribuição da população jovem 15 a 29 anos. Brasil e Pará/ 2010	90
Tabela 3	Número de vítimas de homicídios na população total e população jovem no Brasil.....	91
Tabela 4	Matrículas no ensino médio por dependência administrativa. Estado do Pará. 2010 a 2014.....	94
Tabela 5	Matrículas na rede pública e privada. Estado do Pará. 2010 a 2015	95
Tabela 6	Taxa de rendimento. Igarapé-Miri. Ensino médio. 2010-2015	106
Tabela 7	Taxa de abandono no Brasil. R. Norte. Pará e Igarapé-Miri 2010/2015....	107

SUMÁRIO

SEÇÃO 1- INTRODUÇÃO	16
1.1 - O interesse pela temática	17
1.2 - Delimitação do problema.....	20
1.3 - Objetivo Geral e objetivos específicos	21
1.4 - Hipótese.....	22
1.5 - A metodologia	25
1.6 - Estrutura do texto	27
SEÇÃO 2- OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	31
2.1- O materialismo histórico-dialético: aproximações com a pesquisa.....	32
2.1.1- As Categorias de análise do método	38
2.2- Tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, procedimento de análise.....	45
2.2.1- Tipo de Pesquisa	45
2.2.2 - Instrumentos de coleta da pesquisa e sujeitos envolvidos.	47
2.2.3 - Procedimento de análise.....	58
2.3- A escola como locus de pesquisa	59
2.4- Processos investigativos construídos na vivência com os sujeitos.....	62
SEÇÃO 3- JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: CONSTRUÇÕES TEÓRICAS ...	67
3.1- De que “juventude” estamos falando?	67
3.2- O ensino médio no contexto brasileiro	80
3.3- O ensino médio e Juventude do Estado do Pará e de Igarapé-Miri.....	89
SEÇÃO 4- OS DISCURSOS DOS JOVENS SOBRE A ESCOLA	109
4.1- A instituição e sua estrutura física.....	109
4.2- A função da escola e seus objetivos.....	123
4.3- A escola e os processos educativos: sentidos da prática pedagógica.	129
SEÇÃO 5- OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA OS JOVENS PESQUISADOS	142
5.1- A escola como espaço de formação humana, para o trabalho e para o ensino superior.....	144
5.2- A escola como espaço de aprendizagem.....	162
5.3- A escola como espaço de sociabilidade	170
5.3.1- Os corredores da escola.....	170

5.3.2- O recreio escolar	176
5.3.3- As áreas “mais reservadas” da escola	184
SEÇÃO 6- CONCLUSÃO:	196
REFERÊNCIAS.....	206
APENDICE A.....	218
APÊNDICE B.....	220
APÊNDICE C.....	225
APÊNDICE D.....	226

SEÇÃO 1- INTRODUÇÃO

Pensar a relação que vem sendo construída entre juventude e escola é o eixo orientador da pesquisa. Em minha vida profissional como professora do ensino fundamental ou técnica em educação, tanto do ensino fundamental quanto do médio ouvi muitas vezes a seguinte afirmação de professores, técnicos e gestores: “estes alunos não querem nada”. Esta afirmação sempre me instigou o desejo de investigar qual seria o sentido que o jovem, então atribuía à escola e seus processos educativos?

A presente pesquisa aborda os sentidos da escola e dos processos educativos escolares para os jovens alunos de uma escola de ensino médio, partindo da compreensão desta juventude como categoria social. Portanto, a pesquisa é direcionada pelos discursos de seus próprios sujeitos e teve como espaço de empiria uma escola no município de Igarapé-Miri, Estado do Pará, objetivando descortinar o real nesta relação.

Investigar esta relação, por meio dos sentidos que os jovens atribuem à escola e seus processos educativos, implica também o entendimento de que, em se tratando de política educacional para o ensino médio, ainda se configuram incertezas sobre o seu alcance no que se relaciona aos objetivos propostos pelo estado por meio de legislações ou propostas de governo e os aspirados por seus sujeitos diretos, no caso em estudo, o jovem estudante, pois se formos analisar o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96, veremos na Seção IV, art. 35 que o ensino médio caracteriza-se, enquanto etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos que tem 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, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O que ressalta a lei é que nesta etapa se dará a conclusão da *formação básica* do educando, compreendendo que este, podendo prosseguir seus estudos, terá a formação

para o trabalho e para a cidadania, além do aprimoramento de sua formação enquanto pessoa humana, e dos fundamentos que lhe assegurem a compreensão dos conhecimentos científico-tecnológicos necessários para o entendimento de cada disciplina adotada¹.

Partindo destas reflexões iniciais, pontuamos como inquietações a relação juventude e escola tendo como principal fonte de reflexão as informações trazidas pelos jovens que são diretamente atendidos nesta etapa da educação brasileira e pelas políticas que as direciona. Antes de adentrarmos na discussão proposta, situamos de onde se iniciam, com mais veemência, estas inquietações, a fim de evidenciarmos que as reflexões surgem das reais necessidades dos sujeitos escolares (os jovens) que são principais atingidos pelas políticas de educação implementadas no país, nesta etapa de ensino.

1.1 - O interesse pela temática

O interesse por desenvolver esta pesquisa se situa dentro dos estudos que venho desenvolvendo desde a graduação no campo das políticas públicas em educação a partir do ano de 1996. Por meio da graduação realizei juntamente com Moraes (2000)² um estudo sobre a violência na escola, situando-o em uma escola de ensino fundamental e médio no município de Igarapé-Miri/PA, objetivando tecer reflexões e análises sobre a violência escolar.

A pesquisa foi realizada tendo como foco de análise as “falas” dos jovens envolvidos em atos de violência, por considerarmos que os relatos trariam “reais” compreensões do fenômeno estudado, o qual se situava muitas vezes como “espaço de conflito e violências físicas” entre os jovens. Esses atos de violência acabavam por ultrapassar os portões da escola, situando-se marcadamente em outros “espaços” da sociedade. Por isso, o título do trabalho de conclusão de curso foi “Dos portões para a rua: análise sobre os focos de violência escolar”. Como a temática abordada se configurava em uma preocupação crescente nas escolas, fui convidada a palestrar sobre a violência na escola e apresentar o resultado da pesquisa na Semana Pedagógica do

¹ Cabe destacar que com a implementação da lei nº 13.415/2017 que trata da reforma do ensino médio o sentido de educação básica é reduzido, possibilitando ao jovem uma formação também reduzida. Trataremos mais especificamente desta temática na seção 5.

² Ana Maria Moraes. No período, aluna do curso de pedagogia com a qual realizei a referida pesquisa.

município de Igarapé-Miri no ano de 2000, e assim compartilhar estudos e reflexões com o conjunto de professores da rede municipal e da escola pesquisada.

Minha relação direta com a escola de ensino médio já se efetivava desde o ano de 1998. Ainda como estudante do curso de Pedagogia fui convidada para trabalhar como professora do ensino fundamental, passando posteriormente a trabalhar nas duas escolas de ensino médio de Igarapé-Miri, uma como professora do Curso Normal (Magistério) e outra como coordenadora pedagógica. Tais experiências profissionais ampliaram minhas perspectivas de aprofundar os estudos sobre o ensino médio, assim como a vivência diária no campo da gestão contribuiu também para isso.

No ano de 2002 fiz o curso de gestão escolar por meio de um programa de capacitação a distância de gestores escolares do estado do Pará denominado PROGESTÃO³. A monografia centrou suas reflexões no processo de gestão da escola “tida” por seus sujeitos como “democrática”, pois ali se realizavam eleições diretas para diretor escolar⁴, visto que esta era a primeira escola de regime estadual no município que realizava eleições para a escolha de seus representantes. Assim, a investigação centrou-se em avaliar como outros instrumentos de gestão, incluindo o Conselho Escolar, legitimavam este conceito de democracia. Na oportunidade, não se deixou de ouvir os jovens representantes do Conselho Escolar, não só por comporem o órgão gestor, mas por compreender que eles deveriam também ser ouvidos.

No ano de 2010 ingressei no curso de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED- UFPA), e como estavam latentes as preocupações no campo da gestão e suas configurações enquanto espaço de implementação de uma lógica empresarial, também iniciando seu campo “devastador” nas escolas de ensino médio, resolvi realizar pesquisas sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Como no município de Igarapé- Miri apenas as escolas de ensino fundamental recebiam o recurso do PDE - Escola, opinei em tecer reflexões sobre uma escola municipal de ensino fundamental maior (5^a a 8^a série até o

³O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) nasceu como programa pioneiro, no Brasil, de educação a distância para capacitação de lideranças escolares. O programa é desenvolvido pelo CONSED em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e já contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e da Fundação Roberto Marinho. www.consed.org.br/consed/progestao.

⁴ É oportuno destacar que desde o ano de 2002 a escola não mais realiza as eleições diretas, perdeu seu espaço de legitimação de escolha de diretores por irregularidades no conselho escolar e desde então voltou-se a aceitar que os diretores fossem indicados por políticos ligados ao governo do estado de acordo com cada gestão estadual em exercício.

momento da pesquisa), o que envolvia um conjunto de sujeitos na fase da adolescência e outros na juventude possibilitando o não distanciamento das vivências das juventudes.

A vivência do exercício da profissão quer como professora ou como técnica em educação, teve sempre sua maior centralidade em espaços educativos em que os adolescentes e os jovens se faziam presentes, e com ela todos os desafios que o trabalho com estes sujeitos pode apresentar. No entanto, falas repetidas de professores, situando que “estes meninos/meninas não querem nada”, soavam como algo inquietante no universo escolar. O que implicava a fala destes professores? O que significava “eles não querem nada”? O que a escola realizava para tentar desvelar esta fala e ajudar os professores e alunos?

Partindo de tais inquietações, com objetivo de desvelar essa curiosidade epistemológica, ingressei no curso de doutorado no mesmo programa, definindo que o universo de pesquisa adotado não se distanciaria mais da juventude e sua relação com a escola, efetivada por meio do ensino médio. As reflexões antes iniciadas para o processo de seleção do doutorado se pautavam em compreender o universo escolar desta etapa de ensino. A partir de tais perspectivas, foi realizado um conjunto de investigações que apontasse em que caminho se consolidava as pesquisas com essa temática, tanto no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quanto em leituras de periódicos. As pesquisas apontaram, em sua maioria, para o campo do currículo, na formação profissional, na prática pedagógica e para as políticas de educação para o ensino médio, e algumas timidamente destacavam o jovem enquanto sujeito “vivente e aprendiz” do ensino médio.

Compreender a relação juventude e ensino médio sem desconsiderar que elas se configuram a partir totalidade das relações sociais **passou a ser o objeto central de minha investigação enquanto campo de pesquisa e trajetória acadêmica.**

A vivência no curso de doutorado, a partir desta perspectiva de pesquisa me fez ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Trabalho e Educação (GEPTE) no ICED/UFPA, no qual ampliei as reflexões sobre o campo da juventude e do ensino médio por meio dos estudos de grupo, das formações oferecidas através da realização de eventos regionais e nacionais, que articuladas com o GT 09 da Associação Nacional de

Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) trataram sobre Trabalho e Educação, além das inúmeras formações para os trabalhadores por meio da Escola do Trabalho⁵.

As constantes formações e estudos realizados por meio do GEPTE focalizaram as reflexões sobre o ensino médio, demarcando os estudos realizados no campo do materialismo histórico-dialético que situa a concepção da juventude enquanto uma categoria social formada nas classes sociais, superando a visão da juventude apenas enquanto campo geracional.

Desta forma, esta pesquisa posiciona-se no campo das pesquisas que centralizam as discussões a partir do sujeito jovem, sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, pertencente a uma determinada classe social ocupando, por isso, uma posição na divisão social do trabalho e que pode claramente pautar reflexões sobre os sentidos que os jovens têm atribuídos a escola e seus processos educativos.

1.2 - Delimitação do problema

Definir um problema de pesquisa se constitui em uma tarefa que exige clareza sobre o nível de consciência que se tem acerca do mundo e de suas relações no campo político, social, econômico e cultural afim de que se possa problematizá-lo e encontrar caminho para a construção de processos reflexivos alicerçados nas produções sociais, culturais e acadêmicas que ajudam a reorganizar nossas compreensões e experiências com o mundo do qual participamos.

Esta compreensão orientou a escolha do ensino médio como o objeto de estudo e pontuou que os estudos deveriam centralizar seus processos reflexivos a partir das reflexões da juventude enquanto sujeitos receptivo/ativos das políticas de educação média no país.

Interessada em estudar a temática e profissional da educação em uma escola de ensino médio no município de Igarapé-Miri, no ano de 2012 busquei por meio de perguntas informais e na interação do dia a dia levantar os sentidos da escola para os

⁵A Escola do Trabalho é um laboratório de formação vinculado ao GEPTE/UFPA que atua na formação de professores e técnicos educacionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino integrado, entendido este como estratégia de enfrentamento à formação fragmentada ofertada aos jovens e adultos de origem trabalhadora.

jovens do ensino médio. Nesta incursão foram abordados 20 jovens dos turnos da manhã e tarde das turmas de 1º ao 3º ano.

Desta breve incursão obtivemos que os jovens ao chegarem ao ensino médio atribuem à escola vários sentidos e significados que podem ser diferenciados pelo conhecimento que eles já adquiriram em termos de cultura e educação, além das suas condicionalidades socioeconômicas, mas alguns sentidos se revelam comuns entre os jovens estudantes do município de Igarapé-Miri, como: a escola é um espaço de busca de conhecimento, de sociabilidade, de possibilidade de ascensão social, de oportunidade de ingresso no nível superior e no mercado de trabalho. No entanto, cabe destacar que estes sentidos e significados são orientados pelo sistema no qual vivemos, que é um sistema dual e isso reflete diretamente na escola pública, visto que o modo do homem produzir em sociedade a sua existência tem reflexo na produção do ser social, de sua consciência, ideias, representações do homem. De certa forma a representação social que o jovem tem de si e do mundo está vinculada à maneira como a sociedade se estrutura politicamente para produzir o material.

É a partir dessa estruturação dual que se deve compreender a sociedade na qual vivemos (dividida em classes) e suas estruturas política, econômicas e sociais, neste sentido, a premissa central desta pesquisa está baseada nas relações sociais e estruturais estabelecidas nos processos educativos do ensino médio no contexto da sociedade brasileira, a partir da seguinte questão norteadora:

Como vem se estabelecendo a relação juventude e escola para os jovens do ensino médio de Igarapé-Miri, manifestada por meio dos sentidos que estes atribuem à escola e seus processos educativos?

1.3 - Objetivo Geral e objetivos específicos

Baseado no intuito de responder a esta questão norteadora os objetivos se configuram em:

Geral: Analisar a relação juventude e escola por meio dos sentidos que os jovens atribuem à ela e seus processos educativos

Específicos:

- Identificar qual a função da escola e de seus objetivos na perspectiva dos alunos.
- Analisar os discursos dos jovens em relação a escola como espaço de formação, aprendizagem e sociabilidade.

- Problematizar os sentidos da escola como espaço de formação, aprendizagem e sociabilidade e sua direta relação com os processos educativos na sociedade capitalista.

1.4 - Hipótese

A hipótese inicial deste trabalho enfatiza que à escola e seus processos educativos é atribuído pelos jovens estudantes do ensino médio o sentido de espaço de formação, de aprendizagem e sociabilidade configurando uma relação dialética entre juventude e escola.

No esforço permanente de compreender as reais configurações aparentes na relação juventude e escola, é preciso pontuar que as interrogações levam à reflexão de que, em se tratando de ensino médio, é necessário destacar que no contexto da sociedade capitalista, o jovem acaba sendo “moldado” para atender ao mercado de trabalho que exige um trabalhador mais competitivo e adaptado às necessidades do mercado. Assim, a escola não consegue oferecer uma formação integral ao jovem que inclua o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões: a intelectual, a afetiva, a social, o que implica também o desenvolvimento moral e cultural afetando diretamente no sentido que o jovem atribui à escola e, por conseguinte na relação que aí se estabelece.

No entanto, embora a organização da sociedade esteja embasada na lógica capitalista, em seu próprio seio se originam processos contraditórios a essa lógica que defendem a natureza da educação e a função da escola, enquanto espaço de formação e emancipação do sujeito, efetivados para além de simples “adequação” ao mercado de trabalho.

Na compreensão dessa função principal da escola, enquanto espaço de formação, os estudos de Saviani (2007) ajudam a compreender que os processos educativos envolvem o entendimento do próprio homem enquanto ser em formação. Isso pressupõe a compreensão de que “só o ser humano trabalha e educa” (p. 1), pois segundo Frigotto (2003, p. 31):

a educação [...] é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas).

Deste modo, a educação revela-se enquanto processo identitário do homem, pois é nas suas relações que ele produz sua existência, se educa e educa as novas gerações. Isso nos leva a ressaltar o que Saviani (2007, p. 155) destaca como fundamentos ontológicos da educação, porque “o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”. No entanto “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 2003, p. 44), revelando que a educação é um campo de “disputa hegemônica” no qual as relações entre os sujeitos se entrelaçam e são historicamente marcadas por processos de exploração da força de trabalho, o que tem se efetivado também para o jovem trabalhador.

Portanto esta fase de vivência da escola do ensino médio se constitui como um momento fundamental para a vida do cidadão no que se relaciona a formação de sua autonomia e identidade, sendo aí o espaço onde pode se formar homens mais livres e capazes de produzir novas formas de relações que conduzam a eliminação do espaço social onde se materializa a divisão e exploração de determinados grupos.

Ainda tratando do ensino médio como espaço de formação do sujeito, Carrano (2010, p.146) afirma que este período da vida escolar precisa ser vivido de forma tranquila e intensa na consolidação das escolhas pessoais e profissionais, sem a obrigatoriedade imediata de ingresso no mercado de trabalho, visto que estas pressões levam ao difícil convívio entre trabalho desprotegido e estudo desvinculado das relações de trabalho, situação que gera cansaço, angústia, dispersões de sentido e, no fim das contas a evasão da escola.

Baseado nessa perspectiva, os princípios orientadores da proposta de *escola unitária* defendida por Gramsci, trariam a contribuição necessária para a formação desses sujeitos, pois,

A escola unitária ou de formação humanística [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p.121).

A proposta de Gramsci centra sua preocupação com que esta fase da vida educativa seja realmente para a vivência da autonomia intelectual e social, pois, como nos cita Manacorda (2008, p.171), ao fazer estudo sobre Caderno 4-XIII (1930-1932):

Realizada sua opção por uma escola de cultura geral humanística [...] Gramsci dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se. Ele coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também aos dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir, na vida social, os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente.

Se fizermos um estudo mais aprofundado da nossa Legislação Educacional, retomando o art. 35 (da LDB), veremos que o que ela nos propõe é justamente essa formação cidadã e para o trabalho, talvez “moldada de forma ampla” em conceitos gramscianos, pois como nos enfatiza Nosella (2011, p.1056), a LDB de 1996 introduziu “a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva”, mas que na realidade tem colocado em primazia a necessidade de formar um trabalhador com formação aligeirada e características produtivas adaptadas às necessidades do mercado de trabalho hoje totalmente vinculado à égide do capital, até porque ela é fruto de uma estrutura de poder pensada organicamente na manutenção da ordem social.

Isso reforça a urgência de que a escola média de hoje precisa estar diretamente inclinada

com um projeto educativo que articule as finalidades da educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada (KUENZER, 2000, p.19).

A escola, então, é o espaço de formação e deve se configurar como espaço de luta do sujeito jovem em formação. Assim, a pesquisa centraliza esses sujeitos e seus discursos, efetivados a partir da materialidade objetiva e subjetiva vivenciada por eles, no terreno das contradições e que estão determinadas pela totalidade das relações que os

circundam sem perder de vista que estas relações não se configuram como imutáveis e se estabelecem nas contradições aí vivenciadas e mediatizadas pelos sujeitos que a compõem. Esta prerrogativa indica, portanto, a necessidade de ouvir os jovens para “descobrir”, “desvendar” o que desejam e o que esperam por meio da relação com a escola e assim poder analisar esta realidade.

1.5 - A metodologia

Metodologicamente a pesquisa se estruturou num estudo de campo tendo como locus a Escola Estadual de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo, no município de Igarapé-Miri/Pa afim de apreender o real existente na relação juventude e escola conforme apresentado na seção 2 deste texto.

O movimento de análise aqui proposto, está orientado por bases conceituais do materialismo histórico-dialético, tendo como principais fundadores Marx e Engels, partindo dos pressupostos de que:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p 87).

Isto implica investigar a relação juventude e escola, por meio dos sentidos que os jovens atribuem a ela e seus processos educativos partindo da premissa de que o fenômeno não é estático e nem suas relações são lineares, mas sim construídos em processos de transformação e movimento constantes que se dão a partir da/na materialidade vivida pelos homens em sociedade.

Assim tomamos o estudo de caso como viável à realização da pesquisa à medida que em se tratando de investigar fenômenos educacionais no contexto natural o estudo de caso pode se constituir enquanto instrumento valioso, visto que:

[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Tomar a perspectiva de estudar a relação juventude e escola por meio dos sentidos que os jovens atribuem à ela e seus processos educativos implica, além de descrever ações e comportamentos, situá-los no contexto em que essas representações se manifestam e mergulhar nas construções ideológicas que a constituem, situando-as dentro de uma concepção de historicidade na qual o fenômeno evolui e se transforma em cada período de tempo, o que justifica a utilização do estudo de caso. Além do fato de que por meio da pesquisa tem-se construída outras proposições para os estudos da juventude, sua relação com a escola, sua estruturação no seio da sociedade capitalista.

A pesquisa teve como centralidade o discurso dos jovens estudantes do ensino médio, partindo da premissa de que “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16) nos possibilitaria mais aproximação com o real existente na relação juventude e escola.

Para a coleta de informações foi utilizado a pesquisa documental que reuniu um conjunto de documentos, entre eles relatórios da base de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a respeito da educação no Brasil, no Estado do Pará e de Igarapé-Miri. Também foi tomado como técnica de coleta de informações a observação, a aplicação de questionários e entrevistas.

Durante o processo de observação das vivências dos sujeitos da pesquisa no universo escolar, fomos norteados pela premissa de que:

A observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos (FREITAS, 2002, p.28).

Esta premissa nos possibilitou a compreensão de que era necessário focalizar os acontecimentos observados a partir das interconexões e prováveis relações que o constituem, pois “quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto” (idem).

Objetivando evidenciar o que revelavam os sujeitos da pesquisa utilizamos duas técnicas de coleta de informações: aplicação de questionários e entrevistas. Quanto ao questionário, foi aplicado a 68 jovens, todos, estudantes do ensino médio das turmas regulares da escola pesquisada que responderam a perguntas relacionadas ao campo

socioeconômico, e possibilitou a construção da trajetória escolar dos alunos, além de investigar a avaliação destes alunos a respeito da escola e seus processos educativos.

Em relação às entrevistas elas consistiram num total de 16 e envolveram os alunos de todas as séries do ensino médio dos turnos da manhã e tarde, e foram aplicadas partindo da compreensão de que a entrevista não se configura como uma simples troca de perguntas, mas “[...] é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado” (FREITAS, 2002, p.28), sempre na intenção de que esta produção dialógica permita a reflexão das teias de sentidos que o sujeito atribui àquilo que ele fala, pois “[...] Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas seu discurso carrega outros discursos, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (idem).

De posse dos dados coletados foi feita análise dos dados tomando como orientador nesta compreensão a perspectiva de análise do discurso defendida por Bakhtin (1981) que centralizar a compreensão partindo de duas proposições: 1- que as contradições do discurso estão na base das relações de produção sociais e; 2- as falas também se concretizam no discurso dos outros, isto é, estão carregadas de outras posições ideológicas.

Assim, ao centralizarmos a pesquisa nas reflexões dos sujeitos para compreendermos a relação juventude escola, pautamos esta reflexão na perspectiva de que aquilo que o jovem diz está carregado de sentido ideológico que se constitui a partir das relações sociais estabelecidas por e com ele, além de que seu discurso não é isolado, visto que também é “influenciado” por “outras” posições ideológicas.

1.6 - Estrutura do texto

Almejando alcançar tais objetivos este texto está estruturado em seis seções que cumprem a função de desvelar o real existente em matéria de educação da juventude no Estado do Pará, proporcionando reflexões a partir do sujeito que vivencia esta etapa da educação brasileira que é quem pode fornecer as informações, não para simplesmente rever a situação do ensino médio, mas para auxiliar nas contribuições que têm sido construídas sobre este debate.

A seção 1 compõe a introdução do texto onde está exposto o que me propus a fazer. Apresento a temática, um pouco de minha história e envolvimento com a temática, a questão norteadora, os objetivos e hipótese levantada a respeito do que estou pesquisando, além da proposição metodológica da pesquisa, sempre com intuito de desde já situar as perspectivas que envolvem minha caminhada durante este percurso como pesquisadora.

Na Seção 2 é traçado um conjunto de informações sobre o aporte metodológico da pesquisa e está organizada em dois grandes momentos. O primeiro apresenta o método que embasa esta pesquisa: o Materialismo Histórico-Dialético, visto que ele melhor conduz as reflexões sobre o objeto estudado, situando as categorias de estudo do método que se adequam às proposições da pesquisa, tornando-as não somente pontos de reflexão, mas orientações para o entendimento sobre o real que a pesquisa nos apontará.

Com esta prerrogativa os principais aportes teóricos foram os próprios fundadores do método Marx (2006, 2008, 2011), Marx e Engels (2003, 2009), além de Kosik (2011) e Konder (2008). O segundo momento da seção é composto pelos instrumentos metodológicos da pesquisa: apresentamos o tipo de pesquisa, o universo pesquisado, os sujeitos, os procedimentos de análises e os resultados da observação realizada no ano de 2015, a fim de que a interlocução direta com o objeto da pesquisa seja o norte nas reflexões apresentadas, não se configurando como elemento isolado neste processo de reflexão. As orientações estão sustentadas pelas discussões de Yin (2010), Lefebvre (1995), Bogdan & Biklen, (1994), Bakhtin, (1981) dentre outros que ajudaram a delinear os procedimentos da pesquisa.

Na Seção 3 estão elucidadas as construções teóricas nas quais se assentam a pesquisa e que cumprem a função de não só produzir reflexões sobre o que se tem produzido em pesquisas ligadas à juventude, mas que auxiliem na compreensão do fenômeno estudado para que a tese aqui definida possa reorganizar as análises já construídas sobre esses sujeitos e sua relação com a escola, por meio dos sentidos que lhes são atribuídos.

Assim, a temática juventude foi tratada situando-a nas linhas das reflexões sobre a categoria juventude a partir das análises, até então elaboradas, e que possibilitam a compreensão da juventude como uma “categoria social”, ultrapassando a ideia de uma simples temporalidade geracional como marco de transição para a idade adulta, reflexões assentadas em estudos de Pais (1999), Groppo (2000), Alves (2009) entre outros.

Nesta seção também foi tratado sobre o ensino médio no Brasil, no Estado do Pará e no Município de Igarapé-Miri refletindo como o estado e o município vem organizando a educação de ensino médio. Desta maneira, apresentamos a juventude do estado: quem são esses jovens, sua faixa etária de recorte da pesquisa, dados relacionados à questões sociais que mais tem agravado as relações da juventude com seus parceiros e com a escola, dando principal destaque à questão da violência, além de já apresentarmos dados sobre a educação do estado.

Tais análises contribuíram para o delineamento do ensino médio como um dos componentes da política de educação no Brasil e trouxeram a compreensão do contexto em que são elaboradas estas políticas, além de permitirem a análise do espaço que vem sendo atribuído na agenda pública para a educação da juventude brasileira. Isto nos ajuda na compreensão de que a relação juventude escola perpassa pelo entendimento das relações políticas que constituem os processos educativos.

O aporte teórico nesta seção foi Frigotto (2003, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010), Nosella (2011, 2016) Kuenzer (2000), Ciavatta (2001, 2012), Carrano (2010) Manacorda (2008), Dayrell (2001, 2007), Abramo (2005), Ciavatta entre uma gama de autores que têm se debruçado sobre a necessidade de discutir juventude e ensino médio e sua organização, avanços, proposições e desafios. Tomou-se também por referencias, documentos que nos subsidiaram neste processo de escrita como a Constituição Federal de 1998, A LDB 9394/96, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), dados do INEP, Relatório do Tribunal de Contas do estado, além dos cadernos de formação que compõe a proposta de formação dos professores do ensino médio. A este conjunto de documentos, denominou-se de arcabouço jurídico do ensino médio.

Na seção 4 pontuaram-se os discursos dos jovens sobre a escola, sua avaliação sobre a estrutura física e dos processos educativos desenvolvidos partindo da reflexão sobre a prática pedagógica, além de apresentarmos qual a função da escola e seus objetivos, nas perspectivas dos alunos, demonstrando que as condições materiais da vida dos jovens, enquanto filhos da classe trabalhadora, o fazem definir objetivos imediatos para a escola que divergem dos “reais” sentidos que eles compreendem que a escola deveria ter.

Aqui a centralidade foi ouvir os jovens, evidenciar seus discursos e construir reflexões sobre como as relações no espaço escolar vem sendo construídas, de maneira que pudéssemos apreender o real mediado pelas particularidades que compõem o universo escolar e a produção das relações sociais dos jovens que dele participam. Aqui

nosso aporte teórico a respeito da juventude e ensino médio (já citado anteriormente) nos auxiliou a dialogar com nosso objeto e a produzir análises necessárias sobre o fenômeno, na escola pesquisada.

Na seção 5 analisamos os sentidos atribuídos pelos jovens à escola e seus processos educativos objetivando tecer reflexões sobre como vem sendo construída a relação juventude e escola na escola pesquisada. Apresentamos nossas categorias de análise emergida dos discursos dos jovens a partir das quais submetemos nosso objeto de estudo a reflexão, para elucidar, por meio dos discursos dos jovens, que sentidos são atribuídos a escola e como compreende-los na dimensão da totalidade do contexto social, partindo da premissa de que esses sentidos também emergem das configurações da sociedade na qual os jovens vivem, produzem e reproduzem suas relações sociais e que são construídos numa relação dialética e em constante processo de transformação.

O aporte teórico utilizado na pesquisa foi o eixo norteador para a compreensão dos sentidos da escola para os jovens, fazendo-nos revisitar conceitos e integra-los a realidade pesquisada como dimensão orientadora da produção de novas perspectivas em relação ao que foi pesquisado.

Na seção 6 apresentamos as conclusões refletindo sobre a relação escola e juventude na escola pesquisada e os sentidos que os jovens atribuíram para escola destacando que esta instituição na sociedade capitalista se configura para eles como espaço que pode lhe assegurar acesso a bens culturais, a oportunidade de acesso ao mercado de trabalho e ingresso ao ensino superior.

SEÇÃO 2- OS CAMINHOS DA PESQUISA

A seção se constitui como orientadora do percurso metodológico da pesquisa. As reflexões sobre o objeto de pesquisa se dão à luz do arcabouço teórico-metodológico utilizado contribuições teóricas de seus principais fundadores Karl Marx e Engels, partindo da compreensão de que:

O materialismo histórico dialético não é só método [...]. Ele é também uma *teoria*, ou seja, um complexo conceptual que permite pensar um objeto. É teoria e método, como elementos interligados e aspectos diferentes de uma mesma realidade. Não só teoria, pois não escaparia do dogmatismo das teorias clássicas da filosofia do conhecimento. Não só método, pois perderia o estatuto de ciência que precisa de um objeto (PINO, 2000, p.50).

Também é apresentada a trajetória metodológica da pesquisa, situando, os instrumentos utilizados, os sujeitos que dela participaram e os procedimentos de análise, com intuito de se evidenciar a caminhada da pesquisadora na compressão do objeto e os resultados apresentados, partindo da proposição de que o entendimento dos acontecimentos sociais também pode ser efetivado a partir dos discursos e dos sentidos de seus sujeitos sociais, neste caso, a juventude do ensino médio.

Neste sentido, apresentamos o universo pesquisado, situando-o em um município do Estado do Pará, em uma escola de ensino médio (Escola Enedina Sampaio Melo-ESAM), a fim de que fossem elucidadas a escolha do *locus* da pesquisa e a necessidade do objeto de estudo na referida realidade. Temos, também, a descrição dos cenários de observação, “os espaços” em que a pesquisa na escola se assentou, os locais de aproximação com a juventude, o que faziam os jovens nesses locais e como se estabelecia a relação de aproximação com eles. Assim, com os registros do caderno de campo e as falas dos sujeitos descrevemos sobre os corredores escolares, o recreio e as “áreas reservadas” da escola como espaços e momentos de sociabilidade os quais oferecem um conjunto de informações sobre os sentidos que a escola tem para os jovens.

Por fim, demonstramos o que se chamou de “Processos investigativos construídos na vivência com os sujeitos”, em que se apresentam as produções iniciais da pesquisa a partir das reflexões que iam se construindo por meio da observação e do

levantamento dos dados iniciais e que se materializaram na vivência dos sujeitos no espaço pesquisado.

2.1- O materialismo histórico-dialético: aproximações com a pesquisa

Analisar os sentidos atribuídos à escola e seus processos educativos partindo das reflexões propostas pelos sujeitos que vivenciam esta etapa da educação escolar implica superar a proposição de que é “comum falar da escola sem falar dos estudantes reais e sensíveis” (DIAS, 2016, p.154). Neste sentido, nossa opção teórico-metodológica adotada centralizou a pesquisa sobre o sujeito jovem, pontuando o particular, a partir das relações econômicas, políticas, culturais e sociais, evidenciando as contradições existentes, estabelecendo as mediações necessárias que nos conduziram a processos reflexivos os quais não permitiam distanciar o particular da totalidade existente.

As construções dialéticas que o percurso possibilitou, partindo da aparência fenomênica como ponto de partida para revelar o real que não é posterior à aparência, mas o desvelamento do que está oculto, mistificado, escondido na aparência, nos possibilitou uma volta ao fenômeno, para que chegássemos ao concreto, ao real e assim, pusessemos repensar este real. Este movimento dialético tornou o materialismo histórico-dialético o caminho teórico-metodológico que melhor contribuiu para a realização da pesquisa.

Ao investigarmos os sentidos e os processos educativos de uma escola de ensino médio partindo das reflexões dos jovens estudantes nesta etapa da educação, não focamos sobre os elementos isolados que compõem as reflexões dos jovens, e sim analisamos o sentido da escola enquanto espaço de materialidade da vivência da juventude e de mediação de sua relação com o social, o que nos possibilitou a construção do conhecimento sobre o fenômeno estudado, partindo da perspectiva de Kosik (2011, p.13) de que “a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista”, sendo necessária aí uma investigação sobre a realidade apresentada de imediato, partindo da perspectiva de que para que o real se apresente ele se manifesta a partir da ação humana de um “indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com sua natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais”.

Assim posto, os sentidos da escola e de seus processos educativos é fenômeno a ser estudado em sua particularidade observada e vivenciada pelos jovens estudantes do

ensino médio, alicerçada na concepção de que o real é complexo, móvel e dinâmico vivenciado a partir da materialidade dos sujeitos.

O materialismo histórico-dialético é um método de investigação político e ideológico da realidade, isto é, um método de leitura da realidade econômica, social e política. Cabe destacar, como elemento norteador da pesquisa, que este método nos auxilia na reflexão de quem é o jovem sujeito do universo escolar, um sujeito histórico, ativo em suas próprias construções e da sociedade da qual participa, por meio das relações que estabelece, sejam elas econômicas, políticas, sociais e culturais, mas também um sujeito que pode estar alienado em relação ao que espera ou projeta da sociedade. Portanto, o método também se caracteriza, enquanto elemento norteador, uma vez que ele nos forneceu as bases de compreensão da realidade social, apontando o jovem como sujeito que pode, através de sua ação ou não no campo social, auxiliar nas produções analíticas sobre a escola, o Estado e as relações de poder lá instituídas.

Nossa perspectiva se pautou em compreender e analisar as estruturas sociais estabelecidas na escola, a partir do entendimento de quem realmente é o sujeito jovem que ali vive, se relaciona e constrói a história partindo das condições materiais existentes, pois:

A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas, desses indivíduos, não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são *realmente*, ou seja, como agem, como produzem material realmente, como atuam, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem de sua vontade” (MARX; ENGELS, 2009, p.30, grifos do autor).

Assim, compreendemos que a realidade não é estática, ela é móvel e estruturada a partir das condições materiais existentes e que os homens são construtores da sua própria realidade. Portanto, esta compreensão precisa está assentada na proposição de que:

[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem em sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (idem, p.32).

A compreensão dos fenômenos sociais por meio do materialismo histórico-dialético pressupõe o seu entendimento enquanto elemento histórico e dialético. Com elemento histórico, se apresenta a partir das análises que superam sua visão enquanto conjunto e fatos mortos, isto é, que simplesmente foram vivenciados e pertencem ao passado, pois “[...] a história não é a mera sucessão de fatos no tempo e no espaço, mas certo ordenamento significativo desses fatos, o que necessariamente, implica a presença de certo nível de consciência e de intencionalidade (PINO, 2000, p.34) para que os homens consigam fazer história. Em Marx e Engels (2009, p.41), o fazer história está diretamente ligado à “produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material”, isto implica que para poder fazer história, o homem precisa ter garantido suas necessidades básicas para assegurar o alcance da produção de sua própria história e das suas condições materiais de sobrevivência.

Enquanto dialética, a pesquisa pautou a reflexão crítica sobre os sentidos que os jovens atribuem à escola e aos processos educativos. O exercício constante foi a compreensão de que:

[...] a concepção dialética do mundo nos ensina sobretudo a observar e analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, bem como a determinar, a partir dessa análise, os métodos próprios para resolver tais contradições (MAO TSE-TUNG, 2009, p.37).

O conceito de dialética vem sendo construído ao longo das formações da sociedade. Konder (2008, p. 8) destaca que, na acepção moderna, dialética significa “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Sobre a dialética, Saviani (2008, p. 226) destaca que “Marx empenha-se em compreender a essência humana no desenvolvimento histórico em que ela se manifesta, primeiro como negação e, depois, como realização”, o que implica a compreensão de que é por meio do movimento de sua materialidade histórica que as sociedades vão se construído partindo de um movimento contraditório.

O materialismo histórico se caracteriza por uma concepção de mundo que está num constante devir e localiza o homem como um ser histórico, construído a partir de suas relações, seus movimentos, sua totalidade e suas contradições na sociedade em que vive. Tais concepções influenciaram o pensamento educacional brasileiro por acreditar que a educação não pode ser pensada como aspecto isolado da vida social, ela é

construída nas relações entre os homens, nos meios sociais do qual vivem e vão se transformando historicamente. A educação é, portanto, um fenômeno social que só pode ser produzido no contexto em que se insere o sujeito e na totalidade da qual faz parte.

A visão marxista da educação está associada a uma concepção de que a educação é um dos caminhos pelos quais se pode contribuir para a superação da sociedade capitalista, pois esta é uma prática social.

[...] a visão de mundo marxista, seja em seu nascedouro, seja em seu processo de explicitação desde o final do século XIX, com suas vertentes e tendências, guarda estreitas relações com a questão educativa, dada a sua preocupação com o ser do homem no interior da sociedade capitalista. Afinal, a existência humana implica sua educação, colocando-se esta como uma dimensão irredutível da mesma (ARAÚJO, 2008, p.41).

A concepção do materialismo histórico aplicada à educação contrapõe-se ao pensamento liberal, pois este consegue deslocar os problemas de sua totalidade, o que os intelectuais com base marxista não conseguem, visto que na perspectiva materialista primeiro vêm a matéria (a sociedade) depois as ideias (consciência, ser social, sentidos). Esses sentidos são construídos materialmente. Assim, a análise sobre os aspectos educativos tem sua raiz na sociedade, implicando não se desarticular de sua totalidade.

No pensamento educacional, alicerçado na teoria do materialismo histórico dialético, a educação é pensada na contradição das relações para efetuar a transformação da ordem social. Ela não é a grande responsável pela mudança social, mas é um dos meios necessários para que isso ocorra. A educação, portanto, precisa ser analisada pelo prisma de que é um componente que poderá ajudar no processo de transformação da sociedade, mas não o único. No caso do Brasil, mudar a realidade implica rever seu modelo de desenvolvimento econômico, político e social, possibilitando que todos possam, independente de classes sociais, usufruir dos bens sociais indispensáveis aos seres humanos, o que nos leva a perceber que não se pode falar em transformação social sem alterar as bases estruturais da sociedade. Isso implica também em mudar suas relações econômicas.

Sendo a educação apenas um dos elementos que ajudará no processo de transformação social, ela conta com componentes internos nesse processo, dentre eles, a ação educativa exercida pelo professor que precisa sair do campo da execução de propostas reformistas para a atuação com vistas à transformação social. Neste contexto,

a educação como prática social passa a ser vista como co-responsável do processo de transformação, mas é necessário que seja formada uma consciência crítica como condutora da mudança e da situação do homem e da realidade a qual pertence.

Para Saviani (1985, p.59) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Para isso, destaca, dentro da escola, o papel dos conteúdos como fundamental nesse processo, visto que eles são organizados e selecionados por aqueles que dominam. É por meio deles que os dominados conseguirão sair dessa condição. Portanto, a transformação também se dará no interior da escola, onde a apropriação dos conhecimentos acerca “dos instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração” (idem, p.60) se faz presente, partindo-se da compreensão de que “os educandos enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade na diversidade” (SAVIANI, 2012, p.79).

Aqueles que buscam no materialismo histórico dialético, sua compreensão sobre o mundo e a sua materialização destacam que há necessidade de mudança da realidade, e que isto irá acontecer a partir da ação dos homens revelados em sua prática social e na superação dos mecanismos dominadores que o aprisionam numa condição de ser explorado. Esta proposição nos leva a perceber que na concepção materialista da história muda a perspectiva de educação e de homem, sua forma de agir, e se busca a substituição das forças opressoras, estabelecidas historicamente através das relações econômicas, para que o homem/sujeito construtor de sua própria história alcance o nível de consciência e busque sua emancipação social.

O Materialismo histórico, enquanto concepção e análise proposta para a compreensão da sociedade, alicerçada nas contradições de suas relações, sua estrutura econômica e social, vem ao longo dos anos, assim como todas as teorias, sendo submetida a várias críticas relacionadas à sua efetivação. Muitos postulam que “o marxismo é uma concepção ultrapassada e, portanto, não mais responde aos problemas e às necessidades de uma época em acelerada transformação e, ademais, globalizada” (LOMBARDI, 2008 p. 08). Mas pensar no esgotamento da teoria materialista da história hoje, ainda é sustentar que ficamos à mercê de uma ideologia “que tem no mercado o deus regulador do conjunto das relações sociais” (FRIGOTTO, 2003, p. 16), capaz de negar a natureza dialética destas relações, sem que houvesse proposições em condições de discutir, questionar e propor caminhos para a emancipação do homem nesta sociedade marcadamente assentada em “um sistema que pela concorrência sob

forças e poder desiguais, conduz a acumulação, concentração e centralização de capital” (idem, p.64).

No campo das políticas educacionais, como em outros espaços de contradições, as defesas por pressupostos e análises da sociedade que se faz contraditória e permanentemente conflitante, reconhecem no materialismo histórico seu principal referencial, uma vez que “as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 8).

Discussões travadas a respeito da função da escola como promotora da justiça social, das políticas de gestão educacional no contexto da contemporaneidade, da análise das práticas sociais enquanto inseridas num determinado contexto social, além dos efeitos economicistas que os modelos econômicos utilizaram e continuam a utilizar para reordenar as funções do estado e a produção de bens e serviços sociais, são questões que, de maneira alguma, podem lançar mão da compreensão a qual a realidade material está enraizada numa totalidade que envolve a necessidade constante de mudança a partir da emancipação do homem no contexto de suas relações sócio-históricas.

Propiciar a análise de como a escola exerce sua função como promotora de justiça social exige reflexões constantes sobre como ela desempenha sua função na disseminação dos conhecimentos que realmente são válidos para formar um homem emancipado.

Frigotto (2003, p. 26) nos enfatiza que na “perspectiva da classe dominante, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve-se dar a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”. Tal proposição leva-nos a compreensão de que a função social da educação limita-se a um campo de controle sobre os educandos para que assim as demandas do capital continuem a ser atendidas, uma vez que a escola será a grande formadora de mão de obra. Entretanto, Oliveira (2005) nos afirma que a escola, além de ser uma agência formadora da força de trabalho, promove a socialização possível, “por tais razões, não se pode pensar em uma única orientação na regulação das políticas educacionais hoje em todo o mundo” (idem, p. 764).

Enquanto direito social, a que todos deveriam ter acesso, o espaço escolar acaba por se revelar um importante espaço de disputa, “um campo de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2003, p. 25), que pode possibilitar, que a partir de práticas contra

hegemônicas que a justiça social possa ser vivenciada, e aí a escola pode atuar como instituição que assegura a inclusão dos conjuntos sociais até então, excluídos.

2.1.1- As Categorias de análise do método

Ao discutir sobre o Método da Economia Política, Marx nos ressalta que em se tratando de realizarmos um estudo “parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados” (MARX, 2008, p.258). Inicialmente, o que nos parece mais concreto e real na pesquisa sobre juventude e educação aqui proposta, são as categorias de análises, à *priori*, existentes e que subsidiaram a construção da pesquisa, às relacionadas ao método do materialismo histórico-dialético, e que possibilitaram a compreensão das tradições ideológicas, filosóficas e políticas que embasam, ao longo dos tempos, as análises da história real e concreta da sociedade capitalista, tendo como pano de fundo as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos em ação, como condição necessária de sua transformação que ora destacamos como: a totalidade, a contradição, a mediação e a particularidade.

As categorias não são simples determinação do pensamento, mas componentes dinâmicos do movimento essencial da realidade (LUKÁCS, 2012). É nesse movimento que as categorias de análises foram trabalhadas, partindo daquilo que se apresentou como real no movimento da pesquisa e ajudou na organização do objeto e na sua releitura, partindo dos discursos dos jovens sujeitos e os sentidos que atribuem à escola e seus processos educativos.

a) A Totalidade

O ponto de partida de todo conhecimento é sempre o fenômeno a ser estudado e isto implica a realidade inicialmente apresentada no plano de sua materialidade, seguindo a proposição de que “[...] a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela” (KONDER, 2008, p. 36). Assim, partimos do conhecimento e o elaboramos enquanto processo para podermos chegar à realidade, ao todo concreto. Entretanto, o todo concreto é construído de suas múltiplas determinações, o que pressupõem que as reflexões sobre a totalidade da realidade apresentada precisam ser vistas a partir de suas particularidades, assim:

[...] a totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 2011, p. 44. Grifos do autor).

Conceber a totalidade é partir da compreensão de que os fenômenos não são construídos de elementos isolados, tudo é parte de um todo e que toda totalidade constitui-se enquanto um conjunto de totalidades que estão diretamente subordinadas e que constitui o todo. A esse respeito, Konder (2008, p. 35) destaca que “se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral”. Assim, se apresentou para nós a compreensão de que não podíamos estudar juventude e escola sem que estivéssemos cientes de que as relações estabelecidas, as decisões tomadas e os posicionamentos defendidos em matéria de educação em nosso país, estão determinados pela totalidade das relações que o circundam, pautando sempre no entendimento de que a história é um processo e não uma dada realidade estática.

A compreensão desse percurso nos demonstrou que o desafio lançado ao pesquisador “está em captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de natureza histórico-social” (CIAVATTA, 2001, p. 145), pois o conhecimento produzido depende da forma como a análise da realidade, num contexto de totalidade histórica, foi apreendida seguindo de suas várias partes.

Nesse sentido, Konder (2008) destaca que existem totalidades mais abrangentes e menos abrangentes e cada especificação depende das generalizações que o pensamento produz, a partir dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada.

Tomemos, por exemplo, a pesquisa que estamos realizando a qual objetiva analisar os sentidos que os jovens alunos do ensino médio do município de Igarapé-Miri atribuem à escola e aos processos educativos vivenciados. Aqui manifestamos o desejo de realizar uma análise sobre a relação escola e juventude.

Pesquisar partindo deste viés nos situou, logo de início, numa totalidade menos abrangente. No entanto, a pesquisa centralizou suas reflexões nas proposições de que os objetivos do ensino médio estão consolidados numa política de educação para a juventude, que articulada com uma concepção econômica, política e cultural de um modo de viver e produzir capitalista, tem a educação como seu principal instrumento de sustentação, isto é, partindo da totalidade das forças produtivas existentes, temos uma

totalidade mais abrangente, e que de forma alguma esgota a análise da realidade, visto que “a totalidade é apenas um *momento* de um processo de totalização”. (idem, p.38. Grifos do autor). O fenômeno aqui pesquisado foi estudado enquanto processo, isto é, em constante movimentação, mas, mesmo assim, nos apresentou uma totalidade abrangente.

Todavia, a totalidade é formada por partes que se interconectam, não existe uma totalidade única, ela é composta de várias sínteses que se constroem a partir das contradições e mediações que se estabelecem enquanto unidade na diversidade. Por isso, compreender os constitutivos legais, as proposições dos governos, as políticas em educação implementadas, a materialização dessas políticas, a concepção de educação, a visão sistêmica de educação, enfim, um conjunto de conceitos, proposições e ações que envolvem nosso objeto de estudo, nos possibilitou o entendimento da dimensão das várias sínteses que o envolve. Sínteses que não foram concebidas enquanto lineares, mas a partir das contradições e mediações que o envolveram, pois é assim, por meio da unidade das contradições e das mediações necessárias para a compreensão das relações vivenciadas no processo, que a estrutura da totalidade é composta.

b) A Contradição

A ideia de contradição é indispensável para a compreensão da totalidade, pois é a partir das partes que se apresentam como contrárias, isto é, que podem se revelar como “conexões e conflitos” (KONDER, 2008) que teremos a compreensão do todo.

A contradição, ultrapassando a ideia de simples oposição ou até mesmo absurdo, nos possibilita a compreensão de desenvolvimento do real, das relações que nos orientam na obtenção do entendimento que “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 1989, p.31), unidade esta que nos orientou na construção de nosso entendimento sobre o real, pois só é “real aquilo que *apresenta contradições*, aquilo que se apresenta como unidade das contradições” (LEFEBVRE, 1995, p.192).

Ao nos lançarmos a tarefa de estudar determinado fenômeno, devemos fazê-lo partindo do princípio de que o real não se apresenta pela aparência, porém se manifesta por meio do conhecimento construído, a partir do processo de desenvolvimento e análise do fenômeno. Esse processo nos possibilitou a compreensão de que as contradições reais e inclusivas no processo de conhecimento dos fenômenos, não são a

simples dissonâncias entre as proposições. Elas são materializadas nos sujeitos que a vivenciam e que as constroem, pois como nos indica Mao Tse-Tung (2009) em todos os fenômenos podemos observar que a luta dos aspectos contraditórios e a interdependência deles determinam sua vida e animam seu desenvolvimento.

A discussão de contradição na obra de Marx pode ser evidenciada a partir das reflexões de que ela tem sua efetivação no próprio modo de produção capitalista. Ela (a contradição) implica a real observação de como o fenômeno se apresenta e se revela no seio da sociedade, partindo das forças que a produzem e

das relações estabelecidas no processo de produção entre os sujeitos que a vivenciam. Isto implica compreender que “não há fenômeno que não tenha contradição. Sem contradição o mundo não existiria”, pois ela se revela por meio da produção e das relações de produção dos homens em sua materialidade e historicidade (MAO-TSE TUNG, 2009, p. 37).

Essa contradição no modo de produção capitalista a partir das relações estabelecidas evidencia a divisão de classes e seus interesses diferenciados. É por meio da divisão de classes que se acentuam as contradições. Ao estudarmos um fenômeno social temos que compreender em que lugar na divisão de classes os sujeitos envolvidos se posicionam, para assim, compreendermos como se apresentam as contradições de tal fenômeno.

Levando em consideração a lógica da sociedade capitalista na qual vivemos nos perguntamos: o que se revela como contraditório na relação juventude e escola? Como se dá o movimento ou não de transformação dos sentidos que os jovens atribuem à escola e a seus processos educativos, desde sua entrada até a saída do ensino médio? Essas são indagações necessárias e pertinentes na pesquisa aqui apresentada à medida que se faz necessário compreender as contradições manifestadas nesta.

Partindo mais uma vez da definição de Konder (2008) de que a realidade se revela por meios das conexões e conflitos, é que compreendemos que a contradição é assim, a manifestação, a representação de inúmeros conflitos e inúmeras conexões que são estabelecidas. Conexões, estas, indispensáveis para a compreensão do processo de conhecimento do fenômeno estudado, implicando que ela se apresenta para além da simples oposição entre escola e juventude, ela manifesta-se como construção do real que permite os jovens atribuir sentidos à escola e sua relação com ela.

c) A Mediação

Na busca da apreensão do real a respeito do fenômeno estudado, como elemento constituído de totalidades, a mediação surge como componente que ajuda no processo de formação desta totalidade, das variáveis, das partes que compõe o todo- não partes isoladas - mas que se interconectam na tessitura do todo. Visto que a análise do fenômeno nos indica uma dimensão imediata, aquela que é percebida imediatamente, e a dimensão mediata que vai sendo construída e reconstruída aos poucos (KONDER, 2008), ele (o fenômeno), vai sendo desvelado e se apresenta para além de sua “aparência fenomênica” por meio das mediações que são estabelecidas em função da tessitura do todo e do desvelamento do real.

Isto implica que por meio da categoria mediação, podemos desvelar as realidades, compreender os fenômenos não como fatos isolados, e sim integrantes do complexo social e de suas determinações que nos aproximam do real, ou melhor, nos situam do real aparente, visto que “as relações são mediadas pela estrutura da totalidade” (NETTO, 2011) e:

[...] para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão *mediata* delas (KONDER, 2008, p. 44).

Nesse ínterim, é necessária a compreensão de que a mediação não está relacionada a simples dedução de que deve servir para mediar conflitos, não implica somente um processo de reflexão sobre o fenômeno, não obstante está diretamente relacionada com a perspectiva de ação sobre a realidade, pois:

[...] vistos sob o conceito de mediação, os objetos revelam-se como processos sociais complexos, com significados diversos, dependendo do sujeitos atuantes e da dinâmica dos fenômenos envolvidos (CIAVATTA, 2001, p.142).

Esta mediação é estabelecida entre o sujeito e o mundo, homem e natureza, o que implica na “mediação das relações sociais, na história humana” (BOTTOMORE, 1989, p. 404). Implica, também, numa “conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” (CURY, 1989, p. 43). Neste processo, a educação desponta como possuindo um “caráter mediador”, visto que no

estabelecimento das relações sociais dentro de uma sociedade capitalista “ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes” (idem, p.64).

Assim, no processo de desvelamento do real, a educação assume o papel de elemento mediador entre o sujeito e as classes sociais. E assim o é porque “filtra uma maneira de ver as relações sociais” (idem, p.65) e pode tanto ajudar na afloração da consciência como impedi-la demonstrando seu caráter contraditório (CURY, 1989).

Quando está a serviço de uma determinada classe, que domina os processos educativos, ela passa a ser centralizadora de uma forma de conhecimento, sem fazer a mediação necessária para que o real aparente se transforme. No entanto, se estiver ao lado de outra classe que se encontra na posição de dominado, pode mediar processos em que a consciência do papel de dominado emerja e supere o senso comum no qual as ideologias dominantes o envolvem.

Ao assumir o papel de mediadora dos processos de dominação, a educação atua na direção de estabelecimento de um senso comum, que tem tornado a escola de ensino médio como o local/espço de formação da juventude, muito mais para inserção no mercado de trabalho de forma aligeirada do que possibilitando a formação humanística destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1982, p. 117).

Isto implica que a escola, atuando apenas como instrumento do capital, salienta a lógica de segregação à medida que reforça a dualidade existente em relação ao ensino médio, pois tem, ainda, formado os filhos dos trabalhadores e os filhos da elite.

É preciso que a educação desponte como espaço de mediação, tornando a escola o local onde os saberes construídos e/ou socializados sejam mediados pelas proposições e ações dos sujeitos nele envolvidos, no caso aqui, os jovens estudantes, pois as práticas pedagógicas só poderão ser alteradas à medida que se direcionem a partir da definição de quem são esses jovens, o que desejam e esperam da escola, nos possibilitando pensar o papel mediador da educação enquanto um conjunto de movimento das relações sociais próprias de uma dada sociedade (CURY, 1989).

d) A Particularidade

O desafio da compreensão do mundo no qual vivemos e para o qual produzimos conhecimentos, no caso aqui, conhecimento científico se efetiva na perspectiva que podemos superar a visão fragmentada da realidade buscando as articulações que expliquem os nexos e significados do real, possibilitando a construção de totalidades sociais (CIAVATTA, 2001). Dentre estes nexos e significados reais encontram-se a particularidade, a universalidade e a singularidade.

Lukács (1978) discorre sobre o particular à luz do materialismo histórico e destaca que Hegel foi o primeiro pensador a colocar no centro da lógica estes três “conceitos” que auxiliam na reflexão em torno da realidade que pode nos aproximar do real concreto. Contudo, para o referido autor, a realidade não se configura apenas como a unidade da universalidade e da particularidade, como destacado por Hegel:

[..] trata-se não apenas de um simples processo de incessante conversão recíproca dos momentos que formam a totalidade: este processo possui também uma direção, uma tendência determinada e que se repete de modo variado: é um processo de contínua auto-reprodução (LUKÁCS, 1978, p.52).

A auto-reprodução configura-se como o movimento dialético especificado nas particularidades necessárias à compreensão do real; não se refere a diferentes níveis de entendimento do real e sim a compreensão de que o particular configura-se como mediador do singular para se chegar ao universal. Isto posto, metodologicamente o conceito de particularidade permite a passagem da visão do objeto empírico, singular, à luz dos conceitos gerais, dos universais que constituem a linguagem, todas as formas de comunicação e conceitos com que pensamos (CIAVATTA, 2001).

Partindo da assertiva de que “a particularidade é o campo onde se efetuam as ações humanas, sempre submetidas ao tempo e ao espaço” (idem, p.150), assumimos que a relação juventude e escola, na Escola de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo é a particularidade que se apresenta para nossa pesquisa, pois analisar os sentidos que este jovens atribuem à escola e seus processos educativos implica compreender as mediações estabelecidas nessa relação, visto que o “particular é o campo das mediações” (ibidem) que pode nos auxiliar no entendimento de que o “universal concreto é a articulação do que há de idêntico e de diferente num objeto em relação a

outros objetos, reproduzido conceitualmente, portanto, de acordo com suas múltiplas determinações” (idem, p. 48).

A particularidade em relação a totalidade no conjunto de reflexões que compõe o que se tem constituído enquanto literatura sobre a relação juventude/escola, mediada pela compreensão dos sentidos da escola e dos processos educativos para os jovens, aqui se sustenta na proposição de que é necessário construir “outras” perspectivas em torno da temática que podem ir além do que se tem construído sobre o fenômeno aqui estudado, além de revelar-se enquanto “mediação privilegiada de um processo em curso na sociedade, nas diversas conjunturas histórico-sociais” (idem, p. 151).

2.2- Tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, procedimento de análise.

Através deste conjunto de informações abordamos o detalhamento metodológico que orientou a construção da pesquisa e, o qual, possibilitou que o fenômeno fosse estudado partindo das suas dimensões macros e evidenciando características e informações específicas do contexto analisado, na perspectiva de que as informações apresentadas permitissem releituras da relação juventude e escola, por meio dos sentidos atribuídos à ela, e seus processos educativos, pelos jovens da Escola Enedina Sampaio Melo.

2.2.1- Tipo de Pesquisa

Na efetivação deste trabalho, utilizamos a pesquisa de campo realizada na Escola de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo, localizada no município de Igarapé-Miri/Pa, e nos ancoramos nas perspectivas de Bogdan & Biklen (1994, p.113) de que “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele”. Adentrar o “mundo do sujeito”, por meio da pesquisa de campo, nos auxiliou na obtenção de um conjunto de informações necessárias a respeito do fenômeno estudado, além da compreensão de como esse fenômeno vem se estruturando nas concepções e ações dos sujeitos nele (ou com ele) envolvidos.

Esta proposição nos ajudou na construção de uma “releitura” a partir da realidade vivenciada, baseada no entendimento de que não podemos conceber o mundo

como um conjunto de coisas acabadas, reforçando leituras finitas da realidade e sim como processos que na contradição buscam as mediações necessárias para sua efetivação, uma vez que, em se tratando da construção do pensamento vivo, não existem afirmações que não sejam discutíveis ou que sejam totalmente verdadeiras, pois, como nos afirma Lefebvre (1995, p.172)

Uma afirmação verdadeira é verdadeira pelo que ela afirma relativamente (um conteúdo), e falsa pelo que afirma absolutamente; é verdadeira pelo que nega relativamente (sua crítica bem fundamentada das teses contrárias) e, falsa pelo que nega absolutamente (seu dogmatismo, seu caráter limitado).

Portanto, nos orientamos pela perspectiva de compreender e analisar o fenômeno estudado partindo do materialismo histórico-dialético, e não só compreender o real, mas analisar como ele se manifesta e se movimenta nas relações sociais, pois segundo Netto (2011, p. 25), para a concepção marxiana da teoria “a teoria é a reprodução, no plano do pensamento do movimento real do objeto”. Diante disso, não pesquisamos o estático e sim o conhecimento que se manifesta a partir do movimento do real.

E o conhecimento que aqui se manifesta nos auxiliou nas reflexões de que a escola não é lugar estático de assimilação/transmissão do conhecimento, nela vivem e se socializam jovens que produzem relações sociais e se constituem, enquanto sujeitos nessas relações, dando sentido, atribuindo significados às experiências individuais e coletivas.

A pesquisa, aqui desenvolvida, é do tipo estudo de caso que se caracteriza enquanto uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de sua vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

Em nossa pesquisa utilizamos o estudo de caso, visto que analisar os sentidos que os jovens da Escola de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo têm atribuído à escola e seus processos educativos, exigiu uma observação detalhada e em profundidade de um fenômeno particular (a relação juventude e escola da escola pesquisada) à medida que trata das características específicas de um conjunto de sujeitos, de uma determinada escola, onde suas vivências e experiências se materializam, partindo de contextos sociais macros como a família, o bairro que vivem, o grupo econômico e/ou político do qual fazem parte.

2. 2. 2 - Instrumentos de coleta da pesquisa e sujeitos envolvidos.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos dois processos que consideramos importantes, e que reuniram os documentos que nos auxiliaram na compreensão do fenômeno aqui estudado: o primeiro estava voltado para a organização de dados e informações que possibilitaram a compreensão da temática abordada no Brasil, além da concepção da política educacional de ensino médio no Estado do Pará, feita, por meio da pesquisa documental.

A pesquisa documental possibilitou reunir os documentos necessários para a compreensão e reflexão do fenômeno estudado e qual a centralidade destas discussões no âmbito da escola, o qual nos ajudou na necessidade de abordar os sentidos da escola de ensino médio para jovens de um município com características ribeirinhas e de pouco desenvolvimento industrial.

Nesta fase da pesquisa contamos, também, com relatórios, dados estatísticos publicados pelo INEP, tanto em relação ao Brasil quanto ao Estado do Pará e ao município de Igarapé-Miri. Este conjunto de documentos nos possibilitou que compreendêssemos como está estruturada a educação do estado e do município pesquisado para que refletíssemos como a relação juventude e escola têm sido apresentada nesse contexto.

Deste modo, na pesquisa documental reunimos todos os documentos que nos serviram de apoio à investigação proposta e que nos asseguraram um aprofundamento no que é “proposto” em matéria de educação para o ensino médio no Estado do Pará. Essa documentação reunida permitiu ir além da aparência do que vem sendo apresentado como “proposto” para a educação e o que vem sendo “esperado” pelos sujeitos diretamente atingidos por ela.

As reflexões empreendidas a partir dos documentos coletados estavam embasadas no entendimento de que os documentos revelariam a intencionalidade da proposta, os discursos ali abrangidos, visto que eles são redigidos e organizados a partir das finalidades e objetivos daqueles que diretamente estão envolvidos em seu processo de elaboração, o que nem sempre está em consonância com os objetivos daqueles que são atingidos diretamente, reafirmando que os documentos precisam ser estudados, também, em seu processo de mudanças, em sua historicidade.

Como segundo momento da pesquisa, realizamos dois passos importantes no estudo de caso que foram a observação direta da vivência dos alunos no espaço escolar (no recreio escolar, nos corredores da escola e nas áreas reservadas)⁶ e a entrevista das pessoas envolvidas nos eventos (YIN, 2010, p.32). A observação é uma técnica de coleta de informações que é muito utilizada, tendo em vista que centra seus esforços na compreensão da realidade estudada de uma forma mais aprofundada, pois parte da perspectiva de que o universo é amplo e que para compreendermos suas relações, precisamos analisar como elas se efetivam na vivência dos sujeitos envolvidos, sem deixar de levar em consideração que o particular observado compõe, também, a totalidade social.

A opção ao definirmos a observação como técnica de coleta de informações, permitiu a aproximação com as discussões sobre a observação participante, visto que:

[...] na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. [...] Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem (PROENÇA, 2008, p. 16).

Por meio da observação, o pesquisador tem a possibilidade de contato com múltiplos discursos que envolvem os sujeitos pesquisados, além da compreensão de que estão em sintonia com um espaço de sociabilidade que é a escola, onde afloram e/ou se manifestam suas relações construídas em outros espaços como a família, a igreja, o bairro.

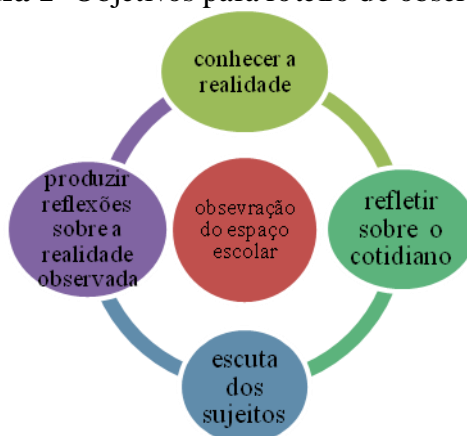
A observação possibilitou o contato direto com o fenômeno observado, uma “imersão” no universo pesquisado, partindo do intuito de nos aproximarmos das realidades vividas pela juventude da escola, suas relações com os outros e com os espaços, tendo sempre como foco que estas relações são baseadas em suas próprias condições de vidas materiais.

A “imersão” no universo pesquisado, por meio da observação, foi orientada por objetivos definidos previamente com a perspectiva de que as informações coletadas assegurassem um processo de reflexão sobre o proposto como investigação pela

⁶ Sobre as “áreas reservadas” trataremos especificamente na seção 5 do texto.

pesquisa, assim, os objetivos tiveram sua centralidade ordenada na perspectiva de conhecer a realidade observada, refletir sobre o cotidiano escolar, realizar a escuta dos sujeitos e produzir reflexões sobre a realidade estudada, de acordo como podemos observar na figura 1.

Figura 1 Objetivos para roteiro de observação



Fonte: Cadernos de campo da pesquisadora, 2015.

A observação contou com um roteiro de atividades que visava concentrar um conjunto de informações, sentimentos e ações que fornecessem dados para analisarmos como os jovens se relacionavam com a escola e que sentidos eram atribuídos a ela, centralizando a análise no que dizia o jovem estudante, como ele se relacionava com seus pares e com o meio escolar.

Quadro 1 Roteiro das atividades de observação

Situações da vida cotidiana	Conteúdo a ser observado	Ações
Chegada e saída da escola	Receptividade da escola e comportamento dos alunos	Observação: conversa com alunos e funcionários da escola
Fluxo de alunos no corredor escolar	Frequência dos alunos nos corredores da escola	Observação e abordagem junto aos

	antes e durante as aulas	alunos
Recreio escolar	Atividades desenvolvidas pela escola e interação dos alunos com seus pares e profissionais da escola	Observação: conversa com alunos e funcionários da escola.
"Áreas reservadas"	Atividades desenvolvidas e freqüência delas	Observação conversa com os alunos e funcionários da escola.

Fonte: Cadernos de campo da pesquisadora, 2015

Por meio da organização sistemática do processo de observação tivemos a possibilidade de adentrar a realidade da escola, observar, as mediações, as contradições e as particularidades que nos evidenciaram a totalidade das relações que compõe o universo pesquisado, visto que:

Estudar o cotidiano escolar é estudar a escola em sua realidade como ela é, sem julgamento a priori de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (ALVES, 2003, p.65).

Nesse ínterim, por meio da observação, vivenciamos momentos da rotina dos jovens que incluíam o acompanhamento da chegada à escola, a participação em atividades pedagógicas, conversas nos diversos ambientes escolares. Esse acompanhamento representou a possibilidade de uma inserção no universo pesquisado, no dia-a-dia dos jovens estudantes da escola o que nos deu a oportunidade de realizarmos as interpretações de forma mais aproximada das vivências juvenis.

O segundo passo na coleta dos dados foi a escuta dos sujeitos, os jovens estudantes, da Escola Estadual de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo, no município de Igarapé-Miri, por meio da aplicação de questionários e da utilização de entrevistas

não-diretivas⁷, tendo aí como sujeitos os jovens estudantes do 1º ao 3º ano, pois esses nos ajudaram no desvelamento do real, sobre como vem sendo construída a sua relação com escola, caracterizada pelos sentidos que eles atribuem à escola e seus processos educativos.

Os sujeitos entrevistados foram os jovens estudantes do turno da manhã e tarde e somente os alunos das turmas regulares, visto que na escola pesquisada tivemos a oferta de turmas regulares, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos turnos da manhã, tarde e noite. De maneira que a EJA e o turno da noite possuem especificidades próprias que em muito se diferenciam das turmas regulares e à noite só há uma turma de ensino médio regular (3º ano), optamos pela escuta somente dos alunos do turno da manhã e da tarde.

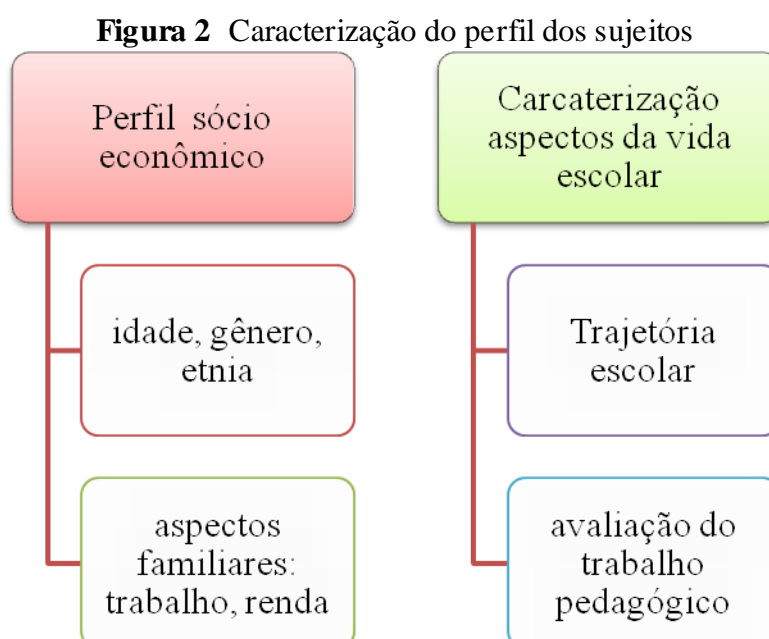
Em relação aos questionários, estes foram utilizados com a perspectiva de ouvir um número maior de sujeitos para que fosse traçado um perfil do jovem estudante da escola e do município pesquisado, bem como informações acerca das atividades pedagógicas que revelaram as similitudes sobre a escola e as contradições marcadas por suas vivências sociais, uma vez que o questionário caracterizou-se enquanto procedimento de coleta de dados, cujas informações estão carregadas de experiências socioculturais, visto que quando dizemos, agimos, pensamos, não o fazemos individualmente, mas a partir de marcas sociais (BENTES; TAVORA, p. 2011).

A aplicação do questionário se deu entre o final do ano de 2015 e início de 2016, envolveu os alunos das três séries do ensino médio. Em relação à idade dos pesquisados, estes possuíam entre 15 e 22 anos, revelando que ainda existe muitos jovens acima da idade prevista na conclusão do ensino médio, situação real em nosso país quando o pontuamos dentro do quadro de distorção idade série.

Os dados do INEP (2016) apontam que em 2014 a taxa de distorção idade série no ensino fundamental no Brasil era de 30, 2 enquanto que no ensino médio esta taxa subia para 40, 7. Em se tratando de Estado do Pará estas taxas se apresentam acima da média nacional, uma vez que, no ensino fundamental, essa taxa é de 33, 3 e no ensino médio 51,7. Esta relação de aumento nas taxas se mantém ao analisarmos as referentes ao município pesquisado onde se relevam de 41, 1 e 53,9 respectivamente, além da taxa da escola pesquisada que chega a 52, 1 no ensino médio. Por meio deste conjunto de informações, fica evidente que ainda temos muitos jovens em nossa escola com idade acima do que é projetado para a idade de conclusão do ensino médio.

⁷ Os roteiros encontram-se em anexo.

O recolhimento de informações por meio do questionário abrangeu um conjunto de dados relacionados a dois grandes blocos. O primeiro centrou as perspectivas de análises na caracterização dos jovens sujeitos da pesquisa por meio de um conjunto de informações sobre idade, gênero, etnia, moradia, trabalho, remuneração familiar, escolaridade dos pais, possibilitando a definição do perfil do jovem estudante da escola pesquisada. O segundo bloco centrou sua intencionalidade na busca da caracterização da escola e de sua importância para a juventude a partir de um conjunto de informações que versam sobre a trajetória escolar dos jovens alunos, de sua avaliação sobre a escola e trabalho pedagógico realizado.



Fonte: Cadernos de campo da pesquisadora, ano 2015

De posse do conjunto de informações, traçamos o perfil dos sujeitos pesquisados, definimos matrizes de orientação para o processo de reflexão sobre o sentido atribuído à escola pelos jovens, para que, munido do material, pusessemos adensar as discussões propostas, por meio da pesquisa, considerando sua relevância social para ampliar o debate sobre o fenômeno e enfatizarmos suas particularidades, construídas pelas mediações necessárias para que compreendêssemos a totalidade social, como um movimento dialético, isto é, articulado entre o todo e as partes e vice-versa, pois:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 2011, p.50).

A outra etapa envolvendo os sujeitos da pesquisa foi a utilização da entrevista não-diretiva objetivando:

[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Por meio das entrevistas nos propusemos ouvir os sujeitos que produzem sua prática social nesta relação com a escola, identificar quais suas apreensões sobre o espaço escolar. Para tanto, assumimos a opção pela entrevista não diretiva, visto que,

O objetivo da entrevista não-diretiva não consiste em estabelecer comparações ou “adições” dos discursos das pessoas cultas e ignorantes” ela se manifesta como [...] meio de aprofundamento qualitativo da investigação (THIOLLENT, 1987, p. 81).

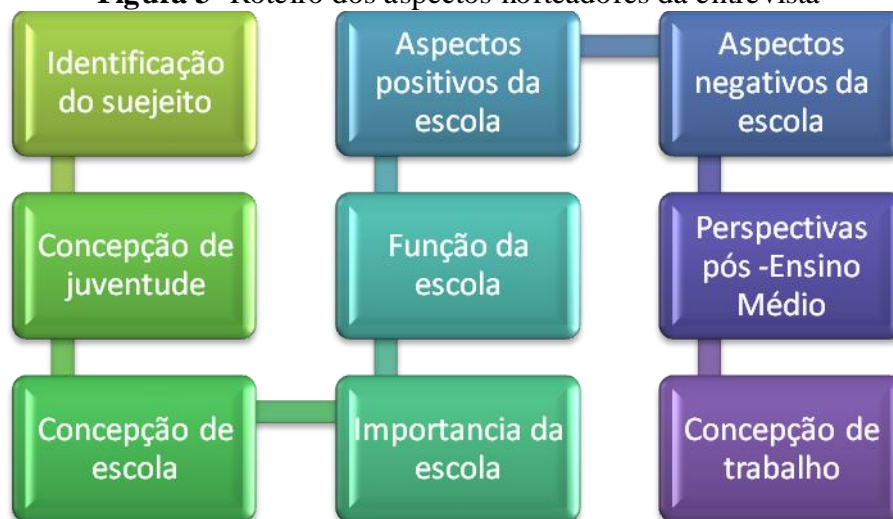
A opção pela entrevista não-diretiva se deu pela oportunidade que ela possibilita para a captação e as identificações de informações necessárias através da fala dos sujeitos entrevistados, sem que haja censuras ou cerceamento dos seus posicionamentos em relação ao objeto de pesquisa, visto que a informação conseguida é considerada como correspondente a níveis mais profundos, isto porque parece existir uma relação entre o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que ele pode fornecer (ibidem); profundidade que permite que o entrevistado destaque sua “[...] história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135) ajudando ao pesquisador evidenciar, por meio do discurso dos jovens, os sentidos atribuídos à escola e conduzindo à reflexão sobre as relações estabelecidas entre a juventude e a escola pesquisada.

As entrevistas seguiram um roteiro definido como capaz de instigar o jovem a falar de si e de sua relação com a escola de forma espontânea, visto que em entrevistas como aquelas que definimos como condizente com os objetivos propostos (a não-diretiva) o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo (ibidem).

Destacamos que as entrevistas tiveram que ser efetivadas em dois momentos, visto que surgiram elementos importantes durante o primeiro tratamento com os dados que redirecionaram nossas reflexões sobre o fenômeno a ser estudado. O primeiro momento caracterizou-se na obtenção de informações relativas a identificação dos sujeitos, sua concepção sobre juventude, escola, a importância da mesma e sua função. O segundo momento foi norteado pela recolha de informações sobre aspectos positivos e negativos da escola, além das perspectivas dos jovens para após a conclusão do ensino médio, além da compreensão de um elemento muito presente na fala dos jovens que foi a categoria trabalho, uma vez que a maioria dos entrevistados havia informado que a função da escola era formar para o trabalho.

Apresentamos por meio da figura 3 o roteiro, a sistematização dos aspectos norteadores da pesquisa, aqueles que poderiam provocar, no sujeito, reflexões sobre si e a relação estabelecida com o fenômeno, posto que aí tínhamos presente sujeitos e realidades construídas por temporalidades e materialidades diferenciadas que ao partilharem experiências e produzirem sua existência no espaço escolar, nos permitiram captar particularidades dessa relação que são necessárias para a identificação e reconhecimento das totalidades sociais.

Figura 3 Roteiro dos aspectos norteadores da entrevista



Fonte: Cadernos de campo da pesquisadora, 2016.

De posse dos aspectos norteadores, passamos a definir perguntas orientadoras para a entrevista, definindo o roteiro a ser seguido, de forma que o jovem se sentisse à vontade para comentar sobre o que lhe fora instigado.

A escolha dos sujeitos para a entrevista se deu a partir das observações realizadas no espaço escolar e das realidades que ela nos apresentou, além da dificuldade de conseguir que alguns jovens pudessem participar. Tínhamos por objetivo inicial entrevistar seis alunos do turno da manhã e seis do turno da tarde, o que envolveria dois de cada série, no entanto foi ampliado e não se manteve em equivalência por turma e turno à medida que alguns jovens se interessaram mais em acompanhar a pesquisa e consideraram que ela ajudava a evidenciar os discursos dos jovens sobre a escola, o que pode ser observado na fala de um dos sujeitos, ao destacar:

É bom ter alguém para ouvir a gente, porque muitas vezes somos tratados aqui como criança, não nos dão ouvidos e dizem Ah! Você ainda não sabe nada da vida, ainda tem muito que aprender, assim eu digo, sei que tenho muito a aprender, mas também já sei um pouco, principalmente da escola, porque estou aqui todo dia (N. 1º ano/manhã).

A seleção dos sujeitos envolveu um elemento que consideramos importante que foi selecionar alguns alunos que trabalhavam, tanto no trabalho informal quanto num programa de parceria entre a escola e instituições como Banco do Brasil (BB), Banco da Amazônia (BASA), Banco do Estado do Pará (BANPARÁ) e Ministério Público, fazendo cumprir a Lei da aprendizagem⁸. A justificativa se mantém mais uma vez à medida que muitos jovens destacam nos questionários que a função da escola é formar para ingresso no mercado de trabalho o que está diretamente associado a sua condição social, visto que a função da escola é diferente tanto para o rico quanto para o pobre.

Como já sinalizamos, a seleção dos jovens se deu pela observação e acompanhamento durante a fase de observação e a escolha do critério de alguns que já trabalhavam a fim de que pudéssemos adentrar na discussão a relação estabelecida entre trabalho e escola na escola pesquisada, por meio dos discursos de alguns dos seus jovens sujeitos.

Nesta fase foram ouvidos 16 jovens, sendo 11 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Encontramos certa resistência de alguns alunos do sexo masculino para participarem da pesquisa, alegando que “não sabiam falar”, “não queriam falar”, “que tinham vergonha de falar”. Dos entrevistados 04 eram do 1º ano, 06 do 2º ano e 06 do

⁸ A Lei 10.097/2000, também conhecida como a Lei da Aprendizagem, afirma que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes. Por meio dela os jovens têm a oportunidade de **inclusão social com o primeiro emprego e de desenvolver competências para o mundo do trabalho**. Disponível em <http://site.aprendizlegal.org.br/lei>. Acessado em janeiro de 2016.

3º ano. Todos entre 15 e 18 anos. Os alunos menores de 18 anos tiveram o consentimento de seus responsáveis, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram gravadas e esta especificidade fez com que, muito dos entrevistados, perguntassem se seriam identificados, por este motivo optamos por identificá-los pelas iniciais de seus nomes, com o consentimento de cada entrevistado, conforme quadro 2.

Quadro 2 Caracterização dos sujeitos pesquisados

Identificação	Sexo	Série	Turno	Idade	Especificidades
N.	Fem.	1º ano	Manhã	15	
M.	Fem.	1º ano	Manhã	16	
J.V	Masc.	1º ano	Tarde	18	
L.	Masc.	1º ano	Manhã	18	Aluno já parou de estudar duas vezes, e está pela terceira vez cursando esta série. Motivo informado: necessidade de trabalhar.
N.	Fem.	2º ano	Manhã	16	
A.	Fem.	2º ano	Manhã	16	
M.	Fem.	2º ano	Tarde	18	
N	Fem.	2º ano	M/T	15	Aluna com dependência de estudos em duas disciplinas
J.	Fem.	2º ano	Tarde	18	Desenvolve projetos de pesquisa na escola.
J.	Fem.	2º ano	Tarde	18	Trabalha como estagiária no Ministério Público do município. Das 8h às 12h.
T.	Masc.	3º ano	Manhã	18	Aluno retido. Cursa apenas duas disciplinas no ano letivo de 2016.
M.	Masc.	3º ano	Manhã	17	
R.	Fem.	3º ano	Manhã	18	
M.	Fem.	3º ano	Manhã	17	
S.	Fem.	3º ano	Tarde	17	
A.	Masc.	3º ano	Manhã	17	Trabalha como estagiário no Banco da Amazônia. Das 12h às 16h.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2016.

Uma vez cumprida a coleta das informações que deram suporte à construção da pesquisa, organizamos a sistematização das informações que foram obtidas por meio da análise de documentos, aplicação de questionários e efetivação de entrevistas. À vista disso, realizamos:

[...] o afunilamento dos resultados em função do referencial conceitual e o contato com a realidade estudada, na procura de regularidades e diferenças nos dados emitidos pelos entrevistados, pela análise da veracidade das respostas emitidas e pela delimitação progressiva do foco de estudo (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 67).

A sistematização dos documentos que compõem a pesquisa documental se deu a partir do grau de importância e relevância assumido para a pesquisa. Para a tabulação dos dados assumimos a perspectiva de Oliveira e Neto (2011, p. 167) de que ela pode ser feita por quadro que contém a pergunta efetivada, os sujeitos da pesquisa, as respostas, bem como espaços para análise, síntese e análise preliminar das respostas e para observação do pesquisador.

Assim, organizamos quadros de síntese que permitiram identificar quem eram os entrevistados e quais as principais informações coletadas dentro de cada questão abordada, bem como fazer registro das análises e observações de acordo com cada questão levantada.

Essas informações ajudaram na compreensão e análise das falas dos sujeitos frente ao objeto de pesquisa e ao referencial adotado, possibilitando a construção de categorias de análises, pois, “a partir das categorias de análise construídas, é possível ao pesquisador refletir criticamente sobre a análise das informações obtidas na investigação” (Idem, p. 163).

Os dados coletados através da pesquisa documental, da aplicação de questionários e entrevistas não-diretivas, nos ajudaram no delineamento a análise do objeto da pesquisa, deixando de ser simples e ingênuas inquietações para se revelarem como novas produções de conhecimento alicerçadas nas concepções de políticas públicas educacionais até então construídas no País, no Estado e no Município pesquisado.

2.2.3 - Procedimento de análise

É de fundamental importância que os dados coletados consigam responder ao problema proposto. Assim, cabe ao pesquisador a responsabilidade de tornar estes dados “[...] inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 73). Partindo deste pressuposto, é que os dados coletados nesta pesquisa foram analisados por meio da Análise do Discurso, pois este tipo de análise “propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 308), sempre tendo em vista que o discurso, quer sejam os contidos nos documentos ou os enunciados pelos sujeitos da pesquisa, é uma prática do sujeito sobre o mundo, pois ele é um sujeito histórico e social. Isto pressupõe a compreensão de que o discurso é visto como uma prática social e “a linguagem, então, não é vista como mero epifenômeno, mas como uma prática em si mesma. [...] Realçar isto, é sublinhar o fato de que o discurso não corre num vácuo social” (GILL, 2002, p. 248), ele é sempre orientado por contextos interpretativos que se constrói no processo e movimento do real.

Como todo discurso é uma prática do sujeito sobre o mundo no qual ele atua, reiterado pela perspectiva de que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1981, p.95), analisamos os discursos dos jovens entrevistados tomando-o como ser histórico e social que direciona seu discurso a partir desta relação que mantém com seu meio, uma vez que:

O ato da fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológica do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social.* (idem, p.109. Grifos do autor).

As reflexões apontadas pelo referido autor, situam nossas reflexões no campo das relações sociais. Assim, analisar os sentidos que os jovens atribuem à escola não pode ser evidenciado sem que as relações sociais estejam enfatizadas. Assumir essa perspectiva é ter sempre evidente que Bakhtin assegura a valorização da fala e de sua natureza social, partindo da premissa de que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de tramas a todas as relações sócias” (idem p.41).

São esses “fios ideológicos” que podem orientar nossa construção sobre o fenômeno estudado, não como simples abstrações, mas em discursos materializados na

própria produção da existência subsidiada na e pela interação com outros discursos, com outras discursividades evidenciando o que está subjacente à fala do aluno em relação ao observado, que se mostra inicialmente como real aparente.

Por meio dos discursos dos jovens compreendemos a relação juventude e escola, como movimento dialético entre sentidos e perspectivas assumidas pelos jovens, como sujeitos sociais que interagem a partir de seus discursos e de outras discursividades na busca pela compreensão do sentido da própria ação social e educativa da qual participa.

2.3- A escola como lócus de pesquisa

A proposta de pesquisa se configurou em investigar a Escola de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo (ESAM) em Igarapé-Miri. A escola selecionada teve como matrícula inicial, no ano de 2015, 839 alunos divididos em ensino regular (604 alunos) e EJA (235 alunos), formando um total de 26 turmas distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite. Possui um corpo docente formado por 32 professores, três gestores e 06 técnicos em educação. A referida escola funciona há 43 anos no Município. Atendia inicialmente o ensino fundamental. A partir dos anos de 1990 passou a atender, também, o ensino médio. Portanto, caracteriza-se como uma das escolas mais antigas do município e que tem a responsabilidade pela formação dos jovens mirienses⁹.

Imagem 1 Portão de entrada da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2017

Imagem 2 Passarela de entrada da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2017

⁹ Aquele que é natural de Igarapé-Miri.

Imagem 3 Blocos de sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2017

De maneira que concentra o maior número de jovens da cidade, a escola selecionada lida diariamente com os desafios propostos para a juventude do Município, tais como: a questão da violência, do desemprego, da insegurança, em que as principais vítimas ainda são os jovens.

A escola não possui uma estatística oficial, mas tem em seu quadro de alunos o registro de mortes de jovens ocasionados pela violência ou que são presos por furtos, tráfico de drogas, entre outros fatos que envolvem diretamente os jovens alunos num quadro de violência social.¹⁰ Além da questão da violência social, esta escola é tida pelos jovens que lá estudam como uma escola com pouca atratividade em sua estrutura física como já se fez menção anteriormente.

Os dados estatísticos de 2010 a 2015 nos indicam como está o desempenho dos alunos da escola pesquisada.

Tabela 1 Taxa de rendimento. Escola pesquisada. Ensino médio. 2010-2015

Ano	Aprovação			Reprovação			Abandono					
	Total	1 ^a serie	2 ^a serie	3 ^a serie	Total	1 ^a serie	2 ^a serie	3 ^a serie	Total	1 ^a serie	2 ^a serie	3 ^a serie
2010	69.9	75.2	66.7	68.8	10.7	8.8	10.3	13.6	19.4	16	2.3	19.6
2011	60.7	58.5	66	57.5	15	17.6	10.3	17.2	24.3	23.9	23.7	25.3
2012	57.1	54.3	54.1	63.1	15.3	16.2	15.6	14	27.6	29.5	30.3	22.9
2013	54.8	48.8	59.7	64	17.5	20	11.9	19.1	27.7	31.2	28.4	16.9

¹⁰ Ainda no mês de agosto de 2016, um jovem aluno do turno da manhã foi assassinado, vítima de uma bala perdida disparada contra um grupo de jovens que se encontravam na rua. O autor dos disparos foi uma das duas pessoas que passavam no local em uma moto.

2014	58.1	53.4	63.2	61.9	16.2	18.1	11.2	19	25.7	28.5	25.6	19.1
2015	59.6	46.9	77.4	65.8	19.7	28.2	7.1	16.7	20.7	24.9	15.5	17.5

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais. Ano 2016.

A escola apresenta um percentual muito baixo de alunos aprovados, menos de 60% do alunado, e entre 2010 e 2015 os dados sofreram alterações significativas, muito preocupantes, pois num período de seis anos o índice de aprovação caiu em mais de 10%, e o decréscimo na aprovação nas 1ª séries em relação a esse período foi de 37,63%. Isto implica dizer que o aluno tem chegado ao ensino médio, no entanto encontrado barreiras que lhe impossibilitam de avançar.

Mais preocupante ainda são os dados referentes ao abandono. Embora a taxa em 2015 tenha sido de 20,7% (o que é muito alto), demonstrando uma queda em relação a 2014 e deste em relação a 2013, os dados configuram que o aluno da escola pesquisada tem entrado, mas não tem permanecido até a conclusão da etapa de ensino.

Em relação ao abandono escolar, na escola pesquisada, observamos esse quadro se repete ano após anos como se mantivesse a mesma cultura na escola, o que para nós soa de modo importante na tentativa de evidenciar que sentidos os jovens, que lá estudam, atribuem tanto à escola quanto aos processos educativos.

O número concentrado de alunos de baixa renda, a diversidade territorial de moradia dos jovens, a não atratividade da estrutura física na hora da escolha da escola, os dados relativos ao desempenho dos alunos e os relativos ao abandono escolar formaram um conjunto de proposições que nos auxiliaram e, que se fazia necessário, a composição de novos processos de reflexões sobre a escola de ensino médio e seus sujeitos, de forma a concebermos como os jovens tem atribuído sentidos à escolas e a seus processos educativos que sentidos são estes, como eles se efetivam nas relações de produção dos sujeitos, mediatizadas pela materialidade sua existência social.

Estas prerrogativas, além da questão pedagógica discutida pelos jovens, para nós, justifica a seleção da escola como local onde a pesquisa se realizou, partindo sempre da proposição de que devemos ouvir os jovens na compreensão dos processos educacionais, sua abrangência e possibilidade real de formação da juventude do município pesquisado.

A construção da pesquisa na escola investigada assumiu proposições além das previstas metodologicamente, que se somaram como experiências de partilha para a

comunidade escolar sobre o que já se vinha construindo sobre o fenômeno estudado. O que nós chamamos de processos investigativos construídos na vivência dos sujeitos.

2.4- Processos investigativos construídos na vivência com os sujeitos

Cabe aqui destacarmos que a investigação se efetiva na escola na qual a autora desta pesquisa atua profissionalmente como técnica em educação desde 2008. No entanto, esta possui uma relação de maior temporalidade com a escola. Foi aluna do Curso de Magistério na referida, no período de 1992 a 1994. Trabalhou como coordenadora pedagógica, como profissional contratada pela Secretaria Estadual de Educação de 2001 a 2006, período no qual exerceu, também, a função de coordenadora do conselho escolar. A relação de temporalidade demarca que esta é profissional e sujeito deste espaço de socialização e produção do saber, mediatizada pelas relações sociais que nos circundam.

Muitas reflexões no campo da pesquisa social, pautam-se na discussão que deve haver um distanciamento entre o pesquisador e seu objeto de estudo. No entanto, algumas dessas discussões também se centralizam na proposição de que existe um envolvimento inevitável entre pesquisador e objeto de estudo e isso não se constitui como um defeito ou imperfeição (VELHO, 2004).

Os estudos partiram do princípio de que não é a distância física do fenômeno que permite o distanciamento, mas sim o processo reflexivo que se vai construindo que precisa se distanciar da vivência diária que se tem com o objeto pesquisado, uma vez que a neutralidade não é possível, pois, toda pesquisa está sempre articulada com teorias que embasam a visão de mundo que temos, portanto está sempre carregada de valores e sentidos orientadores da forma como agimos e compreendemos as relações sociais produzidas.

Neste sentido, corroboramos com a assertiva de que a neutralidade do cientista social é inalcançável, pois seu objeto de estudo, diferente das ciências naturais, situa-se no campo das relações sociais, sendo estudado sob concepções de sociedade diversas e antagônicas (CHAGAS 2015). Não podemos ignorar os conflitos antagônicos existentes, já que vivemos em uma sociedade também antagônica em sua estrutura econômica, política e social, todavia, o que deve prevalecer é o uso da ética enquanto dimensão norteadora do fazer e que pode permitir, não o alcance de resultados “exatos”, mas a formulação de

objetivos e orientações metodológicas que reafirmem a necessidade de manutenção de processos de emancipação das contradições existentes na sociedade.

A ação do pesquisador, portanto, não se distancia da concepção de mundo e do agir ideológico que orienta seu fazer, não limita-o na relação que ele mantém com o fenômeno pesquisado, enquanto sujeitos que participa do processo. Assim, por meio desta pesquisa, buscamos aproximação com a perspectiva do pesquisador militante¹¹ que segundo Silva (2011, p. 100), caracteriza-se como aquela pessoa que ao mesmo tempo, é sujeito do processo e se envolve na convivência, na experiência cotidiana, no tempo e no espaço, nos quais teoria e prática permitem a sistematização de uma nova síntese, agindo com o intuito de empreender esforços para manter a distância necessária, a fim de que a experiência possa ser validada, não obstante, acima de tudo, esteja a pesquisa como orientadora do fazer social.

Esta perspectiva está embasada nas reflexões de que a prática se constitui elemento metodológico integrante do processo científico, tanto no sentido de servir de constante teste para a validade da teoria, quanto no sentido de assumir que a própria pesquisa se revela como uma intervenção na sociedade (DEMO, 1999). Como somos pesquisador e profissional do locus pesquisado tivemos a oportunidade de envolver os sujeitos ativos que dela participaram ampliando o universo de investigações e reflexões, orientada pelos aspectos destacados pelo autor anteriormente citado. Partindo de tais orientações, consideramos que parte da construção da pesquisa se dá na vivência e participação direta dos sujeitos que mantém conosco uma relação direta de alguém que é “conhecido” para eles e elas.

Assim, no diálogo sobre as relações do espaço escolar fizemos a escuta dos sujeitos e seus discursos que muitas vezes não eram ouvidos dentro da própria escola. Numa dessas escutas ouvimos muitos jovens, por várias vezes, “reclamarem” sobre a prática pedagógica dos professores. Vale destacar que muitas dessas “escutas” se davam pelos corredores da escola, onde os jovens individualmente ou em grupos se encontravam, mesmo estando, o professor, em sala de aula. Assim, resolvemos investigarmos a problemática levantada como um dos elementos constituinte dos processos educativos da escola.

¹¹ Segundo Brandão e Borges (2007) o modelo de pesquisa social denominado de pesquisa participante tem recebido outras denominações como “autodiagnóstico”, “pesquisa ação”, “pesquisa participativa”, “investigação ação participativa” e se originam e reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. De modo geral, elas partem de diferentes possibilidades de relacionamentos entre os dois polos de atores sociais envolvidos, interativos e participantes.

Cabe destacarmos que realizamos, também na escola pesquisada uma pesquisa

Cabe destacar que durante o percurso de investigação realizamos, também, uma pesquisa, por meio da aplicação de questionários, só com os alunos de terceiro ano do ensino médio com o objetivo de analisar, a partir das reflexões dos jovens estudantes, como as práticas pedagógicas docentes se efetivavam na escola elucidando o que pensavam os jovens alunos sobre essas práticas e as relações por ela estabelecidas.

Os sujeitos entrevistados se configuraram em 12 alunos das turmas de 3º ano de um total de 120 alunos. A escolha dos sujeitos foi aleatória e espontânea após a apresentação do objetivo da pesquisa ao conjunto de alunos das turmas, por turno. O Instrumento de coleta dos dados foi um questionário que continha 13 questões, entre as quais, fechadas e abertas que objetivavam avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

De posse de tão rico material resolvemos produzir um texto em formato de artigo e submetê-lo à apresentação em evento internacional realizado pela Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique em Education (AFIRSE), na Universidade de Lisboa, em Portugal, que ocorreu em janeiro de 2016. Após a aprovação do texto para a referida apresentação no evento, um grupo de técnicos pedagógicos da escola pesquisada se interessou pela publicação do artigo, o que gerou a partilha dos resultados com a equipe técnica da escola.

Partindo dessas vivências dos resultados obtidos, a equipe técnica da escola solicitou que nós realizássemos a socialização da pesquisa junto ao grupo de professores durante o Planejamento Escolar de 2016, no período de 29 de março a 01 de abril, com intuito de que a escola pudesse refletir sobre os resultados e a necessidade de escuta dos jovens, os quais também são sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Assim fizemos, imergindo na proposição de que no processo de construção da tese ela já se efetivasse como reflexão dos sujeitos nela envolvidos direta ou indiretamente.

Desse modo, no dia vinte de março, apresentamos o relatório da pesquisa realizada com os alunos do 3º ano já em formato de artigo, intitulado “As Práticas Pedagógicas no Ensino Médio no Contexto da Amazônia”. Inicialmente, pedimos permissão aos participantes para fazermos gravação em áudio das discussões que lá se realizassem. Nenhum participante se opôs. Logo em seguida, solicitamos que pudessem nos ouvir como pesquisadora e não como uma técnica em educação da escola. Após, apresentamos aos sujeitos e a concepção de juventude, por nós, abordada, a fim de que

eles pudessem situar como a pesquisa era realizada. Posteriormente, foi apresentada a organização metodológica e o que motivou a produção do artigo em questão.

É importante mencionar que esta pesquisa, em particular, teve como objetivo analisar, as práticas pedagógicas docentes elucidando o que pensam os jovens alunos sobre essas práticas e as relações estabelecidas em sala de aula.

Como segundo momento de apresentação, foi explicado como se realizou a análise da pesquisa sendo então utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário contendo 13 questões: com questões abertas e fechadas. Dando continuidade à exposição, destacamos que um dos fatores que chamou atenção ao fazermos a pesquisa foi a frequência de alunos fora da sala de aula, mesmo com os professores em sala., Esses alunos, ao serem interrogados, responderam, utilizando um conjunto de resposta, que estavam sempre relacionados ao não interesse em participar das atividades ou que o professor estava em sala sem, no entanto, realizar qualquer atividade pedagógica.

Com base nesses questionamentos, foram mencionados vários teóricos que discutem sobre a prática pedagógica, dentre eles Antônio Nóvoa (2009), Selma Garrido Pimenta (1999), Libâneo (1994) que centralizam suas discussões sobre a formação em serviço dos professores que deveria partir dos problemas encontrados na vivência escolar, além das críticas que realizam sobre o excesso de aulas expositivas e o porquê de muitos professores utilizarem aulas expositivas não atrativas.

Durante a apresentação destacamos que o professor é o organizador do ambiente de aprendizagem. Isso não quer dizer que somente em sala de aula se educa, porque o aluno se educa a partir de tudo que é disponibilizado para ele, seja na escola, igreja na família, etc. Nesse sentido se fez necessário afirmar o papel da escola como socializadora de conhecimentos, saberes, cultura e vivência, e dos professores possibilitarem conhecimentos significativos aos alunos.

Após a apresentação dos dados da pesquisa, passou-se para a discussão dos resultados apresentados, nos quais os profissionais da escola, destacaram a importância de uma pesquisa como esta estar sendo realizada na escola e que ela poderia possibilitar uma aproximação maior entre os profissionais com os jovens alunos, com intuito de conhecer um pouco mais suas vivências diárias, suas expectativas em relação a escola e como organizam seus processos de aprender. Partimos do pressuposto de que poder socializar os processos da pesquisa durante sua realização, ajuda tanto o pesquisador

como a escola pesquisada no direcionamento de novas perspectivas e novas práticas no interior da escola.

Já no ano de 2017 participamos do Planejamento Anual da escola que teve como tema: ensino médio na atualidade: desafios para uma educação de qualidade. Durante este momento da comunidade escolar tivemos a oportunidade de socializarmos e pontuarmos reflexões sobre a nova configuração do ensino médio no país, por meio do estudo sobre a lei 13.415 de fevereiro de 2017.

Mais uma vez, aqui, reafirmamos a aproximação de nossa pesquisa com a atuação do pesquisador militante aliando a experiência vivenciada junto ao fenômeno pesquisado e a reflexão construída por meio de sua vivência. Foi isso que fizemos e continuamos propostos a fazer: construir nossa pesquisa na vivência com os sujeitos, reorganizando aquilo que já havíamos construído como reflexão sobre o objeto estudado e nos orientando a partir de uma perspectiva dialética o que poderia nos possibilitar a construção de novas teses a respeito do fenômeno estudado.

Ao tratarmos da questão do percurso metodológico aqui proposto destacamos que a trajetória metodológica de uma pesquisa, no entanto, não pode está dissociada de seu referencial teórico-metodológico, nosso texto, propôs uma estruturação que apresentasse o percurso percorrido de forma mais detalhada, sem que estivesse dissociado das construções teóricas que orientam as reflexões sobre o objeto estudado, o que passamos a fazer diretamente por meio da compreensão sobre as produções que envolvem juventude e escola.

SEÇÃO 3- JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: CONSTRUÇÕES TEÓRICAS

Nesta seção abordaremos o que já se tem construído, em forma de literatura, sobre a temática abordada com intuito de aprofundarmos nossas reflexões sobre o tema e sobre o universo pesquisado. Incluímos, também, nesta seção, dados de nossa pesquisa sobre os sentidos dos jovens sobre os processos de escolarização, fazendo um movimento constante de reflexão sobre a realidade pesquisada.

Objetivamos, assim, compreender como as reflexões sobre juventude e ensino médio tem orientado as construções das pesquisas e a condução de novas reflexões sobre a temática, que ao envolver sujeitos configura-se como construto histórico-dialético da vivência humana.

Estruturalmente, a seção está dividida em três seções. Na primeira, apresentamos a concepção de juventude que orienta nossa pesquisa, bem como a concepção de juventude para nossos sujeitos entrevistados. Na segunda seção refletimos sobre o ensino médio brasileiro, sua organização e desafios. Na terceira tratamos da realidade da juventude e do ensino médio no Estado do Pará e no Município de Igarapé-Miri.

3.1- De que “juventude” estamos falando?

O ensino médio, caracterizado como etapa final da educação básica brasileira, é organizado com vistas a atender uma população escolarizável na faixa etária entre 15 e 17 anos. Portanto, está designado ao atendimento de uma população que está na fase da juventude¹². Objetivando entendermos como este ensino médio tem contribuído para a formação de seus jovens sujeitos e considerando as múltiplas determinações para a compreensão desta categoria social, ponderamos ser oportuno situarmos inicialmente nossas discussões na compreensão de que “juventude” estamos falando, visto que esta compreensão norteará nosso foco e nosso entendimento sobre o ensino médio.

Discutir sobre a questão da juventude nos dias atuais, isto é, na sociedade contemporânea, exige um processo de reflexão objetivando centralizar que linha de

¹² Segundo a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013 e que institui o Estatuto da Juventude, são considerados jovens, pessoas de 15 a 29 anos. É esta referência, enquanto corte etário que utilizaremos ao tratarmos de juventude (BRASIL, 2013).

pensamento, que opções, que construtos sociais, que visão de mundo irão definir as concepções que teremos de juventude, seu papel na sociedade, suas representações, relações sociais e de produção, que nos forneçam as orientações necessárias para definirmos quem são, como agem, como produzem socialmente estes sujeitos.

Ao tratar sobre a questão da juventude (ALVES, 2008, p.16) nos ressalta que:

[...] durante séculos, esta fase de vida foi um privilégio de grupos sociais específicos - primeiro a aristocracia, depois a burguesia - e que só com a modernidade se verifica a generalização desta fase de vida, dando origem ao que tem vindo a ser designado por juventude moderna.

É partir das discussões sobre juventude que centralizamos nossas reflexões optando por um recorte que nos assegure a compreensão das dimensões, das vivências, das subjetividades vividas por este grupo social no período atual.

Pais (1990), ao discutir sobre o conceito de juventude, evidencia que a sociologia da juventude tem orientado as discussões a partir de duas tendências. Uma que centraliza o conceito no campo geracional, constituída por indivíduos pertencentes a mesma fase da vida, “prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase” (p. 140), e outra que toma a juventude enquanto conjunto social pertencente a diferentes classes e diferentes situações econômicas. No entanto, superando a divisão estabelecida por Pais (1990), cabe destacar que outros conceitos têm se efetivado no campo de pesquisas em que a juventude e suas relações, suas singularidades, se apresentam, dentre elas aquelas centralizadas na ótica da cultura e suas relações sociais.

Segundo Groppo, (2010, p. 19), estes estudos, mais relacionados às subculturas, se utilizam de abordagens fenomênicas sobre as relações dos jovens com a sociedade o que resulta de análises “sem a necessária abrangência histórica, dado os limites deste modo de análise microsociológico, que tem dificuldades de alcançar sua visão para além do individual, do particular, do cotidiano”. No entanto, sem a intenção de superar a proposição da visão histórica de tomar a juventude enquanto categoria social que assume feições em consequência da divisão social do trabalho e demarca nosso campo de pesquisa, cabe destacar, que essas abordagens têm possibilitado, em contextos sociais dominados pelo capitalismo que compreensões sobre as especificidades da juventude possam ser evidenciadas e analisadas. Isto porque, na análise social e histórica da juventude, se faz necessário relacioná-las com outras categorias como

classe social, religião, etnia, isto é, se faz necessário o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos (GROPPO, 2004) para que assim possamos compreendê-la para além de uma simples etapa a ser vivida.

Nossa compreensão de juventude parte de sua concepção enquanto categoria social, construída por sujeitos de diferentes classes sociais, pois partimos da premissa de que tanto as expectativas, quanto os significados que são atribuídos a este grupo social, são todos resultados dos processos históricos e das diversidades culturais que envolvem aqueles que dele fazem parte e que, de forma alguma, podem ser tratados como grupos homogêneos, visto que esta parcela de sujeitos sociais é oriunda de classes sociais diferentes com interesses sociais e ocupações nas relações de produção, também, diferentes.

A pesquisa sobre os sentidos que os jovens atribuem aos processos escolares se efetivou em uma escola pública do Município de Igarapé-Miri e dos 58 jovens alunos que responderam ao Questionário Socioeconômico Aplicado, a maioria (17 entrevistados), destacou que a renda familiar era de até um salário mínimo. 13 informaram que a renda era menor que um salário mínimo, 12 possuíam entre 1 a 4 salários mínimos, 01 informou 5 salários mínimos e 01 mais de 5 salários mínimos, sendo que 14 dos sujeitos entrevistados não souberam informar a renda familiar. Pelo que apresenta os dados a maioria dos entrevistados são filhos da classe trabalhadora que sobrevive na sociedade capitalista de profissões autônomas como indicou a pesquisa¹³. Assim, reforçamos que nossa concepção de juventude está alicerçada nas orientações classistas de sociedade e referendada pela condição social de nossos entrevistados que assumem, por condição natural na divisão do trabalho, o lugar dos filhos dos proletários, “ou seja, aquele que vive, sem capital ou renda, apenas do trabalho, um trabalho unilateral, abstrato, como simples trabalhador” (MARX, 2006, p.72).

Ao concebermos a juventude enquanto constituída por sujeitos de diferentes classes sociais, nos reportamos à compreensão de que a divisão da sociedade em classes é fruto de seu processo histórico de organização, pois “desde as épocas mais remotas da história, encontramos, em praticamente toda parte, uma complexa divisão da sociedade

¹³ Os jovens indicaram em sua maioria que as profissões de seus pais são agentes de saúde, cabeleireiro, domésticas, gari, batedores de açaí, moto-taxista, professores, entre outras. Dados do questionário aplicados aos jovens entrevistados em 2015 e 2016.

em classes diferentes, uma gradação múltipla das condições sociais” (MARX; ENGELS, 2003, p. 26).

A sociedade atual/capitalista é formada por duas classes distintas: a burguesa e a proletária, dividida assim, a partir da apropriação ou não dos meios de produção. “A sociedade moderna burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal” (idem, p. 26) expandiu-se rapidamente “aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos” (p. 30). No entanto, produziu também, segundo Marx e Engels (2003), àqueles que serão os responsáveis pela sua própria destruição: o proletariado. Estes (os proletários) são constituídos enquanto classe social a quem é negada toda a apropriação dos modos de produção e do capital, transformando-os em trabalhadores “[...] que são obrigados a vender-se diariamente, são uma mercadoria, um artigo de comércio, sujeitos, portanto, às vicissitudes da concorrência, às flutuações do mercado” (p. 32). Sob o capitalismo, o trabalhador se desumaniza, transforma o trabalho em meio de subsistência e forma assim uma classe em oposição à classe burguesa, isto é, em relação à aquisição dos meios de produção e da dominação deles originada.

Ao tratarmos a juventude numa perspectiva de classe social, estamos aportando nossos estudos numa posição classista de sociedade, pois, segundo (ALVES, 2008, p. 26), “a corrente classista, de matriz marxista, opõe-se à ideia da homogeneidade da juventude, questionando mesmo a pertinência de um conceito de juventude que recorre à idade como uma forma de estratificação”.

Neste sentido, nossas reflexões nos impelem ao entendimento de que a juventude é elemento constituinte de diferentes classes, sofrendo todas as consequências impostas pelo modo de produção capitalista que divide a sociedade em dois grandes grupos (burgueses e proletários) e aos quais se inserem de acordo com sua posição em relação aos meios de produção de forma “indireta”. Esta relação é tida como “indireta”, visto que muitos desses jovens não possuem nem o domínio dos meios de produção e nem ainda a força de trabalho explorada pelo capital, embora tenha crescido de forma avassaladora a inserção precária e exploratória da juventude no mercado de trabalho¹⁴.

¹⁴ Esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida. Este mercado é constituído por proprietários de forças de trabalho (trabalhadores) e os interessados em adquiri-la (empregadores, capitalistas) mediados ou não por instituições do Estado. Da correlação de forças dessas classes, da mediação estatal e das condições econômicas presentes, se estabelece o mercado de trabalho (FIDALGO E MACHADO, 2000, p. 203).

Frigotto (2009, p. 25), ao discutir sobre a inserção dos jovens filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho, alerta que esta inserção:

é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de ‘classe média’ ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude.

O intuito, ao centralizarmos esta categoria é avançar nas reflexões que apontam a juventude como uma simples etapa de transição para a vida adulta, ultrapassando a ideia de limites etários e que naturalizam biologicamente a concepção de juventude, enquanto fase da vida humana, onde se materializam as mudanças físicas e comportamentais.

Para tanto, a concepção classista de sociedade, também só pode ser analisada tendo como eixo central a categoria trabalho, visto que o trabalho é fundamental para a existência humana. Para Marx (2011a, p.64) “o trabalho é indispensável à existência do homem [...] é necessidade natural e eterna de efetivar o intercambio material entre o homem e a natureza, portanto de manter a vida humana”. Esse intercâmbio se efetiva na produção das relações entre homem e natureza, por um processo de transformação e ajuste da natureza às necessidades humanas. Isto posto, a essência do homem é o trabalho e os homens aprendiam a produzir sua existência por meio do ato de produzi-las, aprendiam a trabalhar trabalhando (SAVIANI, 2007).

Cabe destacar que o desenvolvimento da produção conduziu a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, além da divisão dos homens em classes (idem), o trabalho, antes, considerado como momento fundante da vida humana e ponto de partida do processo de humanização, por meio da divisão de classes e acúmulo do trabalho em capital, transforma-se em trabalho assalariado, alienado e fetichizado. O que era finalidade central do ser social acaba por converte-se como meio de subsistência (ANTUNES, 2013).

Na sociedade capitalista, o trabalho transforma-se em mercadoria, “o trabalho não produz apenas mercadoria: produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção que produz bens” (MARX, 2006, p.111). Ao transformar o trabalho em mercadoria, ele, o trabalho, perde sua essência de elemento do processo de humanização, pois no capitalismo, o trabalhador não se

satisfaz por meio do trabalho, mas ao contrário se degrada, não se reconhece e se desumaniza no trabalho (ANTUNES, 2013).

Com o objetivo de analisarmos os sentidos que os jovens atribuem à escola e aos processos educativos, não podemos deixar de refletir sobre que sentidos o trabalho assume para esta juventude¹⁵. A sociedade capitalista reafirma o papel da escola como espaço de formação para o trabalho assalariado e inserção no mercado de trabalho. No entanto, o trabalhador, nesta sociedade é reduzido à condição de uma mercadoria, como outra qualquer (MARX, 2006), e, também, a um meio de subsistência, sendo esta precária, na qual as necessidades básicas como comer, beber, vestir, são alcançadas de forma insatisfatórias para as condições de existência do ser do próprio homem.

Assumir a reflexão do trabalho em consequência de uma posição de classe é ultrapassar a concepção de pesquisas sobre a juventude que a demarcam a partir das análises das culturas juvenis, que até reconhecem as singularidades das juventudes, mas não centralizam a categoria trabalho como a constituição da identidade, da essência do sujeito, e sim como uma prática social que, orientada por uma concepção de mundo capitalista, tornou o trabalho mercadoria a ser vendida. Portanto, focalizam mais o mercado de trabalho do que o trabalho enquanto categoria ontológica. Dentre estes estudos estão às apresentadas por: Dayrell, (1996), (2011), (2016), Sposito (2002) (2008), (2010), Dayrell, Carrano e Maia (2014).

Mesmo não focalizando a categoria trabalho em seus processos ontológicos, estas pesquisas têm direcionado um campo de investigações sobre a juventude, mergulhando em seu universo particular e destacando, em boa parte delas, as instituições escolares como espaço social e de cultura, nas quais as relações de produção se materializam e as expectativas dos jovens, em relação ao mercado de trabalho, se apresentam.

Compreendemos a juventude enquanto elemento do conjunto social que se constrói a partir de suas particularidades, sua posição na divisão social do trabalho e vivências formadas por meio de cada contexto histórico, inserida na totalidade social e que se constitui enquanto movimento histórico-dialético da vivência humana, isto é, não podemos classificar a juventude enquanto grupo com culturas unitárias com os mesmos interesses e organizações, pois a mesma ocupa posições, também, diferentes no conjunto social e em suas relações de construção.

¹⁵ Aprofundaremos esta discussão na seção 5 deste texto.

Nossas discussões sobre a temática juventude nos orientam na compreensão de que “a juventude é uma categoria socialmente produzida” (BRASIL, 2013, p. 13), e que:

a noção de juventude tem sido objecto de um processo de construção social, onde se jogam influências de natureza económica, política e social e onde, muitas vezes, se confrontam saberes comuns e saberes científicos (ALVES, 2008, p. 03).

Continuando suas discussões sobre a juventude, Alves (2008) ressalta que ela não é uma invenção recente e que a organização social do conceito a partir de periodizações da vida, feitas por muitos pesquisadores sobre juventude, só tem possibilitado a reflexão de que ela tem se configurado como uma construção social que pode ter diferentes codificações dentro de um mesmo período. Ao relacionarmos esta análise com as vivências da juventude no período da sociedade contemporânea, destacamos que a juventude também foi considerada enquanto grupo social que possuía características próprias relacionadas a rebeldias, indisciplinas, criminalidade, o que leva a uma caracterização da juventude enquanto problema social. Para Cassab (2011, p. 157):

O aumento da delinquência juvenil, das manifestações dos estudantes, o movimento da contracultura, os movimentos pacifistas, com forte presença de jovens, o movimento *hippie*, a emergência de uma nova relação com a família de origem, também contribuem para tornar a juventude um problema social (Grifos do autor).

Ao enfatizar a questão da juventude enquanto agregada aos problemas sociais, Groppo (2004) destaca que no decorrer da história se manifestam “ciclos, fases” os quais a preocupação com a juventude esteve presente, principalmente a partir dos casos de criminalidade, na qual a juventude estava atrelada, mais especificamente, a juventude filha da classe trabalhadora, isto efetivado por meio do processo de industrialização e urbanização vivenciado em tal período.

a partir do final do século XVIII e em todo o século XIX, diversos ciclos de preocupação com a “delinquência” e/ou promiscuidade juvenil das classes trabalhadoras se deram, conforme a industrialização e a urbanização iam se aprofundando e se estendendo pelos países da Europa e, logo, para todo o mundo (p.10).

Aprofundando estas discussões, Groppo (2011) nos indica que tais reflexões se pautam numa concepção funcionalista sobre juventude que, aliada a concepções da Psicologia e da Medicina, acreditam que estes problemas seriam “desvios” que devem ser curados, ou que indicam disfunções sociais. As práticas juvenis relacionadas à delinquência e rebeldia são tidas, então, como um problema de disfunção social, sem que seja levado em consideração que tal rebeldia e momentos de delinquência podem estar diretamente associados às condições materiais de vida dos grupos sociais, além das mudanças biopsíquicas, pelas quais o indivíduo passa.

O que se evidencia é a tentativa de se compreender as fases e ciclos pelos quais se atribuiu à juventude dentro de um sistema capitalista, como diz Cassab (2011, p.157) “a personificação de perigo e ameaça de perversão”. O fato é que muitas foram as tentativas e várias as interpretações a partir dos questionamentos sobre os significados por trás do sentimento de rebeldia e delinquência juvenil, solidificados na sociedade capitalista e que, aliados a outras formas de conceber a juventude, tem nos auxiliado nas construções e reelaborações de conceitos para esta categoria social.

Conceitos que são reelaborados de acordo com cada momento vivido, no qual uma determinada concepção de homem e sociedade se apresenta. Assim, buscar entender a dimensão da juventude como categoria social composta das diferentes classes, nos impulsionou a refletir o que pensavam os próprios sujeitos desta categoria, visto que são sujeitos históricos e que dão significados às suas relações sociais. Deste modo, nos lançamos ao desafio de ouvir o que os jovens compreendiam como juventude.

De maneira geral eles não ultrapassaram as compreensões de juventude enquanto fase da vida, demarcando a compreensão no campo dos conceitos geracionais, mas possibilitaram-nos duas categorias interpretativas que ajudaram na ampliação da simples noção do termo como uma etapa da vida a ser vivida de forma homogênea. As categorias interpretativas foram: juventude enquanto modos de viver e enquanto preparação para a vida adulta.

Os discursos dos jovens, aliados à literatura sobre a temática, serviram de base, de reflexão para a construção da noção de juventude que abordamos, visto que, mesmo não tendo a compreensão de juventude como categoria social, os jovens demarcaram campos do conhecimento no qual o pertencimento a uma determinada classe social se fez presente.

Ao tomarem a categoria juventude, enquanto modos de viver, os jovens, por meio de seus discursos, centralizaram o conceito a um conjunto de comportamentos relacionados a uma faixa etária. Para eles “ser jovem”:

[...] É ter vigor, ter sonhos, projetos, correr atrás (M. 3º ano/manhã).

Ser jovem é ser alegre, é ser divertido assim... é muito (risos)... muito ter opinião própria, não aceitar a opinião dos outros, colocar sua opinião [...] não aceitar às vezes a opinião das pessoas mais velhas (S. 3º ano/tarde).

Aqui, está demarcado, para nós, que os modos de viver a juventude estão relacionados à concepção que se tem dela enquanto uma condição, um estado, um momento a ser vivido. Cassab (2011), enfatiza que a partir dos séculos XVIII e XIX em diante, a juventude é percebida como uma etapa da vida na qual os indivíduos possuíam uma maneira própria de ver, sentir e reagir – características que seriam específicas dos jovens - um comportamento, como bem destaca Groppo (2010), dos “modos de viver a condição juvenil”. Os modos de viver para nossos jovens se revelam na condição de viver “diferente” do que já viviam.

O referido autor, (op. cit) ao discutir a questão da “condição juvenil”, destaca que, para ele, ela se configura a partir de uma “relação entre sociedade *versus* indivíduos e grupos juvenis. Entretanto, esta relação é dialética, [...] porque está assentada numa relação de contradição entre sociedade e juventude” (p.19), entre aquilo que a sociedade e as instituições esperam dos jovens e as formas como estes acabam por se relacionar com elas, quer seja numa condição de adequação, quer seja de superação e busca de autonomia.

Groppo (2004. p.14) enfatiza que uma das formas de se compreender as dialéticas da juventude é “analisar o que há de geral na condição juvenil” e isto pode ser analisado a partir da “relação experimental” dos jovens com os valores e estruturas sociais, a partir do momento em que, nas sociedades modernas, os jovens começaram a viver de forma junta, aproximada, dando a ideia de categoria.

Ao destacarem que ser jovem é “ser livre”, “ter sonhos”, percebemos diretamente nos discursos dos jovens como esta relação experimental se manifesta à medida que a condição juvenil “como relação experimental com o presente, tende a fazer com que as juventudes valorizem [...] ideologias que enfatizam a vivência a espontaneidade e a ação imediata” (GROPPO, 2004, p.17). Por isso, para eles, o que se

destaca é viver o momento presente, e este momento é cheio de experiências a serem vividas, por meio de um conjunto de comportamentos específicos.

Comportamentos também relacionados ao sentimento de “liberdade” foram bastante enfatizados pelos sujeitos, como se a juventude demarcasse a vivência da liberdade enquanto momento, uma etapa da vida para viver a liberdade, pois para eles “ser jovem [...] é ter um pouco de liberdade a mais de que uma criança de dez anos, onze anos” (T. 3º ano/manhã), é ter [...] “certas liberdade, né?, [...] curtir, viajar” (L. 1º ano/manhã), “é ser[...] um pouco livre” (A. 2º ano/manhã). Os comportamentos aqui estão relacionados a desejos de se comportarem de outra forma, de experimentar coisas, sem que isso esteja diretamente e relacionada com uma tomada de consciência sobre o momento vivido e suas decisões.

Mattos e Castro (2016), ao discutirem os sentidos que os jovens dão à liberdade e ao exercício dela em suas vidas, destacam que de maneira geral a juventude é pensada como um período em que o indivíduo pode viver de forma mais livre, visto que ele não se caracteriza pelo acúmulo de compromissos sociais e familiares, implica um período de exercício de liberdade de escolhas para a vida futura, além de que, reúne as qualidades próprias da idade, incluindo aí saúde, vigor físico, vitalidade, dentre outras, que estão socialmente relacionadas com a ideia de liberdade.

A liberdade é um direito de todos (CF/88). Nossos jovens, ao destacarem o momento da juventude relacionado à liberdade, associam este sentimento/direito ao momento onde ela se inicia para eles, após a infância. Ao que percebemos para os jovens, a juventude, enquanto etapa da vida, está “associada pelo senso comum e ao pleno exercício da liberdade” (MATTOS; CASTRO, 2016, p.66), uma liberdade que é individual, mas que para os sujeitos, da pesquisa, só se vive quando se é jovem, assumindo características específicas desta categoria (juventude) aliada à ideia de que “alguém é livre na medida que pode agir e se expressar segundo seus interesses e preferências” (MATTOS, 2012. p.47).

Assumir a liberdade, enquanto comportamento da vida juvenil implica, no entanto, compreender que ela precisa ser localizada dentro de um determinado contexto histórico, político e social da juventude de diferentes classes sociais, possibilitando-nos assumirmos o entendimento da juventude enquanto noção de “categoria social com características definidas e problemas específicos” (ALVES, 2008, 49), dentro de uma determinada classe social, o que a torna, sobretudo, uma categoria e não uma “característica natural do indivíduo” (GROPPO, 2004, p.11).

Os jovens entrevistados não demonstraram a compreensão da juventude enquanto categoria as quais, dependendo da classe social e da experimentação com as relações e instituições sociais, os direitos/sentimentos podem se manifestar para além de uma simples característica natural da vivência do indivíduo. Não demonstraram a compreensão da juventude enquanto categoria social, pois a veem como etapa a ser vivida e que possui características naturais e específicas como a liberdade.

Aliado aos modos de viver, os jovens pesquisados também enfatizaram a juventude como uma preparação para a vida adulta. Logo, uma etapa, na qual serão vividas experiências que lhe assegurarão ser um adulto, afinal ser jovem é “passar por experiências antes de chegar à fase adulta, antes de vir é... as maiores responsabilidades” (N. 1º ano/manhã). Os jovens entrevistados revelam como esta condição juvenil se apresenta, demarcam como a sociedade espera que eles se comportem preparando-se para “as maiores responsabilidades”, para “a vivência da vida adulta”. Isto posto, reforça a concepção de juventude deles como uma fase da vida que define a constituição de processos identitários ligados à mudança de comportamento e posição social.

Pimenta (2007, p.129) ao estudar a problemática da transição para a vida adulta junto a jovens destaca que [...] “deixar de ser “adolescente” ou “jovem” para tornar-se “adulto” significa, assumir uma nova identidade”. Isso pode ser comprovado nos relatos de nossos entrevistados ao associarem a juventude como etapa de transição para a vida adulta, onde terão que se comportar socialmente de “outros modos”, “outras maneiras”, onde “as responsabilidades” da vida adulta se manifestarão.

Deste modo, os jovens são controlados durante a juventude, por meio das instituições sociais, principalmente a aprenderem como devem, posteriormente, assumir papéis sociais específicos da idade adulta, dentre esses os quais está a condição de ser responsável, e nossos jovens evidenciam isso ao associarem diretamente o termo “responsabilidade” ao significado da vida adulta. Pimenta (2007, p. 137) também destacou, por meio das falas de seus entrevistados, que ser adulto “é ter responsabilidades- sobre si próprios, sobre os próprios atos, sobre as pessoas- assumi-las e encará-las conscientemente, em suma, ser responsável, é ser adulto”. Embora não tendo aprofundado a discussão sobre os sentidos da responsabilidade da vida adulta para nossos jovens, temos por meio de suas falas a associação direta da juventude como etapa de preparação para vida adulta onde modos de ser e viver estão diretamente

relacionados com a proposição de ser e ter atitudes responsáveis nesta outra etapa a ser vivida.

Tais responsabilidades também estão diretamente associadas às condições de existência de cada sujeito. Ao aprofundar a questão da transição para a vida adulta, no entanto, a referida autora (op.cit) destaca que “os jovens em transição não são apenas produtos de suas condições de existência, mas, sobretudo, *sujeitos* de seus próprios processos de se tornarem adultos” (p.37. Grifos do autor). Ao assumirem a condição de sujeitos tornam-se construtores identitários de suas formas de atuar e viver em sociedade.

Cabe destacar que mesmo agindo enquanto sujeitos, as condições de existências, em determinadas situações, tornam-se imperativo na construção da identidade dos jovens. Foi o que evidenciamos nos discursos de alguns deles ao destacarem que para eles “ser jovem é aproveitar as oportunidades, é se jogar mesmo naquilo que vai nos ajudar futuramente” (M. 1º ano/manhã), “é ter determinação, é buscar... tentar vencer de alguma forma, né?... seja estudando, seja trabalhando (J. 2º ano/tarde), [...] “a gente como jovem tem que aproveitar nossa juventude [...] o meu objetivo é prosseguir em frente, cursar um nível superior, me formar. Meu sonho é me formar em pedagogia [...].

Desejar “aproveitar” a juventude para preparar-se para a vida adulta, por meio de uma profissão, de um trabalho, reforça a condição social já descrita de nossos sujeitos que, enquanto filhos da classe trabalhadora, precisam desde cedo estar preocupados com a melhoria das condições de sua existência e são esses discursos, reforçados pela lógica do capital, que auxiliam estes jovens na compreensão da juventude enquanto uma preparação para outro estágio da vida: a vida adulta.

Nossa compreensão da juventude, porém, não se configura como simples classificação de um grupo etário em processo de transição social, pois assim a juventude seria considerada como:

[...] uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem a determinada faixa etária. Nessa perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo, sendo igual em qualquer lugar, em qualquer escola (DAYRELL, 2009, p.16).

Tomando essas compreensões sobre juventude enquanto categorial social, enfatizamos que falar de *Juventudes* implica a compreensão de que não existe uma única fase, um ciclo universal, um conceito único de juventude,

[...] por esta razão, é necessário, de imediato, não tomá-lo de forma rígida. Mais adequado seria, talvez, falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social (FRIGOTTO, 2004, p.54).

Isto porque o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional (GROPPO, 2000, p.09). Logo se faz necessário reforçarmos e assumirmos que tratamos de “juventude” em suas diversas formas de vivência, concepção e socialização.

Ao tratarmos sobre a juventude e sua condição juvenil, precisamos evidenciar que o jovem, enquanto sujeito desta condição, é marcado por diferentes experiências que são vivenciadas em diferentes espaços e momentos históricos, o que caracteriza que não podemos definir apenas um conceito de juventude, mas sim de juventudes, pois:

as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico (DAYRELL, 2007, p. 1110) .

A juventude é formada por diferentes grupos e diferentes realidades vividas, isso também se relaciona aos processos educativos formais, pois temos os que podem desfrutar de condições financeiras melhores - com isso, oportunidades educativas e culturais também diferenciadas- e os jovens filhos da classe trabalhadora, aos quais é oferecida uma escola, muitas vezes, sem a qualidade necessária para atender as reais necessidades deste grupo social e a quem é negado seus direitos fundamentais e elementares, dentre eles a educação.

Assim, consideramos oportuno refletirmos sobre o ensino médio, enquanto etapa da educação brasileira, destinada às juventudes e que tem assumido posições diferentes no oferecimento desta etapa de educação quando se trata de grupos sociais e classes sociais também diferenciadas.

3.2- O ensino médio no contexto brasileiro

Ao pensarmos sobre o ensino médio em nosso país e na escola que é direcionada ao público dessa faixa etária, somos instigados a refletirmos sobre que tipo de políticas públicas estão sendo oferecidas a esses sujeitos, como estão sendo estabelecidas as relações sociais e de aprendizagens nesses espaços escolares, de forma a assegurar a formação de um sujeito autônomo, crítico e numa perspectiva integral.

Partimos do princípio de que a educação é uma prática social que está a serviço da estrutura dominante social: o capitalismo, e por meio do saber que é socializado ou construído na escola, ele pode atuar diretamente em função do capital, no entanto, o saber também se constrói enquanto contraditório, pois as relações sociais no capitalismo são contraditórias. Este posicionamento nos orientou na construção da pesquisa e nas reflexões sobre as políticas direcionadas para o ensino médio e sua juventude.

Ao analisarmos a questão do ensino médio brasileiro e seus objetivos propostos, se faz necessário localizarmos, no conjunto de reformas pelos quais passou a educação durante a última década de 1990, período marcado pela reestruturação da política educacional inseridas num contexto de Reformas Administrativas que envolveram os setores do Estado brasileiro e que estavam diretamente ligadas à crise do capital, “quando o modelo de Estado montado pelos países desenvolvidos no pós-guerra, responsável por uma era de prosperidade sem igual no capitalismo, entrou em crise no final da década de 70” (CLAD, 1998, p. 03). “[...] uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 09).

Este conjunto de reformas administrativas, pelos quais passaram os aparelhos do Estado brasileiro foi sustentado pela proposição de que se faziam indispensáveis à medida que se sustentava no discurso de que era necessário prover ao Estado melhor desempenho do “patrimônio público” e a superação da administração burocrática. Tais reformas tiveram como protagonistas:

[...] os organismos sociais internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.96)

Dentre os organismos internacionais que protagonizaram esse conjunto de reformas estavam o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, que atuaram diretamente na reorganização do capital por meio do ideário neoliberal.

No tocante à educação, a atuação dos organismos internacionais fez frente de ação em termos de organização pedagógica embasada nos acordos financeiros realizados, tendo como principal agente financiador de políticas sociais o Banco Mundial. Oliveira (2010, p.124, grifos do autor), ao destacar a atuação do Banco Mundial no processo de reformas e reestruturação capitalista, enfatiza que:

Com a preocupação de eliminar a pobreza absoluta, ou seja, reduzir as taxas de forma significativa, buscando uma maior harmonia social, diminuindo as possibilidades de emergência dos conflitos sociais, o banco começou a investir, a partir de 1974, em Educação básica, priorizando o ensino das quatro primeiras séries. Seu objetivo, com isso era qualificar a pobreza, para se inserir no que hoje ficou conhecido como *segundo emprego*, ou mesmo nos setores informais da economia que vêm crescendo de forma significativa.

Com intuito de reordenar a educação à “nova” lógica do capital, os organismos internacionais efetivaram suas propostas por meio de um conjunto de ações e assessorias que determinaram o “novo” fazer pedagógico, técnico e político em matéria de educação no Brasil. Dentre este conjunto de ações impulsionadoras das reformas no Brasil está a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (realizada no país da Tailândia em 1990), a publicação de relatórios da CEPAL (Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe) que tinham como centralidade a recomendação de reorganizar a política educacional. No Brasil, a materialização dessas Reformas na educação possibilitou a inclusão do conceito de educação básica por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96 de dezembro de 1996.

Para Cury (2008, p.294), a expressão educação básica, apresentada no texto da LDB, configura-se como conceito, um direito e também uma forma de organização que trouxe como principais finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22). A educação básica como forma de organização é composta de níveis infantil, fundamental e médio.

Em se tratando da inclusão do ensino médio como componente da educação básica, Corti (2009, p.13) destaca que esta inclusão:

[...] reconfigurou a educação secundária, tradicionalmente reservada às elites intelectuais e econômicas, como um patamar básico de escolaridade que todos/as os brasileiros deveriam ter. Os avanços na cobertura do Ensino Fundamental e as políticas de correção de fluxo que acompanharam esses avanços geraram, efetivamente, uma nova demanda por Ensino médio no país.

A inclusão, nos termos da lei, do ensino médio como componente da educação básica obrigou a “abertura das portas” da escola para o “acolhimento” de uma juventude que não se caracterizava unicamente pelo conjunto de sujeitos componentes das elites burguesas brasileiras. A “abertura de portas” da escola de ensino médio, aliada à reorganização do mercado de trabalho dentro da nova reconfiguração do capital possibilitou aos jovens de outras classes sociais maior acesso a esta etapa da educação brasileira, entretanto:

A expansão do Ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Esta abertura possibilitou o acesso e hoje, em se tratando de Escola Pública, podemos dizer que o “Ensino médio – tem “rosto definido”. Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade” (FRIGOTTO, 2009, p.25).

Em se tratando de ensino médio e sua oferta aos filhos da classe trabalhadora cabe destacar que a LDB 9.394/96 abriu as possibilidades de que este possa assegurar o prosseguimento de estudos, a formação cidadã e a preparação básica para o trabalho, ao destacar que esta etapa do ensino tem como finalidade:

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

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
 (BRASIL, art.35)

Ao definir tais finalidades para a Educação de ensino médio, a LDB 9394/96, possibilitou, no entanto, que fossem levantadas discussões sobre os objetivos reais desta etapa da educação, pois:

É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o mercado de trabalho? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.31).

Como a escola brasileira atua, também, como reprodutora das necessidades da sociedade capitalista (ALTHUSSER, s/d)¹⁶, acaba por segregar oportunidades e espaços de formação para o jovem, uma vez que este convive com uma escola dual e de oportunidades diferentes, não cumprindo assim sua missão de garantir uma educação integral para os sujeitos. Esse não alcance de uma formação integral, agravada com uma educação aligeirada para o mercado de trabalho, tem possibilitado questionamentos de que o ensino médio está em *crise*, sua identidade está em *crise*.

Alguns autores defendem que a crise do ensino médio é real e sua extensão não se limita à realidade brasileira. Carrano (2010, p.144) destaca que:

Parece haver um consenso nas análises críticas sobre a oferta do Ensino médio, não apenas no Brasil, de que esse nível vive uma crise crônica de identidade. O ensino estaria permanentemente diante de uma encruzilhada que convida a divergentes caminhos relacionados com a formação cidadã: a qualificação para o mundo do trabalho ou a preparação para o nível superior de ensino.

O que se pode depreender de tais reflexões é que o ensino médio, como espaço de formação do sujeito na sociedade, atende as necessidades impostas pelos interesses do capital e que tem, ao longo dos anos, mantido uma tradição de natureza de divisão do conhecimento, ofertando um ensino propedêutico para a classe burguesa e um ensino

¹⁶ ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa, Editorial Presença, s/d.

para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora. Assim, ao realizarmos as reflexões sobre uma possível crise de identidade do ensino médio, devemos centrar nossos processos reflexivos na perspectiva de que o ensino médio está adequado a um modelo de sociedade capitalista que acaba segregando a juventude brasileira, lhe possibilitando uma formação para um processo de adaptabilidade às exigências do mercado o que não pressupõe a inclusão, visto que não existe espaço para todos, levando a excluir ao invés de incluir.

Ao refletirmos sobre o papel do ensino médio na formação dos sujeitos, nos dias atuais, cabe salientarmos que as perspectivas de Gramsci continuam em evidência no que se relaciona à questão da educação e de seu papel na sociedade moderna ao destacar que:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p. 118).

O que Gramsci nos propõe é a reflexão de que a escola com fins ou "interessada", seguindo a lógica do capital, pudesse ser abolida; no entanto ainda hoje, com mediações mais fortes para o capitalismo, esta escola se mantém erigida e direcionando à formação da juventude. Formação esta que está voltada a uma concepção de escola unitária, de cultura geral na qual a proposta se configura na inserção "dos jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, e à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (idem, p. 121). No entanto, há que se destacar que numa sociedade capitalista como a que vivemos, não se pode esperar que a ideia de escola unitária seja efetivada, mas podemos nos orientar por suas diretrizes na busca por uma formação ampla, integral que assegure aos nossos jovens o acesso ao saber, à uma formação crítica capaz de assegurar que os cidadãos se apropriem do trabalho como identidade do homem e não como princípio orientador da sociedade capitalista.

Sem cumprir sua função de cuidar da "formação humanística", nas proposições de Gramsci, e atuando como mantenedora da ordem social capitalista, a escola tem acirrado a discussão sobre uma possível *crise de identidade* do ensino médio, o que tem colaborado para o processo de reflexão sobre o papel desta etapa da educação na

sociedade capitalista, haja vista que existem discordâncias de que realmente o ensino médio passe por um processo de crise de identidade ou de uma exata conformação ao modelo de sociedade capitalista ora vivenciado.

Esta crise esteve acirrada a partir da dualidade, sempre presente, da escola brasileira e que se intensificou a partir do reordenamento das políticas em educação vivenciadas na década de 1990 onde:

O debate educacional – formação geral versus formação profissional – nutriu-se de várias fontes, entre as quais a experiência de compartilhamento do Estado com a iniciativa privada, desde a década de 1940, para implantação e manutenção de escolas técnicas de Ensino médio, a fim de atender à indústria em desenvolvimento (KRAWCZYK, 2011, p. 758).

Por meio da proposição acima observa-se como o setor privado estava atrelado na formação da juventude para a inserção no mercado de trabalho, devido a um processo de aceleração do desenvolvimento econômico do período em questão, reafirmando a lógica de mercado como ordenadora dos processos educacionais, por meio da educação profissional e da dualidade proposta para a educação, instituindo um caráter de educação profissional centrada na formação dos filhos da classe trabalhadora. Há de se destacar que “no Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Em relação à educação profissional, sua inserção no contexto das reformas educacionais a partir da década de 90 do século XX foi organizada a partir do Decreto 2.208/1997 que tinha como principal eixo norteador de suas ações a desvinculação entre ensino médio e Técnico no país, intensificando a dualidade entre formação propedêutica e profissional, segregando oportunidades e excluindo a classe trabalhadora de uma formação que lhe assegurasse maiores oportunidades de ingresso no ensino superior, uma vez que:

a educação profissional de nível básico é modalidade de educação não- formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador reconhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício das funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento e o nível de escolaridade do aluno, não estado sujeita à regulamentação curricular (BRASIL, 1997, art. 4º do Decreto 2.208/1997).

Caracterizar a educação profissional como não-formal, destitui o caráter da educação de uma formação integral, não só separa a formação Técnica do ensino médio, mas a separa de uma concepção de educação na sua integralidade, além da instituição da mercantilização da educação profissional, visto que por meio desta separação abriu-se diretamente a expansão da oferta de educação profissional por meio da iniciativa privada, além do fato de que os estudantes que cursavam o Ensino Técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, acabavam predominando nos cursos propedêuticos, e possibilitando vantagens aos que cursavam esses cursos, em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

A necessária superação da desvinculação entre ensino médio e formação profissional tornou-se matéria de discussão nos meios acadêmicos e educacionais fortalecendo a proposição de que era necessária a revogação do Decreto 2.208/1997. Frentes de lutas foram organizadas em torno da discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e propuseram no projeto de Lei a articulação entre Educação Média e o Ensino Profissional. A publicação de outro decreto o nº 5.154/2001 revogando o anterior se situa no cenário das políticas de educação profissional de nível médio que visavam regulamentar o que estava disposto na Lei de Diretrizes e Bases sobre a educação técnica de nível médio e que se assentavam nos discursos de superação da dualidade formação média e técnica por meio de uma educação de forma integrada.

Em relação à formação integrada, estabelecida por meio do decreto, há que se destacar que ela está imbricada de uma concepção de inseparabilidade entre educação geral e educação profissional em todos os campos “seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA, 2012, p.84). Por meio dela os sujeitos receberiam uma formação que abarcasse os campos da cultura, da ciência, das artes e do trabalho de forma que os processos de organização do trabalho fossem a centralidade e não a formação para o mercado. Assim, a centralidade estaria numa formação politécnica onde o trabalho fosse o princípio educativo, não como adaptabilidade às demandas para o mercado de trabalho.

Rodrigues (1998) destaca que no Brasil o conceito de politecnia não é novo e aparece, na literatura, nos anos de 1955 por meio de uma obra produzida por Pascoal Leme após sua visita à União Soviética e é por meio desta obra que apresenta os

princípios dessa concepção de Educação¹⁷. A discussão em torno da Educação Politécnica ficou adormecida durante algumas décadas. Rodrigues (1998) atribui a Demerval Saviani o papel de desencadeador do debate da politecnicidade, o que também avançou bastante a partir do conjunto de produções acadêmicas produzidas ao longo dos anos, também, pelo GT 09 da ANPED- Trabalho e Educação.

A inclusão do termo politecnicidade efetiva-se no Brasil, no sistema de ensino, a partir do momento de discussão para a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual um dos projetos iniciais para a LDB, que foi proposto pelo então Deputado Otávio Elisio e que se baseava no texto “Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa” de Demerval Saviani. No entanto, o texto final aprovado que foi o projeto Darcy Ribeiro, que diferente do outro projeto, não contou com a participação e discussão dos grupos organizados e ligados a educação, houve a supressão do termo politecnicidade, embora no § IV, art. 35 da LDB nº 9394/96, se destaque que uma das finalidades do ensino médio seja “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

A Lei suprimiu o termo, mas utilizou a concepção de politecnicidade, no entanto, sem a clara evidência do termo no qual o § IV, art. 35 da LDB tornou-se apenas complementação do inciso II que define como finalidade 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” o que suprime a real concepção de politecnicidade.

Em se tratando de destacar a concepção de politecnicidade se faz necessário retomarmos as proposições de Marx (1866, p.05) que, ao orientar os trabalhadores por meio de “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório”, destaca como deveria se dar a participação das crianças e jovens no trabalho sempre aliada à educação:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e

¹⁷ A referência citada por RODRIGES (1998) é LEME, Paschoal. A educação na U. R. S. S: 1935. Rio de Janeiro: Vitória, 1955.

o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Ao definir a concepção de educação, Marx utiliza o termo “Instrução tecnológica”, mas logo em seguida, ao destacar que “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e *instrução politécnica*, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (ibidem. Grifos nossos) reforça a compreensão que os dois termos (instrução tecnológica ou instrução politécnica) se referem a mesma concepção, o que possibilitou a utilização dos dois termos na literatura.

Na busca da concepção básica de politecnicidade, Saviani (1989, p.07) destaca que ela “deriva basicamente da problemática do trabalho” da [...] “noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral” reafirmando as proposições de Marx (1866, p.04) de que a instrução tecnológica ou politécnica deve configurar-se como “um dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital”.

Observa-se a centralidade da educação como capaz de libertar o homem do jugo do capital expropriador que o capitalismo criou, onde o trabalho passa a ser visto como instrumento de dominação e não de humanização entre os homens. No entanto, é por meio do trabalho:

que o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo (SAVIANI, 2003, p. 133).

Para tanto, precisamos de uma escola que seja orientada por um princípio educativo que possibilite aos jovens educandos buscar a descoberta de sua identidade, ter desenvolvida sua autonomia tanto intelectual quanto social, o que implicaria uma aproximação com os princípios da escola unitária que em sua última fase (ensino médio):

[...] deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, etc.) (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Assim, a escola estaria focando nos sujeitos em formação, cuidando de seu pleno desenvolvimento, isto é, sua formação humana e integral articulando ciência, cultura e trabalho que não implicaria nem uma vinculação imediata com o mercado de trabalho, nem como treinamento para o vestibular (FRIGOTTO, 2004), mas sim a formação humana capaz de formar novos homens, novos sujeitos, novos líderes sociais, na qual a cidadania seja eixo estruturante de ações educativas que redirecionem a função social da educação com vistas a efetivação da humanização e do homem enquanto sujeito social.

Compreender a importância da educação e quais sentidos os jovens tem atribuídos a esses processos formativos oferecidos pela escola, exige de nós o entendimento de como se apresenta esta realidade educacional, tanto no Estado do Pará quanto no município de Igarapé-Miri, lócus de nossa pesquisa, afim de que novas reflexões sejam postas como eixos orientadores no entendimento das mediações que nos assegurarão a compreensão da totalidade das relações sociais que envolvem juventude e escola, por meio da polifonia dos sujeitos entrevistados.

3.3- O ensino médio e Juventude do Estado do Pará e de Igarapé-Miri

Nosso desafio foi analisar o ensino médio no Estado do Pará, a fim de delimitar como esta etapa da educação está sendo oferecida/garantida aos jovens estudantes, no município de Igarapé-Miri. Embora a faixa etária para esta etapa de ensino seja entre 15 e 17 anos, optamos por um corte etário dos 15 aos 29 anos, tanto pelo que é denominado como a idade da juventude pelo Estatuto da Juventude, quanto pelo fato de que muitos jovens ainda se encontram no ensino médio, mesmo tendo idade superior aos 17 anos.

Embora aportando nossos estudos na concepção de juventude como categoria social, o que a diferencia das concepções que primam pelo lado geracional ou por aquelas que trazem a centralidade nas culturas juvenis, sem, no entanto, evidenciar que cada classe ou fração de classe possui diferenças, este recorte, por nós adotado, nos ajudou a definir o público a quem é oferecido o ensino médio no Estado do Pará.

O Estado do Pará é um dos sete estados brasileiros que compõem a Região Norte do País. Possui 144 municípios, apresenta uma população total estimada, em 2015, de 8.175.113¹⁸, sendo que segundo Censo de 2010 essa população era de 7.581.051¹⁹,

¹⁸ Dados IBGE, Censo Demográfico, 2010.

¹⁹ *ibidem*.

apresentando-nos um crescimento aproximado de 7,84% nesse período. Desse total 2.243, 646 habitantes configuram a população jovem entre 15 a 29 anos, o que perfaz um percentual aproximado de 29,7% da população. A tabela 2 nos disponibiliza esta informação por meio de apresentações estatísticas.

Tabela 2 Distribuição da população jovem 15 a 29 anos. Brasil e Pará/ 2010

	Total	15 a 19 anos		20 a 24		25 a 29	
			(%)		(%)		(%)
Brasil	190.755.799	16.990.870	8.9	17.245.190	9.0	17.104.413	9.0
Pará	7.581.051	787.177	10.4	749.004	10.0	707.465	9.3

FONTE: Sinopse Censo Demográfico, IBGE, 2010.

A partir da tabela observamos que o número maior de jovens no Estado do Pará se concentra na faixa etária de 15 a 19 anos, já no Brasil esse número se concentra na faixa de 20 a 24 anos. Os estudos sobre a população jovem no Brasil passam a entrar na agenda de políticas e demografia, principalmente devido a duas grandes questões, o temor de uma explosão demográfica e pelas variáveis -fecundidade e mortalidade- se manifestarem de modo particular entre os jovens brasileiros (CAMARANO, MELLO e KANSO, 2009), visto que em 2000 tínhamos 47. 950.995 de jovens entre 15 a 29 anos (mais de 28% da população) e em 2010 esta população já estava em 51. 340.473 jovens brasileiros (menos de 27% da população) (IBGE, 2000 e 2010). No entanto, esta população começa a declinar em relação à faixa etária, visto em 2000 o número maior de jovens se concentrava entre aqueles de 15 a 19 anos e já a partir de 2010 este aumento se relaciona àqueles na faixa etária de 20 a 24 anos. Em relação à participação da juventude, enquanto grupo populacional, tem-se a tendência de diminuição desta parcela da população, visto que, segundo a projeção da população realizada pelo IBGE, em 2030 esta população atingirá 21.0% e em 2060 15,5%. (IBGE, 2015)

A redução no número de jovens entre 15 e 19 anos no Brasil é fruto direto das mudanças sociais e comportamentais ocorridas principalmente em fins do século XX ocasionando o controle da natalidade principalmente. Há que se destacar que muitas podem ser essas variáveis que tem permitido a redução na população jovem, uma delas também pode estar associada a dados relativos à violência²⁰ que tem indicado como este fenômeno social e tem atingido este setor da população

²⁰ A este respeito ver WAISELFSZ, (2014), (2015 a) (2015 b). **Mapa da Violência**. Secretaria Nacional de Juventude.

Em relação à questão da violência é assustadora a informação advinda da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), de que “mais de 10% dos homicídios do mundo acontecem em solo nacional” (p.39). Estes dados colocam nosso país em posição de reflexão e alerta constantes, principalmente porque, no Brasil nos últimos anos, tem crescido de forma avassaladora o número de homicídios provocados principalmente por armas de fogo, como bem relata o Mapa da Violência no Brasil (2015). Esses dados também preocupam quando são analisados aqueles referentes à população jovem como podemos observar na tabela 3

Tabela 3 Número de vítimas de homicídios na população total e população jovem no Brasil

ANOS	POPULAÇÃO TOTAL – HOMICÍDIOS	POPULAÇÃO 15-29 ANOS/PORCENTAGENS
2010	36.792	21.843 59,37%
2011	36.737	21.594 58,78%
2012	40.077	23.867 59,55%
TOTAL	113.606	67.304 59,24%

Fonte: Mapa da Violência 2015. Mortes por arma de fogo.

Conforme podemos observar, as maiores vítimas da violência provocadas por arma de fogo estão entre a juventude que tem representado em média mais de 59% desses homicídios, e esses jovens, em sua maioria, são de classe social mais baixa e/ou filhos de trabalhadores e negros, que muitas vezes, sem garantir as condições materiais necessárias a sobrevivência tornam-se mais vulneráveis ao mundo da criminalidade.

Ao analisarmos os dados referentes ao Estado do Pará, observamos que este Estado tem provocado o aumento do número de óbitos, incluindo aí os homicídios na região Norte no período de 2002 a 2012 como se pode observar no quadro 3.

Quadro 3 Óbitos por Arma de fogo na U.F e Região. Brasil. 2002 /2012.

UF/REGIÃO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
ACRE	77	57	60	44	54	59	47	72	73	59	91
AMAPÁ	53	79	77	56	77	66	70	69	106	79	117
AMAZONAS	218	200	255	285	390	434	475	592	660	900	868
PARÁ	741	909	1028	1253	1396	1490	2058	2144	2622	2174	2553

RONDONIA	409	409	370	408	410	341	305	367	368	303	358
RORAIMA	57	45	46	36	41	32	42	34	32	28	35
TOCANTINS	105	144	119	100	114	100	115	145	145	166	190
NORTE	1660	1843	1955	2182	2482	2522	3112	3423	4006	4709	3912
BRASIL	37979	39325	37113	36060	37360	36840	38658	39677	38892	38744	42416

Fonte: Mapa da Violência, 2015. Mortes por Arma de Fogo

Os dados confirmam que há um forte crescimento do número de mortalidade por armas de fogo na Região Norte, originada principalmente pelo número elevado do Estado do Pará. Segundo Waiselfisz (2015, p.29) “Na Região Norte, Pará e Amazonas atuam como carro-chefe desse crescimento, mais que triplicando o número de mortes por AF no período”. Isto pode ser reafirmado pelas taxas da violência no Estado do Pará em relação à Região Norte e ao Brasil.

Quadro 4 Taxa de óbitos por arma de fogo Pará. Região Norte e Brasil. 2002/2012

UF/REGIÃO	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
PARÁ	1.9	2.3	2.8	3.5	3.7	4.0	5.3	5.4	6.7	5.6	6.0
R. NORTE	12.3	13.4	13.9	14.8	16.5	16.4	20.6	22.1	25.3	23.0	23.9
BRASIL	21.7	22.2	20.7	19.6	20.0	19.5	20.4	20.9	20.4	20.1	21.9

Fonte: Mapa da Violência, 2015. Mortes por Arma de Fogo.

Ao que observamos, as taxas de óbitos por armas de fogo no Estado do Pará acompanharam, e como já foi dito, influenciaram o crescimento dessas taxas na Região Norte. Enquanto o Estado do Pará manteve um crescimento contínuo de óbitos por arma de fogo até 2011, voltando a crescer em 2012, a região Norte manteve crescimento até 2010, com redução em 2011 e elevação em 2012. Ao compararmos as taxas de crescimento da violência no Pará e na Região Norte em relação ao Brasil identificamos que elas são altas e que o Brasil, manteve uma oscilação entre acréscimos e decréscimo.

Esse aumento no número de mortes demarca um recorte assustador quando observamos que a maioria delas estão concentradas na população jovem do Estado, no período de 2002 a 2012 como pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5 Número de homicídios da população jovem. Pará. R. Norte. Brasil 2002 a 2012

Estado	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Pará	626	740	815	1087	1177	1258	1637	1721	1948	1756	1803
R.Norte	1.577	1.671	1.740	2.014	2.244	2.226	2.699	2.851	3.267	3.128	3.271
Brasil	27.655	28.494	27.003	26.331	26.814	26.102	27.467	27.801	27.977	27.471	30.072

Fonte: Mapa da violência 2014

Ao observarmos o quadro de violência do Estado do Pará em relação à Região Norte detectamos que as taxas são altas. Na Região Norte, o Estado do Pará só esteve abaixo de 50% nos anos de 2002, 2003 e 2004 apresentando 39,6, 44,2 e 46,8 respectivamente, valores altos para uma região. Isto implica dizer que quase metade dos casos de violência que levaram a homicídios na população jovem na Região Norte estão concentradas no Estado do Pará, o que demarca um quadro que, a partir das variações econômicas e sociais, merece profundas análises, o que não denota objetivo de nossa pesquisa, mas se configura como um dado importante ao tratarmos das questões relativas à educação e a juventude.

Embora os dados sobre a violência, principalmente as que se relacionam sobre a população jovem, sejam bastante alarmantes, para compreendermos quem são os jovens do Estado do Pará se faz importante entendermos que a população jovem de 15 a 29 anos de qualquer nação possui uma grande importância e função social, no que se relaciona aos aspectos, políticos, econômicos, culturais e educacionais.

Assim, consideramos de fundamental importância que os dados relacionados à educação no Estado do Pará possam ser analisados a fim de compreendermos que são os sujeitos que compõem o universo de nossas escolas, visto que aqueles que deram sentidos à nossa pesquisa compõem, no município pesquisado, a realidade educacional do Estado do Pará, portanto dados relativos à matrícula, fluxo escolar e indicadores educacionais definidos pelo MEC devem ser observados como dados reflexivos na compreensão da realidade educacional.

A matrícula no ensino médio, no Estado do Pará, faixa etária da juventude, está organizada a partir do censo escolar em três modalidades: ensino médio regular, ensino médio normal/ magistério e ensino médio integrado. Segundo os dados do Censo, observamos que o número de matrículas tem oscilações no período de 2010 a 2014, e que estas estão concentradas em maior número na esfera estadual e particular como podemos observar na tabela 4.

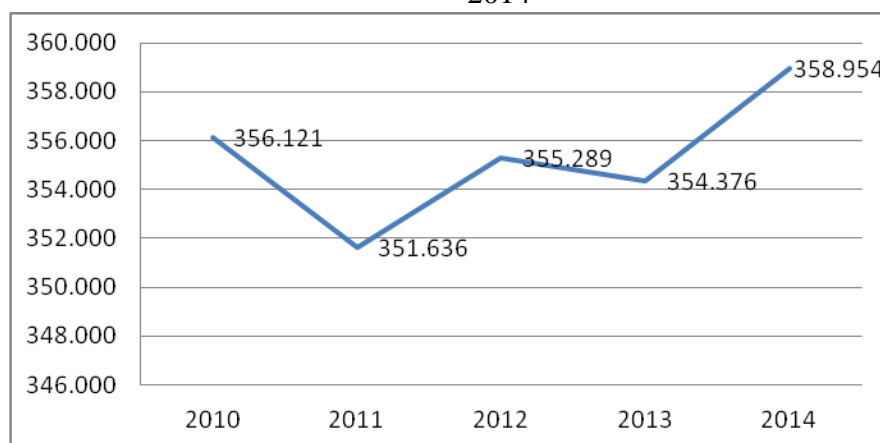
Tabela 4 Matrículas no ensino médio por dependência administrativa. Estado do Pará. 2010 a 2014.

Ano	Total	Estadual	%	Privada	%	Federal	%	Municipal	%
2010	356.121	324.903	91.2	27.508	7.8	3.417	0.9	293	0.1
2011	351.636	317.201	90.2	30.470	8.7	3.675	1.0	290	0.1
2012	355.289	318.015	89.5	33.284	9.4	3.806	1.0	184	0.1
2013	354.376	317.176	89.5	33.891	9.6	3.131	0.9	178	0.0
2014	358.954	320.176	89.1	34.734	9.7	3.845	1.0	199	0.0
2015	359.978	320.070		35.780		3.990		138	

Fonte: INEP. Censo Escolar/matricula. Ano 2016.

Os dados gerais evidenciam que num período de cinco anos o número de matrícula aumentou em mais de dois mil alunos; no entanto, ao pontuar cada ano, se constata que de 2010 para 2011 a redução foi de mais de quatro mil matrículas e que quase é totalmente recuperada em 2012, tendo uma defasagem de 832 alunos. De 2012 para 2013 há uma redução de quase mil matrículas; já de 2013 para 2014 o salto volta a ser de mais de quatro mil. A oscilação na efetivação de matrículas revela, que este crescimento é tímido ao compararmos a evolução da matrícula nas décadas anteriores de acordo com o gráfico a seguir.

Gráfico 1 Evolução de Matrículas Total no ensino médio. Estado do Pará. 2010 a 2014



Fonte: INEP/2016

Os números da matrícula nos levam a refletir que são 757.177 jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, segundo o Censo de 2010, nesse mesmo ano tínhamos 356.121

(47 %) matriculados no ensino médio e somente quase a metade desses jovens do Estado estava cursando esta etapa de ensino.

Esses dados tornam-se mais reflexíveis quando comparamos qual o percentual desses jovens em escolas da rede privada no Estado no período de 2010 a 2015, conforme tabela 5.

Tabela 5 Matrículas na rede pública e privada. Estado do Pará. 2010 a 2015

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2010	356.121	328.613	92,27	27.508	7.73
2011	351.636	321.166	91,33	30.470	8.76
2012	355.289	322.005	90.63	33.284	9.37
2013	354.376	320.485	99.44	33.891	9.56
2014	358.954	324.221	99.32	34.734	9.68
2015	359.978	324.198	90.06	35.780	9.94

Fonte: INEP. Censo Escolar/matricula. Ano 2016.

Mesmo o número de matrículas no Estado do Pará se concentrando em mais de 90% nas escolas públicas, observamos pelos dados o crescimento das matrículas na esfera privada em mais de 2% em cinco anos. Embora não configurando um número alto, a proposição de aumento revela que esta oferta de ensino cresce. Não se configura como dados da pesquisa a avaliação desta relação de crescimento, mas vale de início destacarmos que as precárias condições na infraestrutura²¹ das escolas paraenses, os resultados obtidos nas avaliações brasileiras em que o Estado tem demonstrado a precarização da educação paraense podem ser fatores que indiquem o crescimento das matrículas nas escolas privadas no Estado.

Em se tratando do Estado do Pará, a situação do ensino médio não é diferente no que se relaciona a discussão e a busca pela qualidade do ensino no Brasil. Ao considerarmos apenas as notas do IDEB no Estado, no que se relaciona ao alcance ou não da nota prevista, e aí ponderarmos este “nível de qualidade” para a educação, estaremos considerando que o ensino médio não está apenas abaixo da qualidade, ele demonstra que vai de “mal a pior”, como podemos observar no quadro 6.

²¹ A este respeito ver relatório Operacional do Tribunal de Contas do Estado 2013. Disponível em: http://www.tce.pa.gov.br/docs_pdf/avaliacao_de.../relatorio_educacao_ensino_medio.pdf

Quadro 6 Escala de desempenho IDEB/ Ensino médio/Pará

ANO	TOTAL		ESTADUAL		PRIVADO	
	META	NOTA	META	NOTA	META	NOTA
2005	-	2,8	-	2,6	-	5,0
2007	2,9	2,7	2,7	2,3	5,1	5,2
2009	2,9	3,1	2,7	3,0	5,2	-
2011	3,1	2,8	2,9	2,8	5,3	5,3
2013	3,4	2,9	3,2	2,7	5,6	4,9
2015	3,7	3,1	3,5	3,0	5,9	4,0

Fonte: INEP/Estatísticas 2013.

O Estado, na nota total, só esteve acima da projeção no ano de 2009, ano este em que a rede estadual também esteve acima 0,3. A rede privada esteve até 2011, acima, 0,1 ou na projeção. No entanto, as notas de 2013 demonstram uma queda de -0,7 décimos, e em 2015 o decréscimo em relação a 2013 foi ainda maior, -0,9 e 1.9 de diferença da meta projetada para a nota obtida, evidenciando que o ensino médio no Estado está piorando em toda a rede de ensino.

Em se tratando, especificamente, dos resultados das escolas estaduais, podemos observar o quão se agrava o problema da qualidade do ensino médio por meio dos resultados de desempenho no quadro 7.

Quadro 7 Escala de desempenho IDEB/ Ensino Médio Estadual. Pará.

ANO	META	NOTA	DESEMPENHO
2005	-	2,6	-
2007	2,7	2,3	-0,4
2009	2,7	3,0	-0,3
2011	3,9	2,8	-0,1
2013	3,2	2,7	-0,5
2015	3,5	3,0	-0,5

Fonte: INEP/2016.

Os dados relevam um desempenho negativo, isto é, sempre abaixo do que estava projetado e que vem acelerando esse processo de declínio, saindo da casa de 0,4 décimos negativos em 2007, reduzindo esse índice em 2011 para 0,1 décimos, mas aumentando o resultado negativo em 2013 para 0,5 décimos e mantendo esse declínio em 2015, o que tem colocado o Estado do Pará entre as piores classificações do Brasil.

É oportuno destacar que corroboramos com Portela (2013, p.20) que os resultados dos alunos nas provas de larga escala, incluindo o maior indicador que o governo utiliza que é o IDEB, são aqui compreendidos como “um retrato parcial das aprendizagens realizadas por eles, no âmbito escolar, não podendo ser confundido com essas aprendizagens”. Isto implica dizer que não podemos utilizar o IDEB e todo conjunto de avaliação de larga escala como resultados finais de aprendizagens dos alunos, visto que um conjunto de situações e outros indicadores tem que ser usados ao tratarmos da questão da aprendizagem e seus processos avaliativos.

A Educação no Estado do Pará reflete as mesmas deficiências do ensino brasileiro, e pensar como planejar melhorias para a qualidade da educação perpassa pela compreensão de que estas melhorias precisam ser vistas em nível de sistema e não de etapas isoladas. Em produção da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) organizada por Porto, Araújo e Teodoro (2009), é destacado que a questão da busca pela qualidade do ensino precisa contemplar toda a educação básica, visto que existe uma interdependência entre as etapas e para que cada uma cumpra seu papel se faz necessário que a anterior também o cumpra.

Assim, a melhoria da qualidade do ensino médio está diretamente atrelada a melhoria do ensino fundamental, e um dos passos iniciais está relacionado com a melhoria das taxas de distorção idade série nesta etapa, o que implicaria a saída do aluno do ensino fundamental sem retenções e, com isso, sem atrasos na etapa escolar; no entanto, os dados estatísticos nos mostram que a distorção idade série no ensino fundamental de 2010 a 2014, embora tenha diminuído consideravelmente, ainda mantém-se alta, conforme quadro 8.

Quadro 8 Distorção idade série. Estado do Pará (2010-2014)

Ano	Distorção idade série %
2010	39,9%
2011	38,7%
2012	36,7%

2013	34,7%
2014	33,3%
2015	31,9%

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais

A distorção idade série é um fator que pontua uma realidade ainda presente em nossas escolas no Estado do Pará: alunos com um histórico de repetência escolar que acabam não cursando séries em equivalência com sua idade e com isso interferindo diretamente no processo de universalização da etapa seguinte. Assim:

A distorção idade-série se configura como um ponto essencial a ser combatido, já que está associada ao baixo rendimento, ao insucesso e a evasão escolar, e este é um problema grave que se arrasta por todo Ensino Fundamental e repercute diretamente no Ensino médio e, conseqüentemente, no Ensino superior (Idem, p. 16).

Vale ressaltar que além do problema da distorção idade-série, outro que se situa em relação à qualidade do ensino ofertada no Estado do Pará, no ensino fundamental é o abandono escolar. Este índice chega a 4,4%, segundos dados do INEP, mas em se tratando de ensino médio a realidade torna-se mais preocupante, pois 16,1% dos jovens matriculados no ano de 2014 abandonaram a escola.. Isto implica dizer que dos 359.736 alunos matriculados 57.917 não concluíram o ano letivo escolar.

A questão do abandono escolar, além de dados estatísticos, revela uma estrutura educativa que não atrai a juventude brasileira. A escola de ensino médio precisa fazer sentido para a juventude, precisa trabalhar a partir de suas reais inquietações, propor formação para trabalho, sem que isso lhe assegure as obrigatoriedades do mundo do capital onde a exploração da mão de obra é geradora do lucro e de um processo de alienação do trabalhador possibilitando a produção da mais valia²².

De acordo com o Relatório de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas do Estado do Pará (2013, p. 12), realizado sobre o ensino médio, o Estado por meio de seu conjunto de ações possui um programa denominado Educação Pública de Qualidade e

²² Tomemos o conceito de mais valia que a define como fração do valor produzido pela força de trabalho que é apropriada gratuitamente pelo capitalista. Constitui a origem da exploração. Representa um trabalho não pago. É a fonte de vida do capital. É o excedente repartido entre diferentes capitalistas, na forma de juros (para os banqueiros); lucros (empresários industriais) e rendas da terra (proprietários) KOHAN, Néstor Dicionário básico de categorias marxistas. Disponível em <<http://www.pcb.org.br/portal/docs1/texto3.pdf>>. Acessado em dezembro de 2016.

que detém como uma das ações a implementação do ensino médio. Estas ações ficam evidentes no relatório ao destacar:

O PPA para o quadriênio 2008-2011, aprovado pela Lei nº 7.077 de 28/12/2007, e o PPA para o quadriênio 2012-2015, aprovado pela Lei nº 7.595 de 28/12/2011, trazem o programa finalístico de governo “Educação Pública de Qualidade” contemplando a ação 4964 – “Implementação do Ensino médio”, que objetiva promover a formação, com qualidade, no nível médio e suas modalidades na rede pública estadual. A ação 1957 – “Construção de Unidades Escolares”, a qual objetiva ampliar vagas na Educação de Ensino médio no Estado do Pará e que está vinculada ao PPA 2012-2015.

Neste sentido, o objetivo principal da auditoria se concentrava em:

Avaliar aspectos relacionados à gestão das escolas públicas estaduais de Ensino médio quanto ao apoio, acompanhamento e avaliação do desempenho das escolas e de seus gestores por parte da SEDUC; e sua estrutura física, identificando oportunidades de melhoria para a promoção de uma educação com qualidade (p.02).

O Relatório, ao apresentar análise sobre a educação no Pará, destaca:

O Estado do Pará possui a segunda pior taxa de escolarização bruta no Ensino médio da região, a pior taxa de escolarização líquida na região nesse nível de ensino e um dos maiores índices nacionais de abandono no Ensino médio. Os índices de desempenho apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB colocam nossos alunos entre os piores dentre todos os estados brasileiros (p.8-9).

O relatório nos aponta que, ao utilizarmos os indicadores, reafirmamos o que vem se evidenciando na realidade das escolas paraenses: um conjunto de composição que tem tornado o ensino deficitário nos dados oficiais e a partir das vivências da realidade das escolas, tanto no que se relaciona à questão da formação continuada necessária aos profissionais que atuam nesta etapa, como às condições estruturais e pedagógicas para que o ensino ofertado se efetue de forma a assegurar que as juventudes do Estado tenham acesso a bens culturais indispensáveis para sua formação como a formação para a cultura, o trabalho, a ciência e os processos tecnológicos.

Não conseguiremos pontuar uma política de educação realmente comprometida com a promoção da cultura e da ciência como forma de desenvolvimento da sociedade sem que um mínimo de estrutura seja ofertado às escolas e aos alunos do ensino médio.

O Estado do Pará é o principal responsável em garantir tais condições, pois como bem reafirma o Relatório Operacional do TCE:

É obrigação do Estado, conforme Plano Estadual de educação (PEE), Lei 7.441, de 2 de julho de 2010, item 2.3, objetivos e metas (10), “garantir o suporte de recursos, materiais e infraestrutura adequada (quadras esportivas cobertas, auditórios, bibliotecas, laboratórios de informática e sala de artes) para ações voltadas ao desenvolvimento das capacidades artísticas, esportivas, científicas e demais manifestações”. Por isso é indispensável que seja ofertado aos alunos um ambiente apto a garantir as melhores condições de aprendizado possíveis (p.29).

Sem um ambiente que ofereça condições mínimas estruturais para que a educação aconteça, como conseguiremos melhorar os indicadores como primam os gestores estaduais? Escolas sem condições físicas, sem suporte pedagógico e tecnológico e com poucos profissionais completam a realidade preocupante da educação no Estado do Pará, que vale ressaltar: possui uma dimensão territorial que demarca diferenças estruturais absurdas na oferta de política pública em educação no Estado, mas que é real. No entanto, mais que primar em melhorar resultados, a proposição deve ser melhorar a qualidade da educação a ser ofertada, e para isso, se faz necessário que a concepção de ensino médio que temos hoje seja revista, e que a formação dos profissionais que lá atuam possa acompanhar as inquietações dos jovens sujeitos.

Aulas dinâmicas, contextualizadas, interlocução direta com os processos tecnológicos, espaços geradores de conhecimentos, ambientes estimuladores do pensar e do agir. Essas são principais mudanças que o ensino médio deve almejar hoje, o que vai possibilitar que seu sujeito, “o jovem estudante”, possa reconhecer este espaço como realmente espaço de produção de saberes necessários para a vivência social e evite assim, compor um quadro de abandono escolar.

Melhorar a qualidade do ensino implica a implementação de políticas de educação que estejam centradas em garantir a permanência do aluno na escola com sucesso, ajudando na redução dos índices de retenção e abandono escolar, grandes vilões da distorção idade série que comprometem diretamente a universalização do ensino médio para a juventude dos 15 aos 17 anos, etapa final da obrigatoriedade escolar.

Superar o abandono, a retenção, são condições indispensáveis na formulação de políticas de qualidade para a educação, pautando assim um conjunto de ações e

concepções que realmente contemplem uma escola de qualidade e isso perpassa por melhorar os processos de gestão, melhorar a infraestrutura, além de reparos no investimento em educação, que segundo o PNE 2014-2024 incluiria a ampliação dos recursos do PIB em educação para 10% do que é arrecadado. Assim definir uma política de educação que prime por qualidade e não por resultados deveria ser a ação e a intenção do governo do Estado do Pará.

Diante de um quadro educacional como este, nossa pesquisa objetivou analisar os sentidos que os jovens alunos do município de Igarapé-Miri/Pa atribuem à escola e seus processos educativos. Assim, conhecer um pouco mais do município escolhido para a realização da pesquisa, sua história, sua política e seu processo educacional, pôde nos auxiliar de forma mais clara e objetiva no alcance do que é proposto por meio deste estudo, além de evidenciar a importância da historicidade do município no tocante as necessárias reflexões postas a partir da pesquisa.

O município de Igarapé-Miri está localizado na zona fisiográfica Guajarina do Estado do Pará, e conta com uma população estimada, para 2015, de 60.343 habitantes e com uma população jovem de 15 a 17 anos de 4.042 habitantes, equivalendo a 6,96% da população deste município (IBGE, 2010). Segundo Santos (2012) o desenvolvimento econômico do município tem sua vocação na agricultura que, inicialmente, era sustentada pela indústria de aguardente, o que passou, posteriormente, para o plantio, cultivo e manejo do açaí, tornando-se hoje um dos principais exportadores (se não o maior) deste fruto para o país, e conta com três fábricas de beneficiamento de polpa do fruto do açaí.

O município de Igarapé-Miri tem seu índice de pobreza de 53,84% (IBGE, 2010) e ocupa a 4ª maior posição de pobreza em relação aos municípios que fazem limites territoriais: Abaetetuba (52,34%), Moju (43,94%), Mocajuba (63,33%), Cametá (52,36%) e Limoeiro do Ajuru (45,35%) (idem). O mapa do município e os limites territoriais podem ser observados na figura 4.

Figura 4 Mapa de Igarapé-Miri

Fonte: IBGE, 2010

Em relação às questões sociais, o município de Igarapé-Miri nos últimos anos, vem sofrendo com o crescimento do índice de violência, atrelada principalmente aos índices de homicídios, dados relacionados, também, ao crescimento da violência no país e no Estado do Pará.

Diante de um quadro preocupante como este, Igarapé-Miri, não se ausenta dessas estatísticas, o que tem levado o município a tornar-se objeto de notícias de cunho negativo nos principais veículos de comunicação do estado e do próprio município como podemos observar nas manchetes a seguir:

Quadro 9 Notícias sobre Igarapé-Miri

<p>18/03/2014 08h16 - Atualizado em 18/03/2014 08h 16. Preso jovem de 18 anos suspeito de homicídio em Igarapé-Miri, PA. Ele teve o mandado de prisão preventiva decretado pelo juiz local. Crime ocorreu no município de Igarapé-Miri em novembro de 2013 Fonte: G1. Pará</p>	<p>Estudante é Assassinado em Igarapé-Miri Domingo, 06/07/2014, 12-07-15 Atualizado em 06/07/2014, 12:54:36 Fonte: DOL. Diário Online</p>
<p>CIDADE DE IGARAPÉ-MIRÍ CONTRIBUI COM A ELEVAÇÃO DA EPIDEMIA DE HOMICÍDIOS NO PARÁ E NO BRASIL Paulo Sérgio de Almeida Corrêa Fonte: Blog Gazeta Miriense, 07/07/2014</p>	<p>04/03/2016 18:21 . <i>Testemunhas depõem em justiça sobre grupo de extermínio.</i> Quadrilha seria liderada por ex-prefeito atualmente foragido da justiça. Fonte: Poder Judiciário. Tribunal de Justiça do Estado do Pará.</p>

Segundo Corrêa (2014):

Na Unidade Federada do Pará, a Cidade de **Igarapé-Miri** está entre **as 30 municipalidades que computaram em 2012 o maior número de homicídios**, ocupando a **30ª posição no universo dos 143 Cidades paraenses**, e a **401ª classificação entre os 5.565 Municípios**, quando comparada à média nacional do Brasil (grifos do autor).

Como bem se observa, o caso do município é preocupante. E se formos analisar esses dados em relação às municipalidades que fazem limites territoriais com Igarapé-Miri, constatamos que este se caracteriza como um “município violento” pelo número de homicídios que ocorrem em relação ao quantitativo populacional.

Quadro 10 Número e taxas de homicídios/municípios com mais de 20.000 habitantes. População total. Brasil. 2008 a 2012.

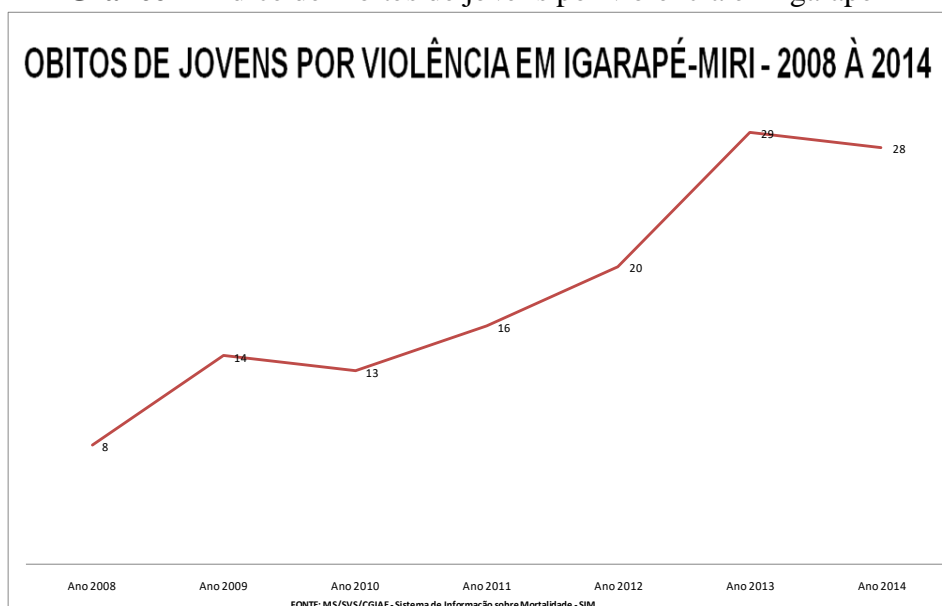
Município	*Pop/2012	Homicídios					Taxa 2012	Nacional
		2008	2009	2010	2011	2012		
Abaetetuba	144.415	22	37	30	37	53	36,7	523°
Cametá	124.411	12	12	10	12	17	13,7	1678°
Igarapé-Miri	58.904	14	20	21	20	25	42,4	401°
Limoeiro do Ajuru	26.890	2	2	3	2	2	7,4	2243°
Mocajuba	27.666	3	1	9	0	0	0	2620°
Moju	72.597	24	27	22	42	22	30,3	701°

Fonte: SIM/SVS/MS

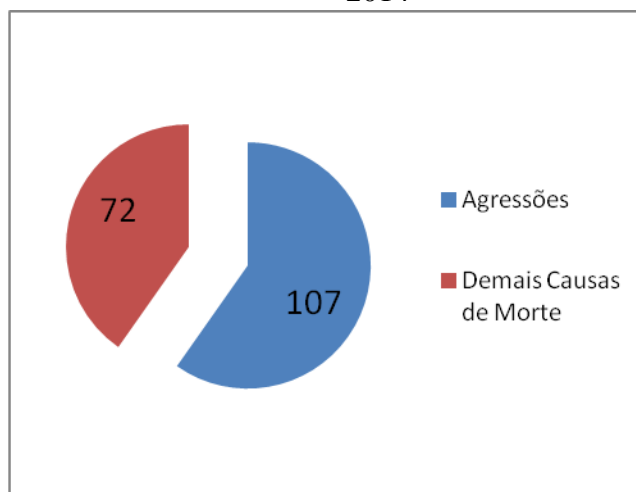
*Nota: O número de habitantes é apresentado de acordo com estimativas do IBGE

Os dados indicam que Igarapé-Miri encontra-se em uma posição preocupante em relação à violência. Segundo Correa (2014), o caso de Igarapé-Miri é emblemático, pois revela evolução dos indicadores ao longo de cinco anos, no qual a taxa de homicídios entre a série histórica de 2008-2012 ampliou consideravelmente para 178,57%. Vale ressaltar que aqui são apresentados números relacionados a homicídios sem apresentar outros dados relacionados à violência, como a questão do tráfico de drogas, prisões, lesões e agressões que não levaram a óbito.

Com uma população jovem (de 15 a 29 anos) de 17.887 habitantes, isto é 30,8%, segundo o IBGE (2010), Igarapé-Miri revela e compõem o cenário da violência de jovens no país. Dados do Ministério da Saúde destacam o crescimento assustador da morte de jovens por motivo de violência no município.

Gráfico 2 Índice de mortes de jovens por violência em Igarapé-Miri

Num período de sete anos cresceu, de forma assustadora, os números de mortes de vítimas de violência, para um município pequeno como Igarapé-Miri. Esses dados só reforçam que a juventude é a principal vítima, e que na maioria das vezes, é apenas percebida como o algoz desta violência.

Gráfico 3 Causas de morte dos jovens (15 a 29 anos) em Igarapé-Miri – 2010 à 2014

Fonte: MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informação de Mortalidade – SIM

Como podemos observar a partir do gráfico, as mortes por agressões são muito superiores as demais causas de morte no município e num período muito curto de tempo: apenas 4 anos. No entanto, há de se destacar que este aumento pode estar atrelado nesses 4 anos a um dado específico relacionado à possibilidade de criação de

um grupo de extermínio no município, que está sendo investigado pelo Tribunal de Justiça do Estado do Pará e envolve autoridades do Poder Público. A criação do grupo de extermínio está ligada ao falso discurso de que a violência no município se reduziria, reduzindo o número de infratores, em sua maioria, jovens.

Esses dados, no entanto, reforçam uma leitura depreciativa da cidade e despertam até um saudosismo em relação a outros períodos vividos. O fato é que a violência tem crescido de forma assustadora e as principais vítimas ainda são os jovens. De acordo com o Mapa da Violência da Juventude no Brasil, em 2014 as mortes por homicídios assim foi distribuída de 15 a 19 anos morreram 9.295 jovens e a taxa foi de 53,8. De 20 a 24 anos morreram 11.744 com uma taxa de 66, 9 e de 25 a 29 anos tivemos 9.658 homicídios o que gerou a taxa de 55, 5.

Os dados relativos à violência indicam que a situação social, relacionada aos jovens do município de Igarapé-Miri, não difere do quadro do Brasil e embora não se caracterize como eixo principal de nossas reflexões a questão da violência pode ser um indicador que interfere diretamente nos processos escolares a que os jovens brasileiros estão submetidos, uma vez que podemos inferir que a violência é também fruto de estruturas sociais tão desiguais, possibilitadas, principalmente pela divisão da sociedade em classes e que geram condições materiais de vida também desiguais.

Em relação à questão social no município de Igarapé-Miri, é importante que sejam destacados os dados educacionais que podem, também, nos auxiliar na compreensão de como a juventude tem se relacionado com a escola.

No ano de 2015, a matrícula no ensino médio foi de 2.469 alunos. O município conta com três grandes escolas que ofertam o ensino médio regular, duas localizadas na zona urbana e uma na zona rural. Uma das escolas da zona urbana concentra, também, todas as escolas da zona rural que oferecem o ensino médio na forma de SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino)²³. Durante o ano de 2015, esta escola registrou matrícula de 1.611 alunos (Regular e Modular), sendo que somente do Regular a matrícula foi de 530 alunos, segundo dados fornecidos pela secretaria da escola.

A outra escola (Enedina Sampaio Melo) concentra um maior número de alunos da cidade, vindo de todos os bairros, permitindo o encontro das juventudes e ampliando as possibilidades de diálogos e experiências proporcionadas por esses jovens. Entretanto, é considerada uma escola com pouca atratividade no que se relaciona,

²³ Forma de organização do ensino no Estado do Pará onde os alunos cursam as disciplinas por módulos em períodos de 50 dias.

principalmente, à estrutura física, pois a instituição não possui quadra poliesportiva, o que “pesa” na escolha dos jovens ao decidirem em que escola estudar. Por outro lado, como a outra escola oferece poucas vagas, e não restando mais opções, estes alunos acabam por efetivar matrícula na escola que tem mais vagas disponíveis.

O município de Igarapé-Miri, no que se relaciona à qualidade do ensino, não foge à realidade brasileira, a qual demarca um quadro de preocupação com os resultados apresentados.

Tabela 6 Taxa de rendimento. Igarapé-Miri. Ensino médio. 2010-2015

Ano	Aprovação			Reprovação			Abandono					
	Total	1ª serie	2ª serie	3ª serie	Total	1ª serie	2ª serie	3ª serie	Total	1ª serie	2ª serie	3ª serie
2010	78,9	81.8	78.8	75.1	8,2	6.1	7.1	12.2	12,9	12.1	14.1	12.7
2011	78,3	76.9	78.7	79.4	9,7	10	9.1	10	12,0	13.1	12.2	10.6
2012	76,4	75.5	74.6	79.4	10,2	10	9	10.8	13,6	15.5	14.6	10.4
2013	73,3	70	73.9	78.9	13	13	12.6	13.4	13,7	17	13.5	7.7
2014	71,4	65.5	75.8	75.4	12,5	15.6	7.9	13.2	16,1	18.8	16.3	11.4
2015	73.0	68.5	76.9	74.4	11.8	12.6	8.8	14.9	15.2	18.9	14.3	10.7

Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais. Ano 2016.

Observamos por meio dos dados da tabela 5 que o município apresenta números decrescentes em relação à aprovação dos alunos, com uma redução de 5, 9% num período de 6 anos. Em contrapartida, o número de reprovados subiu 4,3%, até 2014 e caiu em 2015, mas o aumento das taxas de abandono escolar de 3,2% se mantém até 2014, caindo 0,9% em 2015, demonstrando o quão os alunos do ensino médio ainda não concluem as séries anuais. Abandonam a escola e muitas vezes a escola também os abandona, criando uma cultura de “naturalidade” sobre isso, em que é comum o aluno abandonar a escola, principalmente aquele do turno noturno, e as escolas não incluem, muitas vezes, esta problemática como central em suas propostas pedagógicas, não realizarem pesquisas e nem proporem alternativas, viabilizando sua resolução. O fato é que o abandono escolar persiste e pode está diretamente relacionado, também, à falta de interesse na ou pela escola, além de fatores extraescolares.

A situação torna-se ainda mais impactante quando analisamos os dados do abandono escolar do município de Igarapé-Miri em relação às taxas nacionais e regionais.

Tabela 7 Taxa de abandono no Brasil, R. Norte, Pará e Igarapé-Miri 2010/2015.

Ano	Brasil	R. Norte	Est. Pará	Igarapé-Miri
2010	12.5	17.3	19.5	12,9
2011	9.5	13.9	17.7	12,0
2012	9.1	13.8	16.6	13,6
2013	8.1	13.4	16.6	13,7
2014	7.6	13.1	16.1	16,1
2015	6.8	13.2	16.8	15.2

Fonte: Fonte: INEP/ Indicadores Educacionais. Ano 2016.

Os dados indicam que os jovens continuam a abandonar a escola de forma numerosa, embora apresente queda em 2015, no período de 2010 a 2014 eles revelaram crescimento, além de evidenciar o quanto o município se apresenta distante das taxas nacionais que se mantém em queda, embora, na Região Norte, essa taxa tenha se mantido na casa dos 13 e, no Estado do Pará, na casa dos 16. Uma leitura breve dos dados indica que município, estado e região não tem acompanhado o mesmo nível, o que se apresenta como queda das taxas de abandono escolar e uma possível melhoria nos resultados.

Em se tratando da questão do abandono escolar é preciso que seja levado em consideração que as múltiplas contradições do contexto escolar podem nos indicar que o abandono não se constitui apenas como fruto de uma mera decisão dos jovens. Aí estão imbuídas questões estruturais de nível intra e extra escolares que precisam ser lavadas a reflexão quando se trata desta realidade.

A realidade nos mostra que cada vez mais os jovens mirienses adentram a escola no início do período letivo e a abandonam por diferentes causas, sem que proposições de investigação e resolução da situação-problema sejam realizadas.

Consideramos que a questão da crescente violência social que vitimiza tantos jovens interfere em seus processos educativos e a má qualidade da educação, avaliada por meio dos indicadores propostos pelo governo federal, reforçam a necessidade de ouvir estes jovens sobre as contribuições do ensino médio para sua vida, além da

possibilidade de tornar público um conjunto de informações importantes que tanto podem somar ao conjunto de pesquisas já realizadas sobre a temática ou que podem apresentar especificidades que podem direcionar novas reflexões sobre os estudos do ensino médio e juventude no Estado do Pará e no Brasil.

Esta pesquisa tem como eixo central os sujeitos que são diretamente atendidos pelas políticas de educação para a juventude, os jovens estudantes, ampliando as análises que tem como centralidade as relações sociais produzidas no cotidiano escolar e que visualizam o jovem como sujeito social, visto que pesquisas nesse campo não são registradas no município de Igarapé-Miri²⁴, fato este que justifica a escolha do município para a realização da pesquisa.

²⁴ De acordo com uma pesquisa básica por mim realizada no Banco de Dados da CAPES.

SEÇÃO 4- OS DISCURSOS DOS JOVENS SOBRE A ESCOLA

Nesta seção nosso foco foi evidenciar os discursos dos jovens sobre a escola na qual estudavam a fim de que melhor compreendêssemos este espaço a partir das reflexões dos jovens entrevistados, enfatizando como ele estava organizado e quais os processos educativos ali vivenciados.

Para tanto, ao longo da seção, a apresentamos a partir das análises dos jovens sobre a estrutura física da escola, destacando o quanto a qualidade da estrutura física pode interferir diretamente nos processos educativos, visto que ela pode, ou não, interferir no conjunto de atividades pedagógicas propostas pela escola. Expusemos também, na concepção dos jovens, quais são os objetivos da escola e os processos de contradições aí evidenciados, além discutir sobre os processos educativos propostos durante a realização da pesquisa.

4.1- A instituição e sua estrutura física

Para aprofundarmos nossas reflexões sobre a escola partimos, então, das análises dos jovens sobre a infraestrutura física da escola na qual estudavam e a qualidade da educação lá ofertada. De modo geral, ao serem perguntados sobre a estrutura física da escola, 60% dos entrevistados informaram que ela era regular, 12,1% que era boa/ótima, 15,5% que era ruim/péssima, e 12,4% configuraram os que não sabiam ou não responderam. Logo de início observamos que os jovens avaliam a infraestrutura da escola como em condições não satisfatórias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Segundo Relatório Operacional do Tribunal de Contas do Estado do Pará, de 2013 a promoção da educação requer um ambiente com condições para proporcioná-la, o que envolve também a criação de um local propício para o desenvolvimento das atividades, a estrutura dos prédios escolares, uma vez que estes abrigam uma gama de pessoas buscando ampliar seus conhecimentos. Promover a educação tem se configurado um desafio no que se relaciona a infraestrutura que o Estado do Pará tem oferecido às escolas paraenses, dentro deste conjunto se inclui a escola pesquisada.

Objetivando a ampliação da avaliação da estrutura física da escola escolhemos quatro espaços que foram avaliados pelos alunos: a biblioteca, os banheiros, quadra de

esporte, laboratório multidisciplinar e laboratório de informática. Estes mesmos espaços constam como aqueles que foram avaliados pelo Tribunal de Contas de Estado e embora a escola pesquisada não faça parte do conjunto de escolas avaliadas, no referido relatório buscamos aqui fazer sempre referência ao relatório citado como embasamento da realidade vivida por nossas escolas paraenses e como possibilidade de avaliação e comparação da realidade da escola, por nós pesquisa e as que o Tribunal de Contas do estado do Pará avaliou.

Os dados gerais sobre a avaliação realizada pelos alunos sobre os espaços escolhidos apontaram que a escola conta com uma infraestrutura que, na maioria das vezes, dificulta a realização de atividades pedagógicas mais integralizadoras e estimulantes ao processo de aprendizagem, o que podemos analisar a partir dos dados coletados a seguir.

Quadro 11 Avaliação da infraestrutura da escola/ percentuais de respostas

Dependência	Ótimo/ bom	Regular	Ruim/ Péssimo	Não sabe	Não tem	Não respondeu
Biblioteca	31%	55,1%	6,9%	3,5%	0%	3,5%
Banheiros	3,5%	50%	44,8%	0%	0%	1,7%
Quadra de esportes	1,7%	5,2%	55,1%	1,7%	32,8%	3,5%
Laboratório multidisciplinar	6,9%	34,5%	31%	12, 1%	12,1%	3,4%
Laboratório de informática	3,4%	12, 1%	20,7%	20,7%	41,4%	1,7%

Fonte: Questionários de pesquisa. Ano 2015/2016

A respeito da biblioteca da escola, a maioria dos alunos (55,1%) consideraram que ela é regular conforme o quadro 10. As imagens 04, 05 e 06 nos mostram qual a real situação da biblioteca da escola pesquisada.

Imagem 4 Porta de entrada da biblioteca

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. 2016

Imagem 5 Mobiliários da biblioteca

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. 2016

Imagem 6 Acervo da biblioteca

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. 2016

A biblioteca escolar se configura como um espaço onde se deve ter um conjunto de recursos para auxiliar no desenvolvimento de capacidades ligadas à leitura e escrita, além da formação dos processos de reflexão necessários ao sujeito social envolvido. Caracterizando a biblioteca escolar, Pimentel (2007) destaca que esta se localiza em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Podendo servir, também, como suporte para a comunidade em suas necessidades.

As bibliotecas devem seguir padrões de organização de acordo com os fins estabelecidos. Em se tratando da biblioteca escolar, precisa ser verificado o espaço onde

a mesma está instalada, incluindo a ambientação, o acervo, os mobiliários, de forma que tudo possa estar em consonância com o objetivo proposto. Ao avaliarmos o espaço construído para a biblioteca na escola pesquisada observamos que a mesma não se encontra em condições adequadas, visto que possui pouco mobiliário, pouca iluminação, pouca ventilação, além do que o espaço é pouco utilizado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Observamos, também, durante a pesquisa, a pouca visitação de alunos no espaço.

Segundo informações do Relatório do TCE em relação as bibliotecas:

Das escolas visitadas 75% possuem biblioteca [...] Quanto às condições gerais, constatou-se que 67% apresentam paredes com infiltração; 62% possuem ventilação ruim e 48% conforto acústico ruim; Quanto às condições de armazenamento dos livros, 38% foram classificadas como ruins. Quanto à opinião dos alunos no que diz respeito à frequência de uso, 25% nunca utilizam e 25% às vezes (p. 36).

Desta forma, as bibliotecas de nossas escolas, nas condições que se encontram, pouco tem contribuído na formação de nossa juventude e muitas vezes se incluem no conjunto de situações vividas na escola que não colaboram com o jovem e a proposição do aprender. Quando perguntamos a uma de nossas entrevistadas sobre o que mais lhe atraía na escola este informou “Na escola? Se tivesse uma boa biblioteca aí isso me atrairia bastante” (M. 3º ano Manhã). Pelo relato, observamos que a jovem entrevistada tem o gosto pela leitura e que isso não é incentivado/desenvolvido pela escola. Isto pode está diretamente associada às condições insatisfatórias apresentadas em relação à infraestrutura da biblioteca, a seu acervo bibliográfico pequeno, das condições de funcionamento e funcionários com pouca formação, além da não realização de atividades pedagógicas direcionadas a partir do projeto político pedagógico da escola.

Em relação aos banheiros 3,5% os consideraram ótimo/bom, 50% regular, 44,8% ruim/péssimo, 1,7% não responderam. As condições sanitárias também foram observadas pela equipe técnica do Tribunal de Contas do Estado que indicaram que:

56% dos sanitários estão inadequados para uso, tendo em vista as precárias condições estruturais de higiene e manutenção encontradas. Observando as condições gerais desse ambiente, constatou-se que 50% possuem piso ruim e 61% apresentam porta interna em estado ruim; 50% dos mictórios, 57% dos vasos sanitários e 54% dos lavatórios apresentam estado de conservação ruim. Quanto às

condições de higiene 61% das escolas estão em estado ruim (RELATÓRIO OPERACIONAL DO TCE, p. 40).

Enquanto espaço destinado à higiene dos alunos os sanitários/banheiros devem se configurar com qualidade que garanta o uso de forma segura e com higiene necessária a todos que dele fazem uso, visto que, se concebe como um espaço de uso coletivo pelos alunos. Deste modo, este precisa seguir padrões na sua infraestrutura e em sua manutenção e higiene que assegurem a segurança e a saúde daqueles que os utilizam, fato que, pelo que informaram nossos jovens, está longe de se confirmar.

Em relação a escola pesquisada esta possui dois blocos com 5 banheiros cada, destinados aos alunos, sendo 05 masculinos e 05 femininos, incluindo dois (um masculino e outro feminino) de uso exclusivo para cadeirantes. Um dos banheiros feminino encontra-se interditado há vários meses. Vale ressaltar que o banheiro de cadeirantes para o sexo feminino, geralmente ficava fechado, pois a escola, no ano de 2015, só possuía um cadeirante do sexo masculino e no turno da manhã.

As condições dos banheiros, como bem evidenciaram os alunos, eram precárias, muitas vezes sem papel higiênico, sabonete e papel toalha para a higiene dos alunos; apresentavam vazamentos, pias quebradas, sem espelhos, o que é muitas vezes comum em espaços usados por um número grande de pessoas o que facilita que as instalações se desgastem com o uso intenso e pela ação do tempo. Muitos desgastes dos banheiros escolares são causados pela pouca conservação dos alunos que riscam as paredes, destroem vasos, quebram os espelhos, o que pode representar um conjunto de reflexões simbólicas ligados a gênero e sexualidade, principalmente, o que não é objeto de reflexão deste texto.

No entanto, cabe destacar que a escola possui 17 salas de aulas, e 13 banheiros no total, incluindo 3 de funcionários, além de áreas cobertas, copa cozinha e áreas descobertas, bloco administrativos, laboratórios e biblioteca, e a limpeza e manutenção desses espaços é realizada por funcionários da SEDUC e requer um custo financeiro alto o que muitas vezes a escola não pode disponibilizar à medida que os processos de descentralização financeira, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para manutenção da escola para um ano letivo, nem sempre garantem que a manutenção e limpeza dos espaços possam ser efetivadas de maneira adequada, exigindo da escola a

tomada de decisão de arrecadar recursos financeiros para que ela possa suprir suas necessidades²⁵.

A destinação de recursos diretamente para a escola implica a lógica de que o poder público passa a não ter mais responsabilidade por todas as despesas de manutenção da escola pública, ancorado no discurso de descentralização das ações governamentais em detrimento das ações da escola. Isto implica que a descentralização da educação nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas ocorre não apenas como transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais e da União para os estados ou destes para os municípios, mas também um movimento de repasse de certas obrigações de órgãos e sistema para a escola, (LIMA; MENDES, 2006) e na prática tem se configurado mais como a transferência da coisa pública para outros setores da sociedade, uma vez que se descentraliza a execução dos serviços e continua a centralizar as formulações das políticas.

Outro espaço avaliado pelos alunos foi a “quadra esportiva” da escola. 1,7% dos entrevistados consideraram-na ótima/boa, 5,2% regular, 55,1% ruim/péssima, 1,7% não sabiam se a escola possuía, 32,8% informaram que a escola não possuía quadra e 3,5% não responderam. A escola não possui uma quadra poliesportiva, existe uma área em concreto (verificar imagem 7) que foi construída com recursos arrecadados com a comunidade escolar e que os alunos fazem uso para atividades recreativas, visto que o professor de Educação Física faz pouco uso dela por não possuir condições mínimas necessárias para esta prática educativa²⁶.

Imagem 7 Área de concreto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2016.

²⁵ No ano de 2016 a escola realizou uma gincana estudantil para arrecadar materiais de limpeza para a escola.

²⁶ Notas da observação de campo.

Como não oferece estrutura mínima e condições necessárias a práticas educativas e esportivas consideramos que estes foram os fatores avaliados pelos alunos e que levaram a 32, 8% dos alunos informarem que a escola não possui quadra, o que avaliamos real, visto que o que existe é uma área de concreto, sem medições e estrutura condizente com uma quadra esportiva.

Em relação à existência de quadras poliesportivas com equipamentos e estruturas necessárias ao bom uso e as finalidades pedagógicas, corroboramos com o Relatório do Tribunal de Contas do Estado (2013), o qual afirma ser imprescindível a existência deste espaço, além dos materiais esportivos, no combate à evasão escolar e na aproximação com a comunidade.

Ao analisarmos a historicidade da Escola pesquisada observamos que em 43 anos de existência esta nunca recebeu do governo a contemplação para a construção de uma quadra - mesmo sendo feitos diversos pedidos oficializados junto a SEDUC, o que poderia ser viabilizado, visto que o Governo Federal tem um Projeto²⁷ para a construção de quadras cobertas e algumas escolas da rede municipal já foram contempladas pelo referido projeto.

Observamos o pouco investimento do Estado do Pará em suas unidades educativas, num momento em que tantos discursos se estabelecem em torno de uma educação de qualidade e de ampliação da jornada escolar. Vemos que a melhoria da infraestrutura das escolas ainda não se constitui como principal prioridade, visto que a qualidade do ensino também perpassa pela melhoria de sua estrutura.

Em relação a avaliação sobre o Laboratório Multidisciplinar, este caracteriza-se como um espaço da escola destinado para a utilização das disciplinas Química, Física, Matemática e Biologia, seguindo a perspectiva de que a abordagem prática é uma ferramenta para o ensino de Ciências e que pode servir para estimular a mudança de atitude em aspectos importantes de âmbito social, como a saúde e a natureza, e seus recursos (NOGUEIRA, 2010).

Ao analisarmos os dados informados pelos alunos em relação ao Laboratório Multidisciplinar temos: 6,9% o consideram ótimo/bom, 34,5% regular, 31% ruim/péssimo, 12, 1% não sabem ou consideram que não tem e 3,4% não responderam.

²⁷ O presente projeto destina-se à orientação para a construção de uma Quadra Coberta com Vestiário, a ser implantada nas diversas regiões do Brasil. O Ministério da Educação, através do FNDE presta assistência financeira aos municípios, com caráter suplementar, objetivando a construção e o aparelhamento destas escolas. (Brasil, 2016, Ministério da educação).

Durante a observação de campo, pudemos perceber que o laboratório era pouco utilizado pelos professores e alunos. É prudente ressaltar que as poucas frequências realizadas se davam mais pelos professores de Química e Biologia, ficando a Matemática e a Física como aquelas que durante o período de observação não realizaram nenhuma atividade prática neste espaço.

Imagem 8 Porta de entrada Lab. Multidisciplinar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2017

Imagem 9 Materiais e equipamentos do Lab. Multidisciplinar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2017

As observações evidenciaram um espaço com poucos materiais, ambiente fechado, com pouca ventilação, muito embora, concordando com a maioria dos alunos, é um espaço “regular” para utilização. Ele se configura, para os alunos, como um diferencial na hora do aprender, visto que eles têm a possibilidade de exercício prático no formular e resolver situações/problema.

A situação do Laboratório Multidisciplinar da escola pesquisada em conformidade com o Relatório Operacional do TCE contraria a Plano Estadual de Educação, item 2.3, objetivos e metas (5), que dispõe também da obrigatoriedade de implementação, manutenção, adequação, ampliação e implantação dos laboratórios.

Outro espaço que compõe a avaliação dos alunos sobre as condições da infraestrutura da escola é o Laboratório de Informática, visto que o uso da informática educativa na escola visa, principalmente, acelerar, dinamizar e incentivar a aprendizagem (NOBRE, SOUSA, NOBRE, 2015). Ao avaliar este espaço 3,4% dos alunos o consideraram ótimo/bom, 12,1% regular, 20,7% ruim/péssimo, 20,7% não souberam informar, 41,4% informaram que a escola não tem o referido laboratório e 1,7% não responderam. Aqui, consideramos oportuno destacar que a escola possui o

espaço destinado ao Laboratório e que o mesmo foi montado para uso da comunidade; no entanto, após assaltos na escola, todos os computadores foram levados e desde então este espaço não é utilizado com vistas a socialização de informações e dinamização dos processos de aprendizagem dos alunos por meio das tecnologias.

As informações sobre a avaliação dos alunos a respeito deste espaço nos indicam o quanto eles não possuem informações reais sobre a escola, visto que se somarmos as avaliações bom/ótimo, regular, ruim/ péssimo teremos um percentual de 53.5% de alunos que indicou que existe o espaço e sua funcionalidade, no entanto, cabe destacar que o espaço existe, o que não existe são os equipamentos e as condicionalidades que assegurem que a escola trabalhe com a informática educativa.

O uso da informática na escola caracteriza-se como informática educativa que atua como suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Neste trabalho o computador é explorado pelo professor, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999)

A difusão do uso pedagógico das tecnologias de informações (TICs) no Brasil estão sob a coordenação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que tem como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. O funcionamento do PROINFO se dá de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software (BRASIL, 2017).

As imagens 10 e 11 nos indicam como se encontra o laboratório de informática da escola pesquisada

Imagem 10 Porta de entrada laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2017

Imagem 11 Materiais entulhados no laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2017

Imagem 12 Bancada dos computadores sem a madeira da mesa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2017

As observações de campo demonstraram o descaso com a coisa pública, um espaço totalmente deteriorado, mesas em decomposição, bancadas desmontadas, sem instalações para rede de computadores, materiais entulhados como livros didáticos, um cartaz no final do espaço (imagem 11) indica que ali já funcionou a rádio escolar. Como informamos anteriormente, todos os computadores da escola foram roubados e desde 2009 a comunidade escolar não faz uso pedagógico deste espaço para fins de informática educativa.

Ao tratar do patrimônio escolar, incluído aí o gerenciamento dos equipamentos da escola, cabe destacar que o gestor passa a assumir função específica dentro de uma concepção de gestão gerencialista da educação, implementada em nosso país de forma mais veemente a partir da década de 1990. No que se relaciona especificamente à gestão

escolar, esta passou a considerar o gestor como a principal liderança da escola capaz de mobilizar a todos em torno de uma melhor qualidade (SANTOS, 2012). O gestor passa a ser o principal articulador da comunidade e a ele cabe a responsabilidade de viabilizar os mecanismos necessários para que seja assegurado o melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola, incluindo aí o melhor funcionamento da gestão de seus recursos, equipamentos e espaços escolares.

No ano de 2015 a gestora (daquele período) informou que já haviam solicitado, junto a Secretaria de Educação – SEDUC, a revitalização do espaço do laboratório de informática escolar, bem como a doação e instalação de novos computadores. No entanto, a demanda não havia sido atendida. Em 12 de dezembro de 2016, já sob nova gestão escolar, a escola recebeu a doação de 20 computadores de uma parceria celebrada junto à organização não-governamental denominada Instituto Neto Almeida. Na parceria a escola se responsabilizava pela revitalização do laboratório, entretanto, até o momento da produção final da pesquisa abril, de 2017, as instalações não haviam sido revitalizadas e o laboratório encontrava-se como demonstramos por meio das fotografias aqui apresentadas.

Este é mais um dos espaços que, ao serem avaliados pelo Tribunal de Contas do Estado do Pará, reflete o não investimento e manutenção na escola pública estadual de forma que a educação possa estar diretamente alicerçada em indicadores de qualidade social.

Para tratarmos sobre a questão da qualidade da escola na perspectiva dos alunos centramos nossas reflexões a partir da avaliação que eles fazem do trabalho dos professores, os motivos que tem para estudar e a função do ensino médio.

Ao serem questionados se consideravam que a escola era de boa qualidade 65,5% informaram que sim, 22,4% que não e 12,1% informaram não saber. Em relação ao aprendizado como prioridade na escola, 86,2% informaram que sim, 6,9% disseram que não, e este mesmo quantitativo não soube informar. Por meio destes dados podemos reforçar a proposição anterior destacada pelos jovens de que esta escola é a “melhor da região”. Muitos outros fatores podem ser apresentados quando consideramos a qualidade da educação.

Em se tratando da qualidade do ensino, é bom que se destaque que ela estaria ligada ao que é oferecido pela escola e exigido dela, incluindo a associação direta com o trabalho do professor, visto que a concepção de avaliação que temos é uma concepção que centra a avaliação no campo dos resultados mensuráveis e acaba por centralizar os

resultados no trabalho do professor. Vale destacar que a partir do início da década de 1990 uma enxurrada de propostas foram sendo implementadas em nosso país centradas na proposição de que era necessário melhorar a qualidade da educação brasileira. Dentre estas propostas estava a criação de um conjunto de sistemas de aferição e avaliação do conhecimento por meio de provas e exames que possibilitavam a verificação, em notas, do desempenho dos alunos. Vieram, então: a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, os Provões, a Provinha Brasil, dentre tantos mecanismos de verificação do desempenho dos alunos que se transformaram em resultados para que se identificasse o nível de desempenho da escola e aí um discurso de qualidade (SANTOS, 2012, p. 64).

Há de se considerar que essa sistemática de avaliação adotada pelos órgãos de gestão da educação brasileira está embasada numa concepção gerencial, em que a lógica para se medir a qualidade da educação centra-se na eficácia do processo, com a utilização dos instrumentos padronizados e formulados tecnocraticamente, sem considerar as particularidades dos diversos contextos educacionais (NETO, 2011). Em se tratando de qualidade do ensino, é bom destacarmos que os dados são importantes, pois orientam o caminho a ser seguido; no entanto, a qualidade da educação deve estar associada à garantia de condições física, material e pedagógicas capazes e suficientes de dar conta do processo educativo do aluno (SANTOS, 2012).

No entanto, partimos do pressuposto que se faz imprescindível que a qualidade do ensino ultrapasse os índices de desempenho aos quais está vinculada, por meio da ótica dos órgãos de gestão da educação brasileira. Os índices, estabelecidos a partir de metas, são importantes para que os governos formulem políticas públicas que direcionem mudanças na educação, mas pensar na qualidade da educação envolve uma série de indicadores que demandam de um conhecimento mais aprofundado da escola, do seu cotidiano e de seus sujeitos (idem, p.66-67), necessitando ser vistos para além de dados mensuráveis.

Partindo do propósito de que a avaliação da educação está diretamente ligada à concepção de resultados, muitas escolas utilizam essas conclusões para sustentarem um discurso de qualidade e até fazerem a “propaganda” da própria escola. Alguns jovens destacaram em conversas informais que o motivo da escolha da escola estava relacionado a fato de que ela trabalhava visando a aprovação dos alunos nos processos

seletivos de ingresso ao Ensino superior, levando-os a considerarem que esta seria a melhor escola da região.²⁸

Como se configura objetivo desta pesquisa analisar os sentidos que os jovens atribuem à escola e aos processos educativos, consideramos importante analisar os resultados da escola na avaliação do ENEM, visto que nos últimos anos esses resultados têm auxiliado na divulgação da escola para a sociedade como uma escola que vem melhorando sua qualidade a cada ano²⁹.

Segundo dados do último ENEM, nos anos de 2013 a 2015, a escola pesquisada obteve as seguintes médias:

Quadro 12 Notas do ENEM 2013-2014 - Escola Pesquisada

ANO	Nº PART.	TAXA DE PART.	RED*	MAT*	CH*	CN*	LC*
2013	55	61,80	420,36	444,83	460,73	422,37	453,78
2014	70	66,67	428,57	428,14	503,81	443,83	457,81
2015	77	63,11	528,83	421,20	517,11	437,98	470,65

Fonte: INEP/ENEM

*Áreas do conhecimento avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio: Redação, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

Os dados indicam que a escola apresenta resultados diferenciados nos anos observados, o que pode ser verificado nas médias das áreas avaliadas. No ano de 2013 e 2014 a escola obteve maiores médias em Ciências Humanas e suas Tecnologias. No ano de 2015 a maior média passou a ser em Redação. Vemos que as médias estão abaixo das notas nacionais possibilitando o ingresso de poucos alunos ao Ensino superior, contrariando as expectativas de alguns alunos entrevistados.

A escola, como é de se esperar, segue normalmente a lógica de avaliação imposta no Brasil, influenciada, também, por mecanismos de veiculação de discursos

²⁸ Notas do caderno de campo.

²⁹ A escola divulga os resultados nas redes sociais. Registro das observações durante a pesquisa de campo.

que difundem para os sujeitos a necessidade de só melhorar os resultados da proficiência, uma lógica de resultados e regulação que recai diretamente sobre o trabalho do professor e sobre os conteúdos a serem trabalhados.

Ao discutirmos sobre a lógica da indução de crescente valorização dos resultados em medidas de proficiência, cabe, no entanto, a necessária reflexão de que esta lógica induz processos de mudanças na escola tornando necessário assumir, com certa cautela, suas consequências, particularmente àquelas associadas à melhoria dos resultados, visto que as escolas vão se adaptando às transformações nos mecanismos de controle, possibilitando que os resultados sejam melhorados, sem necessariamente aprimorar o ensino oferecido aos estudantes e, conseqüentemente, o aprendizado deles (PORTELA 2013, p.20), o que pode ser comprovado quando comparamos os dados de rendimento da escola nos últimos anos (tabela.5) e os resultados no ENEM (Quadro 11); percebemos que o desempenho na avaliação melhorou, mas a escola demonstra um rendimento ruim³⁰.

Aprender à escola um conceito de qualidade, priorizando como critério o desempenho no ENEM, é complicado, uma vez que o exame avalia o desempenho do aluno e não da escola. Os estudantes é que decidem se vão participar da prova, as escolas orientam, auxiliam, usando estratégias para incentivar a participação do aluno e até se responsabilizam por ajudá-lo na realização da inscrição (como é prática da escola pesquisada), mas a decisão final é deles. Logo, dizer que uma escola é melhor ou pior a partir do resultado apenas de uma avaliação de aferição é criar a cultura de “ranquear” as escolas e não considerar outras variantes indispensáveis quando se trata de qualidade, dentre as quais se situam as condições materiais necessárias para o bom desenvolvimento das atividades, a atuação de profissionais com remuneração e condições dignas de trabalho. Faz-se necessário, então, construirmos processos alternativos de avaliação “destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas” (FREITAS, 2005, p.930) o que pode favorecer diretamente tanto os processos de reflexão sobre a escola como a sua ação.

³⁰ A escola passou por esse processo quando, no ano de 2010, recebeu o resultado do ENEM 2009 e foi classificada entre as dez piores escolas do Estado do Pará. O fato possibilitou que o conjunto de profissionais se mobilizasse entorno de melhorar os seus índices o que vem se efetivar no ano de 2015 quando a escola assume a posição de “melhor” nos resultados entre as escolas de ensino médio no município e a 16ª no Estado entre aquelas de mesma dependência administrativa (pública estadual) e que apresentam nível sócio econômico baixo (MEC/INEP ENEM 2015. ORGANIZADOR:MERITT) Disponível em <http://enempoescola.com.br>. Acessado em 27/03/2017.

O ENEM ganhou, nos últimos anos, uma centralidade ao que se relaciona a possibilidade de ingresso no Ensino superior e isso tem se intensificado a medida que cada vez mais as Instituições de Nível Superior o tem utilizado como processo de admissão, além dos programas federais como: Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificado (SISU), Sistema de Seleção Unificada da Educação profissional e Tecnológica (SISU-TEC), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criando a cultura, na escola, de que sua prioridade deve ser a preparação para o ENEM.

Como a escola é um espaço que abriga uma diversidade de sujeitos, cabe perguntar como ficam os outros alunos que frequentam o ensino médio, mas que não desejam se inscrever no ENEM? Por meio dos constitutivos legais, temos que uma das finalidades desta etapa de ensino é o prosseguimento de estudos, mas este não se caracteriza como a principal finalidade.

A qualidade na educação não pode se limitar a possibilidade de maior número de ingresso nas universidades. Vemos aí a contradição manifestada quando o próprio Estado estabelece uma avaliação com fins de afunilar as oportunidades e defende o discurso de educação para todos, porém não garante este acesso aos jovens. Institui o prosseguimento de estudos como finalidade do ensino médio, mas cria o ENEM como instrumento de avaliação nacional para o ingresso no nível Superior, reforçando uma condição de segregação.

Avaliado sob a ótica das múltiplas determinações, observamos que o processo educativo na sociedade capitalista está organizado sob a ótica da segregação, visto que a possibilidade de acesso ao Ensino superior, principalmente o público, se limita a uma média que deve ser alcançada, reforçando a lógica de que a Educação Superior não é para todos e, mais uma vez, a dualidade histórica educação/propedêutica/educação para o trabalho no ensino médio se materializa.

4.2- A função da escola e seus objetivos

Diante destas discussões se torna oportuno destacar qual o papel que a escola exerce na vida desses jovens sujeitos. Ao serem perguntados sobre a importância da escola, de modo geral, os sujeitos enfatizaram a instituição como capaz de orientar os jovens naquilo que podem futuramente adquirir: um curso superior, um trabalho.

[...] trazer ...conhecimentos que não são possíveis num ambiente familiar, a família educa, mas a escola instrui (J. Fem. 2º ano/ tarde).

É o principal, o fundamento assim na vida de uma pessoa é a escola porque é na escola que a gente aprende tudo... eu sei que o primeiro ensinamento a gente aprende na nossa casa, mas o que é aprender a ler, a escrever essas coisas é tudo na escola então é o principal... o quê que eu posso falar, tem que estudar se não a gente nunca vai ter o que a gente quer assim... é o nosso sonho né... tem trabalhos que a gente não precisa estudar pra (sic passim) trabalhar mas, se a gente quiser coisa melhor pra nossa vida a gente tem que estudar, a escola tem que tá (sic passim) no meio com certeza (R. Fem. 3º ano/ manhã).

Quanto a importância da escola, de modo geral, as respostas refletem claramente o que a sociedade espera do jovem, que ele veja a escola como espaço importante de formação que se estende para a possibilidade de ingresso ao mercado de trabalho e ao Ensino superior. E é na escola que ele aprenderá o que é necessário para que isto possa acontecer por meio dos conhecimentos lá “ensinados”, entre os quais, leitura, escrita, cálculos, etc.

Percebemos também, que a escola é para eles o espaço de formação “futura” e esta visão de que terão oportunidades a partir do ensino médio reforça o ideário do capitalismo de que as oportunidades são para todos; no entanto, estes jovens não apontaram que tivessem consciência de que a sociedade não oferece oportunidades para todos, que ela é segregadora, excludente, e acaba atendendo diretamente ao mercado de trabalho e as proposições do capitalismo, pois “sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração” (SAVIANI, 1985, p. 34). Nessa relação direta entre capital e educação não podemos deixar de destacar que [...] “quando mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista” (FRIGOTTO, 2005).

Neste sentido a fala dos jovens pode refletir um processo acentuado de alienação dos processos sociais vividos e desenvolvidos na escola, “alienação da atividade e atividade, da alienação” (MARX, 2006, p.14), à medida que os processos pedagógicos aí realizados e a aprendizagem das relações sociais de produção, que se efetivam por meio de uma série de práticas, rituais, formas de interação configuradas através de relações sociais imperantes na escola que prefiguram as relações sociais do mundo e da produção (FERNANDEZ, 1993), se manifestam nos sentidos atribuídos pelos jovens à

escola como “o caminho pra glória que é o estudo, que é o trabalho, que é ingressar na universidade, faculdade” (M. Masc. 3º ano/manhã). Isto se completa na afirmativa de que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma, pois ela, enquanto instituição, é composta de atores que lhe dão vida: professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e seus desafios sociais (DAYRELL, CARRANO, 2014.p103).

Problemas e desafios que se conformam também aos sentidos que o jovem atribui à escola e sua função. Ao perguntarmos aos jovens sobre seu principal objetivo ao estudar, as respostas assim se apresentaram: 41,4% informaram que é ingressar no mercado de trabalho, 34,5% ingressar no Ensino superior, 13,8% adquirir novos conhecimentos e 10,3% concluir o ensino médio.

Pelos dados obtidos observamos mais uma vez que as relações econômicas e sociais da maioria dos jovens, enquanto sujeitos componentes e filhos da classe trabalhadora, força o jovem a desejar ver na escola o espaço que “garantirá” sua entrada no mercado de trabalho para ajudar no sustento da família. Logo, a escola que eles frequentam precisa ajudar na acomodação desta realidade.

Os dados demarcam que estamos tratando de uma juventude que vê na escola e em decorrência dela, no trabalho, um meio para prover a sobrevivência na sociedade, vale ressaltar, numa sociedade capitalista em que a entrada do jovem no mercado de trabalho tem se dado cada vez mais cedo e o que se busca, inclusive, tirar proveito dessa mão de obra juvenil, e por isso, centram esforços em profissionalizá-la rápida e precocemente (NOSELLA, 2016).

Mesmo a escola assumindo, na opinião dos jovens, a função principal de formar para o mercado de trabalho, a contradição se manifesta no movimento vivido por eles nesta etapa de ensino por meio de suas opiniões sobre qual deveria ser a prioridade da escola de ensino médio. Ao serem consultados sobre isso, 50% informaram que o ensino médio deve, prioritariamente, preparar para o Ensino superior, 30% preparar para o mercado de trabalho, 14% para desenvolver o educando como cidadão, 4% ajudar o educando a compreender direito/deveres e 4% encontrar pessoas novas/ fazer amizades.

O que observamos é que os jovens ingressam na escola e por suas condições materiais de vida querem ter dela um objetivo (ingressar no mercado de trabalho), mas vêm que ela deveria ter outra função (preparar para o Ensino superior). Esta é a realidade que se apresenta para nós, inicialmente como o real. Nos mostra o quão

distante a escola está de prover uma formação integral, no qual o princípio pedagógico seja orientador da formação de uma juventude que atribua a ela o sentido de espaço de produção e socialização do saber e da cultura, necessários ao desenvolvimento de sua autonomia para administrar os processos futuros de ingressos na sociedade e mediar as relações que lá poderão ser construídas.

Por meio dos questionários aplicados aos jovens observamos que a escola oferece um conjunto de atratividade que o fazem ir à escola, dentre elas a possibilidade de aprender. Perguntamos aos jovens o que mais lhes atraía na escola e lhe oferecemos um conjunto de respostas direcionadas para que pudessem escolher, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 4 Razões apontadas pelos jovens para justificar o que mais lhes atrai na escola.



Fonte: Questionários aplicados pela pesquisadora. Ano 2105/2016.

A possibilidade de aprender se apresenta como o que mais atrai o jovem na escola. Observamos que os jovens atribuíram à escola o sentido de espaço de aprendizagem e é por meio dela que poderão aprender.³¹ No entanto, é conveniente destacarmos também que o aprender na sociedade capitalista pode se apresentar diretamente vinculado às necessidades do mercado, e isso muitas vezes não se configura como compreensão por parte dos jovens.

[...] compreensão de que é preciso duvidar se o mais importante que se aprende na escola é o que seu programa oficial reconhece, ou toda uma série de suposições, valores, formas de comportamento etc., que, sem fazer parte de nenhum plano de estudos, configura a vida cotidiana das aulas (ENGUITA, 1993, p.220).

³¹ Aprofundamos mais esta discussão na seção 5 do texto.

Ainda tratando sobre a questão de como a escola é vista como importante para a sociedade na qual vivemos, consideramos oportuno destacar que em estudos relacionados sobre os sentidos atribuídos à experiência de escolarização por jovens pobres da periferia de Belo Horizonte, atendidos em um programa federal de inclusão social – o Programa Serviço Civil Voluntário (1996-2002) do Ministério da Justiça e do Ministério do Trabalho e Emprego, Leão (2006) destaca que os jovens (pesquisados) de maneira geral e suas famílias não parecem desvalorizar a escola. De maneira geral os pais querem que os filhos estudem, mesmo a pesquisa apontando outro grupo que manifestava tanto um distanciamento quanto o sentimento de que investir na escola não era algo que valesse a pena. Para o autor, isto não se apresentava apenas como a falta de familiaridade com o processo escolar, mas sim como “uma postura realista diante das interdições à mobilidade social produzida por uma sociedade que vê crescer os níveis de desemprego e da pobreza, até mesmo para os mais escolarizados” (idem, p.35).

Em relação à importância atribuída à escola, pelos jovens ou suas famílias, vale ressaltar que nos anos 1990 se intensificou a discussão sobre a necessidade de ampliação do acesso à escola básica com vistas a atender a necessidades do capital, principalmente para aqueles oriundos da classe trabalhadora. Esse acesso à escolarização se dava com vistas a atender ao mercado de trabalho e aí eram depositadas as expectativas de que os jovens com um nível maior de escolarização teriam maiores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, um acesso que se tem revelado aligeirado em função, muitas vezes, da necessidade de complementar a renda familiar e que em sua maioria tem servido para o ingresso no mercado informal. A escola então passa a mediar de forma mais intensificada as relações entre a necessidade de um “novo” trabalhador e o mercado de trabalho, materializada na busca de uma nova mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. “Trata-se, portanto, de formar, de forma mais acentuada, nas décadas de 1990, um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (FRIGOTTO, 2005).

Em relação à renda familiar, a maioria dos jovens informou que a família sobrevive de até um salário mínimo mensal. Isso pode ser justificado, também, pelas inúmeras ocupações de seus pais. Na pesquisa perguntamos aos jovens sobre a ocupação dos pais, separando pai e mãe. Assim tivemos:

Quadro 13 Taxa de ocupação dos pais e mães dos entrevistados

OCUPAÇÃO	PAI	MÃE
Doméstica	X	20.6
Pedreiro	15.5	X
Batedor de açaí	5.2	5.2
Professor	8.6	8.6
Vigilante	6.8	X
Carpinteiro	5.2	X
Autônomo	5.2	X
Outras ocupações	46.5	34.3
Não trabalham	X	21
Não responderam	7	10.3

Fonte: Questionários de pesquisa. 2015/2016

O quadro apresenta as taxas de ocupações especificadas a partir de 5%, as outras ocupações indicadas pelos entrevistados que obtiveram menos de 5% estão inclusas, nas denominadas “outras ocupações” e compõem um universo de trabalhos, na maioria, realizados informalmente como feirante, moto-taxista, costureira, açougueiro, transportador de açaí, entre outras, além de funcionários públicos como agente administrativos, gari, agente de saúde, etc.

Diante deste quadro econômico, observa-se que os informantes indicaram a necessidade de complementação da renda familiar. Essa necessidade pode ser justificada pela informação de que 19% dos jovens entrevistados trabalham nas mais variadas atividades: como domésticas (babá), vendedores, manipulação de açaí, com os pais, ou em pequenos estabelecimentos como lava jato, oficinas mecânicas, salão de beleza, entre outros. Esses dados nos apontam que as atividades dos jovens estão concentradas no trabalho não formal e que, segundo os informantes, perfaz uma carga horária indo de 4 a 10 h por dia (visto que alguns moram no emprego).

Os resultados obtidos nos auxiliaram no mapeamento de quem são os jovens que cursam o ensino médio, definindo um perfil básico de informações sobre sua idade, gênero, trabalho, origem, trabalho dos pais, além de um conjunto de informações que nos auxiliam na compreensão posterior de como estes jovens compreendem a função e como fazem a avaliação de sua própria escola. Muitas pesquisas nacionais realizadas com intuito de trabalhar com a juventude se debruçam em traçar o perfil do jovem brasileiro, dentre elas destacamos a pesquisa realizada em 2008 pela “Ação

Educativa”³², que em sua primeira etapa traça o perfil dos jovens, além de buscar conhecer os jovens, suas visões e opiniões sobre a escola, e o sentido que o ensino médio assume no delineamento de seus projetos de vida.

Outra pesquisa que também aponta um perfil da juventude brasileira é a denominada Retratos da Juventude Brasileira, organizada por Abramo e Branco (2005), que centraliza o levantamento quantitativo nacional deste contingente populacional objetivando fundamentar melhor quem é a juventude brasileira. Estas e outras inúmeras pesquisas que centralizam a compreensão da juventude e seus processos de inclusão, exclusão social, cultural, educacional e política centram-se na perspectiva de inicialmente delinear quem são estes jovens, como se relacionam com os mais variados processos sociais e suas perspectivas diante da realidade na qual vivem, o que para nós reafirma que para podemos analisar as contribuições e ou limitações do ensino médio para a juventude de Igarapé-Miri, precisaríamos traçar um perfil de quem eram os jovens que estávamos pesquisando e o assim o fizemos.

Analisar os sentidos atribuídos à escola e aos processos educativos, por meio dos discursos dos jovens envolve um conjunto de reflexões sobre como o processo educativo tem se construído dentro do espaço escolar. Nesse sentido, escolhemos tratar desta temática a partir da avaliação da prática docente realizada pelos alunos, visto que uma avaliação dela pode nos revelar especificidades e nuances relativa aos processos educativos característicos do espaço escolar pesquisado.

4.3- A escola e os processos educativos: sentidos da prática pedagógica.

Objetivando tratar sobre a prática docente para compreendermos como os processos educativos vinham se construindo no espaço escolar resolvemos aplicar questionários em dois momentos, um exclusivo para os alunos das turmas de 3º anos³³ da escola, turmas regulares manhã, tarde e noite³⁴ no ano de 2015, e outro para 58 alunos das três turmas do ensino médio no ano de 2016, os quais responderam 30 alunos

³²Trata-se de uma pesquisa realizada pela Ação Educativa de junho de 2008 que envolve cinco escolas da Zona Leste de São Paulo.

³³ A escolha pelos alunos dos 3º anos se justifica pelo tempo de vivência escolar dos alunos neste espaço e pelo convívio com o maior número de professores da escola, o que para nós possibilitava maior compreensão de como os processos educativos estavam se efetivando no espaço escolar.

³⁴ A inclusão da turma da noite se deu em decorrência de existir uma turma de 3º ano regular no turno da noite e pela porcentagem de alunos entrevistados, 10% (12 alunos) do total de alunos dos terceiros anos no ano de 2015.

do 1º ano, 10 do 2º ano e 18 do 3º ano dos turnos da manhã e tarde. Por meio do questionário, sugerimos aos jovens que fizessem uma avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores na escola.

A discussão sobre a prática docente envolve o conhecimento de aspectos específicos de sua natureza como o ensinar, o aprender, o planejar e o avaliar, sendo estes necessários na manifestação da ação e interação dos homens em sociedade, por meio da educação e de sua instituição - a escola, visto que é papel desta prover os processos de humanização da sociedade e de seus sujeitos por meio do acesso ao saber, não como estático, mas como resultado do processo de desenvolvimento histórico e dialético por meio do qual a sociedade se constitui, “o que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo [...] e a educação tem sua origem nesse processo” (SAVIANI, 2011, p. 81).

Esse processo de humanização se realiza tendo como instrumento o saber acumulado ao longo do desenvolvimento da sociedade, o que assegura que o homem produza sua própria existência por meio das relações e é isso que vai dando sentido a escola pois ela existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber o que implica que as atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (ibidem).

Nesse sentido, a prática docente envolve diretamente viabilizar os meios e os processos sobre os quais os homens poderão produzir sua existência na sociedade, visto que cabe a escola a viabilização das condições de transmissão e assimilação deste saber (idem). O acesso aos processos culturais de produção da existência humana, necessários às novas gerações e trabalhados no interior da escola, por meio, também, das atividades desenvolvidas pelos professores, precisa ser revelado enquanto ação mediadora desses processos sociais.

A ação mediadora do professor no processo ensino-aprendizagem é importante à medida que ele pode mediar processos que levem a mudança de comportamento do aluno, isto é, que levem à aprendizagem, cabe a ele, portanto, a escolha de melhores estratégias pedagógicas para o fim desejado, isto é, que o aluno tenha acesso ao saber sistematizado como forma de produção de sua existência e da produção de novas relações sociais.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos alunos no questionário e que enfatizava uma avaliação da prática docente, percebemos a compreensão do aluno a respeito da necessária ação pedagógica mediada pelo professor. No entanto, já de início, observamos que o real aparente não se configura como uma totalidade na escola, visto que as expectativas dos jovens do 1º ano do ensino médio, na escola pesquisada são diferentes da dos alunos do 3º ano que já estão para deixar a escola. Esta perspectiva reafirma que devemos centrar nossas reflexões a partir da visão de que os jovens que compõem o universo de nossas escolas são sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo (DAYRELL; CARRANO, 2014), mas também seus sentidos e interpretações que possibilitam a representação de seus interesses e necessidades são influenciados pelas condicionalidades da vida no modo de produção capitalista e se efetivam nas mediações entre os jovens e as relações sociais, permitindo, assim a reprodução de sua existência.

Avaliação dos questionários respondidos pelos 58 jovens estudantes da escola a respeito do trabalho dos professores foi sintetizada no quadro 12 para nos ajudar na confirmação do que desde já levantamos. Vejamos:

Quadro 14 Avaliação dos alunos entrevistados sobre trabalho realizado pelos professores (%)

PERGUNTAS	SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA	NÃO SABE/NÃO OPINOU	NÃO RESPONDEU
Há professores para todas as matérias?	62,1%	31,1%	0%	0%	3,4%	3,4%
Os professores faltam muito?	1,7%	50%	41,4%	1,7%	5,2%	0%
Os professores são competentes	55,2%	25,9%	6,9%	3,4%	3,4%	5,2%
Os professores são comprometidos com o ensino	63,8%	25,9%	5,2%	0%	1,7%	3,4
Os professores têm orgulho de seus alunos?	22,4%	50%	15,6%	1,7%	6,9%	3,4%
Os professores têm paciência para responder as dúvidas dos alunos?	50%	36,2%	10,4%	0%	1,7%	1,7%
Os professores parecem desinteressados	0%	31,1%	12,1%	46,5%	8,6%	1,7%
Os professores punem mais do que incentivamos alunos	5,2%	25,9%	25,9%	32,8%	8,7%	1,7%

Fonte: Questionários de pesquisa 2015/2016.

Observamos, por meio da sistematização dos dados, que os alunos fazem uma avaliação positiva do trabalho dos professores, visto que consideram que eles são competentes, sempre comprometidos com o ensino, que sempre tem paciência para responder as dúvidas dos alunos, nunca parecem desinteressados ou que punem mais que incentivam, embora tenham destacado, também, que às vezes os professores se ausentam em demasiado, ou sentem que eles têm orgulho de seus alunos. Cabe enfatizarmos mais uma vez que a maioria dos alunos que responderam ao questionário foram alunos do 1º ano do ensino médio e aí pode estar imbricado os discursos das expectativas ou avaliações iniciais de quem está entrando nesta etapa de ensino, mas contraditoriamente se apresenta a constatação de que são esses alunos que mais evadem na escola como podemos evidenciar pelos dados da tabela 5, na qual apresentamos as taxas de abandono da escola pesquisada. Em relação as taxas de abandono observamos que elas se mantêm altas, embora tenham caído em relação a 2015, todavia configuram que o abandono na escola precisa ser combatido com mais veemência, primeiro descobrindo as causas reais do problema na escola, para que possam posteriormente combatê-las, principalmente porque o aluno que mais está abandonando a escola (alunos do 1º ano) é aquele que a vê positivamente na sua entrada.

Não encontramos na escola nenhum registro de pesquisas realizadas pela própria instituição que apontasse as principais causas da evasão deste aluno³⁵, no entanto, há de consideramos que as causas da evasão se manifestam tanto entre os fatores intraescolares como os fatores extraescolares, envolvendo aí um conjunto de variáveis que podem ir desde a possibilidade de acesso à escola (por meio do transporte escolar), as questões de gênero (gravidez precoce, casamento), as questões sociais (violência, drogas, além da necessidade de ingresso no mercado de trabalho) como as questões de ordem pedagógicas (sentidos do aprender, processos metodológicos e avaliativos, dentre outros), não sendo possível, neste recorte da pesquisa, indicar os reais motivos do abandono, principalmente do aluno das turmas de 1º ano da escola pesquisada.

Em relação a falta dos professores, 50% dos alunos informaram que às vezes os professores faltam muito, isto é um dado que, embora não tenhamos comprovado por

³⁵ Durante a realização do Planejamento anual da escola no ano de 2015 foi definido que um grupo de professores, juntamente com a coordenação pedagógica iria, por meio, de uma pesquisa investigar junto à comunidade escolar os motivos que levam os alunos a abandonarem a escola, no entanto, neste ano a rede estadual entrou em greve durante 51 dias letivos o que alterou a dinâmica da organização da escola e o projeto não foi posto em prática (Registro do caderno de campo).

meio das listas de presença dos professores, nos indica que a ausência deles poderia, no contexto da aparência, apontar para certa negatividade do trabalho realizado, mas que não se confirma, visto que, pela fala dos entrevistados, percebemos o reconhecimento do papel desenvolvido pelos professores, em tempo que a violência assola o espaço escolar, em que professores são agredidos, em que mais e mais professores desejam “desistir” da profissão, como se tem noticiado pela imprensa frequentemente, os alunos da escola pesquisada destacam reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores na escola pesquisada.

Muitos jovens ao serem perguntados (na entrevista individual) sobre o que mais lhes atraía na escola responderam afirmativamente que o papel desempenhado pelos professores.

Os professores. Porque é... é motivação que a gente tem pra estudar aqui, cada um tem uma dificuldade pra chegar ali onde eles estão, sempre tem alguém com uma estória pra contar, um sacrifício que passou quando era jovem igual nós (sic), enfim um pouco disso (M. Masc. 3º ano/ Manhã).

O que mais me atrai? É... aqui na Enedina é a forma como eles explicam, os assunto porque nas outras escola onde eu estudava, apesar de ser no interior, não tem assim... os professores levam sim o conhecimento pra lá, mas não é como na cidade, na cidade é mais puxado, a gente tem mais contato com a cidadania, os assuntos que tão (sic) por dentro do mundo (M. Fem. 3º ano/Tarde).

O que me atrai é o jeito de alguns professores saberem ensinar, colocar a aprendizagem diante do aluno e não só focar naquilo que ele tá tipo explicando sobre o conteúdo da matéria e sim as vezes falar até da vida pessoal, ajudar os alunos (N. 2º ano/ Manhã).

Dos treze entrevistados, aos quais foram feitas esta pergunta, seis indicaram os professores, seu trabalho, suas histórias de vida, como sendo o que atraía os alunos na escola.

Destacar a história de vida dos professores como algo que motiva e incentiva nos relembra que cada discurso proferido traz a história da pessoa, suas interlocuções, direta ou indireta, visto que não existem palavras isoladas, elas são “produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 66), assim quando os professores relatam suas dificuldades, sacrifícios para chegar à profissão, os jovens, enquanto filhos da classe trabalhadora, também refletem aí suas histórias de vida.

Bom é... na minha escola é... eu vejo professores assim muito bem qualificados né? Pessoas que tiveram uma história muito bonita, pessoas que tiveram trabalho mesmo, trabalharam duro pra chegar onde elas estão e eles tentam repassar isso pra gente né? E isso me atrai por causa que eu acho isso muito bonito é... também **eu me espelho assim na história deles, por causa que é a minha história...** assim é um pouco difícil, tenho que ralar, tenho que trabalhar, mas eles nos ensinam a nunca desistir e é isso que eu quero repassar pras (sic) pessoas que, pessoas que querem ser alguém na vida (M. Fem. 1º ano/Manhã, grifos nossos).

Quando a análise se especifica mais no trabalho realizado em sala de aula a avaliação dos alunos do 3º ano diferem da realizada pelos alunos do 1º ano. Para nós, em relação às falas dos alunos do 1º ano podem aí estar alicerçado um discurso sustentado pela realidade imediata moldada, também, pelas múltiplas determinações da vida dos sujeitos e que ainda não permite o mergulho na compreensão do real, por meio dos inúmeros processos de contradições e mediações que a escola realiza diariamente à medida que também tem uma avaliação positivada da escola e dos seus processos educativos.

Os alunos do 3º ano, embora já apontem reorganização nos discursos e avaliações realizadas sobre a escola, ainda estão em conformação com a proposição dos discursos da sociedade capitalista ao defenderem veementemente que é só por meio da escola e do empenho de cada um que poderão melhorar suas condições de vida; porém, não apresentam compreensão de que esta escola é segregadora e que lhe oferece, muitas vezes, as condições mínimas para que seu ingresso no Ensino superior se efetive. No entanto, segundo os alunos do 3º ano, há uma necessidade de mudanças na prática pedagógica dos professores. Essas mudanças são evidenciadas a partir de três pontos de reflexão que se entrecruzam: a aula em si, a metodologia utilizada e os processos de avaliação.

Ao serem perguntados por meio de questionários se consideravam que os professores planejavam suas aulas com antecedência, 46 alunos (79,3%) responderam que sim, 11 alunos (19%) responderam que não e apenas 01 (1,7%) não respondeu à pergunta, o que nos leva a inferir que para os alunos a maioria dos professores realiza atividades inerentes ao seu trabalho.

Mas, segundo oito dos doze entrevistados, as aulas são cansativas, embora 95% do total considerem que os professores planejam suas aulas. Ao confrontarmos com os dados de que os alunos apontam de as aulas serem cansativas, observamos que o planejamento destas aulas não estava atingindo os sujeitos de forma satisfatória, visto

que não conseguia atrair o interesse desses sujeitos, que não são seres passivos, receptivos a um conjunto de informações. Isto pressupõe que a aula seja entendida como um conjunto dos meios e condições por meio das quais o professor dirige e estimula o processo ensino aprendizagem possibilitando o encontro entre os alunos e o que é proposto para ser ensinado, por meio dos planos de aula (LIBÂNEO, 1994).

Ampliando as reflexões anteriormente propostas por Libâneo (1994) pontuamos que a escola deve se configurar como espaço de formação de sujeitos mais autônomos os quais, por meio do pensamento crítico-reflexivo, consigam detectar os problemas sociais e ao mesmo tempo articular os saberes necessários para resolvê-los. Assim, a aula proposta pelo professor precisa abrir possibilidades para além da sala de aula, deve ser o ponto de partida ou de reflexão para que o aluno possa criar novas possibilidades de aprendizagens, materializados por meio de uma práxis humana transformadora, na qual os conhecimentos, também vão sendo gerados a partir de uma relação prospectiva e retrospectiva sobre o objeto, de modo que se projeta inicialmente o como se vai atuar sobre o objeto ao mesmo tempo em que se é afetado pela materialidade desse objeto, implicando reformulações de procedimentos anteriormente estabelecidos ou até abandono de uns em proveito de outros (ROFRIGUES, 2012), materializando o movimento dialético entorno daquilo que deve ser trabalhado na sala de aula com vista a possibilitar a compreensão e produção do aluno de sua própria existência humana.

Analisando o contexto no qual estão inseridas as escolas na região amazônica, ao apresentarmos a questão das aulas, ponderamos ser oportuno levantarmos algumas considerações. Primeiro: o problema da infraestrutura das escolas onde muitas se encontram em condições físicas precárias, o que não ajuda na maioria das vezes na promoção de aulas mais dinâmicas e atrativas³⁶. Segundo: a formação do profissional da educação, problema que ainda se faz muito presente, muitos ainda não têm, também, pelas distâncias geográficas que a própria região amazônica apresenta, a formação inicial, e outros não têm acesso a formação em serviço.

No que se relaciona a esta questão a escola pesquisada conta com um universo de todos os profissionais com formação na área, ficando apenas de fora dois professores de língua estrangeira que ainda estão cursando a formação na área específica, embora tenham uma primeira formação.

Refletir sobre a questão da formação docente é ter claro que ela deve propiciar ao professor um constante processo de reflexão em sua prática pedagógica,

³⁶ No caso da escola pesquisada este fato já foi evidenciado no início desta seção.

possibilitando mudanças no ato pedagógico, o que pode dar condições ao docente para que ele se assuma enquanto protagonista de ações dentro do processo educativo, desenvolva sua autonomia e a dos educandos na construção de novos conhecimentos. Isso pressupõe que toda a formação do profissional docente não se restrinja a sua formação inicial e sim a uma formação constante, permanente, contínua ao longo de todo o exercício de sua prática, ultrapassando a concepção de formação contínua como a realização de cursos e/ou atualização de conteúdos, visto que estes programas têm se apresentado pouco eficientes na alteração da prática docente por não a tomarem em seu contexto (PIMENTA, 1999).

Antônio Nóvoa (2009, p. 3) defende que a formação docente seja construída dentro da profissão, o que poderá ultrapassar o distanciamento que há entre os discursos e as práticas existentes em relação à ação docente, pois para ele “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”, isso implica transformar as práticas profissionais para que se configurem como lugares onde a reflexão e a formação sejam o eixo central da ação. Assim, a escola se constitui como espaço de formação do professor, uma formação contínua que, alicerçada dentro da escola e das relações lá estabelecidas, pode propiciar o repensar das práticas e o delineamento de ações pedagógicas que verdadeiramente possam auxiliar na consolidação de um processo educativo com qualidade para educandos e educadores.

Ter a escola como espaço de formação continuada ajudará os professores no enfrentamento direto das dificuldades vivenciadas pela escola, ajudando a responder aos desafios propostos pela diversidade que exige um professor mais dinâmico, mais reflexivo e mais humano, ultrapassando as diretrizes do burocrático na formação e que atue também com base em referenciais de valores sociais comum.

Pontuamos que ouvir os jovens estudantes se faz, também, importante. Se as escolas ampliarem seus canais de diálogo com os alunos, podem, de repente, ouvir que “as aulas são cansativas, enfadonhas” e esta escuta pode servir como ponto de reflexão e de formação continuada para os profissionais, ajudando no reordenamento de sua prática pedagógica e da comunidade escolar, pois a ação pedagógica não se efetiva numa ação isolada, ela se dá a partir da interação com os outros sujeitos e fenômenos sociais. Os professores e/ou escola tem condições de reconhecerem ou realizarem processos de avaliações e/ou autoavaliação para descobrirem como estão sendo trabalhadas as aulas no espaço escolar.

Neste sentido, as atividades a serem desenvolvidas no contexto escolar devem centralizar a perspectiva de ampliar nossa visão de espaço escolar e das relações lá estabelecidas, nos levando a perceber que mais do que falarmos da escola hoje devemos falar com ela, de suas relações, de suas interações, de suas subjetividades, de seus sujeitos, partindo sempre da compreensão de que todas as suas relações estão inseridas na totalidade das relações que a circundam.

Assim, se apresenta para nós a compreensão de que não podemos estudar as práticas pedagógicas dos professores sem que estejamos cientes de que as relações estabelecidas, as decisões tomadas e os posicionamentos defendidos em matéria de educação em nosso país, também estão orientados por suas múltiplas determinações, pautando sempre no entendimento de que a história é um processo e não uma dada realidade estática.

No que se relaciona ao segundo ponto de reflexão apresentado pela pesquisa, evidenciamos que dez dos doze entrevistados responderam que não gostam das metodologias utilizadas pelos professores. Para os alunos, os professores planejam as atividades, definem metodologias, no entanto, eles não gostam da metodologia. Quando perguntados sobre que materiais mais frequentemente os professores utilizavam em sala de aula, os alunos responderam³⁷:

Quadro 15 Materiais/equipamentos utilizados pelos professores em sala de aula.

Materiais/equipamentos	Número de alunos
Livros didáticos	10
Quadro branco	10
Datashow	07
Filmes	01

Fonte: Arquivos da pesquisadora. Ano 2015.

Em relação à utilização do livro didático, os alunos relataram (em sua maioria) que as atividades com os livros se restringiam as leituras do texto indicado pelo livro e orientado pelo professor, mas também destacaram que os utilizavam apenas para responder ao exercício proposto e para a realização de atividades.

³⁷ Nesta pergunta o aluno teve a opção de marcar mais de uma alternativa e a questão apresentava cinco alternativas.

A leitura que os dados nos possibilitam ter é que as atividades pedagógicas, na escola pesquisada, são centralizadas num conjunto de atividades que pouco podem ser consideradas atrativas para os jovens que vivem hoje numa sociedade como a nossa, onde os processos tecnológicos e as informações são processados de forma dinâmica e com as facilidades e velocidades que os meios tecnológicos permitem.

Há que se considerar que nossas escolas, ainda, estão ensinando nossos jovens através de propostas que não acompanham seu ritmo de desenvolvimento, o que pode gerar um total desinteresse pela própria escola e pelos processos educativos lá proporcionados e nos levam a inferir que muitas vezes a escola e os conhecimentos curriculares perdem espaço para o “ciberespaço³⁸” visto que em muitas vezes os alunos possuem mais familiaridades com o uso dessas tecnologias do que seus professores.

Muito se tem comungado na necessidade de mudanças, desde as últimas décadas do século XX, em matéria de educação, principalmente no que se refere à educação escolar, seus objetivos, propósitos e relações. Com o advento da modernidade e com a proposta da Escola Nova tem-se um conjunto de proposições em matéria de educação que embora não rompendo com os modelos de escolas sedimentados em uma “concepção fragmentária e positivista da realidade” (FRIGOTTO, 2008, p.19) até então postos. Pelo menos nos possibilitam algumas reflexões acerca do papel da escola e da produção do conhecimento na educação das gerações, no entanto, pouco tem se efetivado em relação a essas mudanças. Em se tratando no cuidado do que é trabalhado com a juventude nos parece que isso tem se complicado ainda mais.

Ao tratarmos da questão do jovem estudante, não podemos deixar de levar em consideração que se torna urgente a escola repensar sua proposta pedagógica ampliando os espaços de produção do saber, além de buscar melhores alternativas de como atrair os jovens para os processos de aprendizagem em consonância com as propostas tecnológicas que eles têm acesso.

Para “trazer” de forma mais aproximada o que diziam os sujeitos, sobre as práticas pedagógicas, o questionário também possuía indagações abertas para que o aluno manifestasse seu posicionamento e pudesse opinar diante da realidade observada. Nesse bloco, duas questões se posicionaram como central, uma que se relacionava ao porque os alunos gostariam de ser consultados sobre a proposta de avaliação de cada

³⁸ Neste estudo, o ciberespaço será analisado enquanto um conjunto de diversas redes comunicacionais informatizadas, tais como a Internet (SILVA, Carlos Alberto F. da, 2007).

disciplina e a outra sobre como, na opinião deles, deveriam ser ministradas as aulas na escola.

Em relação à questão da avaliação, os alunos apresentaram bastante clareza ao destacarem que compreendiam a avaliação como um processo que não pertencia ao professor, mas que estava relacionado ao trabalho desenvolvido. “A avaliação, não é só prova, mas também está ligado a todo o trabalho da escola” (1º ano/manhã), “a avaliação é pra saber o que os alunos aprenderam, mas também ajuda a escola ver o que estão ensinando...eu acho (R. 3º ano/manhã). Portanto estava diretamente interligado ao aluno e seu processo de aprendizagem. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa apontaram três pontos de reflexão sobre a questão da avaliação utilizada pelos professores na sala de aula, a saber: 1- os professores precisam discutir mais com alunos sobre a proposta de avaliação; 2- ao serem consultados sobre a proposta de avaliação os alunos poderiam ter controle sobre o trabalho do professor; 3- ao serem consultados sobre a proposta de avaliação, os alunos participariam mais ativamente das atividades e das ações coletivas.

A avaliação é elemento importante no processo do ensino e serve como instrumento orientador da tomada de decisão para as atividades seguintes, assim ela não pode se configurar mais como isolada, que nem antes, por meio de uma prática educativa realizada em conformação com uma matriz tradicional de educação, a qual caracterizava-se como um processo único de tomada de decisão do professor sobre os resultados obtidos sobre os alunos. Nesse sentido, as falas dos sujeitos indicam que as propostas de avaliação de aprendizagem desenvolvidas na escola precisam ser bem mais discutidas com os alunos, o professor, em conjunto com os alunos. Precisa definir os meios e os processos avaliativos que realmente configurem processos significativos de aprendizagens e que auxiliem na inserção social por meio da cultura, da ciência e do trabalho, “assim a gente ia ficar inteirado³⁹ sobre o negócio da prova da escola” (V. 1º ano/Tarde)

A avaliação como instrumento didático utilizado pelos professores que muito serviu apenas para verificar, quantificar e classificar a aprendizagem dos alunos, sempre foi utilizada também como instrumento de poder e de controle. As práticas avaliativas, principalmente as configuradas na matriz tradicional de educação, serviram para o professor exercer poder e controle sobre o aluno, por meio dos castigos físicos e pelo poder simbólico. “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformadora,

³⁹ Expressão utilizada pelo aluno para indicar que ele estivesse a par sobre a proposta de avaliação da escola.

quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2007, p. 15), que na avaliação se configurava pelas ameaças, pelo uso do controle dos instrumentos didáticos, pelos resultados, pela coerção, pelo medo, pela punição.

No entanto, observamos nos registros dos sujeitos entrevistados que o uso da avaliação como poder e controle apareceu sobre o trabalho do professor [...] “muitas vezes os professores não passam todo o conteúdo e ficam passando um trabalho em cima do outro, sem pelo menos explorar o assunto, sabendo sobre a avaliação a gente ia saber o que o professor tinha que ter ensinado [...]”⁴⁰. Quando a gente sabe como o professor vai avaliar, a gente sabe o que ele tinha que passar, alguns faltam muito e aí a gente nem sabe o que vão passar na prova”.⁴¹ As afirmações nos remetem a compreensão de que participando dos processos de definição da proposta de avaliação o aluno teria condições de “controlar” o que deveria ser trabalhado pelo professor e como este vinha desenvolvendo as atividades propostas. Aqui, cabe a ressalva de que, a avaliação não deve ser utilizada como instrumento de coerção e punição, mas precisa servir como orientadora dos processos a serem seguidos, para além do simples controle sobre a ação do professor ou do aluno em sala de aula.

Superando a visão de uso do poder e controle como formas de dominação no fazer pedagógico que a avaliação pode oferecer, partimos para o entendimento de que os alunos acreditavam que se fossem consultados sobre a proposta de avaliação, por meio de processos mais dialogados no espaço escolar, esta possibilitaria maior envolvimento e participação dos mesmos nas atividades propostas. O processo avaliativo precisa ter como um dos eixos centrais o aluno, o sujeito que aprende. Portanto, este processo, ao contar diretamente com a participação ativa do aluno, terá condições de oferecer resultados qualitativos do processo de aprendizagem, para além de resultados quantitativos.

Em se tratando de avaliação da aprendizagem, não podemos deixar de destacar que a construção de uma prática avaliativa não se configura somente como responsabilidade do professor, pois todo o sistema de ensino deve ser responsável pela cultura do avaliar. Se quisermos uma prática avaliativa transformadora, não centrada apenas nos resultados sobre os alunos, se faz necessário que as escolas e todo o sistema

⁴⁰ Trecho retirado de um dos questionários aplicado durante a pesquisa. Agosto/2015, sem identificação do sujeito.

⁴¹ *ibidem*.

educativo tenham uma ação formativa intencional, planejada e que se encaminhe no sentido da emancipação dos sujeitos, lembrando que nenhuma ação pedagógica é neutra, portanto, a ação de avaliar também não.

Finalizando o questionário, os alunos foram perguntados sobre como gostariam que fossem ministradas as aulas. Os sujeitos de modo geral centralizaram suas respostas em destacar que gostariam de aulas mais dinâmicas, mais atrativas, menos cansativas, mais participativas. Manifestaram o desejo de participarem do processo de desenvolvimento da aula, fazendo uso de metodologias, equipamentos e espaços diferenciados, ao destacarem que:

[...] as aulas deveriam ser ministradas de forma mais interativas, como por exemplo, nas aulas de química, biologia e outros, fazer uso do laboratório e afins, pois assim os alunos poderiam entender na prática e poderia, também, servir para o repertório sócio cultural desses⁴².

A fala dos sujeitos clama por uma aula, por uma escola mais dinâmica, com espaços e produções de saberes disciplinares, com metodologias que ultrapassem os limites da aula expositiva e invista na utilização de recursos didáticos que tornem as aulas mais dinâmicas, mais atrativas e que possibilitem aos alunos “assistirem as aulas com mais frequência”, por meio da utilização de filmes, músicas, histórias, experimentos práticos, paródias musicais, o que pressupõe, também, o interesses do professor em realizar um conjunto de atividades diferenciadas.

Enfim, o aluno quer um processo de aprendizagem que lhe permita acesso as formas de saber, da cultura, das ciências, das tecnologias, do trabalho em consonância com sua essência de juventude e seus modos de viver e aprender. Cabe à escola, ademais, o papel de mediar estes processos, partindo da perspectiva de que afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social, dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula (SAVIANI, 2011, p. 45). Estes sentidos dos processos educativos poderão ser bem mais sinalizados pelos jovens à medida que puderem contar com uma escola que lhe acolha bem mais em sua condição de juventude.

⁴² Trecho retirado de um dos questionários aplicados durante a pesquisa. Agosto/2015.

SEÇÃO 5- OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA OS JOVENS PESQUISADOS

Por meio desta seção buscamos compreender o sentido de escola dos jovens estudantes do ensino médio no município de Igarapé-Miri, o que pensam dela, das relações lá estabelecidas, dos conhecimentos construídos. Para tanto analisamos seus discursos partindo do pressuposto que estes são construções ideológicas determinadas pelos contextos sociais no qual aquele que fala se posiciona, para entendermos o que é proposto por meio do discurso. Assim fizemos um constante exercício de buscarmos sempre relacionar nossas reflexões a partir do seguinte: Quem é o sujeito entrevistado⁴³? Quais os sentidos que lhe constrói? O que se posiciona como diferente a partir do que dizem em relação ao que estamos acostumados a ler, dizer ou ouvir a respeito da temática abordada? Pontuamos que, nossas construções/reflexões são centralizadas na escuta desses discursos.

Abordar os sentidos da escolarização para os jovens demarca um campo de estudo que centraliza ultrapassar as construções teóricas a respeito da juventude que não tem a própria juventude como elemento discursivo. Assim, centralizamos ouvir como para o jovem essa relação com a escola se constrói, o que realmente eles pontuam como fundamental, ou não, na relação com os processos de escolarização e se a escola desempenha para ele o papel de conformação e de lugar onde se aprende as relações sociais de produção dominante na sociedade (SAVIANI, 1985).

A partir das falas dos sujeitos tivemos três categorias interpretativas nas quais discorreremos em três subseções que cumprem a função de evidenciar os discursos dos sujeitos pesquisados, para os quais a escola assume o sentido de espaço de formação, de sociabilidade e de aprendizagem.

Neste sentido, na primeira seção denominada “A escola como espaço de formação”, apresentamos as reflexões dos jovens entrevistados sobre a escola como espaço de formação, e a partir do que foi dito (pelos sujeitos) três sub categorias: formação humana, para o trabalho e para o Ensino superior. Por meio destas três sub categorias os jovens definiram a escola e o sentido que atribuíam a ela evidenciando que

⁴³ Aqui pontuamos que nossa aproximação com os jovens por meio do trabalho de coordenação pedagógica da escola nos ajudou bastante visto que alguns dos entrevistados já “conhecíamos”, seu desempenho escolar, algumas vivências familiares e a forma como conduziam algumas relações escolares, isso nos ajuda também na compreensão da construção de seus discursos.

a formação para juventude se amplia dentro do espaço escolar e se transforma a medida que não forma especificamente para um único campo. Por meio da escola, os jovens formam as capacidades necessárias para compreender os processos da vida humana, das relações para o trabalho e do ingresso no Ensino superior, de maneira individual e coletiva enquanto sujeito que estabelece relações de produção.

Na segunda subseção denominada “A escola como espaço de aprendizagens” apresentamos as falas dos sujeitos entrevistados refletindo como a escola se apresenta para eles como espaço de aprendizagens, tanto dos saberes acumulados pela sociedade como das vivências sociais. Por meio desta subseção discutimos como a atual Reforma do ensino médio interfere diretamente nos processos de aprendizagens dos sujeitos à medida que reduz o tempo de formação previsto para a educação básica, reduzindo também as possibilidades de uma formação integral dos sujeitos, tão necessária para a compreensão dos processos de formação das relações sociais e dos propósitos políticos necessários para sua transformação.

Na terceira subseção apresentamos os espaços de sociabilidade apontados pelos alunos, visto que para eles a escola também é lugar de sociabilidade. Lá apresentamos os resultados dos processos de observação de três passos de sociabilidades dos estudantes: os corredores da escola, o recreio escolar e as áreas reservadas da escola. Por meio desta reflexão discutimos o quanto a escola atua como formadora de sociabilidades da juventude e o quanto à escola ainda cabe a responsabilidade de aprofundar os estudos e discussões sobre quem são os sujeitos do espaço escolar e o que buscam lá.

Para os jovens a escola é espaço de formação, de encontro e de aprendizagem que tem como função ajudar na promoção da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, que podem, por meio dela, ter acesso imediato ao mercado de trabalho ou podem ingressar no Ensino superior, além de configurar um espaço onde a sociabilidade se apresenta como formadora de amizades e convivências necessárias para a vida em sociedade.

O desafio posto de analisar os sentidos que os processos educativos assumem para os jovens entrevistados, são analisados a partir dos dados levantados, tanto pelo questionário socioeconômico aplicados aos jovens da escola, quanto pelas observações de campo e pelas entrevistas realizadas com alguns desses jovens que, aliado à literatura, serviu de base para as reflexões sobre que sentidos os nossos jovens tem

atribuído aos processos educativos cumprindo a função de responder ao nosso problema de pesquisa.

De maneira geral, os sujeitos revelaram que os sentidos atribuídos à escola e seus processos educativos são efetivados numa relação dialética entre formação, aprendizagem e sociabilidade que cumprem a função de superar, muitas vezes, a ausência de outras experiências formativas que o município pesquisado não disponibiliza.

5.1- A escola como espaço de formação humana, para o trabalho e para o ensino superior.

Objetivando abstrair os sentidos que os jovens atribuem à escola e aos processos educativos perguntamos para eles qual a importância da mesma. As respostas convergiram para a ideia de formação: formação humana, para o trabalho e para o ingresso no Ensino superior,

A importância da escola? É muito importante para formação do aluno para tentar algum dia arrumar um trabalho, cursar um... um curso, fazer uma...é... faculdade... [...]a escola é muito importante para a formação do cidadão também que é... ter uma boa educação. (T. 3º ano Manhã).

Fundamental né?. Sobretudo é o caminho pra (sic) glória que é o estudo, que é o trabalho que é ingressar na universidade, faculdade, é importante. (M. 3º ano manhã).

Iniciamos nossa reflexão da escola como espaço de formação, partindo da concepção dos sujeitos entrevistados de que ela é lugar de formação humana. Destacamos, posteriormente, que o trabalho por sua essência é condição da produção e reprodução da existência humana e que o acesso às formas superiores do conhecimento (que pode ser conseguida pelo Ensino superior) se apresenta de forma dialética entre o que os jovens desejam e o que a sociedade capitalista lhes oferece.

Ao tratarmos desta questão da formação humana partimos da reflexão/indagação de Saviani e Duarte (2012), sobre em que consiste a formação humana, uma vez que a formação de crianças, jovens e adultos é dada por outros homens cabendo, portanto, “verificar se isso é possível, em caso positivo, se é legítimo” (p.13). Neste processo de investigação os autores destacam que a educação se revelaria como impossível se

fossem considerados apenas os limites do homem em seu aspecto empírico, uma vez que caracteriza o homem enquanto “ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural” (p.14). No entanto, o homem revela-se como capaz de intervir pessoalmente na realidade e que, aliado ao aspecto pessoal da liberdade, mostra-se capaz “de intervir na vida das gerações para educá-las” (idem). Defendem os autores que sendo livre, o homem não se mantém preso às condições situacionais e pessoais, mas mantém comunicação entre as pessoas com diferentes graus de maturação, implicando que a educação é um processo de promoção dos homens, “é promoção do homem, de parte a parte- isto é, tanto do educando quanto do educador” (ibidem), logo, a formação está relacionada com a educação.

Severino (2006) ao tratar sobre a educação, entendida como processo de formação humana, analisa os sentidos que esta formação recebeu ao longo da estruturação e consolidação da sociedade e destaca que na cultura ocidental a educação foi sempre vista como processo de formação humana e utiliza três grandes momentos pelos quais passou o ideal de formação humana, sendo que no primeiro- na antiguidade grega e na medievalidade latina- a ética era a matriz orientadora da formação humana, isto é, o ideal humano era o aprimoramento ético pessoal, cabendo à educação esta finalidade. No segundo momento- a Era Moderna- o ideal de formação humana pautava-se na inserção da pessoa na sociedade, enfatizando como grande matriz a política. Já na contemporaneidade o que parece está se firmando é “uma dimensão do formar que afirma, nega e supera as perspectivas éticas e políticas da educação, tais quais delineadas ao longo de nossa tradição filosófica ocidental” (p. 622), mas sempre tendo a formação ligada a um modo de ser, onde:

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente **um investimento formativo do humano**, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (idem, p. 621. Grifos do autor).

Sendo a educação um investimento formativo direcionado a um modo de ser, a um dever, esta não se estabelece na individualidade, pois é em conjunto com os outros homens e nas formas de relacionamento com a natureza que este processo se efetiva, visto que o homem é um ser social, isto porque “o ser humano é antes de tudo um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com a natureza” (DUARTE, 2012, p.37)

Com relação à educação partimos do pressuposto de que os estudos de Saviani (2007, p. 154) nos ajudam a compreender que a existência humana é produto do trabalho⁴⁴, assim, ela precisa ser produzida pelos próprios homens, isso pressupõe que:

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem [...] Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo.

Nesse sentido, a compreensão dos processos educativos envolve a entendimento do próprio homem enquanto ser em formação, e isto nos pressupõe a compreensão de que “só o ser humano trabalha e educa” (idem, p. 1).

Frigotto (2003, p.31) destaca que “a educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”. Assim, a educação revela-se enquanto processo identitário do homem, pois é nas suas relações que ele produz sua existência, se educa e educa as novas gerações, ressaltando o que Saviani (2007, p. 155) destaca como fundamentos ontológicos da educação porque “o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”.

É este processo identitário que permite que o jovem veja a escola como espaço de formação onde seu futuro possa ser projetado e/ou alcançado e onde ele se reconheça com uma vida diferente e possivelmente melhor:

Bom primeiramente eu acredito que a escola faz com que a pessoa possa ter um futuro na frente, [...] a escola na vida é muito importante, porque hoje em dia todo mundo diz que quem não teve estudo não é nada, que não tem uma carreira, que não tem um trabalho, que vai depender sempre de outras pessoas. Eu acredito que se a gente estudar, ter um bom emprego, a gente consegue ter um futuro muito melhor pela frente (N. 2º ano, manhã).

Como podemos observar o sujeito entrevistado é um sujeito do processo educativo que aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas) (FRIGOTTO, 2003). É um sujeito que em sua condição de jovem reconhece a necessidade de mudanças nas condicionalidades

⁴⁴ Aprofundaremos a discussão sobre trabalho a seguir quando abordarmos que a escola para os jovens é espaço de formação para o trabalho.

de sua vida e reforça o discurso de que só é por meio da escola que sua vida se modificará.

Ao identificarem a escola como espaço de formação, temos aí intrinsecamente revelado, nas falas dos sujeitos, a compreensão de que é por meio da escola que eles terão acesso às novas formas de saber que resultarão nas mudanças de suas condicionalidades de vida, pois ao ingressarem na escola ela poderá “fazer com que os jovens sejam pessoas melhores na sociedade, em argumentação, crescer no nível superior, num nível de padrão” (M. 2º ano da Tarde).

A formação escolar ligada a **perspectivas futuras, mudanças de vida, crescimento pessoal**, incluindo diretamente a **formação humana** revelam o quanto se faz necessário que a compreensão sobre o homem perpassasse pelo entendimento de suas condições reais, materiais de vida. Tais condições, também, devem ser analisadas a partir da divisão da sociedade em classes, enquanto elemento que nos auxilia na compreensão ontológica do homem e assim, na formação histórica da humanidade (SAVIANI, 2007).

Os desejos dos alunos, suas perspectivas, são centradas na mudança das condições de vida que possuem. Isso significa o reconhecimento de que sua condição material é diferente de outras pessoas, o que reafirma a divisão da sociedade em classes e que sua condição juvenil está sujeita a esta divisão. No entanto, o entendimento da escola como espaço de formação está diretamente associada a uma consciência dessa condição, pois “a consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida” (MARX; ENGELS, 2009. p. 31), logo, a escola para os jovens, como espaço de formação humana, deve ser o espaço onde acontece essa produção do homem, sua vida real, sua existência, a construção de sua identidade, visto que ele reconhece que é lá que ele pode encontrar caminhos para “mudar de vida”.

Para nossos jovens a mudança da realidade pode implicar, tão somente, a mudança da condição de vida⁴⁵, ter um bom emprego, poder consumir, não depender direta e financeiramente de outras pessoas, não está aí implicada a compreensão do

⁴⁵ Aqui a mudança na condição de vida, para os jovens, não se relaciona a mudanças estruturais nas formas de conceber a sociedade, levando a compreensão de que “são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material, que ao mudarem essa realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento” (MARX, ENGELS, 2009. p. 32), o que perpassa pela mudança da condição de vida dos jovens é apenas a necessidade de consumir, visto que pelas condições materiais de sua própria existência, enquanto filhos da classe trabalhadora, muitas vezes não possuem as condições materiais que desejam.

trabalho enquanto condição de existência material, isto é, enquanto indispensável para a manutenção da existência do homem, quaisquer que sejam as formas de sociedade, mantendo-se enquanto necessidade material e eterna de efetivar sempre o intercâmbio, homem e natureza, assegurando, portanto a manutenção da vida (MARX, 2006, p.65).

Nesse sentido, ao aprofundarmos nossas reflexões sobre a escola como espaço de formação para o trabalho trataremos a categoria trabalho a partir das concepções de que ele (o trabalho) é uma atividade exclusivamente humana e essencial para a vida em sociedade, pois só o homem produz de forma consciente seus meios de vida, e esses meios acabam por se organizar de acordo com as relações que são estabelecidas pelos sujeitos aí envolvidos, além das concepções por eles produzidas, pois o homem pelo trabalho e nas relações com os outros se produz homem, ao passo que é o único capaz de apropriar-se da natureza, além de transformá-la, de realizar ações criadoras e de fazer cultura (FRIGOTTO, 2010, p. 86).

Ao destacar a escola como espaço de formação que lhes assegurará o ingresso no mercado de trabalho, os jovens podem distanciar a reflexão do trabalho como forma de constituição da existência do homem enquanto ser material e social, até o fazem se refletirmos que este trabalho que lhe permitirá a construção da identidade do sujeito social, mas para eles este sujeito social é um sujeito que se torna “livre” apenas à medida que consome. Portanto, o trabalho para os jovens cumpre a missão de intermediar a relação de consumo dos homens em sociedade.

Nessa compreensão do trabalho, enquanto, processo que pode assegurar o consumo dos homens na sociedade, destacamos as falas dos jovens sujeitos da escola pesquisada, tanto os que trabalham quanto os que ainda não trabalham, isto é, aqueles que possuem ou não uma atividade remunerada e que produzem ou não produtos e mercadorias, para os quais o trabalho se caracteriza sob três perspectivas: trabalho como independência financeira, sobrevivência humana material e como responsabilidade social diante da família.

Ao tratarem o trabalho como forma de “independência financeira” (que sustenta a relação de consumo dos jovens na sociedade) os jovens destacaram que: “trabalho significa pra mim uma forma de independência da pessoa, a pessoa não depende de ninguém, depende do seu trabalho, não precisa depender de marido, não precisa depender de mãe, não precisa depender de pai” (N.2º ano/manhã) “[...] é uma forma da pessoa se tornar independente” (A. 2º ano/manhã). “A gente não precisa, assim,

depende de ninguém... a gente ter o trabalho da gente não precisa depender de ninguém pro (sic passim) dinheiro... assim sem ter que pedir pra alguém...” (R. 3º ano/manhã).

A independência financeira para os jovens, filhos da classe trabalhadora, demarca a compreensão do trabalho como atividade que pode lhe proporcionar mudanças ou melhorias em sua condição de juventude e que poderá lhe garantir não “depende” financeiramente mais dos pais ou responsáveis. Também pode estar atrelado a ideia de liberdade que o jovem tanto anuncia como concepção de juventude.

Ao relacionarem o trabalho com independência financeira, os jovens expõem um elemento importante na relação de consumo que é a questão do dinheiro, associando-o diretamente ao trabalho [...] “Trabalho... é quando a gente ganha dinheiro” (L.1º ano/manhã) “Trabalho é ganhar dinheiro (risos) é ter essa vida... é ser independente dos seus pais, da sua mãe, da família” (J. V. 1º ano/tarde). Nesta compreensão dos jovens sobre o trabalho enquanto via de acesso ao dinheiro, o qual pode comprar “tudo” o que desejam, reafirmando a relação trabalho/consumo exposta dentro de uma sociedade capitalista.

Marx (2006), ao analisar a questão do dinheiro nas relações de constituição da sociedade capitalista, destaca que ele é o objeto por excelência à medida que assume a função de que “tudo” pode comprar, uma vez que “o dinheiro é o *alcoviteiro* entre a necessidade e o objeto, entre a vida do homem e os meios de subsistência” (p. 167. Grifos do autor).

Assim, o trabalho está para os jovens no estabelecimento de uma relação direta entre aquilo que desejam- o trabalho- e a satisfação de suas necessidades de consumir- o dinheiro, visto que “a maneira como o objeto existe para eles é o modo característico de sua satisfação” (idem, p.166), à medida que o dinheiro, permite que seus sonhos, de liberdade financeira, aliada a uma possível independência de seus pais se tornem “realidades”, sem a necessidade de compreensão de que o dinheiro “[...] é objeto externo, suscetível de tornar-se propriedade privada de qualquer indivíduo” (MARX, 2011 a. p.159), pois ele emerge na sociedade capitalista como necessidade de existência de uma forma equivalente geral que expressa a quantidade de trabalho abstrato incorporado nas mercadorias, priorizando o valor de troca em detrimento do valor de uso⁴⁶, ou seja, dinheiro é uma mercadoria como equivalente geral e sua eficiência se concretiza devido à possibilidade de ser mutuamente permutável.

⁴⁶ Ao tratar sobre a variedade dos padrões de medidas das mercadorias Marx (2011 a) destaca que “a utilidade de uma coisa faz dela seu valor- de- uso”. “Os valores- de- uso constituem o conteúdo material

Assim, nesta relação de consumo está, também, a mercadoria que se caracteriza enquanto objeto externo, que por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas independente de sua origem, ou provindo do estômago ou da fantasia (MARX, 2011 a, p.57). É esta dimensão da mercadoria, de satisfazer a necessidade humana, que pode atrair os jovens e fazê-los associar o trabalho ao consumo, como se fosse uma relação de complementação, os quais precisam exercer uma atividade, tendo como recompensa o dinheiro e que com este dinheiro eles poderão ter tudo o que desejam, e isso os tornará, durante a juventude, livres, sem a compreensão real das relações que se estabelecem dentro de uma sociedade capitalista e de consumo, relações na maioria das vezes de expropriação do trabalho, degradação e desumanização do homem, por meio do próprio trabalho (ANTUNES, 2013, p.09).

A mercadoria é o elemento mais visível por meio do qual as pessoas convivem no capital, é aquilo que se tem de mais aparente no sistema, é a menor unidade produzida no capitalismo. É por meio dela que as pessoas tomam contato direto com o capital. Os jovens entram nessa relação, sem, no entanto, compreender como essas relações de produção da sociedade acabam organizando seu modo de viver, visto que tudo pode se transformar em mercadoria, inclusive sua própria força de trabalho e a ela será atribuído um determinado valor, que nem sempre irá satisfazer todas as suas necessidades, porque o capital é expropriador da força de trabalho do homem e com isso o desumaniza e transforma-o em mercadorias também.

Contudo, sem a compreensão das relações que se estabelecem dentro de uma sociedade capitalista, estes jovens, como qualquer outro homem, desde criança mantém relação com a mercadoria, mesmo não estando inseridas diretamente no processo de produção do capital, visto que os jovens, em sua maioria não possuem os instrumentos de trabalho necessário para a produção do capital, tais como a matéria prima e os instrumentos de produção, a eles, restará, então, sua força de trabalho para empregar suas energias na conquista do dinheiro para o consumo, a força de trabalho envolve o conjunto de capacidades físicas e mentais existente no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que ele produz valores - de- uso de qualquer espécie (MARX, 2011^a, p.197).

da riqueza, qualquer que seja a forma social dela”, assim ele “só se realiza com a utilização ou o consumo”. Em relação ao valor- de- troca Marx (2011a) depreende que dele está contido a quantidade do valor à medida que “o valor-de-troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço” (p. 58).

Numa sociedade capitalista como a nossa é “natural” as pessoas acreditarem que para obter as coisas precisam ter dinheiro, atribuindo a ele um valor em si mesmo, isto é, o dinheiro assume a função de valor- de -troca (de determinada mercadoria) em detrimento de um valor-de-uso e isso configura o não reconhecimento do trabalho enquanto produção da existência humana, o que está em primazia é o valor do dinheiro enquanto valor de troca confirmando um fetichismo da mercadoria⁴⁷, visto que esta passa a existir em relação a outras, mas não em relação ao trabalho como produção humana e quando não há o reconhecimento do trabalho como produção da existência humana, apenas como forma condicionada do consumo fetichizada, tem-se um processo de alienação.

Ao atribuir valor de troca ao dinheiro, que consegue por meio do seu trabalho, o homem se relaciona ao produto de seu trabalho como uma forma estranha, ele se apropria do produto de seu trabalho de forma alienada. A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, ele assume uma existência externa, e fora dele e a ele se torna estranho, e também um poder autônomo em oposição a ele mesmo (MARX, 2006, p.112).

A alienação possibilita que o trabalhador torne-se escravo de seu objeto (idem), assim sendo, os jovens ao assumirem a relação trabalho como uma relação de consumo podem estar diretamente inseridos num processo de alienação, visto que para eles o trabalho pode se configurar como a única possibilidade de assegurar o consumo e isso poderá torná-lo escravo numa relação onde eles tem que produzir só porque precisam consumir.

Como não reconhecem esses processos de relação na sociedade capitalista e não compreendem que a mercadoria é este elemento do capital, as pessoas entram em contato com o capital de uma forma alienada, pois não reconhecem, não identificam como tais relações realmente se efetivam. Para o jovem isso não é diferente. Ele, ao desejar ter trabalho para consumir, acredita que o dinheiro “tudo” poderá comprar, mas não reconhece que o “tudo comprar” depende do tipo de trabalho, das condicionalidades do trabalho, da força de trabalho, do valor da força de trabalho e que isso nem sempre possibilitará comprar “tudo” o que deseja e na quantidade que deseja. Portanto, acreditar

⁴⁷ Para Marx fetiche é o ato de adorar, cultuar, idolatrar alguma coisa que é superior e exterior a nós mesmos. Assim o fetiche da mercadoria é a forma aparente que as mercadorias assumem nas sociedades capitalistas. É como se as mercadorias fossem autônomas, assumindo uma forma “fantasmagórica”, se movimentando e se trocando sozinhas no mercado. São coisas que assumem vida e, no máximo o que se compara são os preços das mercadorias. Esses preços apenas são a aparência ou uma expressão monetarizada e simbólica do valor (DRUCK, Graça, 2000).

que por meio do trabalho “tudo” pode comprar é uma forma alienada de ver o trabalho e que, certamente, não possibilitará a independência de seus pais, que para eles pressupõem “liberdade”.

Cabe destacar, no entanto, que municípios como Igarapé-Miri não tem vocação na produção industrial como grandes centros urbanos, o que provoca a geração de uma economia baseada principalmente na agricultura familiar (açaí, cacau, madeira, pesca, pimenta, construção naval artesanal, entre outras), no desenvolvimento do comércio local, além do desenvolvimento dos serviços públicos e de manutenção de um conjunto de atividades que não são reconhecidas pela classificação brasileira de ocupações do Ministério do Trabalho. Assim, é importante que reflitamos como a historicidade econômica de municípios como Igarapé-Miri, localizados em contextos amazônicos e em conformação com o desenvolvimento econômico atual, podem ser refletidos nesse processo de desejo de consumo dos jovens e como a escola atua diretamente e/ou indiretamente na conformação desta relação de produção enfatizada por estes sujeitos.

A historicidade da formação socioeconômica do município de Igarapé-Miri compõe o cenário das sociedades amazônicas marcado inicialmente pelos alçozes do processo de colonização que impunham o exclusivo comercial da colônia brasileira à metrópole portuguesa, aliado a um processo de forte desigualdade que imperou na região como mera fornecedora de matéria prima (CORREA, 2015).

Ao analisar as transformações no modo de viver e reprodução social dos construtores de embarcações de madeira do município de Igarapé-Miri, Estado do Pará, no contexto da sociedade envolvente e o processo de metamorfose do trabalho em contextos amazônicos, Correa (2015), destaca que Igarapé-Miri, na consolidação do que tem hoje como desenvolvimento econômico, passou por três grandes períodos de desenvolvimento, a saber: a) o primeiro estava ligado diretamente a formação histórica do município, com sua origem na cedência de terras da coroa portuguesa, em áreas de terras que já haviam colonos fixados, onde a influência religiosa também ajudou na conformação de uma sociedade altamente elitista, escravista e opressora que mantinha relações de trocas com Portugal entre a produção da “natureza miriense” e manufaturas europeias, o que gerou as elites “econômicas locais”; b) o segundo, constituiu-se de um processo de desenvolvimento econômico, vivenciado de forma singular na Amazônia, chamados de regatões⁴⁸ com suas casa comerciais conectadas às casa aviadoras de

⁴⁸ Os regatões eram compostos de embarcações do comércio varejista que navegavam e negociavam ao longo dos rios e cidades ribeirinhas. Funcionavam como uma espécie de supermercados flutuantes

Belém. Os proprietários dos regatões compunham a elite econômica e cuja acumulação mercantil dava-se pela venda de manufaturas por altíssimo preço em troca de ervas, madeiras e demais produtos florestais, para venda às grandes casas aviadoras da capital Belém. c) o terceiro momento caracteriza-se como um dos mais importantes períodos de desenvolvimento da economia do município com o desenvolvimento da economia por meio da produção da cana-de-açúcar, tendo como seu derivado a aguardente (cachaça). Este período foi marcado por relações de compadrio, reciprocidade e exploração dos lavradores e seus familiares. Esse processo marcou profundamente as relações sociais, econômicas, políticas e culturais do povo miriense e se manifestava diretamente por meio de relações de aviamento⁴⁹.

Segundo o mesmo autor (op.cit) após o declínio dos grandes engenhos, seus donos mudaram sua rota para a capital do Estado estabelecendo-se como os donos dos grandes supermercados e formaram a elites dos “novos empresários” do Estado, deixando o município de Igarapé-Miri sem nenhum horizonte de desenvolvimento e distribuição de renda. Assim, continua o autor, com o processo de redemocratização brasileira e aliado a teologia da libertação, movimento da igreja católica, com forte influência do movimento de luta pela terra e o movimento ambientalista, Igarapé-Miri e outras municipalidades da região começam a dar novo direcionamento ao processo de desenvolvimento da região o que desencadeou mais um momento de desenvolvimento econômico, político e cultural no município que ainda se manifesta/desenvolve hoje e que se processa por meio do manejo florestal e da produção da fruticultura da agricultura familiar, entre eles o açaí, base da economia atual com a produção e

conectados às casas aviadoras, cujas relações comerciais permeavam as relações sociais prevalecentes de compadrio, parentesco e vizinhança enquanto divisão de classes entre patrões e empregados, bem como nas atividades de trocas simbólicas. Todos esses elementos faziam do barco uma história de experiências acumuladas, articuladores da vida regional (CORREA, 2015.p. 141).

⁴⁹ No sistema de aviamento as relações se constituíam pelo fornecimento, a prazo, de mercadorias ao trabalhador que deveria restituir o patrão o valor da mercadoria equivalente recebida dentro de um determinado período. Os aviadores- quem fornecia os produtos- formavam a elite econômica. Essa elite permaneceu com o controle do sistema de comercialização da região, de forma que o poder do capital mercantil conseguiu se hegemonizar devido ao profundo conhecimento das peculiaridades amazônicas (CORREA, 2015.p.65). A relação socioeconômica de aviamento de mercadorias imposta pelas casas grandes dos engenhos aos lavradores e todo poderio simbólico do dono do engenho perante a localidade ou vila onde se instalava, reproduzia a mesma lógica do capital mercantil de acumulação por preços exorbitantes que endividavam cada vez mais os trabalhadores do engenho, cortadores e fornecedores de cana-de-açúcar e suas famílias. E ainda por uma dominação das relações sociais, nas quais a vida da comunidade com suas rezas, festas, amizades, parentescos, decisões, dores, amores, desejos e felicidades passavam de certa forma pela vontade do dono do engenho e de sua família da casa grande (idem, p.36).

exportação do fruto e da polpa deste produto para várias regiões do Brasil e com experiências de exportações internacionais.

Esta compreensão da historicidade de desenvolvimento econômico, aliado ao desenvolvimento cultural e político do município de Igarapé-Miri, nos permite refletir que hoje o que sustenta a base da economia é a agricultura familiar, aliada ao desenvolvimento do comércio local e de fontes de empregabilidade como o serviço público. Isso demarca uma compreensão de que o município se desenvolve em torno de uma pequena economia, sem grandes “promessas” de elevação de desenvolvimento. É este o contexto de uma cidade que aproximada geograficamente da capital do Estado (78 km em linha reta) convive com problemas sociais em crescente desenvolvimento como a violência social, o desemprego e que afetam diretamente sua população, dentre eles os jovens, que sem grandes perspectivas locais para a área de desenvolvimento econômico e cultural acabam, por uma relação de “parentesco, compadrio e vizinhança” (CORREA, 2015, p.45) mantendo as mesmas estruturas econômicas de seus pais.

Como já informamos anteriormente, os jovens entrevistados fazem parte de contextos sociais e econômicos de famílias em que os pais atuam na produção econômica como autônomos (pequenos batedores de açaí, moto taxista, donos de pequenas oficinas mecânicas, além de trabalhadores no comércio local e servidores públicos municipais e estaduais).

Tomando tais reflexões a escola, a partir dos sujeitos da pesquisa, poderia assumir então, o papel de espaço de formação que lhes asseguraria a intermediação entre o trabalho e o consumo, visto que para eles a escola lhes permitirá acesso ao mercado de trabalho garantindo-lhes o consumo e reafirmando que o valor de troca, é maior que o valor de uso, podendo reproduzir, assim, um processo de alienação e em consequência a manutenção da sociedade capitalista e da escola como reprodutora.

No entanto, apesar de os jovens não destacarem, a escola, além de sua função reprodutora do capital, ao manter o processo de alienação sobre o trabalho humano, ela também se configura como espaço de transformação social, pretendendo trabalhar dentro da sociedade com a possibilidade de sua democratização (LUCKSI, 1994). Para tanto se faz necessário compreender que a escola é um espaço dialético onde as mediações das relações lá estabelecidas, no auxiliarão na compreensão da totalidade existente na relação escola/sociedade.

Até aqui, se tem configurado que para os jovens a escola poderá manter-se diretamente ativa na relação de formação para o trabalho que poderá assegurar-lhe o

consumo. No entanto, Igarapé-Miri, como já afirmamos, não tem vocação e produção industrial como os grandes centros urbanos o que coloca diretamente em processos de reflexão que o jovem espera da escola algo que ela possivelmente não poderá lhe proporcionar, afinal, após o ensino médio os jovens, deste município que não ingressam no Ensino superior, tornam-se, em sua maioria, sem ocupação de trabalho, alguns até conseguem inserção no mercado de trabalho - aquele mercado composto de pequenos comércios locais, como autônomos ou pequenas unidades produtivas baseadas na agricultura familiar - alguns desenvolvendo funções que infelizmente não obedecem as exigências trabalhista como serviços domésticos, babás, outros jovens ocupam cargos públicos no serviço público como temporários, o que ainda é muito comum, visto que a realização de concursos públicos não se dá de forma frequente no município.

Esta realidade do município atinge diretamente os jovens entrevistados, ao informar as ocupações de seus pais, nos reafirmaram que são filhos da classe trabalhadora, que dentro do capital ainda precisa assumir trabalho como forma de “sobrevivência humana”, lutando pela sobrevivência por meio ao acesso às necessidades básicas.

Esta é a segunda perspectiva dos jovens ao atribuírem à escola sentido de formação para o trabalho. Trabalho como meio de sobrevivência humana o que podemos observar por meio das narrativas, ao destacarem que “O trabalho é... da onde a gente come, da onde vem o dinheiro é... fundamental na nossa vida” (M. 3º ano/manhã), “O trabalho é um meio de que a gente tem de conseguir bens materiais né? No meio assim geral o trabalho é praticamente a vida, a gente já nasce para estudar, crescer, pra trabalhar né?” (S. 3º ano/tarde) “[...] a gente depende do trabalho pra sobreviver, se a gente não trabalha a gente não come, se a gente não trabalha a gente não veste né? Então a gente precisa trabalhar pra sobreviver” (M.1º ano/manhã).

O Trabalho se apresenta para nossos jovens como produção de sua própria existência, afinal “[...] da vida fazem parte, sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda fazem parte algumas outras coisas” (MARX; ENGELS, 2009, p.40). Lembremos que nossos jovens entrevistados são filhos e filhas da classe trabalhadora, pessoas que não tem perspectivas com recursos financeiros a não ser pelo trabalho, portanto veem nele a possibilidade de romper com a dependência financeira dos pais e prover sua própria sobrevivência.

No capitalismo a produção da sobrevivência, por meio do trabalho, tem sido marcada por uma relação de expropriação da força de trabalho do trabalhador,

demarcando uma sobrevivência por meio de uma experiência com o trabalho, algumas vezes como algo penoso, cansativo. Isto posto, o trabalho caracteriza-se como a atividade laboral, cansativa, muitas vezes penosa, mas que garante a possibilidade de sustento da família, alicerçada na possibilidade de lucro do dono do capital.

Essa possibilidade de lucro do capital reforçou dentro da sociedade capitalista a criação de funções da capacidade de trabalho que geraram uma distinção entre trabalho produtivo e improdutivo ligado a concepções de trabalho intelectual e trabalho manual. No entanto, é preciso que tenhamos claro que Marx, ao analisar o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, em seu sentido econômico (considerando trabalho sob a égide do capital), destaca que o “Trabalho produtivo é simplesmente o trabalho que produz capital (MARX, 2011 b, p. 238), “que produz mais-valia [...] ou seja, um incremento excedente de mercadoria, para o monopolizador dos meios de trabalho, para o capitalista” sendo somente produtivo o trabalho que produz capital, “consequentemente, o trabalho que não o faz, por mais *útil* que possa ser [...] não é produtivo para a capitalização, logo, é trabalho improdutivo” (ibidem).

Trabalho como “sobrevivência humana” inclui esta correta distinção entre trabalho produtivo e improdutivo na sociedade capitalista, visto que os dois se processam numa relação de produção do capital e o capital pressupõe-se, vê na mão de obra dos jovens, possibilidades de ampliação do acúmulo de capital por meio da força de trabalho que emerge dos jovens trabalhadores.

Igarapé-Miri, sendo uma cidade de pequena vocação econômica na área da indústria - visto que conta com três fábricas de beneficiamento da polpa de açaí e uma de palmito- emprega um conjunto de trabalhadores e conta com a força de trabalho de alguns jovens que passam a produzir trabalho produtivo, à medida que produzem mais-valia, capital para os donos das fábricas.

Compreender o trabalho apenas como necessidade de sobrevivência humana (e reprodução social), ou seja, numa perspectiva meramente econômica pode levar os jovens a tornarem-se cada vez mais mão de obra barata, produtores de mais-valia para o capital, que poderá explorar sua força de trabalho, reforçando uma penetração mais acentuada do capital, por meio do valor do trabalho produzido pelos jovens, que podem está ingressando no mercado de trabalho e do qual podem se explorar objetivando mais produção de trabalho produtivo, mais lucro, mais capital.

Ao tratarmos da inserção dos jovens no mercado de trabalho em municípios como Igarapé-Miri podemos destacar que esta relação se dá tanto no campo das relações

de trabalho produtivo como de improdutivo, comum em qualquer sociedade, o que se diferencia são os tipos de trabalho.

Os entrevistados destacaram que seus pais e alguns deles mesmo (já que trabalham) exercem o trabalho informal, como aqueles que sobrevivem da produção artesanal do vinho do açaí para consumo diário da população, moto-taxistas, serviços de manicures, entre outros, que trabalham para si e por meio deste trabalho não se manifesta distinção entre a força de trabalho e os meios de produção, mas mesmo não sendo produtivos ao capital (na produção da mais-valia) não podemos considerar que seja improdutivo, visto que este contribui para que a relação econômica, na sociedade capitalista se efetive, pois o trabalho improdutivo “garante as condições para que outros setores das relações societárias desse modo de produção possam continuar realizando o trabalho produtivo, gerando o excedente, o lucro, sem que se tenha pago por isso” (RODRIGUES, 2012, p. 161).

Ao atribuírem à escola sentidos de formação para o trabalho, nossos jovens enfatizaram que por meio dela terão acesso a uma formação para o trabalho (que para eles implica a formação para o mercado de trabalho), mas o que se realiza (ou pelo menos deveria), no ensino médio regular é a proposição de se discutir o trabalho enquanto concepção, formação das relações sociais e constituição dessas relações na formação da sociedade, partindo do campo da concepção teórica que orienta as matrizes curriculares para o ensino médio e não em qualificação para o mercado de trabalho⁵⁰.

Buscando ampliar as discussões sobre a categoria trabalho e compreender como a escola de ensino médio tem contribuído para a preparação básica para o trabalho (como preconiza a LDB 9.394/96) perguntamos aos jovens se a escola em que estudavam oferecia alguma formação para o trabalho. No geral os entrevistados enfatizaram que sim, por meio das atividades desenvolvidas na sala de aula, simulados, estímulos no estabelecimento de relações sociais entre os sujeitos e que a escola, por meio de trabalhos em sala de aula, incentiva a comunicação, o que é muito importante para quem trabalha.

⁵⁰ Tomemos como mercado de trabalho “a esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida. Este mercado é constituído por proprietários de força de trabalho (trabalhadores) e os interessados em adquiri-la (empregadores, capitalistas) mediados ou não por instituições do estado. FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. Dicionário da Educação profissional. Belo Horizonte: NETE/SETASCAD, 2000.

Embora os jovens tenham destacado em suas narrativas que as atividades como apresentação de trabalhos escolares, simulados, elaboração de projetos, são as formas que a escola utiliza para formar para o trabalho, não observamos que qualquer aluno tenha direcionado seu discurso ao trabalho como reflexão teórica e conceitual ligada ao conjunto de disciplinas trabalhadas pela escola, dimensão conceitual fundamental para compreender os processos relacionais efetivados na sociedade em que vivemos, o que reafirma que a escola tem dificuldade de lidar com o trabalho em seu sentido formativo, os alunos não reconhecem nos componentes curriculares a formação para o trabalho, veem a formação centrada no ingresso para o mercado de trabalho, visto que reconhecem o trabalho como valor de troca, por meio do emprego.

Nos discursos dos entrevistados também apareceu como destaque a parceria realizada entre a escola e instituições como Banco da Amazônia, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Ministério Público, por meio de estágios remunerados, como a forma que a escola utiliza para incentivar ou dar formação para o trabalho. O que podemos observar por meio das narrativas “com certeza tem oportunidades, eu conheço colegas que estão trabalhando no banco é... [...] de certa forma tem ajudado muito elas (M. 1º ano/manhã). “A escola oferece o estágio né? Que vem e se a gente conseguir a meta das notas e faltas ela oferece pra gente ingressar, fazer o estágio na Caixa Econômica, no Banco, no Ministério Público, oferece. Mas vai depender da gente né? Se esforçar pra conseguir esse emprego, mas ajuda muito sim”(M. 2º ano/tarde).

Ao que se indica a escola não forma para o trabalho técnico, mas incentiva por meio das parcerias que realiza com instituições através do estágio remunerado, o que implica que a escola também incentiva para formação profissional.

A escola, por tais práticas, auxilia, reforça e materializa a lógica do capital num espaço de socialização e produção do saber que deveria utilizar a formação para o trabalho como eixo estruturante da vida dos sujeitos e de suas diversas relações, isto é, como atividade extensiva da vida humana.

No entanto, aí se manifestam também as contradições, pois as próprias condições materiais da vivência dos jovens o levam a ver no estágio uma possibilidade de melhoria de vida como bem informou uma jovem estagiária do ministério público ao destacar: “Eu tento me sustentar pelo fato de eu não morar com os meus pais, moro com os meus tios eu tenho que comprar tudo pra mim porque eu sou de uma família pobre, o meu tio ele é deficiente, o meu tio não trabalha e eles têm um filho deficiente também aí ele ganha um benefício, tudo o que ele ganha é pra sustentar a família, então eles não

tem condições de me dar, eu tenho que me virar com o que eu ganho pra mim me sustentar com as coisas necessárias [...] minha bolsa de estágio é quatrocentos e trinta reais”.

A escola, ao que parece, ajuda na formação do trabalho como meio de adaptação às formas de organização produtivas na sociedade capitalista e como meio de sobrevivência social, mesmo que possibilitando a inserção deste jovem precocemente no mercado de trabalho.

Essa inserção precoce no mercado de trabalho e a necessidade de ajudar na composição da renda familiar leva muitos jovens a assumirem o trabalho como uma “responsabilidade”, que aqui abordamos como terceira perspectiva sobre trabalho, destacada pelos sujeitos da pesquisa e reafirmada em seus discursos ao enfatizarem que: “Pra mim o trabalho profissional é a gente ter a responsabilidade. Você tem que ter seu esforço, fazer tudo certo pra você conseguir a sua meta” (M.2º ano/tarde), “o trabalho sempre tem que ter a responsabilidade primeiramente” (N.2º ano/Manhã).

As informações indicam que a concepção de trabalho está diretamente ligada à transição da juventude para a vida adulta e as mudanças de papéis sociais. Ter um trabalho implica assumir responsabilidades, ser jovem implica assumir responsabilidades para com a família, com a sociedade o que exige muitas vezes a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho.

A juventude, ao tomar o trabalho enquanto responsabilidade, o assume numa dimensão social em que mudanças nos papéis sociais devem ser efetivados, e isso se configura como marco na nova vida. No entanto, o trabalho na sua relação ontológica com o homem é para além de um status social que pode ser adquirido, por meio do consumo gerado muitas vezes pelo trabalho assalariado. O trabalho em sua essência permite a transformação da essência humana, visto que é categoria fundamental na vida dos indivíduos. Ele integra o sujeito em teias sociais e permite além da satisfação das necessidades materiais que a integração entre os sujeitos possa ser efetivada, pois ao funcionar como uma forma de regulação social, organiza o tempo e o espaço das atividades da vida dos indivíduos, tornando-se um elemento fundamental na constituição da condição humana, ao ser um fator determinante da experiência do indivíduo na integração social e realização pessoal, bem como um legitimador das diferentes fases da vida: estudo, atividade laboral, aposentadoria (OLIVEIRA; PICCININI; SILVEIRA, 2010, p.177).

Os discursos dos jovens entrevistados estão centralizados no campo da circulação das ideias sobre a sociedade na qual o trabalho pode assegurar a independência financeira e demarca posição social e acarreta responsabilidades antes não assumidas.

Para os jovens, filhos da classe trabalhadora, todavia, esta responsabilidade pode assumir características específicas, não se revelando apenas uma mudança de condição social atrelada a posição de assumir responsabilidades, ela pode ser para os jovens uma responsabilidade “forçada” e até danosa, à medida que muitos deles são obrigados a tronarem-se responsáveis ou corresponsáveis pela composição da renda familiar, o que em alguns caso pode levar ao abandono da escola em provimento do sustento da familiar.

Alguns dos jovens entrevistados já demonstram assumir essas feições da “responsabilidade” que o trabalho implica, pois como já indicamos anteriormente, já trabalham em pequenos comércios locais, como babás, como vendedores, entre outras possibilidades que as características econômicas e produtivas do município permite, mas que assegura tanto a sobrevivência como a tomada do trabalho como responsabilidade social, pessoal e familiar.

Esta responsabilidade, muitas vezes está atrelada a uma formação para o trabalho que para os entrevistados poderá ser possibilitada via acesso ao Ensino superior. Formação para o Ensino superior é aqui a última perspectiva abordada pelos jovens ao atribuírem à escola sentido de formação.

Objetivando compreender como os estudantes do ensino médio da escola pesquisada avaliavam a contribuição da escola para seu ingresso no Ensino superior perguntamos-lhes se tinham interesse em ingressar nesta modalidade de ensino logo após a conclusão do ensino médio e como a escola estava colaborando para esse ingresso.

A maioria dos alunos respondeu que pretende ingressar no Ensino superior logo após a conclusão do ensino médio, demonstrando que o jovem atribui grande importância a este nível da educação brasileira. Essa informação se confirma quando os jovens que responderam o questionário⁵¹ em sua maioria informaram que a escola deveria preparar para ingresso no Ensino superior.

⁵¹ Dados já apresentados anteriormente na pesquisa.

A necessidade de ingresso imediato no mercado de trabalho também apareceu como perspectivas na fala dos jovens em sua maioria homens e com idade entre 18 anos e mais: “Primeiro arrumar um trabalho pra mim (sic) poder fazer um curso mas sempre continuar estudando” (T.3º ano/manhã).

Ao perguntarmos se os jovens consideravam que a escola colaborava para sua formação no que se relacionava ao Ensino superior eles responderam em sua maioria que sim por meio das aulas, de oficinas⁵², seminários, palestras, dos conteúdos trabalhados em sala de aula; no entanto, também foi destacado que a escola não tem colaborado de forma satisfatória visto que “Tem os professores que faltam muito, as vezes eles não dão aula direito” (J.V.1º ano/tarde). “Porque a escola onde a gente estuda é... como é o nome dessa palavra? Estadual. E tem muitas greves. Isso faz com que dificulte ainda mais” (N. 1º ano/manhã). “Tem uns professores que eles são bons, mas eles não sabem repassar a matéria pro aluno então a gente fica meio que sei lá a gente não aprende” (N.2º ano/manhã).

Pelas narrativas dos sujeitos a escola viabiliza um conjunto de atividades previstas com intuito de ajudar diretamente no acesso ao Ensino superior via processos seletivos ou ENEM, no entanto, as condicionalidades da escola pública, a precarização do trabalho docente, a má formação de alguns profissionais, são fatores que prejudicam (aliados aos processos de segregação da sociedade capitalista) cada vez mais os jovens do ensino médio, na escola pesquisada, para que não tenham acesso ao ensino superior.

Esse conjunto de reflexões evidenciadas pelos jovens da pesquisa a respeito do trabalho pedagógico realizado, também está diretamente relacionado a outro sentido atribuído pelos jovens à escola e seus processos educativos que se refém a escola como espaço de aprendizagem.

⁵² Essas oficinas são aulas extras que alguns professores ministram com temas do ENEM e que abarcam um grande número de alunos de todas as séries.

5.2- A escola como espaço de aprendizagem

Ao refletirmos sobre os discursos dos jovens sobre os sentidos da escola e dos processos educativos vivenciados destacamos que para eles a escola também se apresenta como espaço do aprender.

[...] na escola a gente aprende praticamente tudo que a gente precisa para vida cotidiana, aprende a ler e... continua aprendendo é um processo né? A gente nunca para de aprender na escola, a escola é sempre uma porta aberta para o ensino (L. 1º ano Manhã).

A ideia de escola, enquanto espaço do aprender, está fluente nos discursos dos jovens e demarca a ilação feita pela maioria dos entrevistados, quando estes discutem a importância da escola e expõem semelhanças sobre a função dela, cabe ressaltar que as construções ideológicas presente nos discursos, são construídas a partir de um determinado contexto social, bem como as ideologias que constroem os discursos, estão carregados de sentido social, aberto para as várias possibilidades de interpretação do receptor. Assim, cabe aqui enfatizarmos que ao destacarem a escola como espaço de aprendizagem os jovens não demarcaram aprendizagens específicas, e sim ampliaram suas definições e nos possibilitaram a reflexão de que estas aprendizagens são necessárias à vida e para a melhoria dela.

Essa ideia de escola como espaço do aprender vem sendo construído ao longo do processo de formação da sociedade e da institucionalização da escola como o espaço onde o saber socialmente construído deva ser partilhado e/ou transmitido, pois “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2011, p. 7), isto é, a escola como instituição tem a precípua intenção de lidar com “o saber objetivo produzido historicamente” (idem) e toda ação pedagógica “implica a seleção de um conjunto de saberes como dignos de serem transmitidos e aprendidos e, como corolário, a eliminação de outros como indignos de tal procedimento” (FERNANDEZ, 1989.p.170).

Assim, ao tratar sobre a natureza e especificidade da educação e da escola como instituição onde os processos educativos devem acontecer, o trabalho educativo no processo de produção de aprendizagens se configura como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e

coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIAN, 2011. p. 6), isto implica ir além de compartilhar e/ou transmitir conhecimentos, resulta formar o homem enquanto sujeito social, um indivíduo, a partir das construções históricas produzidas pelos próprios homens em sua coletividade.

Tratar sobre a escola e os processos educativos que devem condicionar o aprender significa estar em total consonância com a proposição de que o saber produzido socialmente é matéria prima da educação e as escolas, os espaços de excelências, onde estes saberes deveriam ser socializados (SAVIANI, 2011).

Partindo do pressuposto de que a educação configura-se, enquanto, trabalho não material⁵³, e a partir da categorização de que o produto não se separa do ato da produção, e sim imbricam-se, Saviani (2011), conclui, que como trabalho não material, a educação está relacionada com ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, reafirmando a compreensão dos jovens sujeitos sobre a natureza da escola, como bem nos informou um dos entrevistados ao destacar que “a escola é onde eu aprendo, eu busco vários conhecimentos, não somente as matérias, mas conhecimentos pra vida né? Aqui eu encontro várias pessoas, vou aprendendo com elas” (J. 2º ano/tarde). O discurso proferido reafirma a natureza da educação e a necessidade de compreensão de que o objeto da educação se relaciona, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e do outro, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (idem).

Para os jovens, na escola se aprende tanto “as matérias” quanto os “conhecimentos para a vida em sociedade”, e isto está diretamente relacionado à identificação dos elementos culturais e as formas de se organizar e atingir tais objetivos. Isto posto, corroborando com Saviani (2011, p 14), “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” que podemos no

⁵³ Saviani (1984) ao tratar sobre a natureza e especificidade da educação destaca que a educação se incluiria na categoria de trabalho não-material. “Trata-se aqui da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades [...] importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (SAVIANI, 1984, p,1).

“falar” da juventude identificar como “as matérias” a serem estudadas, mas também, na escola se aprende “a produção histórica do próprio homem” (ibidem) o que os jovens chamam “conhecimentos para a vida”, tudo o que lhe dará base para compreender o processo de produção da existência humana e suas relações sociais.

Com base em tais compreensões é que o saber sistematizado deveria orientar os processos de aprendizagem na escola, com vista a assegurar que os objetivos propostos para o ensino médio fossem alcançados, assim o art. 26 da LDB 9.394/96, determina que os currículos da educação básica devam ter uma Base Nacional Comum que deve ser complementada por uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais da sociedade, dos processos culturais, bem como da economia e dos educandos.

A sistematização do saber a ser socializado e/ou produzido no espaço escolar deve ter como princípios orientadores as determinações legais em seu processo de organização, mas devem estar assentados numa perspectiva de que o currículo, enquanto “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18) compõe e organiza esse saber a ser trabalhado no espaço escolar, referendando a escola como espaço onde se busca e ajuda a construir a identidade dos sujeitos.

É nesse situar a escola como espaço de busca da identidade do sujeito que o processo educativo deve ser construído de forma a assegurar que os educandos possam buscar, por meio do espaço escolar, os saberes necessários que lhe possibilitem atribuir significados em suas relações sociais, além de agir de modo mais autônomo garantindo assim a produção de sua identidade e a continuidade das relações de produção na sociedade.

Como este saber deve ser sistematizado e organizado no espaço escolar, a LDB 9.394/96 determina que o Conselho Nacional de Educação organize as Diretrizes Curriculares e que proponha a organização da Base Nacional Comum que tem a responsabilidade de articular e organizar o saber a ser socializado por meio das propostas pedagógicas definidas pelos estabelecimentos de ensino. A Base Nacional Comum (BNCC) constitui-se de:

[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras

do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p.67).

Em se tratando do ensino médio a Base Nacional Comum destaca que esta etapa de escolarização:

[...] deve oferecer ao/a estudante condições para ampliar, consolidar e complementar sua formação, contribuindo, especialmente, para o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais a autonomia pessoal, profissional, intelectual e política (BRASIL, 2016, p. 489).

Tem-se assim, a proposição de que “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2011, p.20) e os processos formativos para que esta passagem aconteça, são orientados a partir de uma concepção de formação integral para os sujeitos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a qual envolve quatro dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, configurando-se como base para o desenvolvimento da proposta curricular para esta etapa de ensino.

O texto das DCNEM propõe, no entanto, não um trabalho fragmentado a partir das dimensões, mas sim uma articulação entre elas, deixando evidente que no ensino médio a centralidade passa a ser promoção e a compreensão do mundo do trabalho, da cultura e das inter-relações entre esses campos e o do desenvolvimento científico e tecnológico, de modo a tomá-los culturalmente, tanto no sentido ético pela apreensão crítica dos valores postos na sociedade quanto estético, com vistas a potencializar capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação (BRASIL, 2013).

A proposição das DCNEM de formação de um sujeito integral sustenta-se na concepção de uma formação *omnilateral* que abarque a formação do homem em todas as suas potencialidades e capacidades, visto que ela se configura como:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

Aspectos dessa formação que busca o jovem ao destacar que na escola “[...] a gente vai aprender, buscar mais conhecimento, pra levar pra vida toda, pro resto da nossa vida (N. 1º ano/manhã). Isto posto, na escola se busca formação humana, formação para o trabalho e formação para o Ensino superior, porém, há que se destacar que a escola de ensino médio de Igarapé-Miri compõe a realidade das escolas paraenses que, atreladas a uma concepção de avaliação nacional de educação, está centrada em resultados mensuráveis, amargando a triste realidade de exclusão e abandono dos sujeitos da própria escola.

É necessário, pois, ao se discutir sobre avaliação e resultados em nosso país, no que tange a educação, ressaltarmos que os resultados obtidos pelos alunos e pela escola se configuram, todavia, para além da simples falta de interesse ou não do aluno pela escola e pelos fazeres pedagógicos que lá são realizados. Tal contexto também pode ser evidenciado por uma série de fatores que não contribuem para que um ensino de qualidade possa ser efetivado na sociedade, dentre eles: a) a vivência de estudos em um ensino fundamental deficitário, no qual o aluno chega ao ensino médio com o mínimo de conhecimentos básicos; b) a falta de estruturas físicas e com equipamentos adequados e em quantidade suficiente para que o fazer pedagógico aconteça de forma dinâmica, produtiva e prazerosa; c) a efetivação de práticas pedagógicas dinâmicas que envolvam o processo de construção e socialização do conhecimento de acordo com as perspectivas e a dinamicidade que envolve o fazer da juventude.

Esse é o retrato da juventude que não tem acesso a uma escola de qualidade que lhes assegure uma educação integral nas dimensões pedagógicas, científicas, sociais, tecnológicas e humanas e nem lhe possibilita um processo de inclusão social nas diversas áreas de atuação e que compõem o Estado do Pará.

Mesmo diante de tantas dificuldades os jovens vêm a escola de forma positiva, ela lhe é interessante, é o espaço onde o aprender se efetiva, pois para eles:

A escola tem um bom ensino, apesar de não ter uma estrutura, assim muito boa... uma estrutura material, tem professores que dão aula muito bem [...] mesmo com todas as dificuldades que a gente tem é... não tem ventiladores, não tem isso... alguns se empenham e a gente consegue aprender (S. 3º ano/tarde).

Mas esta forma positiva dos jovens em ver a escola e suas formas de aprender precisa estar em processo constante de reflexão, afinal o que se tem aprendido no ensino médio nos últimos anos? Esta indagação, aliada aos dados negativos dos resultados

desfavoráveis das avaliações internas e externas no Brasil, possibilitaram que nos últimos meses do ano de 2016 o Governo Federal, por meio de uma medida provisória, encaminhasse às casas legislativas uma proposta de reforma para o ensino médio brasileiro, baseada num discurso de pretensas finalidades da melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização do currículo desta modalidade de ensino e ampliação e implementação de uma política de fomento às escolas de tempo integral, visto que os jovens não vêm demonstrando interesse pelo ensino médio brasileiro. Assim, a então medida provisória apelou para o interesse dos jovens como argumento, mas sem qualquer discussão com educadores, famílias e com os próprios estudantes sobre o significado da suposta falta de interesse e suas possíveis soluções (FRIGOTTO, 2016).

O cenário nacional, promovido pelo anúncio da reforma, provocou constantes protestos pelo país contra uma medida provisória que não permitiu o debate sobre um tema que precisava ser socializado e discutido com cautela e sustentado em avaliações qualitativas, no entanto, apesar de todo o esforço a medida provisória tornou-se lei nº 13.415 e a reforma foi sancionada em 16/02/2017.

A reforma abala conceitos importantes da educação nacional fruto das lutas dos estudantes e trabalhadores em defesa da educação nacional, dentre eles: 1- **o conceito de educação básica**, visto que o básico é reduzido quando assegura a obrigatoriedade somente de português e matemática nas três séries e limita o trabalho com a base nacional comum em 1.200 horas; 2- **O conceito de educação pública estatal e gratuita**, à medida que permite a utilização de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais de Educação- FUNDEB na contratação de empresas para serviços educacionais e; 3- **o conceito de profissionalização docente**, na medida em que ela não só torna possível pessoas com notório saber assumirem atividades na trajetória formação técnica, como também tira a importância das outras disciplinas (ARAÚJO, 2016).

A reforma, portanto, foi aprovada na contramão do que já havia se conquistado em relação à educação do ensino médio e segue, a partir das proposições de organismos internacionais como Banco Mundial, com intuito de cada vez mais assegurar a inserção precoce dos estudantes ao mercado de trabalho, o que pode ser comprovado por meio dos grandes eixos norteadores da reforma implementada: a ampliação do tempo da escola e a flexibilização curricular.

Com o novo ensino médio tem-se o discurso de que as escolas ampliarão a carga horária de 800 para 1, 4 mil horas, no entanto, esta ampliação também possibilita a redução do aprender, visto que a carga horária básica é reduzida em 1.200 horas e com obrigatoriedade nas três séries apenas de matemática, português e inglês. Assim, limita-se a ideia de formação da escola que os jovens entrevistados informaram ao destacarem que na escola “é onde eu posso aprender várias coisas, ela é o lugar onde a gente tá aprendendo, por meio do tempo proposto para estudar” (J. 2º ano/tarde)

“O tempo proposto para estudar” não segue a proposição de ampliar o tempo para espaços formativos que assegurem a formação integral do educando, aliando trabalho, cultura, ciência e tecnologia, ele torna-se limitado à medida que possibilita, por meio da proposta de flexibilização curricular e na escolha de itinerários formativos (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica), que o saber torne-se fragmentado, pois ao ser conduzido a escolher um desses itinerários os jovens estão condicionados a reduzirem o que o aprender de forma integral lhe possibilitaria.

As aprendizagens estarão reduzidas por meio da proposição dos itinerários formativos, visto que os jovens terão uma formação empobrecida, onde a proposição de formação básica está descartada por meio da ideia de escolher, já durante o ensino médio, um caminho a seguir (FRIGOTTO, 2016) e a escola não será mais o lugar onde se vai “aprender várias coisas sobre o mundo, sobre a nossa sociedade, sobre tudo né?” (S. 3º ano/tarde). A escola estará limitando as possibilidades do aprender dentro do itinerário formativo escolhido. Assim, o ensino médio reduz a formação básica a um mínimo e sonega aos estudantes o direito de ter acesso ao conhecimento em suas mais diversas áreas, o que lhes proporcionaria a compreensão dos fundamentos da realidade produtiva, social, econômica, política, ética e estética da vida, para estreitar sua formação desde muito cedo (FRIGOTTO, 2016).

Forçar a escolha de itinerários formativos durante o ensino médio é eliminar a proposição de que a juventude se constitui como um momento delicado de escolhas, de definições, no qual o jovem tende a se defrontar com perguntas como: “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. (DAYRELL, 2007:1107; LEÃO *et al*, 2011: 255-257). O papel da escola, nesta etapa não seria o de colocar o jovem para decidir, mas sim de contribuir para a problematização de tais inquietações, visto que tais perguntas não se consolidam como simples processos de inquietações individuais

movidos pela temporalidade vivida pelos jovens que ao viver esta “condição” juvenil passam por momentos de dúvidas.

Estas inquietações estão diretamente alicerçadas na divisão social de classe onde as perguntas, inquietações, soam como “criar”, “fabricar” as condições necessárias para conseguir as condições materiais de existência. Esse é fator preponderante para quem vive em contextos sociais amazônicos como os nossos, com filhos da classe trabalhadora que sem grandes oportunidades submetem-se ao mercado de trabalho de forma precoce e em situações muitas vezes marcadas pela exploração e ausência da justiça e dos direitos trabalhistas.

Outro ponto de reflexão necessário que a reforma do ensino médio traz é o reforçamento da dualidade deste ensino, pois teremos, forçados pelas condicionalidades da vida, aqueles que serão obrigados a optarem pela formação técnica e os que poderão escolher entre as outras áreas do saber, proposto. Mas este ponto mascara uma exclusão ainda maior e demarca uma possível falácia da reforma, pois com as condições precárias em estruturas materiais, no que se relaciona a infraestrutura, equipamentos tecnológicos, condições de higiene em escolas sem espaços adequados para a produção do conhecimento. Como os jovens poderão escolher aquilo que “desejam aprender”?

Na escola que realizamos nossa pesquisa, como bem já destacamos, é composta por uma juventude que assume a materialidade de filhos da classe trabalhadora e que pode forçada por esta condição, escolher a formação técnica como itinerários formativos, mas como este caminho se efetivará numa escola que não tem quadra poliesportiva, em que a biblioteca se encontra em condições degradantes, em que o laboratório multidisciplinar abriga um conjunto de equipamentos e materiais sem condições de uso? Como a escola poderá oferecer todos estes itinerários formativos? Ao que parece nossos jovens, nesta realidade não poderão escolher aquilo que “desejam aprender”. Na verdade, o que está por traz disso não é uma flexibilização real, pois a decisão não caberá aos jovens, mas sim as estruturas governamentais e sistêmicas que decidirão o caminho que o jovem deve seguir.

O fato é que a nova proposta de ensino médio em nada avança na melhoria da estrutura social à medida que se tem um “novo ensino médio” implantado numa estrutura já segmentada socialmente, por meio da desigualdade social e no oferecimento de uma educação desigual e dual.

Contudo, observamos que por meio da reforma do ensino médio haverá um distanciamento do sentido que o jovem atribui para escola, enquanto “espaço do

aprender” e aquilo que lhe é ofertado por meio da redução da formação básica e por meio de itinerários de formação que mais empobrecerão e restringirão o aprender e que pode limitar o espaço escolar como espaço de sociabilidades juvenis auxiliando no aprender.

5.3- A escola como espaço de sociabilidade

Na busca pelo sentido da escola e dos processos educativos vivenciados, os jovens demarcaram que a escola é espaço de sociabilidade, de encontrar e fazer amizades e que isso se constitui como algo que lhe atrai na escola, ao afirmarem que “o que mais me atrai? O que mais me atrai é a companhia dos meus amigos e também o que eu aprendo na escola né? Contribui muito pra minha vida também” (L. 1º ano/manhã). Essa busca por intensificação de laços de amizades demarca o campo da sociabilidade dos jovens da escola pesquisada.

Para “mergulharmos” neste espaço escolar e compreendermos estas formas de sociabilidade enfatizada pelos jovens utilizamos a técnica de observação da vivência dos jovens nesses espaços, bem como a coleta de informações sobre o que diziam a partir do observado. Assim, de agosto a novembro de 2015 foram realizadas as sessões de trabalho de campo. As anotações foram registradas no caderno de campo, seguiram um roteiro previamente definido que direcionava as investigações sobre o que era observado.

Com o objetivo de coletar as informações, e evidenciar o que pensam os jovens, a pesquisa de observação centrou-se, também, na interação direta com os sujeitos por meio de abordagens sobre o cenário estudado, assim, situamos nossas reflexões em três vivências de sociabilidade da escola, em que os jovens mais se expressavam por meio de suas interações com seus pares, que foram: os corredores escolares, o recreio escolar e as áreas mais reservadas da escola.

5.3.1- Os corredores da escola

A escola pesquisada foi construída há mais de 40 anos, sendo a primeira escola de ensino médio no Município, atendendo anteriormente ao antigo 2º grau na forma SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Por se tratar de uma escola construída em uma área grande de terra, possui 17 salas de aula, além de toda a

sua estrutura administrativa. A escola tem sua estrutura física organizada em 05 blocos com salas de aulas e salas administrativas. Esses blocos são interligados por passarelas e com imensos e amplos corredores que passam pelas portas das salas. Quatro desses blocos possuem corredores que passam por trás das salas, além de um grande corredor coberto chamado de estacionamento de motos e bicicletas e uma área de concreto, chamada pelos alunos de quadra, onde geralmente acontecem algumas atividades físicas e o famoso jogo de futebol.

Os alunos chegavam à escola e se dirigiam às salas de aula. Deixavam o material e muitos seguiam imediatamente para os corredores. Alguns iam até as portas de outras salas encontrar com outros colegas. Assim, grupos acabavam se formando: grupos de meninas, de meninos ou mistos. Os que não passeavam pelos corredores ficavam pelas portas, o que era muito comum, ou melhor, diário: colocavam cadeiras nos corredores e lá organizavam “as rodinhas” de conversas, dificultando algumas vezes a circulação das outras pessoas. Lá trocavam as primeiras informações, conversavam sobre assuntos diários: futebol, novela, filmes, passeios. Manuseavam seus celulares e algumas poucas vezes conversavam sobre algum trabalho escolar a ser entregue naquele dia ou não.

Esta situação nos levou a inquirir a opinião dos jovens sobre esta movimentação constante pelos corredores. Eles, de modo geral afirmaram que estes eram espaços de circulação dos alunos e professores e de pessoas que vem até a escola buscar documentos, ou de algum pai que vem em busca de informações do filho, e que muitas vezes os alunos ficavam por ali, pois não tinha professores na sala de aula.

A resposta, no geral, leva a identificação deste espaço como “o lugar da vida cotidiana e do compartilhamento de experiências comuns entre os alunos” (BATISTA; COSTA, 2009, p. 17), mas também como lugar sociocultural que auxilia na compreensão da escola e do seu fazer cotidiano, e que revela os sujeitos não apenas como passivos diante da estrutura, mas ao contrário: a escola revela-se como espaço no qual se mantém uma relação de contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 2001) e que ajudam na construção da identidade dos sujeitos que ali convivem e que ao chegarem já traziam as marcas e experiências de uma vida social dividida em classes e que tinha na escola, a marca dos filhos e filhas de trabalhadoras da cidade na qual residiam. Eis o que nos motivava a ouvi-los: sempre acreditamos que eles teriam muito a nos dizer.

Para os alunos os corredores também revelam o poder de controle constante da escola, ao afirmarem “estamos apenas conversando, mas aqui somos vigiados o tempo todo, quando estamos aqui conversando, vem alguém da coordenação, e diz por que vocês estão fora da sala de aula”?⁵⁴ A informação pode indicar que “tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle” (FERNANDEZ, 1989, p.184), tomar o controle do corredor, ficar sentado, conversando, indo até as outras portas pode indicar, o não assumir as responsabilidades inerentes a sua função de estudante ou até promoção de situações de desordem no espaço escolar.

O discurso proferido revela que mesmo os alunos utilizando o corredor como seu espaço de vida cotidiana e de compartilhamento, este também se apresenta como regulador do que se está a fazer, ele reflete o controle institucionalizado sobre os alunos e sua adequação a ordem social, afinal os processos de aprendizagem da escola estão também diretamente relacionados aos processos de aprendizagens necessárias a produção social que se manifesta por meio do trabalho que estes exercerão posteriormente.

A frequência dos alunos pelos corredores pode ser observada nas imagens 13 e 14.

Imagem 13 Alunos nos corredores



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2016.

Imagem 14 Alunos nas portas das salas de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, ano 2016

A frequência dos alunos nos corredores indicava a possibilidade de reflexão do trabalho dos professores em sala de aula, uma vez que os próprios alunos informavam,

⁵⁴ Registro do caderno de observação

em algumas situações que estavam fora da sala de aula, mas que o professor estava presente.

Em relação a esta situação, fazíamos uma aproximação direta e frequente com os alunos, na busca de instigar o porquê da não participação das aulas. As respostas⁵⁵ que se faziam comuns eram:

“Hoje não estou a fim de estudar”!
 “O/A professor/a não está fazendo nada. **Vá lá ver!**” (Grifos nossos)
 “O/A professor/a está no celular”.
 “Já fiz meu trabalho”!
 “O professor está conversando com as meninas”.
 Ou então:
 “Já vou entrar! É rapidinho”!
 “Fui tomar água”!
 “Fui ao banheiro”!
 “Saí agora”!

As falas dos alunos esclareciam as cenas observadas, onde muitas vezes se via professores trabalhando com um grupo de alunos em sala de aula e outro grupo fora da sala, manifestando uma relação de distanciamento entre aquele que deve organizar o ambiente e as condicionalidades do aprender e aquele que deve por meio deste ambiente aprender.

Tais respostas enfatizavam que algo não transcorria na “normalidade” que se pretende em que os espaços e ambientes de aprendizagem devam ser a rotina de uma escola, na qual a busca pelo saber, pelo conhecimento, deva ser o motor propulsor da escola, partindo do sujeito responsável pela organização de ambientes de aprendizagens (que não necessariamente precisa ser a sala de aula) que é o professor, que não pode de forma alguma limitar o processo ensino/aprendizagem à “homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos” (DAYRELL, 2001, p. 139).

Encontrar muitos alunos fora da sala de aula transitando pelos corredores implicava dizer que o mesmo era mais atrativo, mais dinâmico, mais interessante, mais socializador que as aulas propostas. A sociabilidade vivenciada nos corredores mostrava sua natureza. Lá era o lugar do “não fazer nada”, “da fuga”, do encontro consigo e com os pares, revelando a forma como os sujeitos lidam com o espaço escolar, com os ritos que lá se desenvolvem, partindo das relações lá estabelecidas, quer positivas ou negativas, e que estruturam a forma de pensar e agir na escola.

⁵⁵ Estas respostas foram dadas de forma esporádica durante o período de observação, portanto não temos como informar cada aluno, até mesmo porque muitas delas se repetiram.

Isso implica dizer que, para aqueles jovens estudantes, estar na escola era mais que socializar ou produzir conhecimento, era a oportunidade de encontrar amigos, socializar o encontro com seus pares, sair da rotina de casa⁵⁶. E isso não se dava só na “fuga” das aulas, mas também após ter encerrado as aulas antes do horário final, geralmente por ausência dos professores ou uma atividade de última hora.

A sociabilidade vivenciada pelos jovens era perceptível em seus discursos, pois atribuíam à escola um sentido importante na sua formação e vivência social ao destacarem que lá era o lugar de encontro com o outro, o encontro com os pares, o que pode ser observado através da fala do entrevistado: “venho pra cá por causa dos amigos, não assim só pra aprender, mas a ter convivência com outras pessoas né? Isso é importante” (S. 3º ano/tarde).

Sobre este prisma a escola se torna um espaço de encontro entre “iguais”, possibilitando a convivência com a diferença. Permite lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem ideias, sentimentos com seus pares. Potencialmente, consente a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, admite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho (DAYRELL, 2001). Os processos de socialização vivenciados pelos jovens no espaço escolar ajudam diretamente nesse processo à medida que a escola é percebida por eles como o lugar da interação necessária para a aprendizagem do convívio social, afinal, na escola “a gente vai aprender a conviver com várias pessoas com personalidades totalmente diferentes, a como lidar com elas né?” (S. 3º ano/tarde). Isso demonstra como os jovens percebem a função socializadora da escola na promoção de aprendizagens para a vivência social que se efetivarão também nos espaços de trabalho.

É importante destacarmos que a fase de vivência da escola do ensino médio se constitui como um momento fundamental para a vida do cidadão no que se relaciona à formação de sua autonomia e identidade, sendo aí o espaço de formação de dirigentes sociais mais autônomos, mais livres e capazes de produzir novas formas de relações sociais que conduzam à eliminação do espaço social como espaço de divisão e exploração de determinados grupos, visto que a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis e quanto mais extensa for a área escolar e os graus

⁵⁶ Certa vez perguntei a uma jovem: “Por que você não vai para casa já que não tem mais aulas?” Ela respondeu: - “É melhor está aqui batendo papo do que está em casa lavando louça ou varrendo casa”.

verticais da escola, mais complexo será o mundo cultural e a civilização de um determinado Estado (GRAMSCI, 1982).

Cabe a escola, portanto, a responsabilidade de promover esta educação mais ampla que atinja o ser humano em suas múltiplas dimensões. No entanto, para que isso aconteça ela deve estar diretamente vinculada a este propósito e na sociedade capitalista ela tende tanto a manutenção da ordem social como se manifesta quanto contra hegemônica. É preciso, pois, tornar a ação contra hegemônica mais solidificada a fim de que a escola ajude por meio da formação de novos líderes, na consolidação de um projeto político e social de emancipação.

Para tanto a escola precisa ter como princípio educativo o trabalho, visto que para Gramsci (1982. p. 130) o trabalho, “é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”. Por meio do trabalho, como princípio educativo, o homem age, interage com a natureza transformando-a. Nessa relação o trabalho deve assumir a proposição de “atividade teórico-prática” (idem) que por meio do conhecimento poderá desenvolver capacidades como a autonomia, tão necessária para a formação das gerações. Isto posto, é só por meio do trabalho com noção educativa que o homem, em formação, compreenderá os processos de produção e constituição das relações sociais, partindo da interação homem-natureza e conseguirá colaborar na produção da própria sociedade.

Verificou-se na escola pesquisada que as práticas educativas não se consolidavam tendo o trabalho como princípio educativo à medida que a própria sala de aula - que deveria promover a compreensão das dimensões históricas da sociedade, a inteira passagem do mundo do conhecimento do senso comum ao mundo do conhecimento científico, como forma de dominação de conceitos necessários para sua superação e transformação social - não atraía os jovens. Assim, outros espaços escolares, dentre eles, os corredores da escola, despontavam como capazes de promover a formação das novas juventudes, o que se apresenta como preocupante, uma vez que esta formação precisa ser orientada e organizada a partir de ambientes socializadores de aprendizagens, mas realizada num trabalho pedagógico orientado e com princípio educativo capaz de articular os conhecimentos e espaços necessários e indispensáveis na formação de sujeitos sociais mais autônomos e capazes de articular tais saberes na compreensão e transformação social.

Os espaços escolares para além da sala de aula, como os corredores, demonstravam que atraíam, uniam, aproximavam, instigavam o aluno mais que o próprio saber socializado na sala de aula, lembrando-nos que:

a educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico (DAYRELL, 2001 p. 142).

Concordamos com o Dayrell (2001) que a educação pode acontecer em diferentes espaços e situações sociais, porém, o saber a ser socializado e/ou produzido na escola precisa ser orientado e se efetivar em ambientes de aprendizagens organizados com tais propósitos, a aula precisa ser bem planejada, com objetivos pré-definidos. Neste sentido isolar-se da sala de aula, mesmo quando o a aula está acontecendo, não indica que a educação do saber sistematizado esteja ocorrendo nos corredores escolares.

Assim sendo, compreendemos que outros espaços escolares, para além da sala de aula, se configuram como de aprendizagens, mas não do saber sistematizado, e sim das aprendizagens da sociabilidade e das mediações necessárias que ajudam na construção do sujeito. Eles atraem, socializam, pois são os lugares da reprodução do vivido no cotidiano e que implica “o aprender para viver em sociedade”.

Outro espaço do aprender onde se manifestava diretamente a sociabilidade juvenil era o recreio escolar que para os jovens pesquisados se revelava como espaço do descanso das atividades, do brincar, do bater papo, da interação, da possibilidade de acesso a outras formas de aprender⁵⁷.

5.3.2- O recreio escolar

Na escola pesquisada o recreio acontecia durante 15 minutos, momento em que os alunos contavam com tempo “livre” para lancharem, se movimentarem pelas áreas da escola, se encontrarem com os amigos e realizarem limitadas atividades físicas e recreativas, como o jogo de futebol, uma prática comum e imperativa na escola, visto que a mesma não possui áreas para recreação, exceto por uma pequena área coberta, onde geralmente em pé, os alunos faziam sua alimentação e/ou batiam papo, pois esta área não contava com mesas e cadeiras para o lanche dos alunos.

⁵⁷ Registro do caderno de campo das falas dos alunos sobre o que era o recreio escolar para eles.

Alguns alunos destacaram que o momento do recreio era para poder “jogar uma bolinha, mesmo que fosse num espaço da escola, tão sem condições para isso” (T. 3^a ano, manha). É oportuno destacarmos que, embora a prática do futebol fosse diária entre os alunos, estes jogavam em um espaço de concreto, pois a escola não possui quadra,⁵⁸ o que leva os jovens no período de 9:15 as 9:30 à exposição direta ao sol, de acordo com a imagem 15.

Imagem 15 Área de concreto (Quadra esportiva ESAM)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2016

A imagem apresenta as péssimas condições do espaço em que os alunos utilizavam como área de recreação durante os intervalos das aulas e que chamavam de “a quadra da escola”. O espaço sem condições físicas, no entanto, revela, a oportunidade de interação dos jovens por meio da prática esportiva, eles desejam permanecer no espaço, mesmo sem as mínimas condições estruturais, o que pode indicar que gostam de estar na escola, querem nela permanecer, em atividades que não sejam diretamente orientadas e podem “esconder” o interesse só por estes momentos, sem revelar a importância pela escola como espaço de aprendizagens significativas e socialização do saber socialmente acumulado.

⁵⁸ A escola possuía uma área de concreto, demonstrada na figura 02, que foi construída com recursos da própria comunidade escolar. Após a construção de um bloco de salas, com recursos do Governo federal, para o laboratório multidisciplinar, laboratório de informática, uma sala de vídeo e uma biblioteca, os engenheiros da Secretaria Estadual de Educação reprovaram a obra, pois o bloco não estava nos padrões físicos do restante da escola. Assim, foi feito um aditivo solicitando recursos para a adaptação do bloco, que após decisão do Conselho Escolar, os recursos quando viessem deveriam se empregados na construção da quadra. Fato que não aconteceu até o ano de 2016.

Como este espaço era descoberto, possibilitava o retorno para sala de aula de alunos suados e totalmente agitados, ou pior, o não retorno para as atividades de sala de aula. Fato que costumeiramente acontecia e ao serem abordados sobre o não retorno o que geralmente ouvíamos era: “não tem como estudar mais, acabou tudo” (J.V. masc. 1º ano, Tarde), “Não tem como se concentrar, tia”! (M. masc. 3º ano, manhã). As falas dos sujeitos não centralizavam as atividades escolares como processos de aquisição e socialização de aprendizagens, mas como espaço do viver momentos apenas de interações, sem cobranças de regras pré-definidas e orientadas por terceiros, visto que o jogo acontecia apenas como momento de lazer.

As atividades denominadas no campo educacional por “recreio” ou “intervalo” foram objeto de discussão desde a formulação da LDB 5692/71. Nesta lei, o recreio é denominado de hora atividade e hora de trabalho escolar efetivo. A complexidade dos conceitos levou à publicação do Parecer 792/73, onde se explicou que os termos hora atividade e hora de trabalho escolar são termos sinônimos e significam hora aula e que o recreio escolar é parte da atividade educativa, não tendo assim como excluir-lo do tempo escolar (SOUZA, 2009).

Estas discussões também se efetivaram na década de 1990, em que por meio da promulgação da LDB nº 9.394/96 se estabeleceu, em seu artigo 24, que a educação básica, tanto nos níveis fundamental e médio, seria organizada de acordo com regras comuns, dentre elas a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de **efetivo trabalho escolar**, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Já o artigo 34 determina que a jornada escolar no ensino fundamental deva incluir pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho **efetivo em sala de aula**, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Após muitas discussões, o parecer 02/2003 do Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação básica definiu que:

Não poderá ser considerado o tempo do recreio no cômputo da Carga Horária do Ensino Fundamental e Médio sem o controle da frequência. E, a frequência deve ser de responsabilidade do corpo docente. Portanto, sem a participação do corpo docente não haverá o cômputo do tempo reservado para o recreio na Carga Horária do ano letivo dessas etapas da Educação básica (BRASIL, 2003).

O parecer, portanto, determina que só seja computada a carga horária do recreio se este for acompanhado da frequência, isto é, **do controle e participação do**

professor. Caso assim, não aconteça, este não deve ser incluído na carga horária de quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar; caso seja, deve estar incluído dentro do planejamento e proposta pedagógica da escola.

Souza (2009) ao investigar as culturas infantis no recreio no município de Belém/PA, por meio de sua dissertação de mestrado, destaca que utilizou um conjunto de fontes históricas que tratavam da organização do ensino no Estado do Pará e da regulamentação do recreio, dentre eles o Decreto 149/1890, o decreto nº 798 de 1900, o Decreto nº 986 de 1901 e o Decreto nº 1689 de 1910, o Decreto nº 235 de 1930, os quais cuidavam de toda a organização e funcionamento do ensino fundamental e médio. As fontes históricas tratadas revelaram à autora que na história do ensino público no Estado do Pará, o tempo do ensino e do recreio foram tratados de forma diversas, pois os documentos indicavam mudanças nos horários das escolas e no tempo para o recreio, e os mesmos eram reformados e reorganizados de acordo com as determinações dos representantes do Governo Federal.

As determinações legais instituíram o recreio enquanto momento, hora/aula, que deve estar incluída nas horas/atividades de efetivo trabalho escolar. O próprio Parecer 02/2003 destaca que na prática é encontrado nos estados “interpretações variadas a respeito do assunto” e as práticas tem condicionado a inclusão ou não do uso do tempo determinado para o recreio como atividade de efetivo trabalho escolar.

O recreio escolar, embora tenha sido objeto de constantes reflexões sobre sua finalidade enquanto atividade educativa escolar, tem se mantido como objeto de reflexão e proposição de que é um momento em que o processo de aprendizagem também acontece. Por meio dele podem ser direcionadas atividades de cunhos pedagógicos, relacionais e que podem levar a novos processos de aprendizagem, uma vez que este não se dá apenas como prática intelectual, ele também se realiza por meio das diversas atividades que podem envolver o mundo do educando, como atividades recreativas, esportivas e culturais, situações que podem levar à formação de atitudes e valores além daquelas que possibilitam o desenvolvimento motor e intelectual.

O recreio escolar faz parte do período educacional da escola. Ele pode apresentar um amplo campo de desenvolvimento de atividades intelectuais, artísticas e culturais, revelando o potencial educativo que ele pode ter, e a escola não pode tratá-lo, simplesmente como um horário de “descanso” de professores e alunos, pois:

o recreio é o espaço favorecedor de conhecimentos sociais, políticos, culturais, que existe no ambiente escolar em que é possível presenciarmos um fórum de sentidos construídos a partir dos diálogos entre as tramas dos atores sociais que vivenciam a cultura no cotidiano da escola. A escola deve priorizar momentos de interação cultural para o desenvolvimento da constituição do sujeito, criando e oportunizando espaços (SOUZA, 2009, p.64).

Foi com essa perspectiva que a equipe técnica pedagógica da escola, no ano de 2013, organizou e coordenou um projeto intitulado “Recreio Cultural”, no qual proporcionava aos alunos apresentações culturais na área de música e teatro durante o período do intervalo. Geralmente as apresentações eram organizadas por grupos não pertencentes à escola, e poucas vezes contavam diretamente com apresentações de alunos. Estas aconteciam quando os professores se envolviam diretamente em alguma atividade de socialização nesse horário, como a atividade organizada pelo professor de Filosofia denominada “Café com Poesia”, momento em que além de trazer escritores locais para socializarem suas produções, alguns alunos também recitavam suas próprias poesias.

O Recreio Cultural acontecia uma vez por mês geralmente nos turnos da manhã e da tarde, visto que o turno da noite contava com um tempo reduzido de aulas e realizá-lo, “inviabilizava” muitas vezes as atividades dos professores em sala de aula, que além de contarem com um tempo reduzido de aulas, possuíam pouca frequência de alunos aliada a todas as especificidades que o turno da noite e a EJA apresentam.

Imagem 16 Recreio Cultural



Fonte: Arquivo da pesquisadora, ano 2015

O “Recreio Cultural” se revelou como um momento, de aproximação com as artes e a cultura para toda a comunidade escolar, embora inicialmente a demonstração

pelo interesse neste momento, era manifestada por poucos jovens. Alguns deles ao serem abordados pela não participação, informavam que o tempo era curto demais para lanchar e apreciar as apresentações. Vale ressaltar também que a escola não tinha a tradição de realizar atividades culturais dessa natureza. O fato é que a realização do “Recreio Cultural” aconteceu apenas um ano de forma mensal e não conseguiu envolver um número expressivo de alunos para que estes assumissem a responsabilidade para a sua manutenção, nem com a ação direta de professores, mesmo tendo algumas manifestações positivas de alguns alunos ao destacarem que “o recreio cultural possibilitava o encontro com uma forma de cultura, de aprender, trazia música, dança, coisas que jovem gosta né?” (M. fem. 1º ano, manhã)⁵⁹.

O “Recreio Cultural”, então, passou a acontecer de forma esporádica em dias de “eventos” comemorativos na escola como Dia Internacional das Mulheres, Dia dos Namorados, Dia dos Estudantes, entre outros. O encerramento do Projeto Recreio Cultural, revelou-nos como a “cultura” do recreio escolar como “descanso” e não atividade pedagógica era forte na escola. Os professores ao não assumirem tal tarefa como componente de seu horário de trabalho influenciaram diretamente para que os alunos também não participassem das atividades e desmotivaram a equipe técnica da escola para a continuação do mesmo, afinal o processo do aprender deve ser conduzido de maneira conjunta entre professores e coordenadores pedagógicos.

Ao serem ouvidos sobre o encerramento mensal do Projeto “Recreio Cultural” alguns alunos, principalmente os do 3º ano de ano de 2015, informaram que sentiam falta daquele momento que para eles se revelava como um dos poucos em que a escola se preocupava em oferecer cultura e informação de forma descontraída para os discentes. Os discursos dos jovens trazem a tona o quanto as escolas ainda não conseguem transformar as realidades de aprendizagem de forma que o fazer pedagógico esteja diretamente em consonância com os sujeitos para qual ele está direcionado, distanciando assim, “as dimensões do **trabalho**, da **ciência**, da **tecnologia** e da **cultura** como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (SIMÕES e SILVA, 2013, p.09, grifos do autor)

A partir do ano de 2014, o recreio escolar ganhou um “som” diferente: a escola ganhou equipamentos para a instalação de uma rádio escolar por meio do Programa

⁵⁹ No ano de 2017. Com retorno na escola pesquisada, para minhas atividades profissionais, fui informada que o recreio Cultural havia retornado como atividade pedagógica da escola, por meio do Projeto Escola Feliz sob a responsabilidade da professora de geografia da escola e como envolvia sempre a participação direta do aluno contava com um número muito grande de alunos durante sua realização.

Mais Educação. A princípio, quem coordenava este processo era a professora/coordenadora do projeto Mais Educação, lotada pelo município para as turmas de ensino fundamental. No ano de 2015 os alunos do ensino médio assumiram a gestão da rádio e se organizam de forma experiencial nas programações que incluíam músicas e informativos da escola, visto que o Programa Mais Educação encerrou suas atividades e, evidentemente, a professora foi transferida da escola.

A instalação da rádio agradou os alunos que consideravam “legal”⁶⁰ ouvir música enquanto lanchavam ou conversavam com os colegas, redirecionando aquele momento como também um momento de ficar alerta sobre possíveis informações vindas do planejamento e da rotina escolar, tanto é que houve reclamações dos alunos pelo fato do porteiro ter cortado os cabos de som da caixa que ficava próximo ao portão⁶¹, lugar em que eles se concentravam para a compra do lanche. “Achei muito errado ele cortar o fio, não queria se incomodado, mas não perguntou se estava incomodando a gente, né?” (M. masc. 3º ano, manhã). Escutar a rádio aqui perto onde a gente lancha é bem legal, como pode ele cortar os fios porque o som estava alto pra ele?” (S. fem, 3º ano, tarde).

A atitude tomada pelo porteiro de cortar os cabos sem o consentimento e o acordo do colegiado revela o quanto a escola pesquisada pouco conhece da vivência da juventude, não somente inclui aí a postura de alguém que toma decisões isoladas na escola, mas o não reconhecimento de que *juventudes* transitam no espaço escolar? Que outros espaços são utilizados para a sociabilidade e outras formas de se assegurar as aprendizagens individuais e coletivas?

A atitude tomada sem o consentimento e o acordo do colegiado escolar revela que muitas vezes a escola está na direção oposta aos jovens que querem muito mais do que uma sala de aula fria, com atividades metodológicas, muitas vezes sem atratividades ou com processos de reflexão e produção do conhecimento sem interatividade. Cortar os cabos indicou uma atitude/postura isolada de um funcionário que acreditava que poderia determinar a funcionabilidade ou não de um projeto coletivo, talvez por falta do conhecimento dos processos pedagógicos da escola ou pela não participação direta na elaboração da proposta pedagógica, o que era comum acontecer, pois apesar dos esforços da gestão e da coordenação pedagógica o momento de avaliação e

⁶⁰ Informações obtidas informalmente durante o recreio escolar com um grupo de alunos que lanchavam na lanchonete da escola.

⁶¹ O porteiro alegou que o barulho o incomodava e que por isso decidiu cortar os cabos, atitude que foi repreendida pela diretora da escola que mandou religar os cabos e solicitou aos alunos que diminuíssem o volume do som.

planejamento da proposta pedagógica da escola ainda se resumia na participação ativa e direta dos professores.

Atitudes como esta, do porteiro, demonstram como é fundamental reconhecer os sujeitos do ensino médio, quem é este aluno, o que gosta, como se relaciona com a escola, que posturas assumem e como se comportam enquanto sujeitos de suas próprias ações, uma vez que a relação da juventude com a escola tem se tornado um grande campo de disputa geracional, e também político e cultural, no qual a potencialidade e a conquista da autonomia tem-se confrontado com todo formalismo, ainda exacerbado, da escola, além dos interesses políticos e econômicos, muitas vezes, distantes das necessidades desses sujeitos (BRASIL, 2013). Refletir sobre quem são os sujeitos do ensino médio, se faz necessário e deve ser uma prática constante, fato que não acontece na escola pesquisada de forma intencional e planejada pelo coletivo escolar, o que poderia evitar e dirimir vários conflitos diários na escola, afinal desconheciam-se profundamente quem era o “jovem enedinense”⁶².

Outro fato curioso em relação ao recreio escolar é que ele sempre se estendia ao tempo determinado/instituído de 15 minutos. Todos os dias a campainha soava avisando o término do período, mas não se observava que imediatamente tanto professores e alunos se dirigissem às salas de aula. Poucos professores faziam isso após mais ou menos 05 (cinco) minutos, o que se notava é que em alguns dias era necessário tocar duas vezes ou mais a campainha até que passados mais 15 minutos todos se deslocassem às suas atividades, estendendo o recreio escolar de 15 para 30 e algumas vezes até 45 minutos, reduzindo o tempo escolar de hora/aula, que era de 45 minutos, o que na prática não atingia às 4 horas de efetivo trabalho escolar diário a que o aluno tinha direito.

O recreio, portanto, na escola pesquisada cumpria sua função de sociabilidade dos jovens e dos adolescentes que lá estudavam, já que permitia o contanto entre os jovens, a interação com algumas atividades da escola e por um determinado tempo também possibilitou que os jovens tivessem acesso a manifestações culturais por meio do Projeto “Recreio Cultural”. No entanto, ao ter seu tempo ampliado pela não presença imediata de alguns professores na sala de aula representava a perda do direito ao tempo de aula e com ele a possibilidade de que aprendizagens significativas pudessem ocorrer na sala de aula ou em outros ambientes organizados para tal fim.

⁶² Termo utilizado para designar aquele que estuda na Escola Enedina (Escola pesquisada).

Cabe ressaltar, também, que no capitalismo o controle do tempo de trabalho reflete as proposições econômicas de mais produzir e acumular, e a escola por meio deste controle também tenta controlar a produtividade e moldar os comportamentos humanos para a necessidade de que o trabalhador atue com intuito de utilizar o tempo para produzir com rapidez e eficiência.

5.3.3- As áreas “mais reservadas” da escola

Continuando nossos registros e reflexões sobre a escola como espaço de sociabilidade, destacamos o espaço denominado aqui como “áreas reservadas”. Tratamos as “áreas reservadas” da escola a partir da definição de um aluno quando perguntamos durante o período de observação sobre o que eles faziam na parte final da escola, e ele respondeu: “Gostamos de ficar aqui! Aqui é uma área reservada, aqui conversamos, tocamos violão, batemos papo com as meninas” (L. 1º ano/manhã).

Assim, partimos do pressuposto que seria importante analisarmos mais detalhadamente os sentidos que os jovens atribuíam à estas áreas. Isto posto, de início destacamos que, como foi informado anteriormente, os blocos de sala de aula da escola contam com corredores espaçosos e que foram construídos tanto à frente como atrás das salas de aula. A escola possui um grande bloco formado por dez salas de aulas entre este bloco e o muro, há paralelamente uma área de terra com algumas palmeiras de açaizeiros que abrange toda a extensão do bloco. Essa área como se localiza no que se considera atrás da escola tem pouca circulação de pessoas, o que criou a cultura de que para os alunos aquilo era uma “área reservada”, para eles. Para a área, se tem acesso tanto pela parte inicial quanto pela final do bloco. Para se ter acesso real a quem está na parte detrás do bloco, precisava-se de no mínimo de duas pessoas (uma em cada extremidade do bloco) ao mesmo tempo para conseguir “cercá-lo e vigiá-lo”.

As observações centradas a partir da proposição de desvendar o que atraía os jovens para aqueles espaços revelaram também o lado “oculto” das áreas reservadas para fazer “o que não se podia ver”, ou lugar para estar sem ser “incomodado”. Assim, este espaço se caracterizava como espaço da dimensão social dos alunos, onde muitas vezes se concentravam a “ação de fazer” o “proibido” na escola como: se esconder ao fugir das aulas, namorar, e cometer até atos ilícitos como jogar “bombas de festejos juninos” para dentro das salas de aula ou terras, sujeira recolhida pelo chão da escola,

para desligar a chave geral da energia elétrica, situações vivenciadas no ano de 2015, durante o período de observação.

Além do mais ali também se vivenciavam situações complicadas do cotidiano da escola como o envolvimento com drogas e a prática sexual (o que acontecia algumas vezes principalmente no turno da noite)⁶³. Em relação a esses possíveis envolvimento com drogas e sexo nas áreas reservadas, um dos jovens nos informou que “tem gente que vai fumar maconha aí pra trás, jogar bomba na sala de aula... pegar as meninas”⁶⁴, tem sim tia!.

Em relação a questão das drogas o papel central da escola está na prevenção como forma de enfrentar o consumo dos alunos. Segundo Fonseca (2006) o ato de prevenir o abuso de drogas na escola admite três níveis de intervenção: primária, secundária e terciária. Na prevenção primária o objetivo é intervir antes que o consumo de drogas ocorra. Cabe à instituição escolar promover um estilo de vida saudável nos alunos, desde crianças bem novas até o jovem adulto. A prevenção secundária destina-se aos estudantes que apresentam uso leve ou moderado de drogas, que não são dependentes, mas que correm este risco. A prevenção terciária dirige-se ao usuário dependente. Neste caso a função da escola é prestar auxílio ao aluno na procura de terapia, apoiar a recuperação e reintegrá-lo a escola, ao grupo de amigos, a família. A referida autora adverte que não compete à escola o tratamento, mas sim, encaminhar adequadamente o caso.

Durante o período de observação da pesquisa eram comuns as reclamações dos professores e funcionários sobre o acesso e as situações vivenciadas na área da escola, tidas como “reservadas” para os alunos e de “mau uso” pelos profissionais. No entanto, no período de observação, nada foi feito para desvendar as atratividades reais daquele espaço ou mesmo ressignificá-lo para os jovens estudantes, organizando possibilidades de paisagismos ou transformando-o como área de lazer e de acesso a toda a comunidade e não apenas a um grupo de alunos e assim, talvez coibir as possíveis práticas ilícitas.

Em relação a questão das drogas há que se destacar que a escola, embora não tenha uma prática constante de trabalhar com projetos a longo prazo, realiza seu papel na prevenção primária dos alunos. No ano de 2014 alguns professores da área de ciências humanas e suas tecnologias preocupados com esta situação realizaram um

⁶³ Informações não confirmadas oficialmente pela equipe gestora da escola

⁶⁴ Em relação a esta situação o informante solicitou que não fosse identificado nem pelas iniciais de seu nome.

projeto cujo objetivo principal era trabalhar a prevenção contra o uso de drogas para o qual se desenvolveu um conjunto de atividades como roda de conversas, seminários, sessões de filmes. No entanto, esta não se configura como uma ação permanente na escola, fato que aconteceu em forma de projetos e em curto prazo de tempo.

Além das questões relacionadas a situações “ilícitas” que poderiam está ocorrendo na escola aquele espaço era para alguns alunos acolhedor de seus silêncios e de suas interações, um grupo de alunos informou que aquele poderia ser um lugar “bonito”, com mesas, bancos, para os alunos tocarem violão ou até mesmo usar as paredes para fazer produções artísticas revelando que os sentidos são diferenciados, além de não serem estáticos. As falas também expuseram o quanto os alunos não se sentiam ouvidos pela escola em relação a esta situação. A aluna N. 1º ano/manhã, sobre esta questão relatou:

gostaria tanto que este lugar se apresentasse como ele realmente é, um espaço reservado e acolhedor, que mais do que servir para fazer coisas erradas, a gestão e a coordenação da escola nos ouvisse que ele pode ser bonito, porque ele é, por isso gostamos de estar aqui, mas ele só querem ver a situação dos meninos que fazem coisas erradas e acham que todos vem pra cá também fazem.

No ano de 2016 retornamos à escola para a realização de entrevistas com alguns jovens e observamos que, com a troca de gestores, também havia acontecido mudanças na estrutura física das “áreas reservadas”, pois a nova gestão⁶⁵ havia mandado isolar a área e com isso eliminar o acesso dos jovens a este espaço como podemos observar nas imagens 17 e 18:

⁶⁵ Durante o ano letivo de 2016, houve troca de gestores escolares. A diretora havia solicitado readaptação de sua função por motivos de doenças, uma vice-diretora já havia saído desde 2015 por aposentadoria. Então, o Governo do Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação, indicou um novo gestor e uma nova vice-diretora para escola.

Imagem 17 Cerca de madeira: isolamento da parte inicial do bloco de sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora/2016

Imagem 18 Cerca de madeira: isolamento da parte final do bloco de sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora/2016

Ao perceber o isolamento das áreas, comentei na sala dos professores sobre o ocorrido. Imediatamente ouvi um comentário de um professor: “Já não era sem tempo! Essa área só servia para fazer coisas erradas!” Em contraposição, logo depois ouvi também a fala de alguns alunos que relataram: “É! não querem que a gente passe mais pra lá!”, “Tiraram nosso espaço!”. Essa simples situação revela o quão estamos tão distantes de compreender quem são os jovens e o que buscam realmente no espaço escolar.

O ato de proibir a passagem dos alunos para a área citada revela o quão nossas escolas tendem a cumprir sua função de vigiar os alunos e seus comportamentos, revelando-se como “um aparelho do vigiar” (FOUCAULT, 1987) e como espaço de “domesticação para o trabalho” (FERNANDEZ, 1989). Nas duas proposições, embora com intencionalidades distintas, podemos evidenciar o papel da escola como instrumento de vigilância, controle e doutrinação dos homens no contexto social. Para formar os jovens é preciso vigiá-lo, controlá-lo, além de molda-lo para a vivência social e as relações de produção.

Encontrar-se numa área isolada, escondida, soava sempre como “fazendo o errado”, portanto, era papel da escola o controle de tais comportamentos e a forma mais rápida encontrada pela gestão escolar foi isolar a área, assim teriam como continuar a vigilância sobre os sujeitos que ali se encontravam, mantendo “a ordem” no ambiente escolar, visto que “uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem” (FERNANDEZ, 1989, p.163).

Em relação ao isolamento da área, observamos que a não compreensão do mundo da juventude ou o medo pelo que se revelava como “espaço” em que facilmente o ilícito se manifestava levou a equipe gestora a simplesmente proibir o acesso. A proibição do acesso, por meio do isolamento da área não foi uma atitude eficaz e revelou-se como autoritária, uma vez que a escola, em nenhum momento (durante a realização da pesquisa), organizou qualquer proposta que levasse ao estudo e reflexão de como os alunos usavam a área e como poderiam potencializar o espaço para a realização de atividades em que o “proibido”, o “ilegal” fosse transformado.

“As grandes manifestações de autoridade apresentam sempre, para quem a exerce o risco de provocar grandes resistências” (idem, p.165). Foi o que aconteceu na escola pesquisada. Os alunos, após um determinado curto período de tempo, começaram a destruir as cercas colocadas pela gestão da escola como nos mostram as imagens 19 e 20.

Imagem 19 Isolamento final do bloco de sala de aula destruído



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora/2016

Imagem 20 Isolamento inicial do bloco de sala de aula destruído



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora/2016

Ao isolar a área, a gestão também não teve nenhum cuidado com a estética da escola. Nesse isolamento foram usadas madeiras colocadas de formas irregulares e que fugiram do padrão da escola, fato que só piorou sua estética. Com a ação dos alunos de destruir a referidas cercas que impediam a passagem para as áreas reservadas, piorou a visibilidade estética da escola, tornando-a um espaço visivelmente feio, sem vida, sem cores, sem alegria, e no meio do mato, sem contar que a gestão manteve o restante da estrutura piorando ainda mais a situação.

Ao fecharem a área, por ato de coerção, os gestores esqueceram que o papel da escola é cuidar daqueles que lá vivem e atuam e não fechar ambientes, sem que investigações, estudos, sobre estes espaços e suas representações possam ser realizados. A ação de forma isolada e rápida dificultou a compreensão de como *as juventudes* que ali se constroem utilizam os espaços da escola com finalidade de construir-se como sujeitos.

Ao tratarmos da questão da sociabilidade destacada pelos jovens sujeitos da pesquisa, como sendo um dos sentidos que eles atribuem a escola, cabe-nos também enfatizar que o uso das tecnologias tem nos últimos anos influenciado diretamente a forma como as pessoas se relacionam e estas mudanças atingem diretamente o espaço escolar, que muitas vezes, acaba mais distanciando a possibilidade de interação tecnológica do que possibilitando o acesso a novos conhecimentos.

Essas mudanças nas relações atravessam o campo do cultural, do relacionamento e atingem diretamente a forma como usamos o lazer, o ensino, a pesquisa, atingindo diretamente a maneira como vemos o mundo e agimos nele. É preciso refletir sobre a dimensão que as novas tecnologias têm alcançado na vida dos jovens e de suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais e o papel que exercem como mediadoras das relações entre eles e o mundo.

É notório que as novas tecnologias, principalmente a telefonia móvel e a internet, tem possibilitado novas formas de comunicação e sociabilidade entre as juventudes, visto que os mesmos ao usarem mais e mais estas alternativas de interação possibilitam novas formas de relação ao estudar, ao fazer amizades, namorar, ter acesso a informação. Entretanto, é preciso refletir que o tempo livre da escola hoje está associado para os jovens à conectividade com as redes sociais. Poucos jovens buscam outras possibilidades de interação até quando estão em grupos, mantendo-se conectados à internet e as redes sociais.

Na contramão desta realidade temos a escola que muitas vezes não consegue interagir, “conectar-se” ao mundo dos jovens. Observamos que as discussões pedagógicas relacionadas ao uso de celular na escola, por exemplo, divergem entre os que são contrários e os que são favoráveis a este uso⁶⁶. Dentre aqueles que percebem a

⁶⁶ Em observações durante a pesquisa de campo pude perceber a postura rígida de alguns professores “mandando” os alunos guardarem o celular e até confiscando-o até o final da aula, assim como também pude acompanhar a realização de um projeto de pesquisa realizado pela professora de inglês para a utilização do celular como ferramenta pedagógica.

necessidade de usar as tecnologias como recurso pedagógico está um projeto denominado “As contribuições das TICs na Língua Inglesa” em que a professora utiliza o celular como ferramenta pedagógica que auxilia nas atividades desenvolvidas em sala de aula⁶⁷. O Projeto mostrou resultados positivos e a professora, junto com um grupo de alunos, decidiu socializar a proposta em eventos científicos como forma de provar que a tecnologia móvel pode sim ser usada na produção e socialização do conhecimento melhorando cada vez mais os processos de aprendizagens dos educando.

Para os alunos a atividade da professora foi interessante e positiva, como nos informou L. masc. 3º ano da manhã ao destacar:

a professora de inglês faz um trabalho muito legal, usando o celular na sala de aula, é isso que tem que ser feito, se o professor coloca agente pra usar o celular pra fazer o trabalho, ninguém via usar pra fazer outra coisa, né? e a aula fica bem melhor

À escola cabe hoje, também, a tarefa pedagógica de conhecer um pouco mais o cotidiano da juventude – ou melhor, juventudes – só assim poderá intervir, atuar e interagir com eles, e não contra eles, partindo de suas realidades, de seus momentos de convívio escolar, de suas falas, de seus grupos e de suas diferentes formas de interação (COSTA; PIRES, 2007). O celular precisa ser visto, no espaço escolar, como instrumento de auxílio na construção de aprendizagens, não como inimigo, tanto como bem expressou a fala do entrevistado anterior. Assim passaremos a compreender que a escola contemporânea, que acolhe e educa adolescentes e jovens, não pode mais viver fechada, ensimesmada, desconhecendo os outros espaços sociais por onde os seus estudantes circulam, produzem e apreendem hábitos, valores, visões de mundo e saberes – cultura – que trazem consigo para a escola, interferindo nas relações entre educadores e educandos, educandos e cultura escolar e entre os próprios educandos (MAIA, 2006).

A sociabilidade na escola se dá pelos espaços e momentos lá vivenciados, pelos corredores, pela hora do recreio, pela formação de pequenos grupos, pela interação e conectividade por meio das redes sociais. Uma forma de interação que distancia os jovens da interação “corpo a corpo”, mas que de forma alguma possibilita seu

⁶⁷ O projeto se desenvolve a partir dos seguintes passos: Primeiro os alunos enviam para professora suas músicas preferidas por meio do whatsapp, para serem analisadas e traduzidas. Em segundo, a música é compartilhada por todos para que acompanhem durante a aula e pelo celular a atividade proposta a partir da música escolhida (Relato da professora orientadora do Projeto).

isolamento, visto que ao está em conectividade nas redes sociais os jovens estão interagindo, articulando e se posicionando, por meio de suas postagens com o mundo que os rodeia.

É por meio das relações sociais produzidas que os jovens interagem a atribuem sentido à escola e seus processos educativos. Para tanto, consideramos que este espaço, para atingir tais objetivos, precisa se configurar enquanto “interessante” aos sujeitos que dele participam além de “educar esses próprios interesses” (RAMOS, 2016).

A partir da Medida Provisória que tratava sobre a reforma do ensino médio no Brasil (hoje transformada em Lei nº 13.415/2017) se sustentou um discurso sobre os sentidos e interesses em relação à escola do ensino médio, divulgando amplamente que a escola não era interessante ao jovem estudante brasileiro, eles não a consideravam interessante, por isso a necessidade de reformá-lo.

A pesquisa também motivou-se pela inquietação dos discursos proferidos, ao longo da trajetória profissional da pesquisadora, que destacavam que os jovens da escola “não queriam nada”, o que possibilitou a reflexão sobre se a escola se apresentava ou não como “interessante” ao jovem estudante. Partindo destas inquietações buscamos compreender como os jovens entrevistados avaliavam a assertiva dos professores anteriormente destacada e lhe perguntamos: o que você diria se você ouvisse a frase “os alunos desta escola não querem nada”. Dos dezesseis jovens entrevistados nenhum concordou com a generalização feita pela assertiva, embora tenham reconhecido que existem na escola dois grupos de alunos: os que não “querem nada” e os que “querem alguma coisa”⁶⁸. Os que “não querem nada”, segundo os entrevistados existem, pois “sempre há aqueles que querem ficar mais na bagunça” (L. Masc. 1º ano/manhã), “há os que só entram na escola para andar, passam o horário todo só passeando de porta em porta e lá atrás também” (J.V. masc. 1º ano/tarde), “há os que vem bagunçar, desrespeitar professores, desrespeitar funcionário da escola, não entram na sala de aula, só tá ocupando vaga de um aluno que queria tá estudando” (N.Fem. 1º ano/ manhã).

Em relação aos que “querem alguma coisa” os alunos destacaram: “tem muitos alunos interessados aqui [...] que querem ser alguém na vida pra quando crescer mais, ser adulto, ser independente, do seu próprio trabalho” (T. masc. 3º ano/manhã), “aprender pra ter um futuro melhor” (N. Fem. 1º ano/manhã), “que vem buscar

⁶⁸ Designação utilizada pelos sujeitos da pesquisa.

conhecimento, eles vem escutar os professores, né? Colaborar com eles” (M.fem. 3º ano/manhã).

Ao tratar sobre a questão do “desinteresse” do aluno sobre a escola de ensino médio, Ramos (2016) destaca que é preciso cautela ao tratar dessa questão visto que a escola passa por um processo de transição relacionado a uma crise mais generalizada no plano cultural e que as gerações que vivem o ensino médio hoje vivem em uma sociedade de transformações e crises, mas que não incorpora as mudanças imediatamente, provocando processos de questionamentos da realidade para poder transformá-la. Destaca ainda que este confronto é formativo.

Diante das argumentações apresentadas pelos alunos cabe indagar o que a escola oferece de interessante aos jovens no que se relaciona a conhecimentos científicos, a produção cultural, a espaço de socialização, visto que é na escola que o jovem vive sua socialização coletiva?

Os jovens informaram que a escola realiza um conjunto de atividades dentre elas, Feiras (interdisciplinar, ciência,), jogos estudantis, debates que ajudam a torná-la mais interessante, “mas precisa melhorar mais, os professores precisam ser mais é.. assim.. dinâmicos, as aulas melhores, com coisas que chamem a atenção dos jovens, além de ter mais coisas pra gente fazer” (J.V. masc. 1º ano/tarde), “as vezes parece que a escola só tem regras, só querem que a gente obedeça, fique na sala o tempo todo” (M. masc. 3º ano/manhã). Cabe destacar que a escola tem um conjunto de padrões normativos, específicos e “naturais” necessários à sua função de “educar” o jovem. Estes se materializam por meio de disciplina, horários, realização de tarefas, tempos a serem cumpridos, padrões que além da função normativa, também cumpre a função pedagógica necessária a formação da juventude para a vivencia em sociedade.

Tornar a escola interessante, não é envolver um conjunto de atividades sem fins orientadores, fragmentadas em suas propostas, não é simplesmente flexibilizar o currículo, visando atender aos interesses dos alunos. Nesse processo “cabe à escola, em si conhecendo esses interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade” (RAMOS, 2016, p.02).

Nesse íterim, reforçamos que o aluno se educa a partir daquilo que se disponibiliza para ele. Portanto a necessidade de que os processos educativos para a juventude sejam repensados, partindo da concepção de que esses sujeitos precisam de uma formação que prime pelo campo da ciência, da cultura e do trabalho, precisa ser

revista, reorganizada sob esta perspectiva. Este é o desafio a ser superado quando se conformam discursos em relação ao “desinteresse” do aluno pela escola.

Assim, estaremos primando por uma escola que verdadeiramente esteja centrada na possibilidade de formar um cidadão pleno, com formação integral e humana. Precisamos assumir este desafio e encontrar alternativas educativas que nos auxiliem nessa tarefa de formar, por meio dos processos escolares, um cidadão mais autônomo, mais participativo e consciente de seu papel social e futuros líderes políticos, para uma nova sociedade.

Cabe destacar que os discursos dos jovens estão também direcionados para a compreensão de que a escola tem se tornado desinteressante para os jovens, não pelo fato de que eles não a concebem como espaço de formação, mas muito mais porque ela não oferece condições estruturais e pedagógicas capazes de produzir e socializar conhecimentos que estejam em sintonia com os dinamismos característicos da fase da juventude. As necessidades formativas devem envolver não só aquilo que o jovem espera da escola, mas também a perspectiva de que sociedade precisamos formar. Daí a assertiva de que é preciso educar os interesses dos jovens, educá-los na direção de que precisam compreender como as relações de produção na sociedade direcionam aquilo que esperam da escola e da forma como devem se “comportar” nesta instituição social.

Educar os interesses dos jovens é possibilitar que processos de mediação sejam evidenciados na expectativa de que a escola se torne interessante, num período da vida onde a criatividade está em alto grau de potência e desenvolvimento.

Surge como necessidade que processos de reflexões sejam realizados na compreensão de que o aprender se constrói também na relação mútua entre os sujeitos que compõe a escola. A infraestrutura adequada, os equipamentos tecnológicos educacionais são importantes, mas o aprender também se dá pela relação dos sujeitos envolvidos na produção e socialização do conhecimento e que precisam diariamente se renovar na proposição de que os jovens estão na formação constante de sua identidade política, social e familiar. Assim o aprender precisa ser mediado e a escola deve assumir tal função, caso contrário corre-se o risco de que o saber a ser socializado assuma a postura de manutenção e não da mudança social como desejamos.

Igarapé-Miri, como já foi citado anteriormente, é um município que não possui projetos de desenvolvimento culturais e científicos que abarque o conjunto de jovens que ali residem. Não possui teatro, não possui cinema, não possui centros de promoção de cultura e lazer, não possui grupos folclóricos organizados, não possui centro de

formação técnica. No campo do desenvolvimento econômico está voltado para a pesca e agricultura familiar de subsistência e de pequena participação na indústria agrícola, os jovens têm como principais atividades produtivas o comércio local, pequenas plantações agrícolas, a atuação no serviço público e o trabalho no mercado informal.

Formam o conjunto de sujeitos da escola de ensino médio pesquisada, em sua maioria, os filhos da classe trabalhadora que veem no acesso à escola a oportunidade de melhorar as condicionalidades de sua vida, por meio do trabalho, do acesso a processos culturais e de poder ingressar no nível Superior. Neste sentido, a escola é espaço destinado a aprendizagem necessária para a vida em sociedade e para o trabalho, além de espaço onde as sociabilidades acontecem.

Partindo desse pressuposto defendemos que a particularidade da vivência da vida juvenil no município de Igarapé-Miri permite ao jovem atribuir à escola o sentido de formação, aprendizagem e sociabilidade que se constroem como um movimento dialético mediado pelos processos educativos vivenciados.

Formação, aprendizagem e sociabilidade, ao atribuírem estes sentidos para a escola, os jovens destacam que é por meio dela que poderão receber a formação necessária tanto para a vida em sociedade quanto para o trabalho ou ingresso ao Ensino superior, reafirmando que o papel da escola deveria ser assegurar a ampla formação, isto é, a formação integral do educando. Esta é a escola que defendemos, na perspectiva de não negligenciar o direito a uma formação completa e humana ao sujeito e que envolva o trabalho, a ciência e a cultura como norteadores das relações produzidas na sociedade. No entanto, em sua realidade concreta, o que o jovem encontra é muitas vezes uma escola sem estrutura física e pedagógica condizente com suas expectativas formativas, isto implica que ela acaba não atendendo as expectativas dos jovens.

Mesmo configurando-se como uma escola com pouca atratividade, com estrutura física precária, práticas pedagógicas distanciadas das vivências da juventude. É esta escola que os jovens possuem e aqui destacamos que para os entrevistados ela se apresenta como positiva, afinal, eles têm orgulho de seus professores, eles querem permanecer na escola, eles desejam que a estrutura física melhore, eles almejam que os conhecimentos científicos e os saberes partilhados e/ou construídos pela humanidade os ajude na compreensão da sociedade em que vivem.

Estes desejos latentes nos discursos dos jovens reforçam que em sociedades capitalistas a escola ocupa um lugar privilegiado para a juventude à medida que, para os filhos da classe trabalhadora, este espaço adquire o sentido de centralidade na busca por

melhoria das condicionalidades de sua vida e nos processos de interação social. Isto implica que os discursos aqui proferidos sobre a escola demarcam uma relação direta de filhos de trabalhadores que desejam ter acesso ao mercado de trabalho como forma de consumo, de assegurar a sobrevivência por meio de bens materiais/garantia das necessidades básicas e a independência financeira dos pais, mas também demarca a relação direta com outros processos culturais, com o acesso ao saber construído socialmente, além do conhecimento científico e tecnológico que permitem compreender a escola como espaço de outras aprendizagens e de outras sociabilidades.

Cabe destacar que se não for por meio da escola, o aluno oriundo da classe trabalhadora dificilmente terá acesso aos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade. Por isso corroboramos com as proposições de que a perda do conceito de educação básica é muito caro para a educação pública, como defendem os reformadores da educação de ensino médio em nosso país, que utilizando o discurso do “não interesse” dos jovens pela escola desejam implementar um conjunto de políticas que apenas ampliam o sentido da lógica dos resultados da escola, flexibilizam o currículo minimizando a oportunidade de acesso a conhecimentos importantes na formação da identidade dos sujeitos como o estudo das artes, da filosofia, da sociologia e dos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários a compreensão das formas de trabalho e produção social, além de **perversamente** induzirem os filhos da classe trabalhadora a aceitarem a formação técnica de nível médio precária para o trabalho e instigarem novos processos de exclusão social para este jovens.

SEÇÃO 6- CONCLUSÃO

Partimos da perspectiva de que o conhecimento é inacabado e possibilita sempre novas perspectivas de constantes reconstruções. É sob esta compreensão de mundo que inicialmente construímos aqui um processo de reflexão que nos direciona a não construir pensamentos finitos, porque eles não existem, mas sim, embasados numa perspectiva dialética, visto que a empiria diz muito, revela opções políticas, proposições de conformação ou de contradições. Foi com esta proposição que mergulhamos no universo da Escola Enedina Sampaio Melo.

A proposição, por meio desta pesquisa, foi poder analisar a relação juventude e escola materializada por meio dos sentidos que os jovens atribuíam à escola e seus processos educativos. Esse conhecimento se manifestou a partir do *lócus* da pesquisa e o movimento das relações lá efetivadas entre os homens enquanto seres históricos e sociais, indo além da aparência do fenômeno para a essência do que esta poderia nos revelar. Ressaltamos que a investigação, não se apresentou como o real estático, imutável, mas foi analisada a partir do conjunto das relações existentes e das múltiplas determinações que envolvem o campo educacional.

Os sujeitos investigados, os jovens estudantes do ensino médio, foram ouvidos a partir da compreensão de que, como categorial social, são sujeitos que fazem parte de uma instituição que marcadamente assume as feições de uma sociedade de classe. Portanto, os ouvimos com uma escuta direcionada para quem precisa ser ouvido e que pode colaborar enquanto sujeito que vivencia esta prática, mesmo estando envolvido num conjunto de relações políticas, econômicas e sociais dentro de um modo de viver e agir tão perverso como tem se apresentado o modo social capitalista. Para nós, o clamor ouvido por meio das falas dos jovens estudantes deve ser sentido como um redirecionar da prática pedagógica e que pode pautar novas experiências e novas perspectivas no campo educativo.

As conclusões iniciais possibilitam um processo de reflexão sobre o papel que a escola assume para os jovens na configuração da sociedade capitalista, destacando, inicialmente, que nossa hipótese se confirma no que se relaciona à proposição de que à escola e seus processos educativos é atribuído, pelos jovens estudantes do ensino médio, o sentido de espaço de formação, de aprendizagem e sociabilidade configurando uma relação dialética entre juventude e escola. No entanto, a hipótese se amplia na conformação de que é a particularidade da vivência juvenil no município de Igarapé-

Miri que permite que a escola assuma estes sentidos para os jovens e reforce que em sociedades capitalistas ela assuma, para os filhos da classe trabalhadora, a centralidade na busca por melhoria nas condicionalidades de sua vida, isto é, a escola assume importância central para que os jovens recebam formação humana, para o trabalho e para o Ensino superior, além do direito à aprendizagem e sociabilidade.

Para analisar a relação juventude/escola, por meio dos sentidos atribuídos a ela e seus processos educativos, esta pesquisa enveredou por quatro grandes caminhos por meio dos quais fizemos a síntese dos principais achados da “pesquisa” a fim de desvendarmos o real existente nesta relação investigada.

Inicialmente definimos a concepção de juventude que abordamos, refletimos sobre o ensino médio no contexto brasileiro, no Estado do Pará e no município de Igarapé-Miri, como forma de aprofundarmos as reflexões sobre o fenômeno estudado e situarmos o que a literatura sobre o tema tem apresentado.

A definição do conceito de juventude como eixo orientador da pesquisa esteve pautada pela compreensão de que muitos conceitos sobre esta categoria social tem se efetivado no campo das pesquisas sociais, dentre eles, aqueles que a demarcam enquanto campo geracional, outros como conjunto social pertencente a diferentes classes e aos que abrangem suas relações, suas singularidades a partir da ótica da cultura e de suas relações sociais. Mas a concepção aqui assumida centrou sua proposição a partir da visão histórica que toma a juventude enquanto categoria social que assume feições específicas em consequência da divisão social do trabalho podendo pertencer direta ou indiretamente a uma determinada classe social. Por meio da pesquisa foi evidenciado que essa “posição” ocupada pela juventude demarca interesses sociais e ocupações nas relações de produção também diferentes, o que ajuda na conformação que, ao tratarmos de juventude, não podemos centralizar sua compreensão em apenas uma linha de reflexão teórica, ela precisa ser analisada a partir de suas relações sociais.

A pesquisa contou como sujeitos uma juventude filha da classe trabalhadora. Os dados comprovaram a renda das famílias e a profissão dos pais, assim a concepção abordada sobre juventude centralizou sua reflexão numa concepção classista de juventude orientada pelos referenciais teóricos marxistas que definem como classe trabalhadora aqueles que vivem apenas do trabalho, como simples trabalhador. Nesse sentido, a categoria trabalho foi fundante para as reflexões apresentadas, visto que a concepção classista de sociedade, só pode ser analisada à medida que o trabalho é compreendido como fundamental para a existência dos homens em sociedade.

A perspectiva presente foi evidenciar os discursos dos sujeitos e analisá-los, assim, na definição de “que juventude falamos” os jovens ao atribuírem sentidos ao que era ser jovem, no geral não ultrapassaram a sua compreensão enquanto campo geracional, mas possibilitaram seu entendimento a partir de duas categorias: a juventude enquanto modos de viver e enquanto preparação para a vida adulta. Este modo de viver da juventude estava para os jovens como condição, como um estado a ser vivido. A compreensão da juventude, enquanto preparação para a vida adulta foi demarcada pela forma como os jovens entendem que a sociedade espera que eles se preparem para assumir as responsabilidades da vida de adulto, reforçando que seria nesta fase que seus processos identitários seriam constituídos proporcionando mudanças de comportamento e posição social. A pesquisa apontou que esta construção da identidade de adulto está diretamente relacionada também à condição de classe à qual o jovem está submetido, visto que ela ajuda na definição de como vier nesta sociedade.

Discutir a relação juventude e escola a partir dos sentidos que os jovens atribuem a ela e seus processos educativos implica a compreensão de como a escola de ensino médio tem se apresentado para os jovens, nesse sentido compreender a função da escola e seus objetivos configurou-se como passo inicial na reflexão aqui proposta, visto que as motivações para esta pesquisa partiram das assertivas “ouvidas” durante a vida profissional de que “os alunos não querem nada”. Se para os profissionais da escola os alunos não querem nada consideramos que seria importante investigar qual seria a função desta escola e seus objetivos para aqueles a quem ela deveria ser importante.

Na busca por esta compreensão coube destacar que os sujeitos constroem socialmente os sentidos dos processos reais de sua vida e assim criam, também, as instituições sociais, no caso aqui a escola. Desse modo os sentidos mudam (os jovens atribuem sentidos ao chegarem a escola e atribuem outros ao saírem) e essas construções se dão pelas mediações erigidas ao longo da vida escolar, das relações sociais também construídas entre os sujeitos e suas vivências. São esses movimentos que permeiam os discursos dos jovens quando eles se localizam em dois extremos da escola (entrada e saída) para poder atribuir função e objetivos a ela.

Isto foi evidenciado quando analisamos qual a função da escola para os jovens. De modo geral ela é, para eles, capaz de orientá-los no que podem adquirir futuramente como a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho ou no Ensino Superior. Os jovens, filhos da classe trabalhadora, veem na escola o único caminho para a mudança da realidade vivida, e ela se apresenta como esta possibilidade. No entanto, a pesquisa

demonstrou que os discursos dos jovens não enfatizavam que esta mesma sociedade, que cobra dele o ingresso na escola como possibilidade de mudança de vida, também se apresenta como segregadora, pois nem todos conseguem acesso a bons empregos ou no nível Superior, pressupondo que os jovens podem se submeter a processos de alienação sobre a realidade vivida, visto que a tão esperada mudança de vida pode não se realizar e processos de conformação com esta realidade podem acontecer.

Por meio dos discursos dos jovens destacamos que as expectativas em relação a esta escola se mostraram contraditórias. Isto foi observado comparando o relatado tanto por alunos do 1º quanto do 3º ano. Os alunos do 1º ano, ao entrarem na escola, demonstraram trazer consigo um conjunto de expectativas positivas em relação a ela e às atividades lá realizadas, ingressam atribuindo-a função de orientar suas expectativas futuras e assegurar-lhe melhorias nas condições de vida.

As trajetórias vividas pelos alunos do 3º ano indicaram mais vivências e experiências escolares que apontaram a compreensão de que o real não se configura a partir de um único viés, mas é constituído a partir de suas múltiplas determinações, incluindo aí os fazeres pedagógicos, a estrutura física e pedagógica da escola e a ação realizada pelos professores indicando o entendimento da escola para além da realidade imediata, o que comprovado por meio dos discursos de que a escola precisa melhorar sua estrutura física e pedagógica e a ação dos professores, os quais, muitas vezes, tornavam as aulas distanciadas das expectativas dos jovens estudantes.

Embora a pesquisa tenha apontado contradições em relação às expectativas que os jovens têm da escola isso não se realiza em relação ao que esperam dela. Todos esperam que ela lhes ajude na inserção social por meio do trabalho ou do Ensino superior garantindo-lhes que mudanças estruturais em suas vidas possam acontecer.

A escola se revelou, a partir dos discursos dos jovens, também como espaço de contradição em relação aos objetivos da escola, à medida que para eles o objetivo principal dela seria formar para o Ensino superior, mesmo que, pelas necessidades reais, desejassem ingressar imediatamente no mercado de trabalho, isto é, os jovens entrevistados demonstraram que querem ingressar no Ensino Superior e veem a escola como este caminho de preparação; no entanto, precisam também que ela os ajude a “melhorar” suas condições de vida por meio do ingresso imediato no trabalho, como forma de ajudar suas famílias. Isto reforça que o acesso ao Ensino Superior não é para todos e que a dualidade sustentada pela educação leva a um processo de exclusão cada vez maior em sociedades orientada pelos princípios do capitalismo.

As discussões a respeito dos objetivos da escola para os jovens entrevistados também envolveram as análises deles em relação aos processos educativos, a partir da prática pedagógica dos professores por considerarmos que ela podia dizer muito desta relação da escola, com o aprender para os alunos, revelando como o processo educativo se efetivava.

Esta discussão envolveu diretamente a avaliação dos alunos sobre os aspectos específicos da natureza do ensinar, indispensáveis no processo de interação do homem em sociedade, visto que cabe a escola prover estes processos e a prática docente deve orientar o acesso aos saberes socialmente produzidos, além de possibilitar a construção de novos saberes como forma de assegurar que o processo de interação social aconteça por meio da aprendizagem e que se efetive assim a formação de um sujeito histórico, político e cultural, isto é em suas múltiplas dimensões.

Em relação aos aspectos físicos do educar os alunos avaliaram a realização das aulas, as metodologias, a utilização dos recursos didáticos e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores. De um modo geral, a pesquisa apontou que os alunos fazem uma avaliação positiva do trabalho dos professores, que os consideram competentes, à medida que realizam suas atividades de forma satisfatória, que os professores organizam suas atividades previamente além de possuírem histórias de vida inspiradoras para os alunos, uma vez que estas são demarcadas por experiências de superação de dificuldades assemelhando-se às de vida dos alunos.

A pesquisa apontou, também, que os processos educativos mediados pelos professores, e que se concretizam na sala de aula ou por meio de outros processos de aprendizagem, precisam ser revistos à medida que os sujeitos destacaram que as aulas eram cansativas, embora tenham considerado que os professores planejavam anteriormente as atividades, definem metodologias, além de elaborar sozinhos os processos de avaliação da aprendizagem, utilizavam poucos equipamentos limitando-os ao uso do livro didático, quadro branco, datashow e filmes, indicando que as aulas se apresentavam para os alunos como pouco atrativas e em dissonância com os ritmos dos alunos e seus contextos sociais de juventude, seus modos de viver e aprender.

A relação juventude e escola nessa conformação não é explicada por si só, enquanto construída por meio das mediações entre os homens. Ela permite que a contradição se manifeste como propiciadora de outras objetivações, que nos auxiliam na compreensão da totalidade social. Assim, conhecer a função da escola e de seus objetivos, seus processos educativos, para os jovens, ajudou na compreensão de que ela

assume para eles funções importantes na orientação e compreensão das suas relações sociais e de produção de sua própria existência além das relações de produção sociais.

Os discursos dos jovens evidenciaram que o ensino médio em Igarapé-Miri tem se manifestado para eles numa relação dialética entre formação, aprendizagem e sociabilidade mediatizada pelos processos educativos vividos.

A formação oferecida pela escola, para os jovens envolve a tríade formação humana, para o trabalho e para o Ensino Superior e isso eles destacaram que acontece por meio de um conjunto de atividades realizadas na escola como o trabalho em grupo, a organização de seminários de estudos, além de outras atividades extra-classe, pelos momentos culturais, feiras científicas que a escola realiza, entre outras.

No que consiste a formação humana ela compreende para os sujeitos a possibilidade de aprender para conviver em sociedade. Os discursos dos sujeitos também possibilitaram a compreensão de que por meio de uma formação humana, dada pela escola, eles poderiam ter acesso a novas formas de saber que os auxiliaria nas mudanças das condicionalidades de suas vidas, ajudando na conformação, destacada anteriormente, de que a educação é um investimento formativo do humano.

Ao atribuírem à escola o sentido de espaço de formação humana, os jovens estão relacionando aí a possibilidade de mudanças em suas vidas, visto que à escola associam as expectativas futuras, o crescimento pessoal e a mudança nas condicionalidades em que vivem, tudo o que nessa perspectiva possibilita que o ser humano se forme enquanto humano e sujeito social.

A questão da mudança de vida foi abordada pelos jovens sujeitos associada, também, a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, em poder consumir e não depender financeiramente de terceiros. No entanto, sem a devida compreensão do trabalho enquanto condição para a existência material dos sujeitos, o que indicou que para os jovens entrevistados o trabalho é “forma” de intermediar sua relação de consumo com a sociedade.

Ao abordarem a questão da formação para o trabalho, durante a pesquisa, os jovens entrevistados o caracterizaram a partir de três perspectivas: trabalho como independência financeira, sobrevivência humana e material e responsabilidade social perante a família, indicando que para eles trabalhar é torna-se independente financeiramente e isto implica poder consumir, além do que é só com o trabalho que conseguem suprir suas necessidades humanas (comer, vestir, beber e habitar prioritariamente) e sentir-se responsável para compor a renda da família.

Os conceitos sobre trabalho assumidos pelos jovens refletem as manifestações da sociedade capitalista na qual vivem e onde muitas vezes acabam sendo obrigados a assumirem-no como condição do viver social numa sociedade de exploração da força de trabalho. Nessa relação muitas vezes encontra-se o município de Igarapé-Miri, para os jovens entrevistados, à medida que este município oferece poucas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, visto que conta com um processo de desenvolvimento econômico ligado a agricultura familiar e com fontes de empregabilidade de que lhe rendem, muitas vezes ocupações desprotegidas das leis trabalhistas. É este cenário que o jovem tem em sua realidade e lhe propicia a compreensão do trabalho totalmente desvinculada de sua compreensão enquanto dimensão do existir do homem.

A formação para o ingresso no Ensino Superior esteve presente nos discursos dos jovens por meio da formação que recebem da escola onde destacaram que esta formação se dá por meio de um conjunto de atividades propostas que tendência à organização de um conjunto de atividades pedagógicas centralizadas no ENEM, mesmo as escolas, na maioria das vezes não contando com uma estrutura física e pedagógica que os auxilie diretamente nesse processo.

Os sentidos atribuídos pelos jovens à escola como espaço de aprendizagem centraram sua reflexão no reconhecimento de que por meio dela que se tem acesso ao conjunto de saberes socialmente construídos, ajudando na formação dos homens e em suas coletividades. Neste sentido, o aprender na escola se apresenta como diretamente relacionados tanto aos conhecimentos/saberes acumulados quanto aos conhecimentos necessários à vida dos homens e suas relações sociais, demarcando a importância do papel da escola na mediação necessária para a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, o que a escola diretamente realiza por meio do currículo.

O terceiro sentido atribuído pelos jovens à escola foi a compreensão deste espaço enquanto espaço de sociabilidade. Para o mergulho nestas reflexões usou-se três espaços onde essa sociabilidade se acentuava: os recreios escolares, os corredores escolares e as “áreas reservadas da escola” e de forma mais aprofundada se evidenciou os discursos dos jovens.

Tais discursos evidenciaram que os jovens atribuíram sentidos importantes à escola, na sua formação e vivência social, pois a mesma se revelou enquanto lugar do encontro com o outro, mas também o lugar da diferença, do aprender a conviver com sua subjetividade no meio da coletividade.

A sociabilidade na escola se efetivava pelos momentos lá vivenciados e caracterizados por meio dos corredores, do recreio e das áreas reservadas que podiam tanto esconder o proibido e o ilegal como revelar as necessidades e expectativas dos jovens diante do mundo e que muitas vezes precisam ser orientados pela escola, afinal à escola cabe compreender mais o cotidiano da juventude como forma de auxiliar na compreensão das relações sociais a serem construídas pelos homens baseadas numa perspectiva de emancipação.

Os construtos ideológicos evidenciados, nos discursos dos jovens pautaram que é por meio da interação que eles atribuem sentidos à escola e reforçam o interesse que nela possuem. Interesses que precisam ser educados com fins de que ela faça sentido para a vida social e coletiva de seus sujeitos, visto que o aluno se educa a partir do que é disponibilizado para ele.

Cabe destacar que os discursos dos jovens sobre os sentidos da escola reafirmam a análise de que eles (os discursos) não são únicos, são construídos a partir da interação social das diversas discursividades, sua potencial e múltiplas significações. Estes discursos dos jovens fazem interface direta com aqueles que circulam na sociedade nos quais a escola é o principal mecanismo que pode assegurar a “mudança” de vida social por meio do trabalho, discursos produzidos no contexto social capitalista em que princípios como o individualismo são estruturantes sociais, e enfatizam que a escola é o único caminho para o acesso ao trabalho e é, se pensarmos que para os filhos da classe trabalhadora ela seja talvez a única possibilidade de acesso a processos formativos que podem assegurar a formação mínima para este jovem e sua inserção social por meio da escola, por isso os discursos direcionam os sentidos que os jovens atribuem à ela.

E foram esses discursos que orientaram a compreensão da escola como espaço de formação, de aprendizagem e sociabilidade compondo uma relação dialética mediatizada pelos processos educativos. Os três componentes da relação dialética (formação, aprendizagem e sociabilidade) eles compõem a totalidade das relações produzidas no espaço escolar e tem, em determinadas circunstâncias produzindo novas formas de se relacionar com a educação. O movimento dialético indica que é e não é ao mesmo tempo, por isso a escola não é só formação, só aprendizagem, só sociabilidade, implicando um processo de transformação e movimento permanente.

O trabalho como meio de assegurar o consumo, a aprendizagem como a contradição do espaço de formação para o trabalho e a sociabilidade como a mediação entre trabalho e aprendizagem. Todos os três pertencem ao todo complexo que envolve

a existência do homem e suas formas de se relacionar e torna-se humano por meio do trabalho.

Isto para os jovens pesquisados se manifestou à medida que destacaram a escola como instituição capaz de lhes assegurar o acesso ao mundo do trabalho e a possibilidade de consumir bens de valor de troca, o que para eles lhe possibilita a independência financeira e a liberdade das relações patriarcais, no entanto, no movimento dialético a escola passa a não ser apenas o espaço de formação para o trabalho, ela se caracteriza também como espaço de formação de saberes, aprendizagens significativas e necessárias para que o processo de trabalho se efetive na sociedade e a sociabilidade também se apresenta como movimento, pois para poder produzir o homem precisa manter relações sociais e a escola é um espaço onde tais relações se “mostram” como possíveis quer no recreio, quer nos corredores ou nas áreas reservadas da escola.

É este movimento de afirmação, negação e afirmação que lhe permite a compreensão de que a escola não tem um único sentido e que ela cumpre a função de poder atribuir aos jovens todas as necessidades dentro da sociedade capitalista, pois ela é para eles espaço de formação, espaço de aprendizagem e também de sociabilidade, várias possibilidades que possivelmente por sua condição de classe não teriam como receber em outros espaços.

A sociedade capitalista reforça o ideário da importância que a escola tem na vida das pessoas, mas oferece para os filhos dos trabalhadores uma escola pobre, sem infraestrutura, sem equipamentos pedagógicos e tecnológicos em quantidades e qualidades suficientes que auxiliem na formação de um cidadão mais autônomo nos processos de produção do saber e dando para alguns jovens somente a oportunidade de ingresso imediato e precoce no mercado de trabalho.

É esta realidade que o município de Igarapé-Miri apresenta, jovens alunos filhos da classe trabalhadora que em sua particularidade não apresentam outras experiências formativas e se enquadram nas proposições capitalistas de ter a escola como o espaço capaz de suprir todas as suas necessidades formativas, mas a escola que frequentam é como as milhares de escolas públicas espalhadas pelo Brasil sem estruturas física, equipamentos, propostas pedagógicas condizente com a realidade e contextos juvenis, com professores com pouca formação e com uma proposta de formação baseada em resultados mensuráveis que de forma alguma tem a formação integral como eixo central de formação do jovem sujeito, concretizando a ideia de que uma educação para a

autonomia, para a formação cultural está longe de se tornar uma realidade na escola brasileira.

Com a publicação da Lei 13.415/2017 o quadro indica que tende a se complicar à medida que a formação básica se reduz e a ideia de formação integral também, além de incentivar para os filhos da classe trabalhadora o acesso ao mercado de trabalho imediato, pós ensino médio, como oportunidade prioritária para os jovens que como mostrou a pesquisa precisam consumir, satisfazer suas necessidades básicas naturais e ajudar na composição da renda familiar. Cabe destacar que os reais objetivos da escola baseado numa formação integral diverge da função da escola capitalista, pois para esta escola está a serviço da classe trabalhadora mudanças estruturais são indispensáveis, exigindo que o movimento aconteça também de dentro para fora, ou seja, por dentro das próprias estruturas sociais como movimentos contra hegemônico.

Nesse sentido, se faz urgente que se ressignifique o espaço-tempo das escolas de ensino médio, favorecendo o sentido dela como local privilegiado, ainda que não exclusivo, no qual a identidade juvenil se constrói, pois os jovens apesar de em seus discursos, permitirem processos de reflexão que indicam o papel da escola como reprodutora da ordem social vigente, por meio da compreensão que tem da relação trabalho consumo, eles nos demonstram que possuem o entendimento e a compreensão que ela tem outros papéis sociais, pois atribuem a ela o papel de sociabilidade e aprendizagem indicando que para eles deveriam ir pra escola pra aprender, para manter relações de sociabilidade. É esta a relação juventude e escola que tem se estabelecido na escola pesquisada, uma relação em constante movimento, não distanciada das amarras da sociedade capitalista, mas que também se apresenta para além dela, pois os jovens desejam e querem aproveitar a escola como este espaço de formação integral e desenvolvimento de suas relações sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel & BRANCO P. P. Martoni (orgs). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo. Instituto Cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa, Editorial Presença, s/d.

ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Coleção Ciência da Educação. Lisboa: 2008.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23. Faculdade de Educação: Rio de Janeiro, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. [2ª Ed. 10 reimp.rev. ampl.]- São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. (org.) **A Dialética do Trabalho Escritos de Marx e Engels**. V.01 – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANDRÉ, Marli O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em <<https://revistas.uneb.br>> . Acessado em dezembro de 2016.

ARAUJO, José Carlos Souza. O embate marxiano com a construção dos Sistemas Educacionais In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**, 2.ed – Campinas, SP: Autores associados: HISTDBR,2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 1981.

BATISTA. Marize Damiana M. B; COSTA Livia Alessandro F. da. Dando vida à Escola: quando os corredores se transformam em lugar de encontro. **ENPEG**. Encontro Nacional de prática de Ensino de geografia. setembro de 2009. Porto Alegre. Anais do evento. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4>>. Acesso em: junho de 2016.

BENTES, Nilda de Oliveira; TAVORA, Maria José de Souza. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: MARCONDES, Maria Ines; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2011.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Neto, H. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. **Revista Educação em Debate**. Ano 21, v.1, n. 27, p. 135 -138, Fortaleza, 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. BORGES, Maristela Corrêa. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado em janeiro de 2016.

_____. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para educação Nacional. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996.

_____. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica; [autores : Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. **Decreto 2.208** de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: janeiro de 2014.

_____. **Decreto 5.154** de 23 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: janeiro de 2014.

_____. Parecer.02/2003. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação básica. 2003. Disponível em: <<http://mec.gov.br/docman/outubro-2013-pdf/14362-pceb002-03>> Acessado em: março de 2016.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- **Programa PROINFO**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>. Acessado em: março de 2017.

_____. Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** (2014-2024). Disponível em www2.camara.leg.br. Acessado em: janeiro de 2016.

_____. Lei nº12.852 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acessado em: agosto de 2014

_____. Ministério da Saúde. **Sistemas de informações de mortalidades**. Disponível em www.sim.saude.gov.br. Acessado em: agosto de 2016.

_____. **LEI. Nº 13.415.** 16 de fevereiro de 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1). Disponível em: <<http://www.bresserpereira.com.br>>. Acesso em: janeiro de 2015.

CAMARANO Ana Amélia, MELLO, Juliana Leitão, Solange KANSO. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: Castro, Jorge Abrahão de, AQUINO Luseni Maria C. de, ANDRADE Carla Coelho de. (org.) **Juventude e políticas sociais no Brasil** / – Brasília : Ipea, 2009.

CARRANO. Paulo Cesar Rodrigues. O Ensino médio na transição para a vida adulta. In: FERREIRA, Cristina Ararripe. et al (org.) **Juventude e Iniciação Científica: política públicas para o Ensino médio.** Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus**: Revista de História, Juiz de Fora, v. 17, n.02 p. 145-159, 2011.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____, A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: **Ensino médio Integrado: concepções e contradições.** 3.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. **Positivismo e marxismo:** o debate sobre a neutralidade científica e a construção do projeto profissional do Serviço Social brasileiro. Disponível em Serv. Soc. Rev, Londrina, v. 17, n.2, p.169 - 186, jan. /jun. 2015 <<http://www.uel.br/revistas.2015>>. Acessado em abril de 2017.

Corrêa, Edson de Jesus Antunes. **Construção naval artesanal e a metamorfose do trabalho, capital na Amazônia:** um estudo sobre construtores de embarcações de madeira em Igarapé-Miri (PA) Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Belém, 2015.

CORREA, Paulo Sérgio de Almeida. **Cidade de Igarapé-Miri contribui com a elevação da epidemia de homicídios no Pará e no Brasil.** Disponível em: <<http://blog.gazetamiriense.jul.2014>>. Acesso em: setembro de 2015.

CORTI. Ana Paula de Oliveira. Juventude e diversidade no Ensino médio. In: BRASIL, MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Juventude e escolarização:** os sentidos do Ensino médio. Ano XIX Boletim 18 - Novembro/2009.

COSTA, Antonio Galdino e PIRES, Giovane de Lorenzi. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio. **Revista Conexões**, v. 5, n.1, 2007.

CLAD. **Uma nova gestão pública para a América Latina**.1998. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: outubro de 2015.

CURY, Carlos. R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teórica crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

_____. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.134, maio/ago.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: janeiro de 2016.

DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: março de 2015.

_____. O aluno do Ensino médio: o jovem desconhecido. In: BRASIL, MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino médio. Ano XIX Boletim 18 - Novembro/2009.

_____. Os significados da escola de ensino médio para os jovens alunos In: **Outro Olhar. Revista de Debates**. Ano X-nº 7. Belo Horizonte. Agosto de 2011.

DAYRELL, Juarez, CARRANO Paulo, MAIA Carla Linhares, (org.). **Juventude e Ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL Juarez, CARRANO Paulo Juventude e Ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL Juarez; CARRANO Paulo; MAIA Carla Linhares, (org.) **Juventude e Ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYREL, Juarez e JESUS. Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun. 2016.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DIAS. Vagno, Emygdio Machado. Leitura de um orientando. In: NOSELLA Paolo. **Ensino médio à luz de Gramsci**- Campinas SP: Editora Alínea, 2016.

DRUCK, Graça. Algumas considerações sobre o trabalho na sociedade capitalista. In: **DSS e Economia Solidária**: debate conceitual e relatos de experiências. CUT. Recife, 2000.

DUARTE, Newton. **Lukás e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico crítica**. Disponível em [www.histedbr, fe.inicamp.br.seminário](http://www.histedbr.fe.inicamp.br/seminário) 9.

FERNANDEZ, Mariano. Enguita. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento das prisões**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis. Vozes, 1987.

FONSECA, Marília Saldanha. Como prevenir o abuso de drogas na escola? **Psicologia Escolar Educacional**. V.10. n.2. Campinas. Dez, 2006

FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília (ed.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE- UFMG/ Núcleo de Estudos sobre Trabalho e educação- Universidade federal de Minas gerais, 2000.

FREITAS, Luis Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005 911. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em janeiro de 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acessado em dezembro de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino médio. In: FRIGOTTO e CIAVATTA. (orgs) Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**- Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Ensino médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. In: BRASIL, MEC. **Secretaria de Educação a Distância**. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino médio. Ano XIX Boletim 18 - Novembro/2009.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino médio. **Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia**. Out., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: junho de 2016.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** - Campus de Foz do Iguaçu v. 10 nº 1 p. 1º semestre de 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: fevereiro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

GILL, Rosalind. Análise do Conteúdo. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROPPO, Luis Antonio, **A juventude como categoria social**. Disponível em: <<http://www.passeidireto.com/arquivo/.2000>>. Acessado em: maio de 2015.

_____. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13. Nº 25- Dezembro/2004. Disponível em: <http://wwwwww.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>. Acesso em: março de 2015.

_____. Condição Juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década** nº 33. CIDPA Valparaíso, Dezembro, 2010. Disponível em www.scielo.cl/pdf/udecada.

IBGE. **Censo 2000**. Disponível em: <<http://censo.ibge.gov.br>> Acesso em: janeiro de 2015

_____. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em: janeiro de 2015.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro, IBGE, 2015. 137p. - (**Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica**, ISSN 1516-3296; n. 35). Disponível em www.ibge.gov. Acessado em setembro de 2016.

INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM**. 2015. Disponível www.inep.gov.br. Acesso em janeiro de 2017.

_____. **Censo escolar**. Disponível www.inep.gov.br. Acesso em: janeiro de 2017.

_____. **Indicadores Educacionais**. Ano 2016. Disponível www.inep.gov.br. Acesso em: janeiro de 2017.

_____. **Estatísticas Educacionais**. Disponível www.inep.gov.br. Acesso em: janeiro de 2016.

KOHAN, Néstor. **Dicionário básico de categorias marxistas**. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/porta1/docs1/texto3.pdf>. Acessado em dezembro de 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética** - 6ª reimpr. da 28ª. ed.. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. De Célia Neves e Alderico Toríbio. 9ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acássia Zeneida. O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 70, abril/2000.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa** v.41 n.144 set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: outubro de 2015.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. 6ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBANEO, José. Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez. 1994.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBRADI, JOSÉ Claudinei; SAVIANI, Demerval (org). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, SP. Autores associados: HISTEDBR, 2008.

LUKACS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Boitempo Editorial. 2012.

_____, Introdução a uma estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** – São Paulo:Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação profissional**. Belo Horizonte: NETE/SETASCAD, 2000.

MAIA, Carla Linhares. A escola e a esfinge: culturas e saberes juvenis, um desafio contemporâneo. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT03-2425--Int.pdf>. 2006. Acessado em dezembro de 2016.

MANACORDA, Mario. Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MAO, Tse-Tung. **Sobre a contradição**. 1. ed.4.reimpr- São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório 1866**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues>>. Acesso em: junho de 2016.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos** (texto integral). Tradução Alex Marins. Editora Martin Claret, 2ª reimpressão, São Paulo, 2006.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política V.1**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1875-1858**. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider- Boitempo, 2011b.

MARX, Karl e ENGELS Friedric, **Manifesto do Partido Comunista** publicado pelo Instituto José Luis e Rosa Sundermann. 2003. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br/sites/>>. Acessado em: maio de 2015.

MARX, Karl e ENGELS. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução de Alvaro Pina. 1ª ed- São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATOS, Amana Rocha. **Liberdade um problema de nosso tempo: os sentidos da liberdade para os jovens no contemporâneo**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

MATOS, Amana Rocha e CASTRO, Lucia Rabelo. Jovens e a Liberdade: reflexões sobre autonomia, responsabilidade e independência. In: **Psicologia e Sociedade**, n v28, nº 1, 2016. Disponível em www.scielo.br. Acessado em: janeiro de 2017.

MOROZ, Melina; GIANFALDONI, Monica Helena T. Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

NOBRE, R. Holanda; SOUSA, A. de; NOBRE, Cibelli de S. Pinheiro. Uso dos Laboratórios de Informática em Escolas do Ensino médio e Fundamental no interior Nordeste. **Revista Brasileira de Informática em Educação**, V.23, n3, 2015. Disponível em: <<http://www.br-ie.org>> Acesso em: agosto de 2016.

NOGUEIRA, Sonia R.. A et AL. Laboratório Multidisciplinar no Ensino médio – Um Modelo para CIEP. **XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ)** – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.xveneq2010.unb.br/resumos/R0639-1.pdf>>. Acesso em: agosto de 2016.

NETO Antonio Cabral. Gestão e qualidade do ensino um labirinto a ser percorrido. In: JUNIOR, Luiz de Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS Maria da Salette Barboza de. (org). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. ANPAE, Brasília, 2011.

NETTO, José P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELA, Paolo. O Ensino médio em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, N°117-out-dez de 2011.

_____. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2016.

NOVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> 2009. Acesso em: setembro de 2015.

OLIVEIRA Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: janeiro de 2015.

_____. **Educação básica gestão do trabalho e da pobreza**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, NETO João Colares da Mota. A Construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, OLIVEIRA, TEIXEIRA (org.). **Abordagens Teóricas e Construções metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de, PICCININI, Valmiria Carolina, SILVEIRA, Cássia da Silva. O Trabalho como Representação: a visão dos jovens universitários. **Revista de Ciências da Administração** • v. 12, n. 28, p. 169-195, set/dez 2010.

PAIS José Machado. A construção sociológica da Juventude _ alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV. 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2015.

PARA (ESTADO). **Relatório Operacional Tribunal de Contas do Estado**. Educação-Ensino médio. Nov. 2013. Disponível em: http://www.tce.pa.gov.br/docs_pdf/avaliacao_de.../relatorio_educacao_ensino_medio.pdf. Acesso em: agosto de 2016.

PIMENTA. Melissa de Matos. **“ser jovem” e “ser adulto”: identidades, representações e trajetórias**> Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2007. 464 p. Disponível em www.teses.usp.br. Acessado em dezembro de 2016.

PIMENTA, Selma. Formação de professores; identidades e saberes da docência in: PIMENTA (org) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. S.Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Graça. **Biblioteca escolar**. / Graça Pimentel, ET. al – Brasília : Universidade de Brasília, 2007.

PINO. Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. Disponível em [Www.scielo.br/pdf/icse/v1n1](http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1). Acessado em janeiro de 2017.

PORTELA, Romualdo et. AL. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. In:<<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2013/pdf/livro4/1-analise-desigualdades.pdf>>Acesso em: setembro de 2016.

PORTO, Adriana M. N. de Souza; ARAÚJO, Ronaldo, M de Lima; TEODORO Elinilze Guedes. **O Ensino médio integrado no Pará como política pública**- Belém, SEDUC, 2009.

PROENÇA Wander de Lara . Observação Participante. **Revista Antropos** – Volume 2, Ano 1, Maio de 2008.

RAMOS, Marise. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. Publicado em **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio** (Entrevista) 2016. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br>. Acessado em janeiro de 2017.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **ALEA – Estudos Neolatinos**. Vol. 7 nº 2, Rio de Janeiro, jul/dez 2005, p.305-322.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes sociais e luta de classes**: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16- Cametá/Pará. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Instituto de ciências da Educação. 2012.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF. 1998.

ROSA, Maria Virginia de F. P do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na Pesquisa Qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. 1 ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. **O PDE escola**: autonomia e qualidade do ensino na gestão educacional em Igarapé-Miri e na escola Rio Tocantins. Dissertação de Mestrado.(Mestrado em Educação) 231 fls. UFPA, 2012.

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. MORAES. Ana Maria Ferreira de. **Dos portões para a rua**: uma abordagem sobre os focos de violência nas Escolas de Ensino fundamental e Médio “Enedina Sampaio MeI” e “Aristóteles Emilino de “Castro” TCC. UFPA. Digitalizado. 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Ministério da Saúde Fundação Oswaldo Cruz Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.1989.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 152-165. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: junho de 2016.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** 11.ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. O choque teórico da politecnia. Trabalho, **Educação e Saúde**, vol.1, n.1, pp.131-152, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: janeiro de 2016.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC, **Educ. Soc**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1231-1255, outubro/ 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 de jul de 2015.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**, 2.ed – Campinas, SP: Autores associados: HISTDBR, 2008.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 32, n 3, p 619-634, set/dez.2006.

SILVA, Monica Ribeiro da PELISSARI Lucas Barbosa, STEIMBACH Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013. P.408

SILVA, Gilmar Pereira da. Trabalho e Educação na Amazônia: uma experiência de educação de trabalhadores. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima, RODRIGUES, Doredson S. (orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**-Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e Educação: o desafio para se construir uma política em rede para a formação dos trabalhadores. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima, RODRIGUES, Doredson S. (orgs). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SILVA, José Roberto, PEREIRA, Ricardo (coord.). **Estudo Diagnóstico do Ensino médio no Pará**. Conselho Estadual de Educação. 2013.

SIMÕES Carlos Artexes, SILVA, Monica Ribeiro Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III : o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SPOSITO, Marília Ponte (coord). **Juventude e Escolarização** (1980-1998) Brasília-DFMEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento nº 7. 2002. Disponível em www.emdialogo.uff.br. Acessado em maio de 2016.

_____. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. In: **Educação e realidade**, Jul/Dez, 2008.

_____. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultural. **Educação e Pesquisa**, Vol. 36, 2010, pp. 93-104. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Cleyce das G. Cunha de. (coord.). **Relatório de Auditoria Operacional**. Tribunal de Contas do Estado do Pará. Disponível em: <<http://www.tce.pa.gov.br>>. Acessado em: julho de 2016.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **As Culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. Dissertação de Mestrado. (mestrado em Educação) UFPA, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 7ª reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2014**. Secretaria Nacional de Juventude 2014. Disponível em:<<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva>>. Acessado em janeiro de 2016.

_____, **Mapa da Violência** Secretaria Nacional de Juventude 2015.. Disponível em:<<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva>>. Acessado em janeiro de 2016.

_____. **Mapa da Violência: adolescente de 15 a 16 anos**. Secretaria Nacional de Juventude 2015.. Disponível em:<<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva>>. Acessado em janeiro de 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução Ana Thorell. 4. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2010.

APENDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR: Jovens olhares sobre a escola e seus processos educativos

Nome da Pesquisadora: Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

Nome do Orientador: Gilmar Pereira da Silva

1- Natureza da pesquisa: Seu (sua) filho(a) ou o(a) menor sob sua tutela está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a relação juventude e escola por meio dos sentidos que os jovens atribuem à escola e seus processos educativos.

2. Participantes da pesquisa: Esta pesquisa contará com a participação de alunos da Escola de Ensino Médio Enedina Sampaio Melo, regularmente matriculados nos turnos da manhã e tarde.

3. Envolvimento na pesquisa: ao autorizar seu filho(a) ou o menor sob sua tutela a participar desse estudo, você permitirá que o pesquisador lhe questione sobre determinados conceitos e descubra seu ponto de vista frente ao objetivo da pesquisa.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, o máximo de desconforto possível durante seu desenvolvimento será o ato de escutar alguma pergunta, alguma resposta ou algum comentário que não lhe agrade; e em nenhuma ocasião a resposta a qualquer pergunta será obrigatória. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, seu filho ou o menor sob sua tutela não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para os estudos do ensino médio e da Juventude de Igarapé-Miri, para que isso ocorra, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

7. **Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada lhe será pago por sua participação. Seu(sua) filho(a) ou o (a) menor sob sua tutela tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. Confirmando que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Nome e do(a) pai (mãe) ou do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) pai (mãe) ou do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora



Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Crisolita Gonçalves dos Santos Costa (91) 982664453

Orientador: Gilmar Pereira da Silva (91) 984753812

APÊNDICE B

PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

Pesquisadora: Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

Instituição: Universidade Federal do Pará

Finalidade: Tese de Doutorado

Orientador: Prof^o Dr. Gilmar Pereira da Silva

DADOS PESSOAIS

- | | |
|--|---|
| <p>1. Idade: _____</p> <p>2. Série: _____</p> <p>3. Turno em que estuda: () manhã
() tarde () noite</p> <p>4. Sexo (23) masculino (34)
feminino (01) não respondeu</p> <p>5. Você se considera
() negro(a) () pardo(a)
() indígena () branco(a)</p> <p>6. Você tem alguma religião
() não – passe para a questão 7
() sim – passe para questão 6.1
6.1- Qual é a sua religião?
() católica () protestante
() evangélica</p> <p>7. Em qual bairro você mora?
_____</p> <p>8 Pessoas que moram na sua casa:
() Pai
() Mãe
() mãe e irmãos</p> | <p>() pai, mãe, esposa e filho</p> <p>() pai e irmãos maiores de 18 anos</p> <p>() mãe e irmão maior de 18 anos</p> <p>() Irmãos/irmãs maiores de 18 anos</p> <p>() pai, mãe, Irmãos/irmãs entre 12 e 17 anos</p> <p>() pai, mãe, Irmãos/irmãs maiores de 18 e irmãos entre 12 e 17 anos</p> <p>() pai, mãe, Irmãos/irmãs menores de 12 ano</p> <p>() pai, mãe, Irmãos/irmãs entre 12 e 17 anos e filhos</p> <p>() Esposa/marido, companheiro/a</p> <p>() Filho/a(s)</p> <p>() Outra(s) pessoa(s) com mais de 18 anos</p> <p>() Outra(s) pessoa(s) com menos de 18 anos</p> <p>() Ninguém / moro sozinho</p> <p>() Pai, mãe e irmãos de 18 anos</p> <p>() pai e mãe</p> <p>() pai, mãe, Irmãos/irmãs entre 12 e 17 anos e menor que 12</p> <p>() pai, mãe, Irmãos/irmãs maiores que 18, menor que 12, entre 12 e 17 anos</p> <p>() mãe, Irmãos/irmãs entre 12 e 17 anos, menores que 12 e outros</p> <p>() pai, mãe, Irmãos/irmãs maiores que 18 e outros maiores que 18</p> |
|--|---|

ESCOLARIDADE, TRABALHO DOS PAIS E RENDA FAMILIAR

9. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- Não escolarizado
 (32) Fundamental incompleto
 (06) Fundamental completo
 Ensino médio Incompleto
 Ensino médio Completo
 Ensino superior Incompleto
 Ensino superior completo
 Pós graduado

10. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- Não escolarizada
 Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Ensino médio Incompleto
 Ensino médio Completo
 Ensino superior Incompleto
 Ensino superior completo
 Pós graduada

11. Seu pai trabalha? se sim- passe para a questão 11.1

se não- passe para questão 12

11.1 Seu pai trabalha em que?

12. Sua mãe trabalha? se sim- passe para a questão 12.1

se não- passe para questão 13.

12.1- Sua mãe trabalha em que?

13. Você trabalha? se sim passe para as questões 13.1 e 13.2

se não passe para a questão 14.

13.1- Em que você trabalha?

14- A renda familiar de sua família é:

menor que um salário mínimo:

até um salário mínimo

de 1 até 2 salários mínimos

de 2 até 3 salários mínimos

de 3 a 4 salários mínimos

de 4 a 5 salários mínimos

Mais de 5 salários mínimos

Não sei informar

TRAJETÓRIAS ESCOLARES

15- Você já foi reprovado alguma vez?

se sim passe para a questão 15.1

se não passe para a questão 16.

15.2- Principal motivo de sua última reprovação?

- Falta de vontade de estudar
 Dificuldades com as matérias
 Dificuldades em conciliar trabalho e estudo
 Mudança de residência

Problemas de saúde

Problemas familiares

Dificuldades com professores

Necessidade de cuidar de filhos/irmãos

Desentendimento com colegas

Outra razão Qual?

16- Você já ficou alguma vez em dependência de estudos?

se sim passe para a questão 16.1

() se não passe para a questão 17

16.1- Qual/ Quais disciplina(s) você ficou pela última vez em dependência de estudos?

16.2 –Qual o motivo?

- () dificuldades de compreender a disciplina
 () dificuldades no relacionamento professor/aluno
 () falta de vontade de estudar
 () Muitas faltas
 () Outro Qual?
-

17- Qual o principal motivo que levou à escolha da escola atual?

- () É perto da minha casa
 () uma das melhores escolas da região
 () Por que meus pais quiseram
 () Outro motivo
 () Foi a escola em que eu encontrei vaga
 () É a escola em que estudam meus amigos
 () É perto do meu trabalho

18- O que mais lhe atrai na escola?

- () as atividades desenvolvidas
 () a possibilidade de aprender
 () a forma como os professores trabalham
 () a possibilidade de encontro com os amigos

AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA E QUALIDADE DA ESCOLA

18- Como você avalia os itens de infraestrutura de sua escola?

Limpeza e organização:

- () Ótimo/bom
 ()Regular
 ()Ruim/péssimo
 () Não sabe
 ()Não tem

Estrutura física

- () Ótimo/bom
 ()Regular
 ()Ruim/péssimo
 () Não sabe
 ()Não tem

Biblioteca

- () Ótimo/bom
 ()Regular
 ()Ruim/péssimo
 () Não sabe
 ()Não tem

Laboratório multidisciplinar

- () Ótimo/bom

- ()Regular
 ()Ruim/péssimo
 () Não sabe
 ()Não tem

Laboratório de Informática

- () Ótimo/bom
 ()Regular
 ()Ruim/péssimo
 () Não sabe
 ()Não tem

Banheiros

- () Ótimo/bom
 ()Regular
 ()Ruim/péssimo
 () Não sabe
 ()Não tem

19. Você considera que sua escola é de boa qualidade?

- () sim () não

- () não sabe

20- Você considera que o aprendizado em sua escola é prioridade?

- Ótimo/bom
 Regular
 Ruim/péssimo

- sim não
 não sabe

AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO PELOS PROFESSORES

21- Como você avalia os professores da sua escola?

21.1- Há professores para todas as matérias?

- sempre as vezes ã respondeu

- não sabe/ não opinou

21.2- Os professores faltam muito?

- Sempre Às vezes Raramente

- Nunca Não Sabe/Não opinou

21.3- Os professores são competentes?

- Sempre Às vezes Raramente

- Nunca Não Sabe/Não opinou

21.4- Os professores são comprometidos com o ensino?

- Sempre Às vezes Raramente

- Nunca Não Sabe/Não opinou

21.5- Os professores têm orgulho de seus alunos?

- Sempre Às vezes Raramente

- Nunca Não Sabe/Não opinou

21.6- Os professores têm paciência para responder as dúvidas dos alunos?

- Sempre As vezes Raramente

- Nunca Não Sabe/Não opinou

21.7- Os professores parecem desinteressados?

- Sempre Às vezes Raramente

- Nunca Não Sabe/Não opinou

21.8- Os professores punem mais do que incentivam os alunos?

- Sempre Às vezes Raramente

- Nunca Não Sabe/Não opinou

22- Você considera que as atividades desenvolvidas pelos professores são:

- atrativas cansativas

- enfadonhas-tediosas boas

- dinâmicas

23- Você considera que os professores planejam suas aulas com antecedência?

- sim não

24- A escola e/ou o professor apresentou com antecedência, para você, a proposta curricular de cada disciplina?

- sim não

25- Você gosta da metodologia utilizada pelo professor?

sim não

26- Você é consultado sobre a proposta de avaliação de cada disciplina?

sim não

27- Se você respondeu não à questão 26 explique porque gostaria de ser consultado sobre a proposta de avaliação de cada disciplina.

- Para facilitar a vida dos alunos.
- Para poder interagir com o professor.
- Para ouvir a opinião e proposta dos alunos
- Encontrar outra maneira para avaliar como trabalhos e testes.
- falta de afinidade com algumas disciplinas

28- Quais atividades pedagógicas abaixo sua escola organiza

- feiras (ciências, arte, interdisciplinar, etc.
- Jogos estudantis
- gincanas maratonas estudantis
- debates encontros de pais
- momentos culturais

29- Quem participa da organização dessas atividades pedagógicas?

- Somente os diretores e coordenação pedagógica
- Somente diretores, coordenadores pedagógicos e professores
- Diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos
- Diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais.

Não sei informar

30- A escola realiza uma avaliação após cada atividade para saber a opinião dos professores, alunos e demais funcionários sobre a atividade pedagógica realizada?

sim não

31- Que atividades pedagógicas você gostaria que sua escola realizasse?

- música, dança e teatro
- nenhuma, estou satisfeito com as que tem
- Não sabem
- palestras e debates
- Melhor uso do espaço químico
- atividades lúdicas
- feiras e maratonas estudantis
- Encontro de pais e filhos
- jogos estudantis como futsal

32- Você tem conhecimento se sua escola desenvolve ou participa de algum projeto?

(Mais Educação, Mais Cultura, Jovem de Futuro, outros)

sim não

33- Se você respondeu sim, cite quais:

- projeto de ciências
- Mais Educação, Mais Cultura, Jovem de Futuro
- Olimpíadas de várias disciplinas
- mais educação

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS JOVENS DAS TURMAS REGULARES DO
ENSINO MÉDIO.

TURMAS: MANHÃ E TARDE

1. Fale um pouco de você: seu nome, idade, série que cursa, turno que estuda, o que gosta de fazer, quem és?
2. Para você o que significa ser jovem?
3. Para você qual a importância da escola?
4. O que mais te atrai na escola?
5. Você pretende ingressar no ensino superior?
6. Você considera que o ensino médio da escola em que você estuda tem colaborado em sua formação para que você possa ingressar no ensino superior?
7. Para você o que significa o trabalho?
8. A escola em que você estuda te oferece alguma formação para o trabalho? (se sim como/quais?)
9. O que a escola tem de positivo?
10. O que a escola tem de negativo?
11. Você acha que a escola é interessante? Por que?
12. Se você ouvisse a frase “os alunos desta escola não querem nada” o que você diria? Por que?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM JOVENS QUE ESTUDAM E TRABALHAM

Observação: Aqui serão entrevistados os jovens que trabalham como estagiários em Bancos e órgãos públicos. Parceria firmada entre a escola e estes órgãos para avaliarmos como a escola organiza o processo de participação no mercado de trabalho dos alunos

1-Fale um pouco de você: seu nome, idade, série que cursa, turno que estuda, o que gosta de fazer, quem és?

2-Para você o que significa ser jovem?

3-Para você qual a importância da escola?

4-Você acha que a escola em que você estuda é interessante? Por que?

5-Se você ouvisse a frase “os alunos desta escola não querem nada” o que você diria? Por que?

6-Para você o que significa o trabalho?

7-A escola em que você estuda oferece alguma formação para o trabalho? (se sim como/quais?)

8-Como você se sentiu sendo selecionado pela escola para participar do estágio remunerado?

9-Você sabe me informar como se dá a seleção dos alunos para participarem desses processos de escolhas de alunos para estagiarem?

10-Quais foram as orientações que a escola lhe deu para que você pudesse participar da seleção do estágio remunerado?

11-Onde você realiza o estágio remunerado e Quantas horas você trabalha por dia?

12-Fale um pouco como é sua rotina de trabalho? Que atividades você realiza?

13-Fale um pouco para nós como é estudar e trabalhar?

14-Você considera que seu empenho escolar melhorou ou piorou depois que você começou a trabalhar?