



**FACULDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO COLÉGIO
MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES EM ITAPETINGA – BAHIA
SOBRE O ENSINO MÉDIO**

KEYLA SANTOS MARTINS

**ASSUNÇÃO – PARAGUAY
2015**

KEYLA SANTOS MARTINS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO COLÉGIO
MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES EM ITAPETINGA – BAHIA
SOBRE O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Americana como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ennia Débora Passos Braga Pires

ASSUNÇÃO – PARAGUAY

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

MARTINS, Keyla Santos.

As Representações Sociais dos Alunos do Colégio Modelo
Luís Eduardo Magalhães em Itapetinga – Bahia sobre o Ensino
Médio. Keyla Santos Martins. – Itapetinga, Bahia, 2015.

91 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) –
Universidade Americana, 2015.

Orientadora: Profª Drª Ennia Débora Passos Braga Pires

1. Ensino Médio 2. Representações Sociais. 3. Educação. I
Título.

CDD:

KEYLA SANTOS MARTINS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO COLÉGIO
MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES EM ITAPETINGA – BAHIA
SOBRE O ENSINO MÉDIO**

Nomes e assinaturas dos examinadores:

Observações:

ASSUNÇÃO – PARAGUAY

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus que me mostrou que, assim como suas misericórdias se renovam a cada manhã, em todo o nosso viver precisamos de renovação contínua. Também a todos os professores que ainda conseguem perceber que se não podemos mudar o mundo, talvez possamos ao menos deixar marcas positivas na caminhada de alguém. E, por fim, a todos os meus alunos adolescentes que têm me ensinado que na maior parte do tempo eles só desejam serem ouvidos.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma palavra que não consegue gerar significado suficiente para expressar o que sinto em relação a todos aqueles que contribuíram para que eu pudesse chegar ao final dessa jornada. A Deus seja dada toda honra e glória por cada experiência e virtude que alcancei e pelas pessoas que ele usou para abençoar minha vida.

À minha família que de perto ou de longe me manteve focada nos meus objetivos.

À minha orientadora, professora que me inspira desde a primeira oportunidade que tive de ouvi-la, Dra Ennia Débora Passos Braga Pires.

Ao mestre Aurélio Ricardo Filho que ampliou minha visão sobre tantas questões que me atormentaram nesse processo.

Aos meus amigos queridos, Lídia e Renato e suas preciosidades Júlia e Sofia que me levaram a esquecer por alguns momentos das minhas responsabilidades e me ajudaram a encontrar novo ânimo para continuar.

Aos meus gestores do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e aos colegas que foram um abrigo e socorro nos momentos mais difíceis que vivi.

À pedagoga Maria Dea Carneiro que me guiou à realização deste trabalho e me ofereceu oportunidades para viver experiências tão significativas.

A todos os meus colegas de curso, especialmente às queridas Idaildes, Inês e Ivanilde que me fortaleceram em momentos críticos.

À Universidade Americana e Faculdade Montenegro que me possibilitaram vivenciar um dos momentos mais enriquecedores da minha vida profissional.

Aos alunos que participaram desta pesquisa de modo tão espontâneo, e a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram com este momento tão singular e importante na minha vida.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo geral identificar quais são as representações sociais sobre o Ensino Médio de estudantes do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itapetinga – Bahia. Procurou-se utilizar os fundamentos teóricos das representações sociais criada por Serge Moscovici pela relevância desses estudos para analisar o contexto educativo de adolescentes do Ensino Médio e observar as relações estabelecidas entre os universos desses jovens e o formato educacional oferecido pela escola pública. Como objetivos específicos, pretende-se analisar a teoria das representações sociais e suas contribuições para pesquisas educacionais; conhecer como se dá o processo de definição identitária do adolescente no espaço escolar; descrever a estrutura do Ensino Médio público brasileiro e sua relação com as demandas juvenis. Desenvolveu-se assim uma investigação teórica sobre representações sociais, adolescente, noção de pessoa e de sujeito e estrutura do Ensino Médio público brasileiro. O trabalho foi realizado através de uma abordagem metodológica mista em um estudo de caso, onde foram analisados dados estatísticos indicativos de possíveis problemas estruturais no sistema educacional, as representações reveladas através de entrevista semiestruturada e dados socioeconômicos que auxiliassem na contextualização social dos sujeitos. Da análise procedida, pode-se concluir que os adolescentes veem o Ensino Médio como meio de acesso ao ensino superior, contudo, ao se verificar as políticas educacionais adotadas (pelo Estado) e os problemas estruturais dessa etapa formativa, nota-se que os anseios dos educandos e a realidade não são compatíveis. Além disso, percebeu-se que será necessária uma reflexão conjunta entre educadores, família e discentes para que a escola e seus atores encontrem no Ensino Médio o que se propõe nos discursos, mas não se verifica nas práticas.

Palavras-chave: Ensino Médio, representações sociais, educação

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta tiene como objetivo general identificar cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de la secundaria del Colegio Modelo Luís Eduardo Magalhães en Itapetinga - Bahia. Se utilizan las fundamentaciones teóricas de las representaciones sociales creadas por Serge Moscovici debido a la relevancia de estos estudios para analizar el contexto educativo de los adolescentes de la escuela secundaria y observar las relaciones entre los universos de estos jóvenes y el formato educativo ofrecido por las escuelas públicas. En relación a los objetivos específicos, la intención es analizar la teoría de las representaciones sociales y averiguar su contribución a la investigación educativa; saber cómo es el proceso de definición de la identidad de los adolescentes en la escuela; describir la estructura de público brasileño la escuela secundaria y su relación con las demandas de la juventud. Para esa finalidad, se desarrolla una investigación teórica de las representaciones sociales, adolescente, de la noción de persona y del sujeto y la estructura de la escuela secundaria pública en Brasil. El estudio se realizó a través de un enfoque metodológico conjunto en un estudio de caso, en el cual se analizaron los datos estadísticos que indican posibles problemas estructurales en el sistema educativo, las representaciones reveladas a través de entrevistas semi-estructuradas y datos socioeconómicos que ayudarían en el contexto social de los sujetos. Tras el análisis, se puede concluir que los adolescentes ven la escuela secundaria como un medio de acceso a la enseñanza superior, sin embargo, en el control de las políticas adoptadas educativos (por el Estado) y los problemas estructurales de esta etapa formativa, se observa que las preocupaciones de los estudiantes y la realidad no son compatibles. Además, se señaló que es necesaria una reflexión conjunta entre educadores, familias y estudiantes, con la finalidad de que la escuela y sus actores encuentren en la escuela secundaria lo que se propone en los discursos, pero no se realiza en la práctica.

Palabras clave: escuela secundaria, representaciones sociales, educación

Comentado [V1]: De la

Comentado [KM2R1]:

Comentado [V3]: las fundamentaciones teóricas

Comentado [V4]: Colocar o ano aqui Tb.

Comentado [V5]: En relación a los objetivos...

Comentado [V6]: la intención es analizar...

Comentado [V7]: y averiguar su...

Comentado [V8]: Para esa finalidad, se desarrolla una...

Comentado [V9]: Tras el análisis...

Comentado [V10]: Vírgula.

Comentado [V11]: Sem o "la".

ABREVIATURAS

DIREC - Diretoria Regional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 01– Análise comparativa da evolução dos números de matrícula no Brasil entre as séries finais do ensino final e ensino médio de 2007 a 2013.....p. 27
- FIGURA 02 – Demonstrativo das taxas de abandono e reprovação escolar por séries dos níveis fundamental e médio no Brasil em 2013p. 28
- FIGURA 03 – Quantidade de moradores por casa dos sujeitos entrevistados.....p. 52
- FIGURA 04 – Nível de escolaridade das figuras paternas.....p 53
- FIGURA 05 – Nível de escolaridade das figuras maternas.....p. 54
- FIGURA 06 – Alunos participantes da pesquisa inseridos no mercado de trabalho.....p. 55
- FIGURA 07 – Renda familiar em salários mínimos.....p. 56
- FIGURA 08 – Principal responsável pelo sustento familiar.....p.57
- FIGURA 09 – Tipo de instituição onde cursou o Ensino Fundamental.....p. 57
- FIGURA 10 – Comparativo do desempenho em Língua Portuguesa entre os alunos da 1ª e 2ª séries do Colégio Modelo em Itapetinga e DIREC 14 – AVALIE 2013.....p. 62
- FIGURA 11 – Comparativo do desempenho em Matemática entre os alunos da 1ª e 2ª séries do Colégio Modelo em Itapetinga e DIREC 14 – AVALIE 2013.....p. 63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO.....	15
1 UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	15
1.1 A noção de pessoa.....	18
1.2 A importância dos estudos sobre as representações sociais aplicados à educação.....	22
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO ESCOLAR.....	23
2.1 O ensino médio como espaço de (des)construção de identidade.....	23
2.2 O ensino médio e adolescência.....	25
3 CURRÍCULO E ESCOLA.....	36
CAPÍTULO II – MARCO METODOLÓGICO.....	43
CAPÍTULO III – MARCO ANALÍTICO.....	49
1 CARACTERIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i>.....	49
2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO.....	58
3.1 O significado do ensino médio.....	59
3.2 Representações sobre o Ensino Médio no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itapetinga.....	60
3.3 A concepção de escola.....	65
4 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO.....	66

4.1 Mudanças em relação aos estudos.....	67
4.2 O significado de estar no Ensino Médio.....	68
4.3 Quem é o aluno do Ensino Médio.....	70
5 ENSINO MÉDIO E AS EXPECTATIVAS DE SEUS DISCENTES.....	71
5.1 Expectativas em relação ao que a escola deve oferecer.....	72
5.2 Expectativas em relação ao futuro após a conclusão do ensino médio.....	74
5.3 Problemas e fragilidades.....	75
CONCLUSÃO.....	80
RECOMENDAÇÕES.....	82
CONTRIBUIÇÕES.....	83
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES.....	88
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	89
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	92

INTRODUÇÃO

Historicamente o Ensino Médio brasileiro tem se revelado como uma etapa de difícil definição. Vários formatos se apresentaram ao longo dos tempos: símbolo de status social, destinado a classes dominantes, educação tecnicista, propedêutica ou dualista, chegando a ser definido como educação para a vida, essa etapa formativa parece ainda não ter encontrado sua real finalidade. Caminhos percorridos foram muitos, mas objetivos claro, definição de finalidades, oscilam entre projetos políticos cada vez mais obscuros.

As evidências desse estado podem ser comprovadas pelo baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) apontado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse instituto, através de cruzamento de dados de resultados obtidos em avaliações nacionais e índices de aprovação, aponta, em uma escala de 0 a 10, o índice de desenvolvimento de cada etapa da educação básica. O Ensino Médio é a fase que tem apresentado os piores índices, sendo que em 2013, apesar de uma meta estabelecida de 3,9, conseguiu apenas 3,7 (INEP). Sendo assim, é cada vez mais claro a necessidade de um envolvimento e compromisso de todos os participantes do processo educacional dessa etapa formativa para encontrar não apenas o caminho, talvez sejam precisos até mesmo alguns caminhos para que se encontre uma saída dessa condição. Entretanto, antes é preciso que se estabeleça qual o lugar aonde se quer chegar. É preciso saber qual ou quais os objetivos do Ensino Médio para que as trilhas sejam traçadas em função do ponto de chegada.

Não se pode então menosprezar o principal elemento nessa caminhada: o aluno. É a partir dele, de suas necessidades e objetivos que se deve pensar nas ações norteadoras da trajetória. Por essa razão, esta pesquisa visa identificar nas representações sociais de alunos do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães como esses estudantes veem essa etapa formativa, analisando a origem dessas representações e de que forma a escola tem exercido seu papel diante das reais necessidades de seus discentes. Dessa forma, entende-se que é possível se encontrar no processo investigativo elementos que contribuam para a reflexão sobre as práticas adotadas e as prováveis mudanças necessárias diante dos resultados apresentados.

Todos aqueles que vivenciam o dia-a-dia das escolas públicas brasileiras constataam a heterogeneidade do universo dos estudantes. Suas culturas, seus meios sociais, seus dilemas, suas famílias, anseios, cada elemento desses em conjunto tornam-lhes seres únicos, mesmo preservando traços que os identificam com determinados grupos. Diante de tamanha

diversidade, como se pode pensar num modelo de Ensino Médio capaz de proporcionar um espaço onde cada um deles encontre significado e sentido para aprender? Para isso é imprescindível que se conheça quem são esses jovens adolescentes, quais os seus anseios, o que esperam dessa etapa formativa, como representam o Ensino Médio e, principalmente, em que ponto a estrutura educacional vigente e suas propostas estão sincronizadas com os ideais juvenis.

Diante desse contexto apresentado, esta pesquisa portanto apresenta as seguintes problemáticas: **quais são as representações sociais sobre o Ensino Médio de estudantes do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itapetinga – Bahia?** De que forma a teoria das representações sociais pode contribuir para as pesquisas educacionais? Como se dá o processo de construção identitária do adolescente no espaço escolar? Como se estrutura o Ensino Médio público brasileiro e sua relação com as demandas juvenis?

Por ser o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itapetinga uma escola pública de referência na microrregião, considera-se um ambiente propício à análise proposta, especialmente por apresentar propostas educativas que visam primar pela qualidade do ensino público. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi: identificar as representações sociais sobre o Ensino Médio de estudantes do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itapetinga – Bahia. Como objetivos específicos esperava-se: analisar a teoria das representações sociais e suas contribuições para pesquisas educacionais; conhecer como se dá o processo de definição identitária do adolescente no espaço escolar; descrever a estrutura do Ensino Médio público brasileiro e sua relação com as demandas juvenis.

A pesquisa concentrou-se no conhecimento dos protagonistas do processo educativo, por essa razão, procura-se explorar os contextos e vivências dos adolescentes e as relações que estão sendo construídas no processo de formação e construção de suas próprias identidades e o ambiente social e educativo que os cercam, analisando o papel da escola em meio a tais relações. Para a referida análise, o trabalho se estrutura em três capítulos.

No capítulo I, intitulado Representações Sociais e o contexto de adolescentes do Ensino Médio público brasileiro, foi apresentada a teoria das representações sócias e sua aplicabilidade na pesquisa educacional. Descreveu-se ainda o processo de construção identitária do adolescente e as relações estabelecidas no espaço escolar como agente participativo dessa formação. Como base teórica também significativa para a análise da investigação foram apontados dados que descrevem como tem se estruturado o Ensino Médio público brasileiro e

alguns problemas que têm sido detectados, transformando essa etapa de formação em alvo de grandes críticas e discussões entre especialistas, políticos, mídia e a população em geral.

O capítulo II, Marco metodológico, apresenta o processo metodológico adotado para a realização do trabalho, procurando-se identificar os procedimentos mais adequados para se atingir os objetivos propostos na pesquisa. Concluiu-se que a pesquisa seria um estudo de caso, com uma abordagem mista, utilizando-se alguns dados quantitativos para identificar o contexto socioeconômico dos sujeitos e aplicação de entrevistas semiestruturadas para análise posterior.

No capítulo III, Marco analítico, faz-se uma identificação do *locus* e caracterização dos sujeitos da pesquisa, seguida da análise dos dados coletados baseando-se na teoria das representações sociais, buscando-se identificar nas representações dos sujeitos participantes analisar também a relação entre as construções feitas por eles e a realidade proposta pelas políticas educacionais adotadas para o Ensino Médio no Brasil.

Sendo assim, julga-se ser extremamente relevante a reflexão sobre o tema, uma vez que toda a sociedade tem se envolvido nessa questão em busca do caminho que possa conduzir o Ensino Médio de um reino de fantasias para uma realidade que verdadeiramente se constitua em um ambiente onde cada um encontre o seu verdadeiro lugar como ser, sujeito, cidadão, consciente de seus valores e escritor de sua própria história. Essa reflexão será exposta na Conclusão e por fim, espera-se que, diante de tudo que se construiu no decorrer da pesquisa, as Recomendações feitas possam contribuir para o desenvolvimento da prática educativa.

CAPITULO I – MARCO TEÓRICO

1 UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Durante toda a sua história, o ser humano apresenta uma forte necessidade de explicar o mundo ao seu redor, e, conseqüentemente, explicar-se. Essa necessidade ainda perdura, e tem sido ampliada mais ainda com o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, do conhecimento e da consciência que o indivíduo tem de si mesmo.

O homem, como ser social que é, sente-se desafiado em suas relações diárias a estar buscando compreender e manifestar-se a respeito do universo que o cerca. Ao manifestar-se, ele apresenta concepções que não são particularmente suas, mas que perpassam as interações do seu meio social. Esse fenômeno é o objeto de estudo da teoria das Representações Sociais (RP) desenvolvida por Serge Moscovici.

A teoria das representações foi apresentada por Moscovici em 1961, em um trabalho intitulado *La Psychanalyse: Son image et son public* (A psicanálise: sua imagem e seu público). As origens dessa teoria remetem ao trabalho de Durkheim sobre representações coletivas, que se baseava no fato de que existe uma consciência coletiva que se sobrepõe à individual. Esse nível de consciência ou representações coletivas

(...) traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza dessa sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza (...) Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos esses que pertencem à sua constituição (DURKHEIM, *apud* MINAYO, 1995, p. 90 e 91).

O trabalho de Durkheim considera as representações como fenômeno, diferente, portanto, do pensamento de Moscovici, para quem as representações coletivas são vistas como conceitos.

Para Moscovici, a complexidade e o dinamismo das sociedades modernas requerem uma investigação não apenas sociológica, mas também psicológica das sociedades, que são extremamente heterogêneas e não podem ser definidas de maneira global como na visão sociológica durkheimiana.

Com o fim da segunda guerra, Moscovici (2003) observa uma forte tendência em se acreditar que o conhecimento científico seria o único capaz de fazer os seres humanos pensarem racionalmente, considerando-se assim o conhecimento comum como algo errado, contaminado, deficiente. Contudo, ele se depara com os horrores do antissemitismo nascido em pleno ambiente acadêmico. Dessa forma, o pesquisador compreende que o pensamento comum e o conhecimento comum possuem uma fonte dentro do pensamento científico, pois este é transformado pelo indivíduo para que o mesmo se aproprie do conhecimento científico, fazendo o que lhe é estranho, incomum, tornar-se comum.

A transformação de conhecimento científico em conhecimento comum, e como ocorre esse processo, tornou-se uma área de estudo para Moscovici, nascendo assim a teoria das representações sociais, que, para Oliveira e Werba (1998, p.105) "são 'teorias' sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real".

As representações sociais são originadas, portanto, das interações do indivíduo na sociedade em que vive e na sua forma de compreender o mundo. Verifica-se que nestas relações sociais coexistem duas formas de pensamento, denominadas por Moscovici de universos reificados e universos consensuais. Os universos reificados seriam aqueles em que

se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica. Aos universos consensuais correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais. (SÁ, 1995, p. 28)

Os universos consensuais, em se turno, são o ambiente onde se formam as representações. Enquanto os universos reificados baseiam-se no conhecimento científico, os universos consensuais são construídos a partir do senso comum. Os primeiros são restritos àqueles que têm uma competência específica, já os segundos são acessíveis a todos, pois se manifestam nas interações sociais onde qualquer um é capaz de se manifestar acerca de um dado objeto. Sendo assim, é pela ciência que se compreende os universos reificados, e, pelas representações, os universos consensuais, entretanto eles não se excluem, o conhecimento transita entre os dois, e é nessa interação que se dá o processo de formação das representações.

Uma vez que os conhecimentos dos universos reificados são restritos, para se tornarem acessíveis ao homem comum há um processo que Moscovici descreve como tornar o não-familiar em familiar, e é aqui que está a explicação de por que as representações são criadas.

Os universos consensuais delinham um espaço onde o homem comum se sente à vontade, confortável, pois ele o domina, é o seu lugar familiar. Para conseguir apreender os conhecimentos dos universos reificados é preciso trazê-los então para esse local de familiaridade. Concebe Moscovici (2003) que,

(...),o 'homem da rua' (...) a maioria das opiniões provindas da ciência, da arte e da economia, que se referem a universos reificados, diferem, de muitas maneiras, das opiniões familiares, práticas, que ele construiu a partir de traços e peças das tradições científicas, artísticas e econômicas e diferem da experiência pessoal e dos boatos. Porque eles diferem, ele tende a pensar neles como invisíveis, irrealis. (MOSCOVICI, 2003, p. 55)

Essa sensação de estranheza do homem comum em relação aos saberes especializados o incomodam e o levam a tentar de alguma forma tornar aquilo que lhe parece estranho e irreal para um plano concreto e tangível. É assim que surgem as representações, que se formam a partir de dois processos: ancoragem e objetivação.

A expansão da ciência evidenciou a valorização dos universos reificados. Isso incomoda o homem comum no que se refere à sua necessidade de tornar familiar o não-familiar e trazê-lo para uma realidade concreta. É dessa maneira que acontece a ancoragem e a objetivação de um objeto.

Moscovici (2003, p. 61) define a ancoragem como “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Oliveira e Werba (1998, p.109) citam como exemplo de como acontece a ancoragem o estudo de Denise Jodelet sobre a representação social da loucura, em que os aldeões pesquisados, ao serem colocados em contato com doentes mentais saídos do manicômio, estabeleceram logo um padrão de julgamento sobre os mesmos, associando-os a “idiotas, vagabundos, epiléticos, ou aos que, no dialeto local, eram chamados de maloqueiros”. Percebe-se assim claramente que o não-familiar – o padrão de comportamento do doente mental, domínio da psiquiatria – foi definido pelo homem comum por um conceito que lhe é familiar e próprio do senso comum. Para definir o doente mental foi utilizado um paradigma que faz parte do seu contexto, nomeando e classificando o objeto. Essa classificação passa por uma identificação com padrões que já se encontram armazenados na mente humana.

Moscovici (2003, p. 64) admite que a maioria das classificações se baseiam em “um protótipo geralmente aceito como representante de uma classe e que o primeiro é definido através da aproximação, ou da coincidência com o último”. Sendo assim, como um barco para

manter-se ligado a um ponto fixo firma ali a sua âncora, as representações necessitam de um ponto de ligação para fixar o estranho e novo a algo que seja perfeitamente confortável e conhecido do indivíduo.

O outro processo de formação das representações é a objetivação. Se na ancoragem o objeto é classificado e identificado, na objetivação o abstrato é transformado em algo concreto, o irreal é materializado. É nesse momento que uma imagem torna-se visível, como afirma Oliveira e Werba:

Objetivação é o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito com uma imagem, descobrir a qualidade icônica, material, de uma ideia, ou de algo duvidoso. A imagem deixa de ser signo, passa a ser uma cópia da realidade. (OLIVEIRA; WERBA 1998, p.109 e ss)

Moscovici (2003) define como exemplo claro da objetivação a definição de Deus como pai. A partir do momento em que se associa a figura do pai, que é uma imagem conhecida, a Deus, que é uma imagem desconhecida, pode-se ter uma imagem concreta, facilitando assim a compreensão de quem é a figura representada por Deus.

Simbolicamente, cria-se uma imagem como ponto referencial. Desta forma, a identidade de sujeito parte de um ponto de referência que não está no sujeito, mas que é fundamental para que ele se encontre em si mesmo. Como visto, as representações são sistemas simbólicos. Assim,

Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

Esta tem sido uma constante busca do indivíduo: ter consciência de si mesmo. Encontrar-se num eu identificado e uno. Para tanto, é necessário se ter consciência de quem se é a partir da noção de pessoa, fato que é uma construção histórica e cultural. Porque a noção de pessoa supõe que há um ser distinto dos demais em um grupo.

1.1 A noção de pessoa

É próprio da natureza da criatura humana a necessidade de sustentar-se perante o meio que lhe cerca e entre os seus pares. Decorrente de uma vontade irresistível, cada indivíduo busca

identificar-se, caracterizado como sujeito significativo diante do contexto social no qual é parte integrante. Pode-se inferir que isso seja em virtude do anseio de singularidade, incorporada na pessoa que se institui enquanto categoria social. Assim, há de se cogitar que o indivíduo desperte em si certa noção de consciência que o expande além dele mesmo, dotando-o de capacidade que o leva a enxergar-se em relação a si mesmo e ao meio que o cerca.

Nas relações sociais, cada indivíduo busca firmar a sua própria identidade, a partir de certas marcas ligadas diretamente à sua personalidade, a exemplo da individualidade, do nome próprio, que lhe é singular, numa relativa concepção de autoconsciência. No entanto, deve-se considerar que, mesmo aparente determinado nível de reconhecimento de singularidade, o indivíduo não se totaliza, visto que não pode constituir sua identidade resumida nele mesmo, algo que só acontecerá enquanto fruto da sua participação no meio social.

Note-se que a noção de pessoa começa como uma consciência de si e se estende pela relação que o indivíduo tenha com o grupo do qual faz parte. Em nome dessa singularidade, cada um busca em si e para si pressupostos de autossustentação, não apenas no nome que lhe é próprio no meio social, mas nas marcas da sua própria personalidade.

Ambigualmente, esse sujeito quer ser identificado em meio aos seus pares, e quer estar inserido num rol de outros que lhes servem de parâmetro, num complicado jogo de inclusão e exclusão redundante de um aglomerado de seres anônimos.

Na tentativa de resguardar a sua singularidade, o indivíduo intenta recolher-se num eu privilegiado e autônomo como matéria favorável à sua própria existência.

Para Sartre, “por [existência] não entendemos uma substância estável que repousa em si mesma, mas um desequilíbrio perpétuo, um arrancar de si de todo o corpo” (RUSS, 1994, p. 101). O indivíduo busca, no plano da realização pessoal demonstrações que o identifiquem enquanto sujeito singular e pertencente ao coletivo social.

Marcel Mauss (1872 – 1950, em ensaio publicado em 1938 – “*Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção de eu*”, descreveu estudo acerca da pessoa como categoria. O que ele pretendia era demonstrar que a ideia de uma pessoa singular decorre em razão de contextos sócio-históricos. Nesse sentido, pretendia decifrar “como no curso dos séculos, através de numerosas sociedades, elaborou-se lentamente não o sentido de um ‘eu’, mas a noção, o conceito respectivo que os homens das diversas épocas criaram?” (MAUSS, 1974, p. 211).

Mauss assegurava com isso a comprovação de que a noção de pessoa, como elemento constituinte do sujeito, é histórica. Tanto pela razão de haver nascido, ter uma existência social e biológica, quanto pelo que tornava a pessoa detentora de um nome distintivo entre seus pares e com pertencimento a um determinado espaço e época. Acrescentava com isso que “o papel de todos esses personagens é realmente o de figurar, cada um na sua parte, a totalidade prefigurada do clã” (MAUSS, 1974, p. 215).

Colocava-se lado a lado a relação entre representações e pertencimento, considerando-se que a pessoa acabaria por perder sua autonomia quando separada do clã, adquirida quando ligada ao grupo do qual fosse parte; caso contrário, figuraria desfocada de seu ponto identitário, uma vez que todas as suas ações permaneciam atreladas ao meio social.

Conceber-se como pessoa está diretamente relacionado ao entendimento de reconhecer-se enquanto sujeito, estabelecendo relação com o mundo social por meio de um eu totalizador. “A pessoa como sujeito moral e responsável é fruto de um longo percurso histórico” (RUSS, 1994, p. 218). Isso permite ao indivíduo compreender que noção de pessoa não se finda exclusivamente em si, considerando-se pelo descrito por Durkheim(1989) que

Uma pessoa não é apenas um sujeito singular, que se distingue de todos os outros. É, além disso, e, sobretudo, um ser a que se atribui uma autonomia relativa em relação ao meio com o qual ele está mais imediatamente em contato. É representado como capaz, numa certa medida, de mover-se a si mesmo. (DURKHEIM,1989, p. 388)

A particularização visada pelo sujeito enquanto indivíduo teria surgido em Roma, quando a individualização passou a ser reconhecida por intermédio dos códigos legislativos, assegurando direitos civis. A partir dos romanos, com seus códigos civis utilizados para organização da sociedade que surgiu mais firmemente a ideia de pessoa, reconhecida como um fato do Direito.

Autonomia e individualização passaram a ser características do que separaria a *personae* da *res*. Naquele contexto, os institutos legais direcionavam para a noção de que a pessoa individualizada seria parte integrante de um segmento familiar, com nome e sobrenome. Em razão disso – da autonomia e da individualização, traria sobre si características sociais particulares e assumiria a responsabilidade de poder ser julgada conforme a natureza das leis. Assim, considerava Mauss (1974) que

a pessoa é algo além de um fato de organização, mais do que o nome ou o direito reconhecido a um personagem e mais do que uma máscara ritual: é um

fato fundamental do direito. Em direito, dizem os juristas: nada há além das ‘*personae*’, das ‘*res*’ e das ‘*actiones*’ (MAUSS, 1974, p. 227).

Teria ocorrido, portanto, naquele contexto romano, a noção de pessoa como elemento social alargado para elemento fundamental do direito. E desse legado, assimilou-se três instancias fundamentais na ordem social: a classe da qual o indivíduo faz parte (*conditio*), o estado da vida social que abrange esse indivíduo (*status*) e, por fim, os cargos, as honras e até mesmo as representações por ele obtidas (*mínus*). Desse detalhamento nasceria a completude da pessoa social "que reveste a vida dos homens em sociedade, segundo direitos, religiões, costumes, estruturas sociais e mentalidades" (MAUSS, 1974, p. 211).

Descartes (1596 - 1650) também estudou a categoria sujeito, investindo neste um indivíduo particularizado. O pensamento cartesiano para estabelecer o caráter da individualidade estava alicerçada na faculdade racional. A razão, assim, daria existência à pessoa enquanto sujeito. Desse modo, condicionava a existência de um sujeito não só porque possuía um nome, mas pelo fator de que pensava. Pensar, na concepção cartesiana, tornou-se fundamento elementar para a existência. Sua proposição do *cogito ergo suum*, ainda que contestada, tem sido matéria para a elaboração do caráter individualizador da pessoa humana.

Penso, logo existo; é a verdade absoluta da consciência que apreende a si mesma. Qualquer teoria que considere o homem fora desse momento em que ele apreende a si mesmo é, de partida uma teoria que suprime a verdade pois, fora do cogito cartesiano, todos os objetos são apenas prováveis e uma doutrina de possibilidades que não esteja ancorada numa verdade desmorona no nada. (SARTRE, 1987, p.15).

Descartes, ao lançar a proposição do “eu penso”, de igual modo propunha o “eu existo”, que significaria, em suas palavras, que a existência do indivíduo seria meramente fruto do seu ato racional. Assim, Descartes adotava a certeza de que “é preciso enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *Eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a pronuncio ou que a concebo em meu espírito” (DESCARTES, 2000, p.43).

O sujeito que surge a partir dessa formulação robustece a autonomia do eu, em virtude do princípio fundamental da consciência que ele – sujeito – promove sobre si mesmo.

A autoconsciência é, portanto, um mecanismo irrefutável, por ser um liame que imprime no sujeito uma marca que o ata a uma realidade e lhe determina enquanto categoria no plano da existência social.

Com base nos estudos trazidos acima, a noção de pessoa, convertida num ser autônomo, nem sempre encontrou plena aceitação, para tanto, dependeu-se de um processo histórico longo.

O desejo de demonstrar-se enquanto sujeito nos impele a acreditar que tenha sido recorrente nas sociedades ditas mais avançadas. Nesse sentido, reconhecer-se e identificar-se como um eu particular, significa a conquista de uma satisfação egocêntrica, também determinante para uma satisfação existencial. Pode-se, portanto, compreender que o problema da identidade individual parta inicialmente da consciência que a pessoa absorva do pertencimento a um grupo social dentro de um determinado tempo histórico.

1.2 A importância dos estudos sobre as representações sociais aplicados à educação

A educação tem sido alvo de muitos debates e estudos, contudo a complexidade e abrangência desse tema oferece um amplo espaço para pesquisas. O Brasil é uma nação cujos índices apresentados nas inúmeras pesquisas de proficiência educativa apontam sérios problemas. Em todos os níveis, desde a pré-escola até o ensino superior, os números geralmente colocam o país em posição de grande desvantagem no setor educativo. Em busca das origens e possíveis soluções para tais problemas cresce o interesse pela investigação. Para esse propósito os estudos sobre representações sociais voltados à área de educação se mostram um campo bastante eficiente. Isso pode ser comprovado ao se analisar alguns aspectos das representações que indicam a importância das mesmas para que se compreenda a verdadeira face do sistema educativo no país, especialmente o público, que é aquele que atende à maioria dos cidadãos.

Um aspecto relevante pode ser observado na própria definição dada por Jodelet (2001) sobre algumas características importantes da teoria:

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

As representações então podem servir como material básico de análise e conhecimento de como os indivíduos e a sociedade compreendem os diversos aspectos que estão presentes no processo educativo e a partir disso estabelecer quais as ações que podem atender às demandas sociais e também individuais, uma vez que elas sempre apresentam um papel dialógico na produção do conhecimento entre o individual e o social, como caracteriza Moscovici:

(...) pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e

específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comenta, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2003, p.45).

Os estudos sobre representações sociais aplicados à educação servem portanto como material de suma importância para que se obtenha uma visão mais clara de como os indivíduos envolvidos nesse contexto de forma mais direta – educando e sendo educados – pensam e, conseqüentemente, agem. As ações desenvolvidas que não consideram tal conhecimento tendem a apresentar roturas, perpetuando assim um ciclo de práticas que se mostram ineficientes exatamente por não estabelecerem qualquer tipo de relação com o grupo social ao qual estão direcionadas.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO ESCOLAR

O espaço escolar tem ocupado, ao longo da história, papel fundamental na vida de cada indivíduo, sobretudo nos principais anos da formação da personalidade desse sujeito. O ensino médio, fase final da educação básica, é alcançado num dos mais, senão o mais, conturbado estágios de sua formação psicológica – a adolescência. Assim, pois serão trazidas algumas questões que se interagem e se imbricam nesse delicado momento da vida do jovem estudante, analisando-se o espaço escolar como *locus* de representações sociais, e a própria formação do estudante, a partir do entendimento da noção de sujeito, da noção de pessoa e do eu enquanto caráter individualizador.

2.1 O Ensino Médio como espaço de (des)construção de identidade

O processo de afirmação identitária do indivíduo encontra na adolescência um dos momentos mais importantes. É um momento catártico, onde ele tenta constituir-se como sujeito autônomo, mas ao mesmo tempo identificar-se com outros sujeitos. O Ensino Médio, por ser a etapa que alcança o ápice desse momento de construção identitária pode se constituir num espaço de construção, contribuindo para a reflexão e autoconhecimento ou pode ser espaço de

desconstrução, amalgamando os sujeitos e estabelecendo padrões que não respeitam as contribuições que o jovem traz dos outros espaços e culturas por ele vivenciados e transformados todos em simples “alunos”. Torna-se então necessário compreender o processo de construção identitária e as características do universo adolescente que devem ser consideradas para uma contribuição positiva.

A questão da identidade tem sido uma constante no campo das ciências sociais. Identificar-se significa mesmo reconhecer-se enquanto detentor de individualidade. Em estudos mais recentes, Stuart Hall elabora uma evolução do sujeito a partir do Iluminismo até ao que se denomina sujeito pós-moderno. Segundo ele, considerando-se que as identidades são fluidas, haveria três concepções de identidades, a saber: o sujeito do iluminismo; o sujeito sociológico; e, por fim, o sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo estaria centrado na concepção da pessoa humana como um ente unificado, detentor da capacidade de razão, de consciência e de ação cujo centro consistia ponto interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ao longo da existência. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”. (HALL, 2006, p.11).

O sujeito sociológico, por sua vez, soa como reflexo da crescente complexidade do mundo moderno, afirma Hall, entendendo-se assim que a consciência deste núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava”. (idem). É possível que, nessa acepção de pluralidade, tenha o sujeito desfocado, perdido a convicção do *eu* singular para um *nós* que se pluralizava nele mesmo indivíduo, descaracterizando-o.

Por último, Hall (2006, p. 12) apresentará o sujeito ligado à pós-modernidade, conceitualizado “como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Nesse sentido, num contínuo processo de transformação social, o sujeito não se vê claramente com uma personalidade centrada ao redor de um “eu” autônomo. Existem, portanto, formas de ser e de agir que determinam diversas personalidades, segundo Hall, que nos fazem seguir em direções diversas, afetando diretamente a nossa identidade, de maneira a nos tornarmos deslocados dentro do nosso próprio ambiente de estar. Esse procedimento é o realce do que se tornou esse sujeito pós-moderno.

Diante desse contexto, a adolescência, momento da vida em que se encontram grande parte dos alunos do Ensino Médio, torna-se um momento de grande importância para a formação do sujeito e construção de identidade. A escola, como um dos ambientes sociais participante desse processo pode oferecer a esse jovem um espaço libertador ou coibidor de construção identitária.

2.2 O Ensino Médio e adolescência

Em termos regulares, o ensino médio é uma fase da formação escolar que envolve jovens com idades entre 14 e 18 anos. Este é um momento de conflito, visto que se abrem perspectivas e há transformações amplas no sujeito, momento no qual se anseia por liberdade de ser e de agir que, noutras palavras, gera angústia, o que se pode atrelar ao conceito trazido por Sartre: “a angústia é o modo de ser de liberdade como consciência de ser, é na angústia que a liberdade é em seu estar em questão para si mesma” [*O Ser o Nada*, 1ª parte, cap. I, p. 64] (RUSS, 1994, p. 13). Justamente nessa fase o indivíduo busca conhecer-se a si mesmo, e mesmo não tendo completa consciência de si, julga tê-la.

A Lei Federal nº 8069/ 90 conhecida como o Estatuto da criança e do adolescente, em seu artigo 2º, considera, para fins legais, criança “a pessoa até doze anos de idade, incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Sabemos, contudo, que em termos psicológicos esta não se torna uma verdade absoluta. No entanto, é nesse período da vida que o indivíduo mais se questiona e mais tenta buscar afirmação, em virtude, sobretudo, das relações mantidas com o espaço social.

Para Avila

A adolescência nem sempre existiu como um período específico de desenvolvimento, que fosse necessário uma atenção especial pela constituição de uma identidade a qual, necessitaria de um intervalo de tempo, mais ou menos longo, indeterminado, para ser reorganizado em função de modificações físicas e fisiológicas, culturais e psicológicas. Reconhecia-se apenas a puberdade, momento de desenvolvimento onde ocorrem as maiores mudanças físicas: crescimento dos pelos, crescimento do corpo (certas áreas do corpo se tornam desproporcionais), aumento do peso, espinhas, mudança de voz, e, principalmente, as características que indicam o amadurecimento sexual: a ovulação e a espermatogênese. (AVILA, 2005, sem página)

Adolescentes, “aborrecentes”, pequenos adultos, crianças que pensam ser “gente grande”, afinal de contas, quem são esses jovens entre quatorze e dezenove anos que estão nas escolas do Ensino Médio? O que querem, como querem, por que querem? A escola tem

conseguido estabelecer conexões com esses jovens e seus mundos? E, principalmente, essa etapa de formação tem exercido de alguma forma papel relevante na vida deles e na construção de suas identidades?

São mais perguntas que respostas. Muitas discussões e estudos buscam respondê-las e tentam encontrar um caminho para tornar o Ensino Médio brasileiro um nível de formação profícuo, mas percebemos que há ainda uma grande caminhada para se chegar a uma escola que possa cumprir seu propósito. Contudo, quando se fala em propósito, é necessário que se compreenda de fato o que abrange o mesmo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretada em 20 de dezembro de 1996, a conhecida LDB 9394/96, artigo 1º,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

A referida lei ainda define, no artigo 2º, como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, especificando que a mesma é dever “da família e do estado” (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio é considerado como a última etapa da educação básica, e tem como objetivos:

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

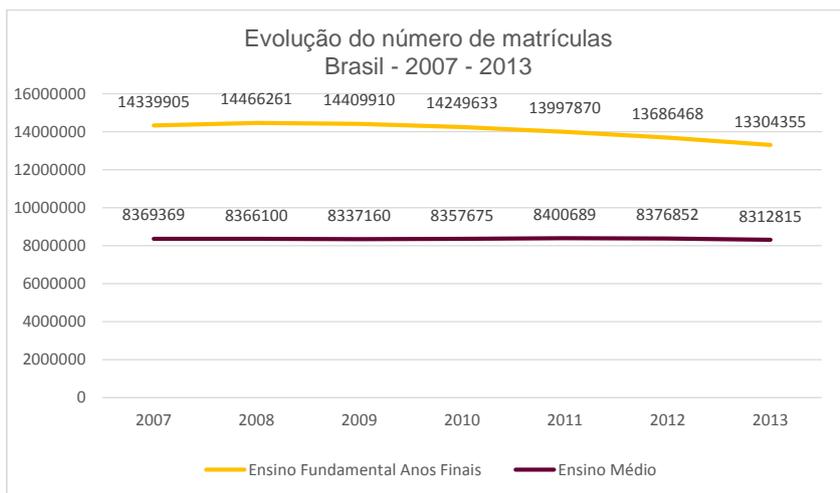
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, LDB, Art.35º)

São metas bem definidas, entretanto, nem a lei nem a prática têm garantido o alcance das mesmas. O Ensino Médio brasileiro parece ser uma etapa de formação que não consegue estabelecer um propósito definido e alimenta uma dicotomia entre ensino técnico e/ou propedêutico sem que se chegue realmente a um consenso sobre sua real função.

Uma análise da evolução de matrículas do Ensino Fundamental e Ensino Médio já aponta um sério problema em relação à sequência dos estudos após o Ensino Fundamental:

Figura 01 – Análise comparativa da evolução dos números de matrícula no Brasil entre as séries finais do ensino final e ensino médio de 2007 a 2013

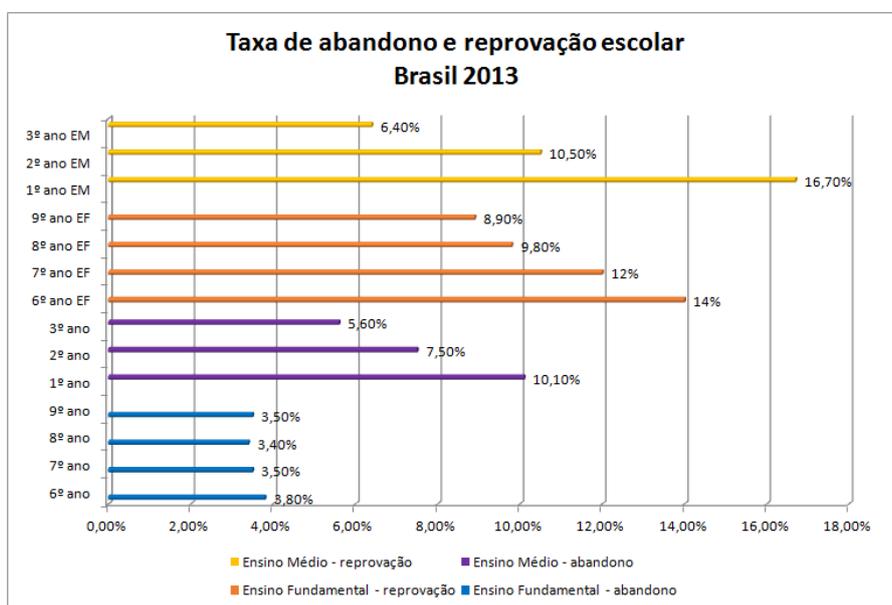


Fonte: Inep

Observando os dados pode-se constatar que embora o número de matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental em 2012 tenha sido de 13.686.468, as matrículas para o Ensino Médio em 2013 foram de 8.312.815 alunos, ou seja, temos aqui uma defasagem de 5.373.653. Isso indica que grande parte dos alunos que concluem o Ensino Fundamental não dão sequência aos estudos, sendo assim, não têm sequer a oportunidade de cumprir com a primeira meta do Ensino Médio: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, não podendo também dar prosseguimento aos estudos. Outro dado observável é que embora a população nesses sete anos tenha crescido, verifica-se uma diminuição de quase dez milhões nas matrículas do Ensino Fundamental, possivelmente devido aos programas implantados nessa etapa para garantir o acesso e permanência das crianças na escola, bem como diminuição da defasagem idade/série promovidos pelo ministério de educação. Contudo, nota-se que no Ensino Médio o número de matrículas parece praticamente estável, comprovando que nesse nível ainda persiste um processo de exclusão social. A origem desse problema pode estar vinculada a diversos fatores, entre eles, a reprovação, a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, ou, até mesmo, a visão de uma falta de sentido na continuidade dos estudos.

Os indicadores de abandono escolar também comprovam que mesmo aqueles que conseguem chegar ao Ensino Médio enfrentam sérias dificuldades para concluir ou permanecer na escola, como se pode verificar pela análise das taxas de abandono e reprovação por série na educação básica brasileira no ano de 2013:

Figura 02 – Demonstrativo das taxas de abandono e reprovação escolar por séries dos níveis fundamental e médio no Brasil em 2013



Fonte: Inep

Constata-se que o número de estudantes que abandonam a escola no Ensino Médio é muito maior do que no Ensino Fundamental, sendo que enquanto no 9º Ano a porcentagem é de 3,5%, no 1º Ano essa taxa está acima do dobro: 10,1%. Além do abandono, as taxas de reprovação no Ensino Médio crescem assustadoramente no 1º ano (16,7%), aumentando em quase 100% em relação ao 9º ano (8,9%). Isso representa que, para os alunos que não conseguem ingressar no Ensino Médio, a escola perde o seu papel de participação formativa, deixando-os numa situação de incompletude, uma vez que não conseguem concluir o que é considerado como formação básica. Já para aqueles que conseguem dar início à última etapa de formação básica, o grande desafio é conseguir concluí-la.

E para os que permanecem, o que a escola oferece a esses jovens que encerram uma etapa formativa e agora vivem o desafio de se constituírem sujeitos de sua própria existência?

Para entender a relação dos jovens com o Ensino Médio é preciso saber como essa etapa de formação tem se caracterizado no Brasil e, principalmente, conhecer quem são esses jovens. Será que o formato de escola vivenciado tem se alinhado aos diversos perfis de juventude da atualidade?

Ao se direcionar o olhar para a constituição da educação de jovens no Brasil percebe-se que a história revela os pontos onde se perpetuam atitudes equivocadas, que não se encaixam nos anseios e necessidades dos indivíduos.

Verifica-se que os princípios que fundamentaram as primeiras ações educativas no país perpetuam-se como sombras nas práticas ao longo da história. Kuenzer afirma que

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000, p.13).

A relação entre educação e interesses dominantes permeiam a trajetória da educação brasileira. Após a proclamação da república, a educação torna-se sinônimo de status social. O nível de instrução do indivíduo equivalia à condição de ser ou não ignorante, atrasado ou dependente. O ensino não objetivava atender as necessidades educativas e práticas da sociedade, transformando o conhecimento em elemento que conferia poder às classes consideradas cultas e esclarecidas e objeto de desejo das classes intermediárias com o fim de se conquistar prestígio social. Enquanto isso, as camadas populares mantinham-se afastadas desse processo, uma vez que não viam o processo educativo como meio de ascensão social nem tão pouco como elemento que lhes estimulava à busca de um conhecimento aparentemente inútil dentro da realidade em que viviam (FERNANDES, 1966).

Na década de sessenta, Fernandes (1966) fala sobre mudança social e educação escolarizada, mostrando que existia um pensamento ilusório de que o conhecimento adquirido pela educação escolar seria fator determinante para as mudanças sociais, em contrapartida, ele propõe que

[...] as instituições escolares acompanham o desenvolvimento das demais instituições com algum 'atraso cultural' e que o aperfeiçoamento das escolas respondia ao aparecimento de novas condições psicossociais e socioculturais,

produzidas pela mudança prévia da ordem social. (FERNANDES, 1966, p. 84)

Coloca-se aqui a pergunta sobre o papel social da escola: seria ela a mola propulsora do progresso humano ou a própria expressão do mesmo? Para Fernandes as duas coisas seriam possíveis e até mesmo complementares, pois

A educação escolarizada tanto pode ser compreendida como 'produto' da mudança social, quanto como seu 'requisito' e até como seu 'fator específico'. O que significa que as relações de ambas, vistas sociologicamente, são reversíveis, e embora existam situações nas quais as escolas aparecem como focos de estabilidade social e de resistência à mudança, também existem situações nas quais sucede o contrário, cabendo às escolas preparar o caminho para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida. (FERNANDES, 1966, p. 85)

Nesse contexto de questionamento da função da escola, observa-se que num cenário de crise estrutural e social, o Ensino Médio constituía-se numa etapa de formação extremamente problemática. Pode-se inferir isso analisando um dado de 1957, apresentado por Fernandes (1966) sobre a distribuição dos sistemas escolares entre públicos e privados. Enquanto as instituições particulares eram responsáveis por apenas 10% das matrículas, no ensino médio essa participação era de 68%. Considerando que em 2013 dos 8.312.815 alunos matriculados no Ensino Médio 7.066.467 estavam matriculados na rede pública, o que aponta o número de cerca de 85,1%, percebe-se claramente como essa etapa de formação ainda permanecia inacessível às classes de menor renda após a segunda metade do século XX. Assim, o elitismo presente nesse contexto, reforça o caráter dominante das classes de maior poder aquisitivo.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em agosto de 1971 – LDB 5692/71 –, o Ensino Médio passa a ser conhecido como 2º grau. Apesar de declarar como objetivo a “formação integral do adolescente”, Artigo 21, constatamos o caráter profissionalizante em suas propostas. Entre os objetivos da educação está a qualificação para o trabalho. No Artigo 4, §3º ela também determina que “para o 2º grau o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.” Já no Artigo 5 ressalta-se a formação profissional, indicando o predomínio da educação especial, destinada à “iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.” Vê-se aqui, mais uma vez, o mercado determinando o tipo de educação destinada aos jovens sem que se considere suas individualidades, culturas ou anseios.

Alvo de muitas críticas, a LDB 5692/71 sofreu alterações, uma vez que não conseguiu ser eficaz. A Lei 7.044/82 substituiu o termo “qualificação” para o trabalho por “preparação”. Na prática, apenas atribuiu às instituições a possibilidade de incluir ou não no currículo disciplinas de cunho profissionalizante.

Com a nova Constituição Federal de 1988, o 1º e 2º graus passam a ser, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dá-se também início ao caminho para a implantação de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação, fato que resulta na instituição da LDB 9394/96, citada anteriormente.

A nova LDB nasce sob a égide de um mundo novo, onde as relações comerciais e interesses econômicos internacionais influenciam não apenas a economia, mas todas as esferas sociais. Kuenzer define como origem desse processo as transformações sofridas pelo mundo do trabalho:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer – determinadas com base em processos técnicos simplificados, restrito geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis – passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade. (KUENZER, 2000, p.18-19)

Nasce aqui uma nova concepção para o Ensino Médio. O enfoque dado ao trabalho até então é substituído pelo conceito de que essa etapa educativa precisaria assumir um caráter de formação geral, inclusive, separando-se formação geral de formação técnica. O modelo educacional seguido tem agora um novo lema: “O Ensino Médio agora é para a vida.”

O vislumbre do unitarismo pretendido pela nova filosofia acaba não se concretizando na prática. Kuenzer afirma que

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé. Em decorrência, pode-se afirmar que a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade. (KUENZER, 2000, p. 21)

Perpetua-se assim o dualismo? Em 2004 o decreto 5.154 estabelece novamente a possibilidade de articulação entre formação geral e profissional de forma integrada ou concomitante. Seria isso o indício de retorno ao ciclo dual?

Pela análise de Kuenzer essa estrutura nunca foi superada. Portanto, o que nos parece é que o Ensino Médio ainda não encontrou sua verdadeira identidade, algo que, a nosso ver, também dificultaria a caminhada para ser espaço de construção de um caráter identitário para os jovens, fator que poderia gerar uma crise de identidade. Sobre isso, Avila comenta que

A expressão "crise de Identidade" foi apresentada por Erik Erikson (1976) para explicar o momento de incerteza quanto as mudanças que se fazem presentes na adolescência, tornando-se reconhecida como um momento característico do desenvolvimento humano. Apesar de identificar oito estágios psicossociais de desenvolvimento, onde a aquisição de novas habilidades e atitudes são vividas como crises de aprendizagem e de interação social, é na adolescência que ocorre a integração da identidade psicossocial. Essa integração reproduz as quatro crises da infância, assim como alicerça as três crises que serão vividas na idade adulta. Portanto Erikson denomina esse momento de "moratória social", período onde o adolescente pode aguardar enquanto se prepara para exercer os papéis adultos. (AVILA, 2005, sem página)

Evidentemente, a falta de preparo e o abalo aqui denominado de psicossocial importarão num grande déficit para o espaço social que espera acolher esses jovens, como, também, poderá concorrer para o apagamento do sujeito, transformando-os apenas em agentes sociais, como pensava Bourdieu.

Quando o Estado estabelece que é função da escola de Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996), percebe-se claramente que a escola assume o papel de espaço que deve contribuir positivamente no processo de construção identitária do jovem, mas é preciso analisar com cuidado para identificar se nesse processo ele está sendo sujeito ou objeto, será que o sistema educacional constrói ou desconstrói a identidade do jovem? Dayrell (2007) afirma que

[...]nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano. (DAYRELL, 2007)

Não se pode perder de vista que está se tratando de pessoas que têm entre quatorze e dezoito anos. Estão vivendo o auge de uma fase de vida definida comumente como

problemática: a adolescência. Os adultos costumam representar a adolescência como uma fase de rebeldia e turbulenta, entretanto, conhecer as peculiaridades desse momento de transição pode nos abrir os olhos para uma visão livre de estereótipos, possibilitando assim condições de compreender melhor os processos pelos quais eles passam para realizar o que mais anseiam: deixarem para trás a criança e descobrirem sua própria identidade.

Knobel diz concordar com Sherif e Sherif em que:

a adolescência está caracterizada fundamentalmente por ser um período de transição entre a puberdade e o estado adulto do desenvolvimento e que nas diferentes sociedades este período pode variar, como varia o reconhecimento da condição adulta que se dá ao indivíduo. Entretanto, existe, como base de todo este processo, uma circunstância especial, que é a característica própria do processo adolecer em si, ou seja, uma situação que obriga o indivíduo a reformular os conceitos que tem a respeito de si mesmo e que o levam a abandonar sua auto-imagem infantil e a projetar-se no futuro de sua vida adulta. O problema da adolescência deve ser tomado como um processo universal de troca, de desprendimento, mas que será influenciado por conotações externas peculiares de cada cultura, que o favorecerão ou dificultarão, segundo as circunstâncias. (KNOBEL, 1981, p.26)

Evidencia-se aqui um indivíduo que está vendo seu corpo de criança desaparecendo e as características físicas de um adulto surgindo. Contudo, isso não acontece num momento único; é gradativo. Sendo assim, ele se vê não mais como uma criança, mas também ainda não vislumbra o adulto, e assim como seu corpo, sua forma de ser no mundo começa também a tomar conotações diferentes. Ele começa a descobrir sua verdadeira identidade, olhando para si, para os outros e para o meio:

A conquista de um autoconceito é o que também Sherif e Sherif (61) chamam o ego, desde um ponto de vista psicológico não psicanalítico, assinalando que este autoconceito vai se desenvolvendo à medida que o sujeito vai mudando e vai se integrando com as concepções que muitas pessoas, grupos e instituições têm a respeito dele mesmo, e vai assimilando todos os valores que constituem o ambiente social. Concomitantemente, vai se formando este sentimento de identidade, como uma verdadeira experiência de autoconhecimento.

A psicanálise confirma estas ideias e também aceita que é necessário integrar todo o passado, o experimentado, o internalizado (e também o rejeitado), com as novas exigências do meio e com as urgências instintivas ou, preferindo-se, com as modalidades de relação objetal estabelecidas no campo dinâmico das relações interpessoais. O adolescente precisa dar continuidade a tudo isto dentro da personalidade, pelo que se estabelece uma busca de um novo sentimento de continuidade e semelhança consigo mesmo.

Para Erickson, o problema chave da identidade consiste na capacidade do ego de manter esta semelhança e continuidade frente a um destino mutável, e por isso a identidade não significa para este autor um sistema interno, fechado, impenetrável à mudança, mas sim um processo psicossocial que preserva

alguns aspectos essenciais, tanto no indivíduo como em sua sociedade.
(KNOBEL, 1981, p. 32-33)

Começa-se a identificar aqui a importância do contexto social nesse processo de construção da identidade. As vivências passadas e presentes constituem fator importante, uma vez que elas também são fonte para essa construção. Elas se entrecruzam e vão revelando ao indivíduo as perguntas que permeiam todo esse processo, tais como: Quem sou? O que quero? Estou satisfeito com o que estou vendo? O que é importante para mim?

Knobel (1981) fala ainda da possibilidade de o adolescente apresentar diferentes identidades: transitórias, aquelas adotadas por algum tempo e depois abandonadas; ocasionais, desenvolvidas diante de uma situação nova; circunstanciais, identificações passageiras, que acontecem em contextos específicos, por vezes surpreendendo os pais. Elas podem acontecer de forma simultânea ou sucessiva e relacionam-se ao processo de separação das figuras parentais, em busca de uma independência de identidade. Essa separação é importante, pois é assim que o adolescente começa a se individualizar e construir-se a si mesmo. Nessa fuga das figuras parentais é preciso encontrar uma nova “cara”, um eu individual, mas que não é único, pois existem outros tantos que se encontram na mesma situação e com quem pode-se encontrar uma homogeneidade que ele não vê mais na família. Knobel analisa isso da seguinte forma:

(...) na busca da identidade adolescente, o indivíduo, nessa etapa da vida, recorre como comportamento defensivo à busca de uniformidade, que pode proporcionar segurança e estima pessoal. Aí surge o espírito de grupo pelo qual o adolescente mostra-se tão inclinado. Há um processo de superidentificação em massa, onde todos se identificam com cada um. Às vezes, o processo é tão intenso que a separação do grupo parece quase impossível e o indivíduo pertence mais ao grupo de coetâneos do que ao grupo familiar. (KNOBEL, 1981, p. 36-37)

É no grupo que ele pode encontrar-se, podendo enxergar a si mesmo através do outro e revelar-se para o mundo adulto como um ser próprio:

“A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos. Segundo Pais (1993, p. 94), os amigos do grupo ‘constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros’.”

Essa uniformidade, contudo, não implica em uma padronização. Como bem define Dayrell (2001)

Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade,

e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas. (DAYRELL, 2001, p. 142)

Deste modo, observa-se a diversidade evidente em qualquer espaço onde se encontra jovens de diferentes culturas e meios sociais. Eles formam uma espécie de blocos, que geralmente são representados como “nerds”, “noias”, “patricinhas”, “mauricinhos”, e tantos outros termos que surgem dia após dia para definir cada “tribo” pelos elementos que lhe são comuns.

Knobel também identifica como uma característica peculiar do adolescente a deslocalização temporal, ou seja, o tempo para ele tenta manejar o tempo de modo que as urgências e as postergações nem sempre equivalem a uma lógica racional. Ele explica que

Do ponto de vista da conduta observável, é possível dizer que o adolescente vive com uma certa deslocalização temporal; converte o tempo em presente e ativo, numa tentativa de manejá-lo. Enquanto a sua expressão de conduta o adolescente pareceria viver em processo primário com respeito ao temporal. As urgências são enormes e, às vezes, as postergações são aparentemente irracionais. (KNOBEL, 1981 p. 41).

Essa característica aponta para a compreensão de por que muitas vezes o professor parece seguir um ritmo diferente dos alunos. Ele planeja as ações geralmente considerando a sua própria dimensão do tempo, no entanto, a organização do tempo para o adolescente não se encaixa no planejamento do professor. Enquanto ele idealiza sua sequência didática, o adolescente tem em sua mente uma atemporalidade que não se molda aos padrões de organização passado-presente-futuro. Então, aquilo que para o professor é agora, para ele pode ser amanhã, pois para ele o urgente pode esperar, como o desejo interno de preservar a criança que não mais existe.

Todas essas características do adolescente, apontadas acima, levam ao questionamento da capacidade do sistema de educação do Ensino Médio brasileiro em conseguir proporcionar ao adolescente um ambiente que se constitua em um espaço em que ele consiga viver esse momento transitório de maneira saudável. A escola precisa saber quem é o adolescente, ou melhor, quem são, pois não podemos estabelecer um rótulo e seguir uma receita única para criar homens e mulheres de bem para a sociedade. O jovem é o sujeito construtor da sua própria identidade. Conclui-se, como Dayrell (2003) que,

(...) a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida.

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p. 42)

Sendo então a escola um espaço produtor de representações e propício para que o aluno do Ensino Médio desenvolva potencialidades próprias dessa fase que é a adolescência, será importante que os currículos sejam também propostos de maneira que as individualidades sejam percebidas e respeitadas. Assim, a escola – desde a sua estrutura física – e as bases curriculares não devem estar distantes da realidade desse aluno.

3 CURRÍCULO E ESCOLA

Ao se buscar qual o fundamento da educação, certamente que se encontrariam diversas respostas, e nenhuma das respostas lógicas poderia ser descartada. DIMENSTEIN (1997, p. 141) diz que a “educação não é apenas de cidadania”. Ela é muito mais do que isso. E precisa ser encarada como tal. A educação – através do espaço escolar é espaço de representação social, de afirmação de identidades, termo que deve mesmo ser cunhado no plural. Contudo, absorvendo-se o caráter elitista e ideologia com que tem se firmado, a escola tem servido ao propósito de preparação do indivíduo para estar a serviço dos meios de produção e serviços. Claramente o efetivo destino da educação tem sido alocar o indivíduo no mercado de trabalho. Não sem razão gerar com isso um grande conflito entre sujeito e escola.

A par de uma discussão pertinente, é necessário que se volte para um modelo de currículo escolar que agregue valores humanos, respeitando, verdadeiramente o que propõe a LDB 9394/96, quando diz, em seu artigo 2º da necessidade de que sejam respeitadas as diferenças. Claro que não se pode abolir uma linha-mestra. Também não se pode imaginar que o geral, num país imensamente extenso quanto é o Brasil, possa dar conta de atender às

diversidades regionais. Não se pode falar num modelo de currículo que generalizante, isso porque se descaracterizaria a ideia de liberdade.

Ao falar, portanto, em uma cultura comum, não devemos implicar algo uniforme e homogêneo, algo a que todos nos adaptemos. Ao contrário, o que deveríamos buscar é “precisamente aquele processo livre, enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e dos valores”. (APPLE, 2001, p. 62)

Deve-se, inicialmente, trazer o conceito de currículo, do ponto de vista etimológico. Assim, “o termo currículo vem da palavra latina *Scurrere*: correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. É utilizado, para designar um plano estruturado de estudos” (ZOTTI, 2004, p. 3). Extensivamente, foi apropriada para a descrição daquilo que o indivíduo realize de melhor dentro das suas habilidades. Tradicionalmente, é traduzido como uma relação de disciplinas ou de matérias, as quais devem seguir um delineamento, dentro de uma sequência lógica, com vistas a se obter conhecimento de forma organizada e bem sistematizada.

A escola, nos moldes da ideologia elitista, tornou-se um lugar, muitas vezes, resultante do apagamento do sujeito, visto que o indivíduo se insere num grupo – da educação formal – com a pretensão de tornar-se igual aos outros do meio social. A escola serve como parâmetro de uma nova roupagem do indivíduo, muitas vezes distante daquela que realmente ele é. Não se adere aqui à ideologia de Ivan Illitch, mas não se pode refutar a sua consideração de que a escola

Pretende construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pre-fabricados e avaliar o resultado no âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu conhecimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos caminhos indicados; tanto se expremerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados. (ILLITCH, 1973, p. 77).

Por mais escatológica, apocalíptica ou catastrófica que seja essa visão, não perde de todo o senso de realidade, visto que, consoante mencionado acima, a padronização tende a uma forma de apagamento do sujeito e da sua individualidade.

Charlot (2000, p. 34), considera que estudar “a relação com o saber é estudar esse sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Isso é preciso tanto pelo que o aluno do Ensino Médio busca para sustentar-se diante dos sistemas de representações sociais. É o próprio Charlot que nos apresenta teorias sobre o sujeito social – no qual se pode figurar o aluno do

ensino médio – discutidos por Emile Durkheim e Pierre Bourdieu. Ora, para Charlot, ao tempo em que a sociologia apresentada por Durkheim aponta um sujeito plenamente dependente dos fatos sociais, posto que “a sociedade é uma realidade específica, não pode ser reduzida a uma soma de indivíduos, e os fatos sociais, pois, não podem ser explicados através de fatos psíquicos” (CHARLOT, 2000, p. 34). Em face disso se apresenta um sujeito fragmentado, manietado por forças extrínsecas a ele.

Pode-se entender dessa forma o sujeito do Ensino Médio, que expressa-se conforme os fatos sociais lhe ditam normas e regras. E quando se diz fatos sociais, estende-se também as matrizes curriculares, a sistematização do ensino e a própria ideologia do ensino, que via de regra prepara o aluno “para ser alguém na vida”.

A seu turno, Bourdieu propõe um agente social “(assim como ele o designa) não é um indivíduo autônomo, plenamente consciente de suas motivações, cuja ‘consciência intencional’ visaria a fins explícitos”. (idem).

O que se pretende com essa discussão é denotar a localização do estudante de Ensino Médio, adolescente, numa estrutura que os amálgama dentro de um mesmo círculo, rotulando-os. Continua Charlot citando o pensamento de Bourdieu, numa propriedade que atinge o jovem do ensino médio. Assim, ele diz que, para Bourdieu,

Pode-se excluir os sujeitos sem por isso eliminar os agentes. Esses, com efeito, são ‘eminente ativos e atuantes (sem que por isso se os considere sujeitos. (...) Embora suas condutas não tenham a razão e a intenção por princípios, nem por isso ‘fazem qualquer coisa’, ‘são loucos’, ‘agem sem razão. São dotados de um senso prático do que deve ser feito em uma situação dada’. Eles é que agem e não a estrutura através deles, porem eles agem em funções de psíquicas que foram socialmente estruturadas: seu *habitus*. O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificações, de visões, de divisão, gostos, etc; e suma, princípios de percepção e ordenamento do mundo. Essas disposições é que regem as representações e as práticas do agente social. (CHARLOT, 2000, p. 35)

Não se pretende o alongamento na exposição do pensamento do filósofo francês, no entanto, não se pode descartar a oportunidade de recorrer ao seu pensamento para aclarar aquilo a que se empenha em debater: o aluno do Ensino Médio e seu estar no mundo, como agente e como sujeito. É mais provável que nas atuais circunstâncias seja ele um agente social, pois, consoante Bourdieu, é ativo e atuante, mas distante da autonomia própria do sujeito que é responsável em determinar suas ações, haja vista a aquisição do *habitus*, que resulta em tudo aquilo que é “interiorizado” ou “incorporado”.

A escola, enquanto espaço institucionalizado, promove a representação do jovem do Ensino Médio à categoria de agente social. Ao mesmo tempo a ideologia curricular os retorna à categoria do sujeito proposto por Durkheim, e que só pode ser explicado através dos fatos sociais, pois que são privados da capacidade ativa autônoma. Assim sendo, não há agir motivado pelo psiquismo individual, mas por fatores que são externos aos indivíduos.

O modelo de escola que se expõe é um modelo alienante, que visa preparar o aluno para o mercado de trabalho, encarando a fracassada presunção de ser “alguém na vida”. E assim regem os currículos. Os jovens do Ensino Médio seguem um ritual de prepararem-se e de serem preparados para um mercado que recruta a cada ano milhares de consumidores. Não sem razão, tornou-se o conhecimento mercadoria alienante.

A alienação, na concepção tradicional, era consequência direta do fato de o trabalho ter-se convertido em trabalho assalariado, o que tirava do homem a possibilidade de criar e ser recriado. Agora, os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadoria que a escola coloca no mercado. **A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho da criatividade.** A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional. A escola, direta ou indiretamente, emprega a maior parte da população. A escola ou retem as pessoas por toda a vida, ou assegura de se ajustarão a alguma instituição. (ILLITCH, 1973, p. 87) (grifo nosso).

Toda essa estrutura ideológica da escola institucionaliza é representada pelo currículo escolar. A escola se fecha dentro de uma redoma, sob a pretensa noção de espaço social democrático. No entanto, sustenta-se sobre esta ferramenta chamada currículo, de modo que, mesmo que não atenda às demandas individuais, o que seria mesmo impossível, resguarda-se no direito da legitimidade de atender à demanda social.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O Currículo não é um elemento inocente e neutra da transmissão desinteressada do conhecimento social. O Currículo está implicado em relações de poder ... transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares; não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização e da escola. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14)

A resolução CNE/CEBn° 03/98, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Em seu artigo 1º diz que:

Artigo 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM – estabelecidas nesta resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino em atendimento ao que manda a lei, **tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.** (BRASIL, 1998) (grifo nosso)

Se esse é o principal fundamento do Ensino Médio, há que se questionar a sua funcionalidade, tanto nos resultados práticos quanto ao que se propõe. Assim sendo, pelo que se propõe, deixa de lado o sujeito e o transforma num objeto que deverá apresentar resultados a fim de servir ao mercado de trabalho, que impulsiona a ideologia defendida pela escola. O que nos parece chegar a um resultado vazio. Do outro lado, no que se tem como busca de um resultado prático, não se concretiza essa preparação básica para o trabalho, tendo em vista que, não raro, a experiência comprova a imensa falta de preparo com que jovens do ensino médio da rede pública de ensino concluem esse estágio da educação.

Não se pode desconsiderar aspectos relevantes trazidos nesta resolução, a exemplo do que se encontram nos artigos 2º e 3º, mas que só têm sido efetivados em sua base legal, posto que os resultados emergentes não se consolidam em sua totalidade. Apresenta-se a seguir um esboço do que consta nesses dois artigos, em alguns dos seus incisos:

Artigo 2º – a organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

- I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca; (BRASIL, 1998)

Do modo como é apresentado, até se pode imaginar que haja nessa “organização curricular de cada escola” a valorização pelo particular. No entanto, o que se vê é a generalização de propostas e material didático que creem na uniformidade dos alunos do Ensino Médio. Sob este aspecto, do material didático, há uma crítica bastante pertinente lançada por APLE (2011, p. 75), quando aponta que a base curricular nacional, ou o currículo, “é determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros”. Tal disposição de pensamento já é

suficiente para que se compreenda a lógica dessa política educacional. Não se preconiza as especificidades de cada contexto educacional, mesmo que as unidades escolares sejam responsáveis pela escolha do material didático, ela se limita a uma seleção baseada num conjunto de coleções pré-estabelecidas pelo ministério da educação, impondo-se a homogeneização do currículo. Ou seja, mesmo que o material didático não contemple as propostas dos projetos políticos pedagógicos ou a possibilidade de adequação do currículo, o professor ou se torna refém dele ou trabalha com material didático próprio sem que conte com recursos estruturais suficientes para isso.

O artigo seguinte, da resolução CNE/CEB 03/98, abrange a perspectiva determinada para uma “organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerente com princípios estéticos, políticos e éticos” (Brasil, 1998).

A ideia de um currículo nacional é duplamente passível de estudo, tanto pela abstração, que poderia incorrer numa prática perigosa, pois geraria limitações, não se aplicando a prática democrática e da livre iniciativa, quanto porque seria tremendamente difícil de realizar-se, pela quase impossibilidade de contemplar às demandas regionais, num país como o Brasil.

Segundo Smith, O’Day & Cohen *apud* Aplle,

Um currículo nacional envolveria a criação de novos exames, tarefa essa técnica, conceitual e politicamente difícil. Requereria o ensino de um conteúdo mais rigoroso e, portanto, demandaria o engajamento dos professores em um trabalho mais exigente e mais estimulante. Nossos professores e administradores de ensino, portanto, seriam obrigados a “aprofundar seus conhecimentos das matérias acadêmicas e mudar suas concepções sobre o próprio conhecimento” Os atos de ensinar e aprender teriam de ser vistos como mais ativos e inventivos. Professores, administradores e alunos teriam de “tornar-se mais atenciosos, cooperativos e participativos. (APLLE, 2001, p. 77)

Obviamente que isso se torna tremendamente difícil, por que não impossível? Se na dinâmica da política educacional, sobretudo num aspecto relevante, que é a questão salarial, ao professor não é dada a efetiva condição de formar-se continuamente, sabendo que tem que trabalhar no mínimo quarenta horas, quando não sessenta, para que tenha um mínimo de qualidade de vida, não restando outra opção. Além disso, trabalha em locais diferentes, muitos de difícil acesso. O que Aplle traz é um discurso político, amplamente determinado por termos como *engajamento*, termo esse que é próprio de um movimento político reigente, de esquerda, mas que na prática – pelo menos no caso Brasil – continuou a atender as exigências de uma lógica social voltada para o mercado.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média, organizou um modelo de ensino voltado para uma política de desenvolvimento social. Esse modelo estaria calcado sobre dois fatores de natureza diversa, mas que manteriam relações entre si: o fator econômico e o fator social. Sob estes aspectos, propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 2000).

Como proposta social, legal e articulada, a LDB 9394/96, em seu artigo 22, assegura que o Ensino Médio “tem por 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”. Resta, contudo, muito mais que indagações, a triste constatação, tanto empírica quanto através de dados fornecidos pelo próprio governo, como é o caso do Ideb, que a formação do educando do ensino médio não tem sido suficiente para que ele consiga, de modo satisfatório, como sugerem os PCNs, atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade, como se discutirá, posteriormente, através da amostragem dos dados colhidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO II – MARCO METODOLÓGICO

O propósito de uma pesquisa é, primariamente, a produção de conhecimento, Pode-se entender que

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE, 1986, pp.1-2)

Encontrar respostas é o grande desafio de um pesquisador. Procura-se respostas porque há questões que o inquietam e a partir desses questionamentos se constrói um objeto de investigação. Segundo Sampieri *et al* (2010, p. 26) “Las investigaciones se originan por **ideas**, sin importar qué tipo de paradigma fundamente nestro estudio ni el enfoque que habremos de seguir.” No caso deste trabalho, a questão que gerou este estudo foi a própria vivência da pesquisadora com uma realidade educacional onde sempre se produz um discurso de busca pela qualidade na educação pública, mas não se vê resultados práticos nos caminhos percorridos. Observou-se que os chamados “protagonistas” têm em muitos momentos tornado-se verdadeiros “antagonistas”, visto que se percebe, em grande parte dos jovens, uma relação de “não pertencimento” ao ambiente escolar.

Buscou-se assim conhecer o olhar juvenil, suas representações sobre a etapa considerada como finalizadora da educação básica brasileira. Diante dessa questão, espera-se que a partir da análise de tais representações encontre-se sinais que possam contribuir para a reflexão da comunidade escolar, especialmente dos docentes, uma vez que estes também consolidam suas práticas em suas próprias representações sobre o aluno. Portanto, a investigação constitui-se num processo que pode apresentar subsídios para possíveis reconstruções da prática pedagógica.

Contudo, faz-se necessário escolher um caminho metodológico que seja capaz de corroborar o principal objetivo da pesquisa científica que é “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2006, p. 42).

Embora as pesquisas no campo educacional contem com uma vasta literatura que aborda com propriedade as questões tratadas neste trabalho, e assim o tema corra o risco de apresentar

dados considerados irrelevantes, por se tratar de um estudo de um grupo restrito, entende-se que as individualidades constituem-se em evidência de que as realidades sociais decorrentes do convívio social tornam cada ambiente num contexto único. Por essa razão, propôs-se uma pesquisa exploratória, uma vez que a mesma objetiva “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos superiores” (GIL, 2006, p. 43).

A pesquisa aqui desenvolvida procura conhecer as representações de um grupo de indivíduos sobre o qual, de forma geral, a ciência já tem se debruçado através de estudos: adolescentes entre quinze e dezoito anos do Ensino Médio de uma escola pública estadual brasileira. O campo de pesquisas e produções acadêmicas já realizadas são vastos, considerando-se também as várias vertentes passíveis de análise, tais como educação, adolescência, Ensino Médio, políticas públicas educacionais e representações sociais como método de estudo. O que confere a este trabalho o seu caráter exploratório, ou seja, a procura por conhecimentos ainda não apreendidos ou não percebidos em outros trabalhos, é exatamente a constatação dos símbolos que o grupo estudado constrói coletivamente e expressa individualmente, revelando tanto a repetição como a particularização. É a partir da análise exploratória que se encontra a possibilidade de verificar quais são as representações evidenciadas nos discursos dos sujeitos e daí se descobrir como são constituídas, que conceitos teóricos podem ser comprovados ou não, as possibilidades interventivas e, possivelmente, novas ações em função dos resultados obtidos.

Tendo em vista a complexidade de uma análise dessa natureza, compreende-se que a pesquisa mista, constituída da abordagem qualitativa e quantitativa seria mais adequada para esse processo, pois permite que se analise questões que situam os indivíduos em um contexto social próprio e se considere na análise final o efeito que tal contexto pode produzir na construção de determinadas representações.

O trabalho portanto utiliza o método quantitativo a fim de analisar dados do contexto socioeconômico dos jovens participantes, uma vez que “com base em la medición numérica y el análisis estadístico,” é possível se “estabelecer patrones de comportamiento y probar teorías” (SAMPIERI, 2010, p. 4). Contudo, o enfoque qualitativo é predominante nesta pesquisa, pois é necessário ao pesquisador ir além da quantificação de dados e procurar encontrar no próprio sujeito respostas para questões mais complexas que considerem o indivíduo como ser que interage na sociedade e que se constitui em meio a essas relações. Demo (2000, p. 152) afirma

que: “a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes.”

Eis aqui um forte indício da ineficiência dos programas de governo para o Ensino Médio que geralmente só consideram dados estatísticos para a promoção de suas ações, veem o estudante através de índices de aprovação e provas padronizadas.

Neste trabalho, então, procura-se adentrar na realidade de alguns adolescentes para saber como os mesmos representam a fase educativa que estão vivendo, uma vez que o sistema educativo não pode desconsiderar os principais sujeitos desse processo, e, principalmente, não pode deixar de ouvir suas vozes para estabelecer metas e objetivos. Esse foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho.

A pesquisa qualitativa adequa-se perfeitamente a esse tipo de análise porque “usando, ou não, quantificações,” pretende “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Como estratégia de pesquisa foi adotado o estudo de caso, pois permite “reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores.” (*Idem*, 2006, p. 135). Essa característica possibilita que se atinja uma meta fundamental deste trabalho que é ouvir dos próprios sujeitos suas próprias concepções acerca do objeto. Por essa razão, considera-se que o estudo de caso seria o caminho mais viável uma vez que, como considera Ludke,

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (LUDKE, 1986, p.18)

O estudo de caso assim colabora para o caráter exploratório da pesquisa, pois através do conhecimento revelado a partir dos dados coletados é que se pode conferir em que medida conceitos se estabelecem na prática.

Foi escolhido também como método de análise a teoria das representações sociais pela capacidade que nos proporciona de “entender e interpretar os fenômenos sociais, ajudando a compreender, em última análise, por que as pessoas fazem o que fazem” (OLIVEIRA & WERBA, 1998, p. 104). Procurou-se então identificar nas representações sociais desses

estudantes o significado do Ensino Médio para eles, qual seria o verdadeiro sentido e papel dessa etapa de formação para sua constituição como sujeitos no mundo e de que maneira a escola tem se aproximado ou se distanciado do universo dos adolescentes. Alves-Mazotti, referindo-se à importância da teoria das representações sociais para as pesquisas educacionais, afirma que:

[...] “cada grupo, cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, as quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade. (ALVES-MAZOTTI, 1994, p. 76)

A pesquisa foi realizada no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itapetinga. Essa escolha foi feita devido ao interesse em se fazer uma investigação no próprio local de trabalho da pesquisadora, assim, as conclusões advindas da pesquisa poderão se converter em suporte para a reflexão e ação sobre a prática pedagógica. André (2005) enfoca que em estudos de caso o conhecimento que é gerado é:

- Mais contextualizado - nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.
- Mais voltado para a interpretação do leitor - os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos velhos.
- Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor - ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência. (ANDRÉ, 2005, p.17)

Sendo assim, por ser um ambiente conhecido da pesquisadora, que lá trabalha há dez anos, encontra-se uma oportunidade de não apenas analisar um objeto, mas também analisar a si mesma e ampliar a própria visão em relação aos caminhos ou descaminhos que têm sido trilhados.

A escola oferece uma estrutura de grande qualidade que será melhor detalhada posteriormente no marco analítico e é considerada, como fica evidente nas próprias falas dos alunos, como uma escola pública de qualidade reconhecida pela comunidade. Isso também foi um grande incentivo à escolha desse local, a fim de que se pudesse verificar de que forma esse conceito foi ou está sendo construído pela sociedade local, uma vez que se observa diariamente grandes desafios para se avançar na qualidade e eficiência do trabalho educativo. Como sujeitos

da pesquisa foram escolhidos, aleatoriamente, quinze alunos, adolescentes entre 15 e 19 anos, estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio no turno matutino, divididos da seguinte forma: cinco alunos da primeira série, três jovens do sexo masculino e 2 do sexo feminino com idade entre 14 e 15 anos; cinco alunos da 2ª série, dois do sexo feminino e três do sexo masculino, com quinze e 16 anos; cinco alunos da 3ª série, três de sexo feminino e dois do sexo masculino, entre 16 e 19 anos. Preferiu-se restringir a alunos desse turno e nessa faixa de idade por considerar que assim seria possível se perceber com maior nitidez os traços de um público com vivências e realidades de vida mais semelhantes, tal como a não inserção no mercado de trabalho concomitante com os estudos. Em outros turnos nota-se um comportamento diferente do aluno em relação aos estudos. Grande parte deles são alunos trabalhadores que se sentem cansados ou desmotivados para maior participação nas atividades escolares. Apresentam sempre o cansaço físico como maior obstáculo para o baixo rendimento e o comportamento indiferente que apresentam. O público do matutino são adolescentes que, em grande parte, têm a participação da família na escola em reuniões para conversar sobre o desempenho individual de cada um, sendo assim, se prevê que o olhar e as expectativas dessa população tenha peculiaridades que influenciam diretamente na construção de suas representações.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário para identificação de um perfil socioeconômico dos participantes e entrevistas semiestruturadas. Dois fatos imprimiram receios em relação à eficácia e fidedignidade deste trabalho. O primeiro, uma possível intimidação dos entrevistados por serem abordados por uma professora da escola. Para que isso não se constituísse em um problema, foi explicado aos entrevistados acerca do caráter investigativo da pesquisa e do reflexo positivo que a mesma poderia alcançar na implementação de práticas pedagógicas mais adequadas à realidade dos mesmos. O segundo temor residia na identificação das próprias representações da pesquisadora sobre os alunos e sobre o significado da escola para eles. Procurou-se então uma forte consolidação nas bases teóricas da pesquisa para que se mantivesse o olhar de pesquisador, contudo, compartilha-se do posicionamento de Ludke(1986) ao afirmar que:

o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as particularidades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (LUDKE, 1986, p.5)

O questionário socioeconômico foi utilizado como forma de reconhecimento do contexto social da população participante da pesquisa, ainda que o foco principal da análise não

fosse estabelecer um perfil socioeconômico dos mesmos. Essa análise colabora para se identificar possíveis fontes de construção das representações, uma vez que os contextos sociais são fatores determinantes na elaboração das representações.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas e transcritas de maneira que pudessem ser analisados os pontos de conexão no discurso dos sujeitos e assim identificadas as representações evidenciadas. Nas representações as sociedades manifestam a forma como abstraem o mundo e o conhecimento sobre o mesmo. Assim, foram identificadas nas falas dos entrevistados as conexões, os elementos pelos quais eles evidenciam a forma como pensam e elaboram o papel da educação, mais especificamente a função da etapa final da educação básica, considerando também o fenômeno que atinge as sociedades modernas da aprendizagem “com” o mundo e “no” mundo. A escola não é uma fonte exclusiva de saber, talvez nem mesmo esteja sendo qualquer tipo de fonte. Faz-se necessário então conhecer a realidade que se expressa através dessas representações.

CAPÍTULO III – MARCO ANALÍTICO

Identificar as representações de um grupo social requer um estudo profundo e cuidadoso, pois não se trata de uma pesquisa de opinião, mas sim de um estudo em busca da origem de um saber construído coletivamente, mas a partir de indivíduos que se constituem também como sujeitos desse processo, como afirma Nascimento-Schulze e Camargo,

[...]deve-se considerar o nível de complexidade dos fenômenos investigados pela teoria das representações sociais. Busca-se dar atenção ao contexto do estudo, mas também à diversidade de olhares e vozes que caracterizam os grupos sociais relevantes para o estudo de determinadas representações. (NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000, p.288)

Essa complexidade para reconhecer os elementos que se constituem em representações revela que há de se considerar diversos elementos e contextos sociais dos indivíduos pesquisados, pois, como no caso deste trabalho, o grupo analisado vivencia experiências sociais diversificadas, trazendo consigo as marcas desses outros contextos. Contudo, a pesquisa visa encontrar as redes de conexão que se estabelecem nos sujeitos que, embora oriundos de universos distintos, encontram em suas relações as ancoragens que trazem significado aos fenômenos pertencentes aos universos reificados. Assim, estabelecem dentro de seus universos consensuais as representações de um dado objeto. No caso desta pesquisa, o que se objetiva é identificar as representações sobre o Ensino Médio, por isso, propõe-se um olhar para o contexto onde os indivíduos formulam essas representações: escola, família e ambientes diversos, especialmente meios midiáticos, que se constituem em verdadeiros canais de formulação das representações.

Para atingir as metas propostas deste estudo, inicialmente, será apresentado a caracterização do local onde foi feita a pesquisa. Em seguida, será feita uma exposição de dados quantitativos para identificação de aspectos socioeconômicos dos sujeitos participantes e posteriormente a análise dos discursos desses sujeitos a fim de se definir suas representações sobre o Ensino Médio e verificar a consonância das mesmas com as práticas educacionais propostas pela legislação vigente.

1 CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS*

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Médio da cidade de Itapetinga que está localizada no sudoeste do estado da Bahia. A referida escola, Colégio Modelo Luís Eduardo

Magalhães, traz na sua história elementos que podem ser considerados relevantes para a análise proposta.

Colégio Modelo foi o nome dado a um programa instituído no estado da Bahia por decreto do, então governador, Cezar Borges em 04 de maio de 1998. Esse programa visava ampliar a oferta de Ensino Médio e “oferecer à sociedade novos parâmetros educacionais, sempre de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.” (BAHIA, 1998. Art. 1º). Todas as unidades escolares deveriam ser denominadas Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.

A padronização não seria apenas no nome da escola, a estrutura física também deveria ser rigorosamente a mesma em todas as unidades. Os colégios deveriam oferecer um curso de formação geral – Ensino Médio – com estrutura idêntica para todas as unidades: mínimo de doze salas de aula, biblioteca, três salas destinadas ao ensino de língua estrangeira moderna. Sala de artes, sala de informática, sala de TV Escola, quadra poliesportiva e dependências administrativas (BAHIA, 1998). Essa é então a estrutura física da escola, acrescida de um auditório com capacidade para 200 pessoas.

Inicialmente foram construídas unidades em 17 cidades baianas, entre elas, Itapetinga. A seleção do corpo docente, gestores e coordenadores foi feita a partir de um curso/concurso, num processo progressivo e eliminatório. Foram selecionados nesse processo 18 professores e duas coordenadoras pedagógicas.

A escola começou a funcionar a partir de 09 de agosto de 1999, com um calendário especial. Os primeiros alunos também passaram por uma prova de seleção para preencherem as vagas de oito turmas, metade funcionando no turno matutino e a outra metade no turno noturno, cada uma com 45 alunos.

Atualmente, já não se configura mais esse projeto estrutural. A escola que nasceu para apresentar uma proposta diferenciada de ensino de nível médio, já não conserva mais características padronizadas, funcionando sob o mesmo sistema de qualquer outra escola estadual do Ensino Médio. Não existe mais processo de seleção exclusiva de professores, nem para alunos. Os professores, 43 atualmente, fazem parte do quadro de efetivos do governo do estado, sendo que para atender demandas de algumas disciplinas são contratados profissionais através de sistemas seletivos ou contratos temporários. Os alunos ocupam as vagas através de processo de matrícula, com prioridade inicial para alunos oriundos da rede pública estadual, seguidos daqueles que concluíram o Ensino Fundamental na rede pública municipal e, por

último, os da rede privada. A escola funciona nos três turnos: matutino, 12 turmas; vespertino, 10 turmas; noturno, 9 turmas. Cada sala de aula tem, em média, 40 alunos, num total de 1.374 alunos. A coordenação pedagógica conta apenas com uma coordenadora pedagógica para atender aos turnos matutino e vespertino; o turno noturno não possui coordenador pedagógico. A gestão da escola é composta de um diretor geral e três vice-diretores, um para cada turno. Enfim, o projeto de escola “modelo” resume-se hoje apenas à estrutura física, dependendo da iniciativa e vontade da comunidade escolar para assumir ou não essa condição de referência educacional.

A instituição está localizada em um bairro de nível socioeconômico que abrange desde as classes populares a famílias de classe média baixa. Contudo, recebe alunos de todos os bairros da cidade, inclusive daqueles onde se encontram outras escolas de Ensino Médio. No processo de matrículas formam-se filas, com pais que vão para a porta da escola de madrugada, na esperança de garantir uma vaga para seus filhos.

Na pesquisa realizada, observamos que ainda permanece como representação essa característica da escola de ser um referencial dentro da comunidade. A partir da análise do próprio projeto político pedagógico (PPP) da escola e das entrevistas realizadas, observamos um discurso permeado por esse ideal, de ser verdadeiramente um colégio “modelo”. O documento que apresenta o PPP da escola, de 2011 e vigente até o momento, aponta, dentro de um breve histórico da instituição, a constatação disso:

O colégio conquistou o respeito, a admiração e a preferência da sociedade local pela postura que adota, pelo compromisso e competência com que os profissionais que nela atuam desenvolvem suas práticas cotidianas, não só a nível de conhecimento acadêmico como resgatando atitudes e valores indispensáveis à formação da cidadania. (COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES DE ITAPETINGA, 2011, s.p.)

Evidencia-se assim uma postura de compromisso com a busca pela qualidade da educação pública, numa tentativa de manter o objetivo do projeto inicial que lhe deu origem, infelizmente, a iniciativa de se criar um modelo de escola pública de melhor qualidade não obteve prosseguimento nos projetos governamentais posteriores. Muitos recursos tecnológicos como manutenção dos laboratórios de informática e química apresentam limitações para utilização e os recursos tecnológicos disponíveis para o suporte à prática pedagógica também não atendem às demandas, como o exemplo das salas de projeção que são apenas três para utilização de doze turmas. Muitos professores acabam precisando adequar seus planejamentos por não conseguirem enriquecer seus trabalhos através dos recursos tecnológicos restritos.

2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Considerando que o objetivo central deste estudo é identificar as representações sociais de estudantes de Ensino Médio, os sujeitos convidados para participar do processo de investigação são adolescentes na faixa etária entre 14 e 19 anos. Eles foram escolhidos aleatoriamente entre alunos das três séries dessa etapa formativa. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com cinco alunos de cada série do turno matutino do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itapetinga – Bahia. A opção por desenvolver o trabalho apenas com alunos do turno matutino se deve ao fato de observar-se diferenças significativas entre os contextos e objetivos de alunos que preferem o turno noturno, especialmente porque estes geralmente já estão em outra fase de vida, já que a idade mínima para matricular-se no noturno é de 16 anos, sendo assim, haveria limitações para se alcançar o público alvo.

Todos os alunos participantes também responderam a um questionário para a obtenção de alguns dados socioeconômicos. O objetivo desse questionário é que se tenha uma visão também do contexto familiar onde também são formadas as representações. Os dados obtidos foram tabulados e estão expostos nas figuras a seguir a fim de se buscar com maior precisão possíveis origens das referidas representações e características específicas do grupo pesquisado.

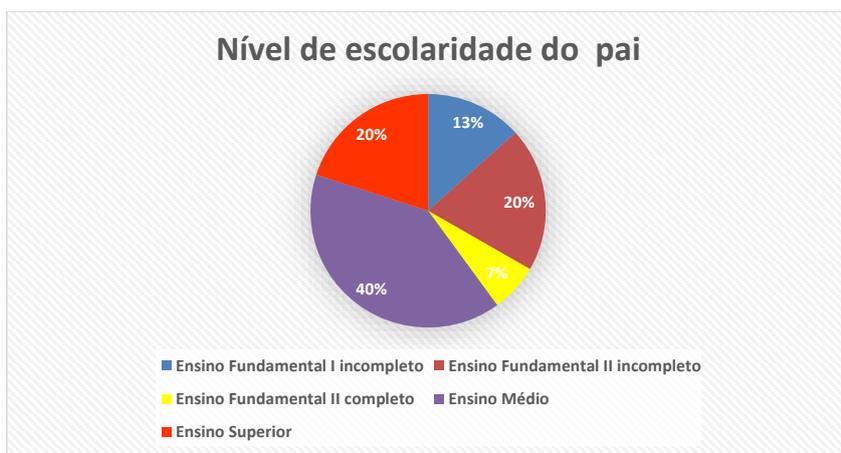
FIGURA 03 – Quantidade de moradores por casa dos sujeitos entrevistados



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

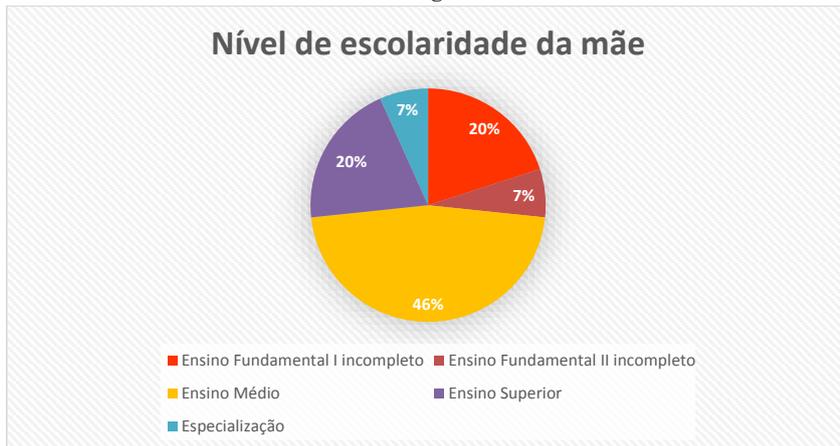
Nota-se que há uma tendência a núcleos familiares pequenos, com concentração maior entre 3 e 4 pessoas por casa (66% ao todo). Nenhum dos entrevistados possuía núcleo familiar acima de cinco pessoas.

FIGURA 04 – Nível de escolaridade das figuras paternas



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

A maior parte dos pais tem formação educacional básica, sendo que 40% deles não conseguiu ter acesso ao Ensino Médio. Isso reflete o que se comprova pelos dados da figura 01 que mostra a realidade social brasileira da grande dificuldade que uma parte significativa da população brasileira não consegue concluir a educação básica.

FIGURA 05 – Nível de escolaridade das figuras maternas

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Ao estabelecer-se uma comparação entre as figuras 04 e 05, verifica-se que ao se estabelecer como parâmetro a escolaridade de Nível médio e superior, as mães representam 73% com estes graus de escolarização: Ensino Médio(46%), superior(20%) e especialista(7%); enquanto os pais chegam a 60% no total (40%, Ensino Médio e 20% ensino superior). Esse dado se configura em um fator importante para a formação dos jovens. Ramos e Reis (2008) apresentam, em nota técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), um trabalho intitulado “A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho”. Nessa nota eles utilizam como base pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que revelam a influência do grau de escolaridade dos pais na própria escolaridade dos filhos:

Os dados revelam que 35% dos indivíduos com pais que não completaram o primário (menos de 4 anos de estudo) também possuem menos de 4 anos de escolaridade, e apenas 3% têm curso superior completo. Para os trabalhadores cujos pais alcançaram entre 4 e 7 anos de estudo, apenas 6,5% não possuem pelo menos o (antigo) primário completo, e 14% têm curso superior. Já entre aqueles cujos pais chegaram a pelo menos 8 anos completos de estudo, apenas 1,5% não conseguiram completar o primário, enquanto a proporção dos que obtiveram curso superior é de 42%. (RAMOS; REIS, 2008, p. 20)

Pode-se inferir, segundo esses dados, que os alunos participantes desta pesquisa tendem a buscar uma formação de ensino superior, uma vez que seus pais, em sua maioria, representam

uma forte influência pelo grau de escolaridade que eles próprios já obtiveram. A família também tende a desejar que seus filhos possam alcançar níveis de escolarização superiores aos dos próprios pais, contribuindo também para uma representação do conhecimento como fonte de poder social.

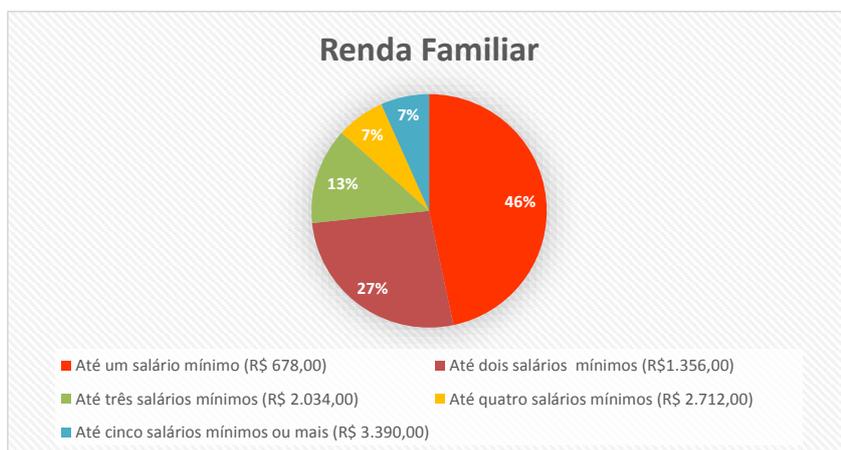
Da relação dos jovens com o trabalho observa-se que a maioria deles ainda não foi inserida no mercado de trabalho: 60%, os que não trabalham, e 13%, os que não trabalham, mas procuram um trabalho. Isso indica, como se mostra na figura 06, que o mundo do trabalho, pelo menos no momento em que estão cursando o Ensino Médio, não é o foco deles.

FIGURA 06 – Alunos participantes da pesquisa inseridos no mercado de trabalho



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

A renda familiar constitui-se também em um dado importante na caracterização dos sujeitos, uma vez que é um dos possíveis indicadores do nível econômico da família. A figura 07 apresenta esses dados:

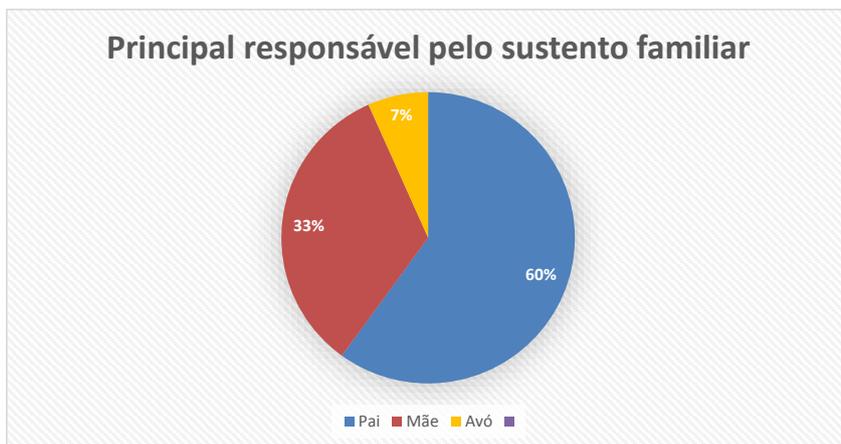
FIGURA 07 – Renda familiar em salários mínimos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

De acordo com o que se pode verificar, a renda familiar dos entrevistados está, em sua maior parte, entre um salário mínimo (46%) e dois salários mínimos (27%). Não se considerou aqui outros elementos indicadores tais como bens de conforto porque o objetivo não seria uma definição de classes econômicas, mas apenas uma identificação do poder de compra dos entrevistados relacionado ao número de pessoas por casa, como já foi explicitado no primeiro quadro. Conclui-se que embora os núcleos familiares sejam pequenos, a renda familiar configura-se insuficiente para padrões de classes elevadas, situando-os, em sua maioria, entre as classes mais baixas.

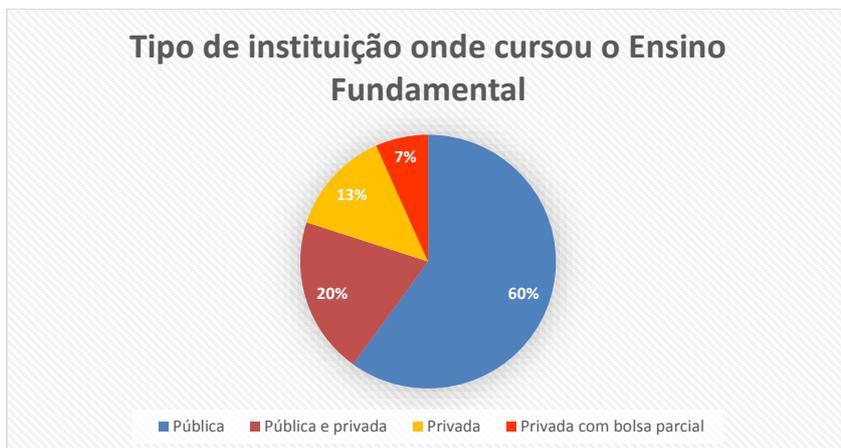
Outro indicador que confirma essa condição é o tipo de profissão exercida pelo responsável pelo sustento da família. O quadro de profissionais constitui-se de: 2 microempresário(a), 1 pedreiro, 1 vigia, 1 operário da indústria de calçados, 1 doméstica, 1 professor, 1 fiscal de empresa de ônibus, 1 zelador, 1 tabelião, 1 mecânico, 1 policial, 1 secretário, 1 aposentado e 1 que atualmente vive de bicos. Analisando-se esses dados, verifica-se as condições econômicas apontadas na figura 07 advêm de mantenedores que em parte significativa estão no mercado de trabalho informal ou com baixa remuneração, reforçando o desejo de que seus filhos alcancem melhores condições de vida.

Com relação ao principal responsável pelo sustento da família, verifica-se que há um predomínio da figura paterna, como pode ser constatado na figura 08:

FIGURA 08 – Principal responsável pelo sustento familiar

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

O tipo de instituição onde estudou o Ensino Fundamental também se torna relevante para situar social e economicamente os indivíduos, uma vez que, no Brasil, o ensino privado geralmente está associado a condições econômicas mais elevadas, bem como ao conceito de qualidade de ensino superior à maioria das escolas públicas.

FIGURA 09 – Tipo de instituição onde cursou o Ensino Fundamental

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Como se pode constatar, a maioria dos entrevistados são oriundos de escolas públicas.

Os dados aqui apresentados são de grande significado para a identificação das representações, uma vez que elas também recebem a influência dos contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos.

Pode-se concluir que temos um grupo social de núcleos familiares pequenos, onde predomina: pais de formação média, baixa renda financeira, a figura paterna representa o principal mantenedor do sustento familiar, jovens que ainda não vivenciaram experiências com o mercado de trabalho e que têm formação fundamental de ensino público.

Utilizando também os dados até aqui expostos, este trabalho passa agora à apresentação dos dados revelados a partir de entrevistas semiestruturadas onde as representações sociais dos sujeitos serão identificadas e analisadas.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO

Identificar as representações sociais de um determinado grupo não é uma tarefa simples, uma vez que as mesmas não são meras opiniões sobre um determinado assunto. O ser humano é dotado da capacidade de pensar é através de raciocínios que ele desenvolve suas visões particulares a respeito do mundo que o cerca. Contudo, nas representações sociais identifica-se um conhecimento construído a partir da interação social entre os indivíduos, Jodelet *apud* Oliveira e Werba (1998, p. 106) define como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Para se chegar ao conhecimento das representações é necessário então analisar os discursos do grupo social em questão e identificar os pontos convergentes que possam expressar o conhecimento partilhado e solidificado nas relações do grupo. É no contato com o outro que se definem os códigos culturais que identificam o modo como reconhecem e definem o mundo e os elementos que o constituem. Daí a importância da teoria das representações: a capacidade de trazer à tona uma realidade da qual muitas vezes não se tem consciência, mas se constitui num fenômeno com enorme poder de mobilização e conhecimento de um grupo social (Oliveira & Werba, 1998).

Dessa forma, parte-se para esse conhecimento evidenciado pelas falas dos sujeitos da pesquisa. Os alunos não foram identificados pelos nomes a fim de se resguardar a privacidade dos mesmos, sendo assim, serão identificados pela série (1, 2 ou 3 – correspondendo à 1ª, 2ª ou

3ª série, respectivamente); além da série, estabeleceu-se uma letra que corresponde a cada um dos cinco indivíduos dentro de suas séries. Por exemplo: do 1º ano temos os alunos 1A, 1B, 1C, 1D e 1E. Para as demais séries segue-se o mesmo padrão.

3.1 O significado do Ensino Médio

O primeiro questionamento feito aos alunos foi sobre o significado do Ensino Médio para suas vidas. Entre os quinze alunos participantes, a palavra faculdade ou vestibular foi citada por nove deles. Eles associam o Ensino Médio à preparação para cursar uma faculdade, como se pode verificar nos exemplos que se seguem:

“Significa uma etapa da minha vida concluída e que abre muitas oportunidades, como o ENEM e para o vestibular também.” (Aluno 3B)

“Só um jeito de ganhar dinheiro, porque eu vou para a faculdade e, daí, ganhar dinheiro” (2B)

“Significa ter um futuro melhor, fazer faculdade.” (Aluno 1D)

Eles descrevem então o Ensino Médio como a etapa formativa capaz de lhes garantir o conhecimento necessário para chegar a uma faculdade, com a perspectiva de se ter um “futuro melhor”. Eles representam a escola como um espaço de formação global, mas mantêm o foco no saber institucionalizado para passarem por um processo seletivo que os levará a alcançarem uma profissão e com isso a inserção no mercado de trabalho. Também revelam a insatisfação com suas condições econômicas, como se pode inferir pela análise dos dados socioeconômicos apresentados anteriormente. Assim, o Ensino Médio se torna um meio para alcançarem também ascensão social. Essa questão perpassa os problemas vivenciados pela sociedade de consumo e da busca pela constituição do sujeito na sociedade. Rota Júnior (2013) já alerta sobre a visão capitalista que por necessidade de implementar os meios de produção da sociedade pós-moderna provoca também uma preocupação dos poderes públicos em assegurar a formação do sujeito que atenda às demandas do novo modelo de mercado, cada vez mais sedento de trabalhadores capazes de executar tarefas múltiplas de forma autônoma, pautada por uma formação mais consistente. Contudo, isso traz ao jovem o sentimento de que a profissionalização se torna uma via de ascensão social, a formação acadêmica se torna um capital pessoal de inclusão na sociedade capitalista. Entretanto, não se considera se o simples

fato de se ter a formação garante ao homem as habilidades necessárias para a real inclusão, fator extremamente complexo e passível de análises mais profundas.

Constata-se que a representação do aluno sobre a relação educação e ascensão social está ancorada nos próprios discursos das políticas educacionais que por sua vez se baseiam também em interesses econômicos. Rota Júnior (2013) aponta essa representação como nociva, pois prioriza a educação para o mercado de trabalho “em detrimento de um processo formativo do ponto de vista de acesso ao conhecimento historicamente produzido, pela cultura produzida por uma sociedade, um país” (idem, p.180)

Os jovens veem o Ensino Médio como uma fase de preparo para a entrada na universidade e assim conquistarem um “futuro melhor”, como se pode verificar na fala do Aluno 2D:

“[...] porque é através do EM que eu vou me tornar uma pessoa com uma experiência profissional mais elevada, porque eu acho assim, que o Ensino Médio abre as portas, ele é tipo um caminho na minha vida que eu devo seguir. É através dele que eu vou me formar e ser uma pessoa mais dedicada.”

3.2 Representações sobre o Ensino Médio no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itapetinga

Os alunos foram questionados a respeito de como viam a escola que frequentam em relação a outras da comunidade, públicas ou privadas, se haveria diferenças ou semelhanças. Essa questão visava identificar as representações sobre a sua própria escola. Dentre os quinze entrevistados, quatorze consideram que o Colégio Modelo é superior às demais escolas públicas da cidade. Citaram que a escola é “exemplo, referência, a educação é melhor, o ensino é melhor, é mais organizada, a estrutura é boa, os professores são capacitados, o método de ensino é melhor, aqui os alunos têm mais limites, todos falam que o Modelo é melhor, o ensino é mais puxado”. Apenas o Aluno 1B disse não ver diferença em relação às outras escolas públicas, mas em relação às privadas. Ele afirmou:

“Não vejo muita diferença. Vejo mais na rede privada, porque acho que é mais puxado, mais difícil. Os alunos e professores se dedicam mais, não que os professores aqui não sejam bons, porque a maioria dos professores aqui são da rede privada também.”

O Aluno 3A também faz referência ao ensino privado, considerando a postura da família como fator de grande influência para a obtenção de melhores resultados. Em sua fala ele deixa claro que o conhecimento é como um produto pelo qual os pais estão pagando e assim precisam ver seus investimentos gerando o “lucro” esperado, que é medido pelas notas e, conseqüentemente, a aprovação:

“Eu acho que o que faz a escola é o aluno, quem faz o nome da escola é o aluno né. Eu que vim de escola particular, a diferença é que lá os pais cobram mais. Pelo fato de ser privado os alunos estudam mais porque os pais cobram mais, e no ensino público, cobram menos, deixam mais os estudos de lado por essa cobrança ser menor em casa, porque na privada minha mãe tava pagando pra mim estudar, então um dia de aula que ela perdia, era dinheiro que ela perdia também, uma matéria que eu perdia, ela perdia dinheiro também, só que tem ensino estadual que é igual ao da particular, tem professores que dão aula nas duas escolas, mas a cobrança dos pais influencia, a família.”

Conclui-se que o a representação da escola privada como uma relação de investimento econômico leva o estudante a representar o ensino público de forma passiva, não exercendo seu direito de cidadão que contribui com uma das maiores taxas tributárias do mundo para receber uma educação de qualidade compatível com a dos que optam pelo ensino privado, estes, possivelmente o fazem, por perceberem o descaso das políticas públicas em alcançarem bons resultados na educação.

No discurso dos Alunos 1B e 3A nota-se uma representação recorrente de uma sociedade de fortes desigualdades. A classe dominante “compra” uma educação de qualidade, enquanto as classes menos favorecidas sentem-se felizes e realizadas por encontrarem uma escola que se diferencia das demais escolas públicas por contar com uma estrutura projetada para ser modelo; professores que por terem a “sorte” de trabalhar nessa escola e terem à disposição essa estrutura podem desenvolver um trabalho “diferenciado”; gestores preparados para serem também “modelo”, afinal de contas, a escola tem um nome que já lhe impõe essa característica. A maioria deles diz que a escola é muito boa, mas não conseguem explicar com dados concretos. É boa porque “Eu acho que é a escola mais falada do que as outras, [...] Acho que o ensino é melhor do que o das outras porque a escola é bem mais moderna, bem mais falada e comentada.” (Aluno 1A)

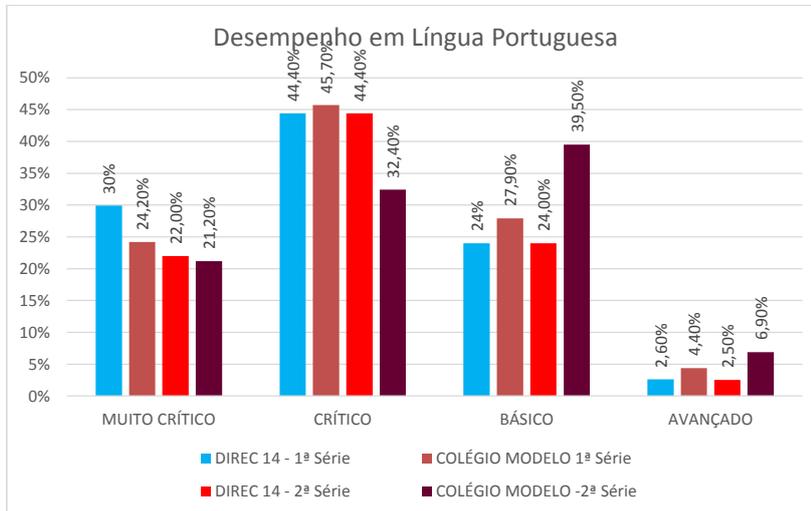
Analisando os resultados do programa criado pelo governo estadual da Bahia para avaliar o desempenho dos alunos do Ensino Médio, conhecido como AVALIE Ensino Médio,

procura-se verificar de as representações dos alunos estão em consonância com os resultados apresentados, os quais foram obtidos através de provas aplicadas na 1ª e 2ª séries em 2013, nas diversas áreas de conhecimento. Como o objetivo aqui não é um estudo mais aprofundado desses dados, serão utilizados apenas os resultados apresentados nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática a título de exemplificação. Os critérios de avaliação propostos nesse programa estabelecem padrões de desempenho que situam as médias obtidas nas avaliações em quatro níveis:

- Muito Crítico – Neste padrão de desempenho, o estudante demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações. Por isso, é necessária uma intervenção focada para que possa progredir em seu processo de aprendizagem;
- Crítico – O estudante que se encontra neste padrão de desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível, ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra;
- Básico – Neste padrão de desempenho, o estudante demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível, ele domina um maior leque de habilidades, tanto no que diz respeito à qualidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nela envolvidos.
- Avançado – O estudante que atingiu este padrão de desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O desempenho desses estudantes nas tarefas e avaliações propostas supera o esperado e, ao serem estimulados, podem ir além das expectativas traçadas. (BAHIA, 2013, p.30)

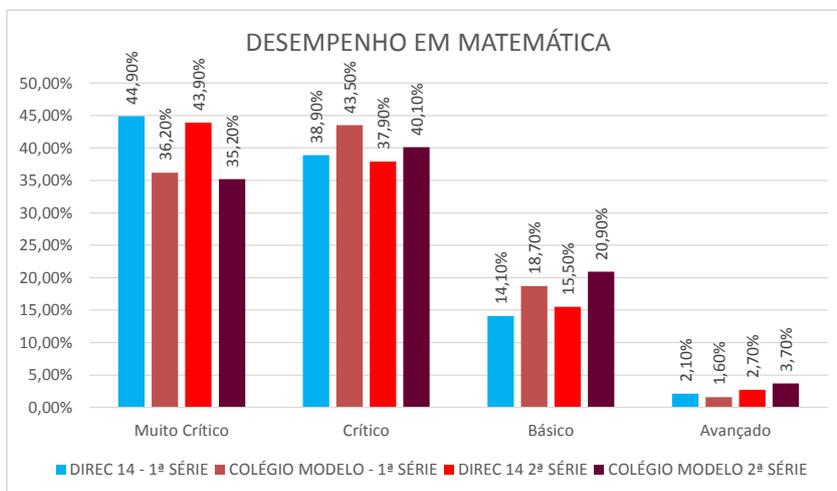
Seguindo esses critérios como parâmetros, propõe-se uma análise do desempenho dos alunos do Colégio Modelo exposto nas figuras 10 e 11, verificando os resultados obtidos pelos alunos da Diretoria Regional de Educação (DIREC 14) - órgão estadual responsável pela coordenação da educação em doze municípios do sudoeste baiano – e relacionando-os ao resultado apresentado pelos alunos da escola pesquisada:

FIGURA 10 – Comparativo do desempenho em Língua Portuguesa entre os alunos da 1ª e 2ª séries do Colégio Modelo em Itapetinga e DIREC 14 – AVALIE 2013



Fonte: BAHIA (2013, p. 35,36)

FIGURA 11 – Comparativo do desempenho em Matemática entre os alunos da 1ª e 2ª séries do Colégio Modelo em Itapetinga e DIREC 14 – AVALIE 2013



Fonte: BAHIA (2013, p. 35,36)

Os quadros revelam que o Colégio Modelo realmente apresenta melhores resultados se comparado às demais escolas de Ensino Médio da região gerenciada pela DIREC 14, inclusive,

nota-se um crescimento da 1ª Série para a 2ª Série. Contudo, é preocupante constatar que os dados apontam para uma concentração dos estudantes em estado de desempenho crítico ou muito crítico.

Apesar dos alunos representarem a escola como uma instituição de excelente qualidade, os resultados indicam que na prática a isso ainda não se configura. Comprou-se que há falhas no sistema escolar e, embora as tentativas de se sanar os problemas contribuam para melhorar o desempenho, alcançar o padrão básico que é considerado como “o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar” (BAHIA, 2013, p. 30), muitos ainda não alcançaram sequer esse objetivo. Percebe-se assim um fator que Saviani (2010, p. 385-386) chama a atenção com relação à democratização do estudo no Brasil. É preciso um envolvimento maior da sociedade para a democratização do ensino. É preciso que se expanda a visão de educação como direito inegável à população, isso só se efetivará a partir do momento em que as pessoas conceberem o Estado como objeto a serviço da sociedade e que a ele cabe atender a necessidade da educação como fator prioritário para o desenvolvimento da nação e essencial para a constituição do sujeito no mundo.

Pensando nesse princípio de busca de qualidade do ensino, um aluno consegue ver no Colégio Modelo a ênfase dessa escola em trabalhar a educação do sujeito enquanto ser na sociedade, discurso amplamente difundido nos meios acadêmicos. Em sua fala ele revela isso:

“[...]eu acho que, essa escola, é como se ela ampliasse o conhecimento do aluno, por exemplo, quando ela faz projetos, ela trabalha a interdisciplinaridade, e isso é muito importante porque lá fora, em colégios privados, tem professores que focam só na educação e esquecem de envolver, por exemplo, criatividade junto com o conhecimento, isso aqui não, nós temos que aprender tudo isso.”(Aluno 3D)

Observa-se reflexos desse pensamento na concepção atual de um ensino voltado para novas formas de saber, que rompem com os modelos reprodutivos, não mais adequados diante das relações que se estabelecem na sociedade contemporânea. A articulação de saberes (Kuenzer, 2000) é uma necessidade que se impõe nas relações sociais. A configuração de uma sociedade ligada em rede, tecida e costurada pela necessidade de resolver e responder questões cada vez mais abrangentes evidencia a importância do entrelaçamento dos conhecimentos.

Conclui-se que a representação de que o Colégio Modelo alcança bons resultados, ainda que estes não sejam os ideais, parte do princípio de um trabalho pautado pelo reconhecimento

e que o conhecimento se constrói a partir de uma série de relações que não podem se resumir ao simples domínio de conteúdos descontextualizados.

3.3 A concepção de escola

O que é a escola para o discente? Questionados sobre as diferenças e/ou semelhanças existentes entre os níveis de formação educativa: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, os estudantes revelam suas representações sobre a concepção de escola. Definições como fácil/difícil, menos puxado/ mais puxado são recorrentes nos discursos. Eles definem cada nível como processos que lhes impõem níveis de dificuldade cada vez maior, como se pode constatar nestes exemplos:

“Eu acho que vai ser diferente porque vai ser mais difícil, bem mais difícil. Eu acho que deve ser quase tudo a mesma coisa, só um pouco mais difícil, uma continuação.” (Aluno 1A)

“O EF é bem mais fácil. Até agora para mim tá sendo fácil também, agora acho que vai ser bem mais trabalhado, bem mais difícil, acho que a diferença é mais essas etapas. No fundamental passa bem mais fácil e o EM, não, você tem mais preocupação em passar.” (Aluno 1C)

“Eu acho que na faculdade vai ser mais superior e vai ser mais puxado. O aluno além de dar de si aqui no EM vai ser bem diferente na faculdade. Para o EF, acho que mudou o aprendizado. Aprendi mais.” (Aluno 2B)

“O fundamental é uma parte importante porque se você não é bem alfabetizado, tudo começa lá atrás, você aprende ler e quando você é prejudicado lá atrás, acho que é uma coisa dependendo da outra. Se você não aprende ler direito tem dificuldade no fundamental, prejudica no EM na interpretação de texto, tudo vai influenciando. Já a graduação, pós, mestrado é conhecimento que você está acrescentando na sua vida. Às vezes eu reclamo do EM porque eu acho muito puxado, mas graduação, doutorado, acho que vai ser mais puxado ainda, mais tempo estudando, fazendo relatório, acho que o EM é só um exemplo do que vai ser na frente.” (Aluno 3C)

Identifica-se nos discursos uma visão da escola na educação básica como um processo de construção de pré-requisitos para a inserção no ensino superior, onde ele verdadeiramente encontrará a definição para seu estabelecimento no mercado de trabalho. A escola é assim o veículo de inclusão no mercado de trabalho e afirmação do ser na sociedade. O Aluno 3A define

bem essa concepção quando diz: “O EM te prepara para a faculdade que é um patamar acima, então você vai estudar mais, você vai estudar mais, vai conhecer mais, todo mundo fala pra mim que quando você entra na faculdade você muda, acho que você encontra seu realmente eu interior”

Verifica-se também que as expectativas criadas em relação ao ensino superior advêm dos discursos presentes nos ambientes sociais vivenciados pelos jovens.

Assim, enquanto as políticas públicas definem a educação básica como etapa de desenvolvimento do aducando para o exercício da cidadania, progressão no trabalho e em estudos posteriores (LDB 9394/96, capítulo II, Art. 22), para o estudante, constitui-se fundamentalmente em uma etapa formativa que lhe oportunizará condições para a continuidade dos estudos de nível superior. Este, sim, representa para ele a garantia de constituição do “ser” na sociedade, como fica evidente na fala do Aluno 2E: “Do EM para a faculdade, ambos deve ter responsabilidade porque um depende do outro, mas quando você está na faculdade, acho que é bem mais pesado. Porque além de você estar fazendo o curso que você quer você vai precisar daquilo para o resto da sua vida. A cobrança tem que ser maior, o foco tem que ser maior.”

4 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

A adolescência é uma etapa da vida humana considerada por muitos como um momento de turbulências, mudanças, rebeldia, dentre outros estereótipos comuns aplicados para definir os jovens que se encontram nessa fase. Esses estereótipos geralmente são estabelecidos exatamente pelos pais, professores, adultos que já viveram também a mesma fase, mas em contextos sociais inequivocamente diferentes. Cada jovem vive em seu próprio tempo e lugar, ou seja, mesmo que um adolescente esteja vivenciando as mesmas mudanças fisiológicas e psicológicas que outro qualquer, cada um vivencia essa experiência em momentos e lugares diferentes, produzindo assim peculiaridades não apenas para cada geração, mas também para as juventudes advindas dos mais diversos meios culturais (Dayrell, 2003).

Assim, em cada contexto se formam juventudes com características individuais e coletivas que só podem ser observadas a partir do olhar do próprio sujeito e de como ele interage nos contextos sociais aos quais está exposto. Torna-se então necessário identificar as representações que os jovens têm de si mesmo no contexto escolar para que se torne possível

conhecer quem são esses sujeitos aos quais se pretende oferecer uma formação educativa que se configura como básica para a vida dos mesmos.

4.1 Mudanças em relação aos estudos

A relação do jovem com os estudos depende de diversos fatores. Família, escola e sociedade imprimem nas mentes juvenis uma visão redentora da escola que nem sempre se confere na realidade. A visão de um futuro promissor para os que se aplicam nos estudos é o que geralmente impulsiona pais, professores e a sociedade como um todo a preocuparem-se em levar os jovens a incorporarem também essa representação de formação educativa como esperança de inclusão social. Isso se acentua no Ensino Médio devido ao fato de que é nesse momento de vida que eles começam um processo de maior consciência de si mesmos e definição de suas identidades. Como aponta Knobel (1981), nesse processo de constituição e conhecimento de si mesmo, o adolescente se vê desafiado a deixar de ser criança e projetar-se como adulto, ou no que deseja tornar-se como adulto. É nesse ponto que as representações que estabelece a partir das influências externas podem ser positivas ou nocivas. A responsabilidade imposta pelo “crescer” pode ser um fardo muito pesado para um processo tão individual.

Em sua relação com os estudos isso se torna evidente. É recorrente o uso de termos como crescer, crescimento, mais complicado, mais responsável, “a gente amadurece mais;”. Alguns exemplos reforçam essa ideia:

“Eu cresci muito aqui no EM porque a gente amadurece mais, a gente aprende mais, tem matérias que a gente nunca viu, como filosofia, que abre muito a mente humana, isso é muito bom para a pessoa.” (Aluno 3B)

“Eu me entrego mais aos estudos porque no Ensino Fundamental eu não me importava tanto, agora que eu cheguei no EM, eu quero uma coisa melhor para mim, então eu me importo mais” (Aluno 1B)

“Com certeza, eu acho que mudou, que eu sou uma pessoa mais responsável, pelo fato de eu ter sido reprovado no EF por não dar muita ligância ao estudo, e Ensino Médio são três anos, eu sei que se eu passar mais do que esses três anos, é o meu futuro que está em jogo. Eu senti essa dor na consciência de perder.” Ano 3A.

Um único aluno foge desse padrão ao afirmar que seu esforço diminuiu em função da média escolar: “Meu esforço diminuiu, por causa da média, e não levou a nada eu me esforçar tanto no fundamental porque não me levou a nada eu tirar 9, 10.” Aluno 2B

Identifica-se aqui um outro tipo de representação muito presente na realidade dos jovens de Ensino Médio. Seus objetivos com relação aos estudos baseiam-se em serem aprovados ou não, para isso, o foco não está na capacidade de ampliar conhecimentos, vivenciar situações que lhes conduzam a desenvolver atitudes práticas para a vida e sim de se conquistar uma média mínima para serem aprovados. Esses alunos ainda não conseguem entender o sentido global da educação para a vida, mas ainda encontram-se presos à visão de escola primordialmente como caminho de ascensão social. Essa visão está ligada diretamente às influências externas. A inserção no ensino superior está intimamente ligada à sua própria definição e constituição como pessoa na sociedade.

4.2 O significado de estar no Ensino Médio

Para ampliar a compreensão sobre o sentido do Ensino Médio na vida dos jovens, foi solicitado que os entrevistados descrevessem o que significava para eles estarem nessa etapa de ensino.

Em seus discursos nota-se a sensação de satisfação por terem alcançado um patamar superior em suas vidas, como se isso correspondesse a um tipo de prêmio e evolução em suas caminhadas no percurso formativo.

Eis alguns fragmentos que exemplificam essa conclusão:

“Foi uma fase de evolução. Eu tive uma evolução porque como experiência de vida, entende? Como novos conhecimentos, novas amizades, e eu cresci fisicamente e mentalmente.” (Aluno 3A)

“É uma vitória, porque muitas coisas aconteceram na minha vida, mas eu sempre acreditei no meu potencial.”(Aluno 3C)

“Significa que eu estou avançando, estou dando um passo na minha vida.” (Aluno 1A)

“Uma etapa vencida”. (Aluno 1B)

“Uma coisa boa porque eu tive capacidade de chegar aqui, então, significa que eu vou ter capacidade de chegar muito mais, já além do Ensino Médio.” (Aluno 1C)

“Significa tudo porque eu me transformei em uma nova pessoa. No Ensino Fundamental eu olho assim e fico imaginando o que seria se não fosse o Ensino Médio, porque a gente muda completamente a nossa vida. Tem mais foco. A faculdade que a gente quer, então nós “desperta” para correr atrás do que a gente quer. A gente acorda cedo, a gente faz trabalho de escola, a gente se dá pela escola.”(Aluno 2C)

“Acho que é o ponto principal da vida do estudante porque a gente passa praticamente a vida toda na escola e quando chega no Ensino Médio, o fundamental também é importante, mas é no Ensino Médio que você decide o seu futuro, o que você vai ser, é no Ensino Médio que você decide. Não sei se estou preparada para isso, a gente pensa que está, mas quando chega o momento, a gente sente que não está tão preparada.” (Aluno 3E)

Percebe-se assim que essa é uma etapa onde o adolescente se depara com o desafio de crescer, sair da infância e do formato de escola que fez parte desse contexto e começar a enxergar as perspectivas com relação à sua definição identitária na sociedade em que vive, uma vez que “A adolescência inclui este momento de saída do mundo privado para o mundo público de uma forma mais efetiva, mais autônoma, em contato com um novo leque de possibilidades de vir-a-ser.” (SUDBRACK; DALBOSCO, 2005). A escola, por ser um ambiente social importante para essa condição do “vir-a-ser” traz à tona a visão de responsabilidade do jovem em decidir os caminhos que trilhará para encontrar, como citado anteriormente pelo Aluno 3A, “seu [...] eu interior”. Desprender-se das figuras parentais e encontrar a si mesmo é o objetivo dele, o Ensino Médio, como etapa de formação que lhe dará condições para entrar no mercado de trabalho, via formação superior ou não, torna-se assim uma etapa importante de todo esse processo. Contudo, como destaca Nosella (2015), o Ensino Médio traz em si uma ideia de incompletude. Concluir essa etapa é apenas o meio do caminho. Não se vê aqui a possibilidade de estar numa situação média, suficiente para manter-se em um ponto de equilíbrio. A finalidade de oferecer o básico, o necessário para “ser” sujeito no mundo parece não ser suficiente.

Assim, compreende-se que esses jovens percebem valor e significado do mesmo para suas vidas, mas não sentem que isso é o bastante. Sendo assim, se para o Estado essa etapa já pode oferecer o necessário para ao jovem para lançá-lo na vida, entendendo-se isso como sua apresentação ao mundo “adulto”, na concepção do adolescente o Ensino Médio é uma ponte apenas, pois sua real finalidade é o ensino superior, entretanto as políticas educacionais vigentes no Brasil ainda não pareçam dar sinais de conseguir dar conta das demandas aqui implicadas.

4.3 Quem é o aluno do Ensino Médio

Como se caracteriza o aluno do Ensino Médio? Quando se faz esse questionamento busca-se compreender como o jovem vê a si mesmo, se consegue representar-se como um protótipo reproduzido pelas convenções institucionais ou como ser individual, com visões e culturas particulares que os constituem em modelos heterogêneos e não mais convencionais, criadores de si mesmos. Dayrell (2007) ressalta a ânsia dos jovens em se mostrarem mais pelas suas particularidades. O adolescente não deseja receber um rótulo, ele vive um momento de transição em que precisa elaborar perdas e ganhos, partidas e chegadas, isso demanda um olhar atento e sensível tanto da família como da escola, pois são estes que podem ser apoio e acolhimento. Apoio para o desenvolvimento de responsabilidades e autonomia, mas também acolhimento para os momentos de crise e negação quando o crescer se torna difícil. Esse movimento pendular entre a criança e o adulto fica clara na representação de como se veem como estudantes.

Na caracterização do aluno do Ensino Médio, os entrevistados deixam claro que não há homogeneidade. Apontam para dois tipos de alunos: um responsável, que está ali para se enriquecer, crescer, aprender; outro que não estuda, não sabe o que realmente está fazendo na escola, como se constata a seguir:

“O aluno do EM, para mim ele tá em uma fase de transição. Você sai do EF, entre o EF e a faculdade, né. Você começa a viver a sua vida realmente, começa a lutar, então o EM para mim é uma preparação para o que ainda vai vir pela frente.” (Aluno 3A)

“Eu acho que não é aquele que sempre se preocupa em fazer as atividades pelos outros, eu acho que é aquele que se preocupa em fazer por si, para aprender, para tentar se você consegue. Sempre tem os obstáculos, que você não vai conseguir, mas sempre na frente você vai conseguir. Nem todos fazem o possível para isso, a maioria não faz isso.” (Aluno 2A)

“É variado, tem de todo jeito, uns mais esforçados, outros menos. Uns se importam, outros, não.” (Aluno 2B)

“Um aluno mais dedicado. Nem todos, mas alguns.” (Aluno 1A)

“Pouco estudioso, gosta muito de brincar, não tem responsabilidade, maturidade.” (Aluno 1B)

“O aluno do EM tem que ser maduro, nem todos são, mas todos têm que ser responsáveis, honestos e reconhecer o que eles precisam. Pelo que eu vejo a maioria não sabe

direito o que quer, acha que pode fazer cursinho, levam na brincadeira. A maioria não tem um planejamento do que quer ou não.” (Aluno 2E)

Repetem-se nesses discursos as falas dos pais e dos professores. Os jovens aqui parecem estar separados entre “os bons” e “os maus” alunos. Não se considera que escola e mundo não se separam mais para o jovem. A diversidade é a grande marca dessa geração. É possível se constatar isso até mesmo observando a forma como se vestem, como interagem entre si, como se expressam com linguagens diferentes. Sendo assim, não se pode desconsiderar que o estado de ser aluno não está desvinculado do ser jovem, estar passando por um processo de inúmeras transformações e conseqüentemente não conseguir encaixar-se nos modelos pré-concebidos daquilo que se espera de um aluno eficiente.

Portanto, a escola deve considerar que esse é um momento de muitas dúvidas, incertezas, mudanças físicas, emocionais, como sintetiza o Aluno 3A, é uma “transição”. O ambiente escolar pode favorecer o sujeito no seu processo identitário ou tentar se sobrepor ao universo cultural que torna o mundo também parte do processo educativo, contudo, este seria um caminho extremamente danoso, pois não atende às demandas da sociedade pós-moderna, conforme se verifica através do fenômeno visível da contemporaneidade: a perda do monopólio exercido pela escola como ambiente de aprendizado e socialização do jovem (Dayrell, 2007). Isso significa que a escola precisa estabelecer um diálogo com os outros universos juvenis. É indispensável que haja uma ressignificação do papel da escola, considerando o jovem realmente como protagonista e não objeto, e se para o adulto esses universos não se tornarem conhecidos, não haverá forma de se estabelecer o diálogo.

Mais uma vez, reforça-se a responsabilidade da sociedade no processo educativo, reconhecendo que a escola não é o único espaço de formação juvenil. Torna-se imprescindível que fora da escola haja também possibilidades de se desenvolver as potencialidades desses jovens, levando-se em conta também as diversidades.

5 ENSINO MÉDIO E AS EXPECTATIVAS DE SEUS DISCENTES

O que o Ensino Médio realmente tem oferecido aos jovens discentes brasileiros? Algumas tentativas de projetos como Ensino Médio Inovador¹ e, mais recentemente, o Pacto

¹ Projeto instituído pela portaria nº 971, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009, com o objetivo de implementar ações para o desenvolvimento do Ensino Médio. O Texto inicial define bem a proposta:

pelo fortalecimento do Ensino Médio² aparecem como tentativas de encontrar soluções para essa etapa que parece tão carente de ações efetivas. Escutar as vozes daqueles que estão diretamente envolvidos no processo talvez seja um princípio. Seus anseios e reais necessidades podem estar sendo negligenciados.

Assim, o contato com as representações sobre as expectativas juvenis e as possíveis fragilidades encontradas no sistema educacional revelam se de fato as políticas adotadas estão sendo eficientes.

5.1 Expectativas em relação ao que a escola deve oferecer

As expectativas do aluno em relação à escola podem ser tão diversas quanto a própria diversidade de sujeitos que nela estão. A escola assim não é a mesma para todos, pois cada um traz consigo projetos de vida que recebem as marcas de contextos particulares. Todavia, existem alguns pontos que são considerados comuns. Castro (2008) identifica que em qualquer país do mundo onde se pretenda oferecer uma educação de qualidade espera-se do Ensino Médio “que forme cidadãos cultos e conscientes, pede-se que prepare os graduados para exercer ofícios ou para trabalhar sem qualquer formação adicional. E finalmente, pede-se que prepare para o ingresso no ensino superior”. (p.117)

Todos os entrevistados desta pesquisa fizeram referência à importância da escola em prepará-los para ingressarem no Ensino Superior. Dessa forma, torna-se necessário saber se a formação que têm recebido na escola tem contribuído para atender as suas expectativas futuras.

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009)

² O Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio é também uma proposta do governo federal que objetiva trazer soluções para melhorar a qualidade da educação de nível médio no Brasil. Foi estabelecido pela portaria nº - 1.140, de 22 DE NOVEMBRO DE 2013 que traz as seguintes determinações:

Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

A Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio tem por objetivos contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM (BRASIL, 2014)

Entre os quinze entrevistados apenas dois disseram que isso tem acontecido de forma parcial:

“Em algumas matérias sim, a escola, sinceramente, foi um divisor de águas, algumas matérias como História, Filosofia, Português no Modelo, não tenho o que falar, agora, já Química, Física, aqui tem um problema que é de se encontrar professor para se encontrar permanente na escola ou através de um concurso, contrato de maior tempo, desde o 1º ano só troca de professor. Em certas partes a escola me preparou, em trabalhos científicos, mesmo, me preparou muito” (Aluno 3B).

“Mais ou menos. Falta ainda uma parte, que ainda não completou, porque eu tenho que me dedicar. Essa é a parte que mais falta, não é nem da escola, essa coisa de buscar, porque se a pessoa não se dedica ela não consegue nada. A escola está contribuindo, mas eu preciso me esforçar mais” (Aluno 2B).

Observa-se que mesmo com ressalvas eles acreditam que a escola tem contribuído de forma satisfatória, especialmente através de projetos. Estes parecem ser vistos como característica de qualidade do ensino na escola analisada. Todos os demais entrevistados dizem que a escola tem cumprido o seu papel e destacam os trabalhos, projetos e trabalho dos docentes como um fator positivo para darem prosseguimento aos estudos após o término do Ensino Médio. O aluno 3D sintetiza essa visão dizendo que a escola tem colaborado “principalmente na autonomia, independência, não esperar pelos outros, ter liderança” e o Aluno 1C diz que “aqui eu aprendo conhecimento, não só com relação aos estudos, mas a tudo – relação com os outros, mais maturidade – fico mais preparada para quando eu chegar na faculdade.”

Nota-se que nas representações do aluno a escola tem oferecido o que ele espera dela. Em suas falas evidencia-se uma preocupação constante com a formação superior, sendo assim, julgam que através dos trabalhos, projetos e metodologias aplicadas pelos professores, estão se preparando não apenas para o ingresso mas também para a adaptação na faculdade.

Entretanto, na fala do Aluno 1C, verifica-se uma abordagem diferente dos demais. Esse aluno revela o papel da escola como espaço também de interação e socialização, comprovando que há uma necessidade de se apreciar não apenas conhecimentos formais, mas a constituição do sujeito. “Relação com os outros, maturidade”, seriam também parte do currículo escolar? Aprender para a vida, discurso recorrente nos documentos que normatizam a educação média, todavia, os alunos do Ensino Médio revelam que se veem como objetos a serem formados, “lapidados”, e precisam de muito esforço para conseguirem chegar ao ponto que desejam. A

ideia de empreender força para conquistar assemelha-se mais ao mundo do trabalho do que ao princípio pedagógico.

5.2 Expectativas em relação ao futuro após a conclusão do Ensino Médio

Como se evidencia nas representações até agora identificadas, os jovens participantes desta pesquisa projetam no Ensino Médio uma via de transição e de conquista da sua inserção numa faculdade. Questionados então sobre quais seriam suas expectativas futuras para a vida depois da conclusão dessa etapa, algo novo se destaca: como prosseguir sua formação e incluir-se nesse universo acadêmico?

Como foi mostrado na Figura 06, 80% dos entrevistados não trabalham, sendo que 60% destes nunca trabalhou. A renda familiar média de 83% deles está entre um e dois salários mínimos, 46% e 27%, respectivamente. Mesmo declarando que estão fora do mercado de trabalho, dos quinze entrevistados, onze pretendem trabalhar e estudar, especialmente porque consideram que só conseguirão estudar se estiverem trabalhando. Como exemplos, pode-se observar:

“Quero terminar o EM e concluir uma faculdade que eu sempre desejei, eu sempre tive vontade, não quero parar de estudar, eu gosto de estudar. Eu quero estudar e trabalhar para ajudar a manter meus estudos.” (Aluno 2A)

“Quero me formar em direito. Quero trabalhar para estudar.” (Aluno 2C)

“Eu pretendo trabalhar e com o trabalho fazer uma faculdade. Acho que vou fazer faculdade privada porque o que eu quero fazer é odontologia em Conquista, é mais perto, então eu vou fazer privada.” (Aluno 2D)

“Quero fazer faculdade. **Eu queria só estudar**, mas acho que vai ter que ser as duas coisas porque sou só eu e minha mãe, não posso contar com meu pai e quero fazer psicologia, então tenho que ir para fora. **Eu não sei como vou fazer isso, mas vou ter que fazer**. (Aluno 3D) (grifamos)

“Pretendo entrar numa universidade pública primeiro, porque eu pretendo fazer uma particular de um curso que é muito concorrido na faculdade pública: Engenharia Civil, então a nota é muito alta. Se não conseguir entrar nela, então pretendo fazer uma pública em uma outra área, mesmo que eu não goste, mas que eu consiga convalidar matérias para o curso que quero, como zootecnia ou engenharia de alimentos. Aí quando eu tiver um poder aquisitivo maior para

poder ir para uma capital como Salvador ou São Paulo, vou trabalhar para suprir o sustento da minha família e fazer uma faculdade particular depois, mas se eu passar num curso como zootecnia que é integral, não tem como fazer isso” (Aluno 3B).

Identifica-se aqui que o adolescente que está se constituindo em sujeito autônomo e condutor do seu próprio caminho tem a visão de que precisa continuar estudando, contudo, não compreende a realidade social brasileira que exclui grande parte deles das universidades. Uma análise da Associação Brasileira de Estágios sobre os dados do censo escolar 2012 realizado pelo INEP revela que o processo exclusivo de acesso à educação superior no Brasil é uma realidade que possivelmente não está sendo considerada pelo jovem estudante. A pesquisa verificou que de 11.957.756 inscritos em vestibulares em 2012 apenas 2.747.089 conseguiram aprovação (ABRES, 2012), ou seja, apenas 23% do total.

Isso significa que, possivelmente, muitos desses jovens, que possuem o ideal de fazer uma faculdade para “ser alguém na vida”, não conseguirão concretizar seus objetivos, ao menos a curto prazo. Resta-lhes então o mercado de trabalho, contudo, este não corresponde aos propósitos que eles apontam como elemento de desejo: o Ensino Superior, uma profissão como garantia de serem “sujeitos” sociais. Passam três anos afirmando que estudam para fazer uma faculdade, mas como vivem em condições financeiras precárias, a necessidade de lançar-se no mercado laboral começa a lhes despedaçar as esperanças e os sonhos.

Além da triste realidade da dificuldade em dar prosseguimento aos estudos, a entrada no mercado de trabalho também não é uma via fácil devido a fatores diversos tais como problemas econômicos brasileiros e até mesmo a falta de preparo do jovem para exercer algumas funções que o mercado demanda. Eis aqui o grande dilema do Ensino Médio Brasileiro: educação propedêutica ou educação para o trabalho?

Na apresentação das bases legais dos PCNs orienta-se que a proposta de ensino para a etapa final da educação básica visa: “[...]a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (BRASIL, 2000, p. 05)

A lei, contudo, não garante ao aluno nem a formação, nem a aptidão para prosseguimento aos estudos, tão pouco o ingresso no mercado de trabalho. O que corrobora a lei são ações práticas que viabilizem o seu cumprimento. Krawczyk (2011) alerta sobre os caminhos opostos entre demanda e oferta no mercado de trabalho. O aumento populacional

provoca maior demanda de procura por trabalho, contudo a oferta se retrai e as exigências para a ocupação das funções reforçam a importância da formação e qualificação do trabalhador. Estaria o atual sistema de educação básica fornecendo subsídios para que o jovem brasileiro possa escolher entre a imediata inserção no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos? Nas representações dos entrevistados infere-se que há um sério problema aqui. Eles desejam continuar os estudos e pensam na escola como via de acesso ao nível superior, contudo não se dão conta de que talvez essa realidade não se concretize e assim nem se preparam para o trabalho nem conseguem continuar com os estudos.

Esse grande nó que impede o jovem brasileiro de ter o direito de escolha entre escola e trabalho parece ser um dos maiores desafios para a legitimação de sua cidadania.

5.3 Problemas e fragilidades

Os problemas e fragilidades do Ensino Médio brasileiro são muitos. Discutidos e reconhecidos na literatura acadêmica, em seminários, e especialmente em publicações oficiais onde se verifica a constante preocupação com acesso e permanência, qualidade, currículo e especialmente a identidade dessa etapa formativa (CASTRO, 2008; FRICOTTO, 2009; NOSELLA, 2011, 2015; KRAWCZYK, 2011; KUENZER, 2010).

Em 2014 foi implementado o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. Em análise sobre a situação atual do mesmo, um dos documentos de apresentação do projeto aponta que

[...]O retrato da precariedade da educação básica, como direito social e subjetivo no Brasil, se explicita no fato de que convivemos ainda hoje com o equivalente a quatro populações do Uruguai de analfabetos absolutos.

É no ensino médio, todavia, que reside a dívida maior em relação ao direito social e subjetivo à educação.

[...]

Ao longo da história, o ensino médio se constituiu numa ausência socialmente construída, de um lado, pela não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e de outro pela destinação de amplo segmento da população à opção da formação predominantemente para o trabalho simples. Assim, tanto quantitativa como qualitativamente, o ensino médio não se constituiu como estratégia de desenvolvimento e como etapa indispensável na formação e desenvolvimento da maioria da população jovem. (BRASIL, 2014, p. 2-3)

Há, portanto, um consenso sobre a dificuldade brasileira em solucionar as deficiências históricas e recorrentes em relação à última etapa da educação básica.

Considerando esse cenário, questiona-se a respeito do impacto que tal situação tem exercido sobre a vida dos jovens estudantes e se os mesmos têm tido consciência dos reflexos que isso pode trazer para seus ideais futuros.

Em virtude desses questionamentos, procurou-se verificar em suas representações o que os entrevistados pensam serem os maiores problemas do Ensino Médio e como acreditam que podem ser solucionados.

As falas apresentam divergências, mas as respostas baseiam-se especialmente na falta de professores ou professores não habilitados/licenciados, as dificuldades de relacionamento entre aluno/aluno e aluno/professor e ainda encontra-se alguns que não veem problemas ou não conseguem saber se eles existem.

“Em 2013 o maior problema que vi na escola foi a falta de professor habilitado em algumas matérias, por exemplo, teve muito estagiário. Eu quero sair do 3º ano focado em nas matérias que preciso para passar no vestibular, e alguns desses professores que não estavam capacitados, não eram especialistas naquela matéria. Senti que faltou a segurança de certos estagiários, por exemplo, tinha estagiário esse ano que dava aula parecendo que eu estava apresentando um trabalho.” (Aluno 3A)

“A falta de professor de Química e Física permanente. Porque fica um troca troca de professor desde o 1º ano. Para o vestibular e o ENEM é muito importante essas matérias. Também a falta de materiais para o professor trabalhar na sala de aula, no laboratório, ter tempo de trabalhar uma aula prática, isso é muito importante para a gente se enriquecer. Para solucionar isso precisa de mais incentivo para as pessoas se licenciarem em Química e Física, tendo um atrativo financeiro, um salário maior, porque é muito difícil você ficar 4 anos numa faculdade estudando para se licenciar em Química e ganhar um salário baixíssimo e suportar 40 alunos em uma sala, realmente é deplorável e também os poderes públicos olhassem mais de uma forma diferente para esse problema, porque não adianta somente uma parcela da sociedade ficar reclamando e os poderes públicos não incentivarem financeiramente, abrirem faculdades.” (Aluno 3B)

“Eu acho que é a questão do respeito do colega. Independente dos colegas que a gente tem, os professores também, existe assim uma grosseria. Não existe aquela relação amigável.” (Aluno 3C)

“Problema, só a falta de interesse dos alunos. Seria bom que os professores dessem aulas mais interessantes, provocar mais a curiosidade do aluno.” (Aluno 2B)

“A falta de atenção dos alunos. Deveria ter menos alunos na sala para a explicação ser melhor.” (Aluno 1A)

“Não vejo não, só na sala, que eu acho que isso tem em qualquer ensino, é a relação do aluno com o professor. Eu acho que tem aluno que não tem uma relação boa com o professor. Tem aluno que precisa ter mais maturidade, já tem professor que implica mais com o aluno. (Aluno 1C)

“Acho que tem, mas não sei, acho que não consigo ver. (Aluno 1B)

É possível observar que esses alunos ou estão extremamente focados em prepararem-se para avaliações que os conduzam ao ensino superior ou preocupam-se com as interações sociais desenvolvidas no ambiente escolar.

As soluções propostas são poucas, infere-se que a contratação de professores licenciados, a formação continuada e o aprimoramento das relações sociais trariam a qualidade necessária para os problemas delimitados. Os alunos tendem a compreender que os conhecimentos construídos ao longo da sua formação devem prepará-los para a entrada na faculdade. Assim, a visão de escola como espaço formativo para o exercício da cidadania, agente transformador da natureza, sujeito criador e crítico da sociedade não se apresenta em nenhum momento como uma preocupação ou expectativa em relação ao que se atribui como papel da escola.

Kuenzer (2010), em artigo intitulado “O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?”, destaca as falhas apresentadas na análise de do plano nacional de educação 2001-2010. Se os estudos não são profundos, se não há uma leitura apurada das diversas variáveis que compõem as falhas de toda a educação básica e que mostram suas maiores feridas em sua etapa final, possivelmente ainda se levará muito tempo para se encontrar soluções eficazes

O que se percebe é que a discussão persiste, os problemas apontados são os mesmos ao longo de décadas, mas não parece estar próximo de resoluções eficazes. Os estudantes permanecem confusos em relação ao próprio futuro, uma vez que o próprio sistema e estrutura do ensino público nacional não apresenta opções que garantam a universalização do ensino para os que querem estudar nem a devida preparação para os que desejam inserir-se precocemente no mercado de trabalho.

Assim, entende-se que os sujeitos da pesquisa representam o Ensino Médio não como uma etapa conclusiva, mas como meio para inclusão no ensino superior. Eles acreditam que no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães é uma escola pública de referência na comunidade, embora comprove-se nos dados mostrados nas figuras 10 e 11 que o empenho dos docentes e gestores em promoverem a qualidade do ensino ainda não é suficiente para atender suas necessidades

O Ensino Médio funciona então como um ensaio para a faculdade, que é onde eles conseguem ver-se como sujeitos. Esse seria o momento de definição de seus papéis na sociedade e no mundo do trabalho. Representam o que a sociedade evidencia através da cultura de consumo capitalista: preciso ter para ser, então, a profissão que eu escolher definirá o que serei. A escola, em especial o Ensino Médio, me preparará para alcançar esse objetivo. O aluno dessa etapa formativa é portanto um “vir a ser”

Todavia, o acesso desses jovens ao ensino superior configura-se num processo de exclusão, já que nem todos conseguem aprovação e nem mesmo oferta de cursos com os quais se identificam. Eles desenham em suas mentes um processo bem definido do que querem, mas não têm ideia de como isso se efetivará.

Conclui-se que a escola ainda é um caminho de sonhos, e como no mundo maravilhoso da personagem Alice, muitos estão trilhando por vias sem destinos definidos, simplesmente por nem mesmo saberem aonde desejam chegar. Enquanto o próprio sistema educacional brasileiro não conseguir encontrar o sentido do Ensino Médio para os jovens, especialmente para esses de famílias de baixa renda, que almejam fazer faculdade, mas são detidos pela exclusão social, o Ensino Médio continuará sendo na lei etapa final de formação básica, na prática, formação para passar no ENEM ou no vestibular.

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto no decorrer deste trabalho, concluiu-se que a teoria das representações sociais é altamente eficiente e aplicável para pesquisas no campo educacional, uma vez que possibilita o reconhecimento de elementos que são inerentes ao pensamento socialmente construído. Nesse caso, verifica-se que as representações dos estudantes sobre o Ensino Médio estão em alguns momentos corroborando com as teorias educacionais, em outros, revelam que o educando nem sempre se percebe como sujeito, e que seus objetivos confirmam os anseios da sociedade de consumo que os vê como força de trabalho.

Apesar de se verificar uma certa satisfação dos alunos com a qualidade do ensino que têm recebido, a análise do desempenho da escola apontado pelo AVALIE indicam um nível médio de proficiência em todas as disciplinas. Essa análise indica que embora a escola aponte para um comprometimento com os ideais de qualidade educativa, apesar de sentirem que a escola está preparando-os para o tão almejado ensino superior, ainda há lacunas desconhecidas que não comprovam na prática o sucesso das metas.

Observa-se então que apesar de a escola contar com uma boa estrutura física, professores com práticas inovadoras, boa organização do sistema gestor, educação de qualidade não depende apenas de boas intenções.

São décadas de um sistema que inicialmente era totalmente exclusivo para as elites e que gradativamente, e muito recentemente, tornou-se acessível às esferas sociais menos favorecidas. Apenas a partir de 1996, com a LDB 9394/96 o Ensino Médio se constitui legalmente como direito do cidadão e responsabilidade do estado. Contudo, isso não assegurou a esses estudantes a universalização do ensino. Àqueles que conseguem ter acesso ao ensino privado é dado o direito de receberem o ensino que pagam para obter. Sendo assim, como forma de equilibrar o acesso aos níveis superiores públicos, mantém-se um sistema de cotas para a entrada das universidades públicas, para incluir afrodescendentes, população indígena, estudantes oriundos de escolas públicas, portadores de necessidades especiais, mas o direito fundamental do cidadão ao conhecimento científico, tecnológico, social, político, cultural, este não está garantido, pois não depende de leis e sim de práticas.

O adolescente de quatorze a dezoito anos está em pleno processo de consolidação de sua identidade, todavia o sistema de ensino sequer concede a ele um espaço onde se possa perceber suas características peculiares, antes transforma-o apenas em “aluno”. Ele é um

número em meio aos milhares que compõem as estatísticas. É um número para o Estado, é um número na escola, na sala de aula, não é pensado pela escola como um ser individual, pensante, desejoso e ansioso por assumir o seu papel como construtor do seu próprio caminho e agente construtor e transformador da sociedade. No ensino médio o adolescente “quer ser alguém na vida”, como sua família, seus professores, a mídia, os amigos reforçam a todo instante. Como socialmente a educação no país está historicamente relacionada ao poder social, a representação de escola como meio para o alcance do “ser” na sociedade torna-se evidente no pensamento dos universos consensuais.

Infelizmente, não se pode refutar essa representação, uma vez que se verifica que ainda que se discuta muito, projetos e estudos sejam conduzidos para se reduzir as diferenças sociais no âmbito educacional, nota-se que até o momento não se obteve um avanço significativo com as medidas adotadas.

Sendo assim, ainda resta muito a ser feito para que se encontre o caminho que de fato leve a educação média a um ponto que atenda a todos os destinos almejados pelas juventudes que constituem a sociedade brasileira. Um problema a ser corrigido é iminente: o adolescente precisa saber que ele não é um “vir a ser”, ele já se constitui como protagonista de sua história. Cabe também àqueles que são auxiliares desses jovens nesse processo – professores, pais, gestores, políticos, educadores em geral – reconhecerem-nos também como agentes e não objetos. Eles precisam antes de tudo serem ouvidos, com muita atenção, pois quanto mais distantes estiverem, muito provavelmente difícil será encontrar-se solução para os problemas aqui revelados.

RECOMENDAÇÕES

Considerando-se os resultados apresentados, esta pesquisa evidencia a necessidade de uma participação coletiva em prol da melhoria na qualidade da educação média brasileira.

À equipe gestora e docentes do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Itapetinga recomenda-se que os dados aqui explicitados possam ser analisados e debatidos. Evidencia-se o compromisso e determinação dos mesmos em promover uma educação pública mobilizada continuamente em buscar melhorar a qualidade do produto ofertado, contudo o conceito de qualidade precisa ser bem delineado, e não se pode deixar de considerar as representações dos principais sujeitos: os discentes.

A escola precisa antes de tudo ser um espaço de reflexão e ação. Não se pode depender exclusivamente das iniciativas políticas para o aprimoramento da prática didática. Sendo assim, é necessário que a comunidade local, especialmente as famílias dos educandos, também participe dessa reflexão e compreenda que também é responsável pela formação e desenvolvimento de práticas sociais que possibilitem a toda a sociedade não apenas a oferta de escola, mas a educação como direito essencial a todo cidadão.

Recomenda-se também a disponibilização da pesquisadora para apresentação deste trabalho à comunidade escolar para apreciação e discussão, possibilitando também que estudos mais profundos possam ser feitos a fim de se buscar caminhos que contribuam para aperfeiçoar a prática educativa.

CONTRIBUIÇÕES

Esta pesquisa poderá ser influente para uma reflexão a partir do olhar do estudante do Ensino Médio. Analisar suas representações, propiciará ao educador a possibilidade para detectar elementos que não poderiam ser identificados a não ser através da expressão do pensamento dos próprios sujeitos. O professor também constrói suas próprias representações sobre o aluno e projeta nestas representações as ações que considera apropriadas. O protagonismo juvenil, tão evidenciado na literatura e nos discursos pedagógicos, nunca poderá ser realmente efetivado se estes protagonistas não forem ouvidos. Por essa razão, ainda que muitas outras pesquisas abordem essa temática e os problemas pareçam ser os mesmos, deve-se considerar a diversidade dos sujeitos e os contextos sociais que contribuem para o reconhecimento do adolescente acerca de sua própria identidade. Por isso, espera-se que este trabalho possa trazer à tona reflexões e incentivo a outras pesquisas que possibilitem o conhecimento mais profundo da realidade educacional do ensino médio brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABRES - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS. **Estatísticas**. Disponível em: <<http://www.abres.org.br/v01/stats/>> Acesso em: 05 mar 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>> Acesso em 12 Jun 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In. SILVA, T; MOREIRA, A. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.
- AVILA, Sueli de Fatima Ourique de. **A adolescência como ideal social**. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005002000008&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 19 Nov 2014.
- BAHIA(Estado), **Decreto 7293/98 | Decreto nº 7.293 de 04 de maio de 1998**. Criação dos Colégios Modelo Luís Eduardo Magalhães, 1998.
- _____. **Secretaria da Educação. AVALIE ENSINO MÉDIO – 2013/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual.
- BRASIL. **Lei Federal nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- _____. **Lei Federal nº 8069/ 90. Estatuto da criança e do adolescente**. 13 julho 1990.
- _____. **Lei Federal nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Resolução CNE/CEBnº 03/98, de 26 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000.
- _____. **Portaria nº 971, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009**. Diário Oficial de 13 de outubro de 2009, p. 52.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 10 out 2015.
- _____. **Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio – documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014**. MEC. Secretaria de Educação Básica Diretorio de Apoio à Gestão

Educacional. Disponível em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf> Acesso em 10 jan 2015. BRASIL 2014a.

_____. **Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio.** MEC. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf> Acesso em 10 jan 2015, BRASIL, 2014b.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** eBooksBrasil.com. 2002.

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, Mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Mar 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria.** Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

COLÉGIO MODELO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES DE ITAPETINGA – BAHIA, 2011. **Projeto Político Pedagógico**

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, Dez. 2003 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Nov 2014.

_____. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, Juarez (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: 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 1109. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 out 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Editora Atlas, 2000.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil.** 13. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DURKHEIM, 1989, p. 388

DUVEEN, Gerard. Introdução. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social;** editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.**, Dominus/Edusp. São Paulo 1966.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILLITCH, Ivan. **Sociedade sem Escolas.** Ed. Vozes. Petrópolis. RJ. 1973

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em 07 Ago. 2014.

JODELET, Denise. **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001

KNOBEL, Mauricio. **A Síndrome da Adolescência Normal**. In: ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Mauricio. *Adolescência Normal*. Trad. Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

KUENZER, Acácia Zeneida **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, Abril 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 set 2014.

_____. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 fev 2015.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 144, Dec. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Mar. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, J. C. & SANTOS, A. (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAUSS, M. **Uma categoria do espírito humano: a noção de Pessoa, a noção de "Eu"**. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974. v.1.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MINAYO, M.C.S., 1995. **O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica**. In: *Textos em Representações Sociais*. (P.A. GUARESCHI & S. JOVCHELOVITCH, orgs.), pp. 89-111, Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Erigido Vizeu. **Psicologia social, representações sociais e métodos**. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, dez. 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 set 2015.

NOSELLA, PAOLO. **Ensino médio: unitário ou multiforme?**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000100121&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 mar. 2015.

_____. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Nov. 2014.

OLIVEIRA, Fátima O. de & WERBA, Graziela C. In STRAY, M.N.(Org.) **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

RAMOS, Lauro & REIS, Maurício Cortez. **A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho.** *Boletim Mercado de Trabalho - Conjuntura e Análise* nº 35, Fevereiro 2008. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/04Nota2_35.pdf>
Acesso em: 06 Mar 2015.

ROTA JÚNIOR, César. **Educação e mobilidade social: Um estudo sobre a legislação educacional brasileira.** *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 38, 2013, 169-184. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/11.CesarRotaJunior_0.pdf> Acesso em 26 fev 2015.

RUSS, **Dicionário de Filosofia.** Trad. Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Scipione 1994.

SÁ, Celso Pereira de. In: SPINK, Mary Jane (Org) **Conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la investigación.** Quinta Edición. McGraw-Hill/ DE CV. México. Interamericana Editres. S.A., 2010

SARTRE, Jean Paul. **Questão de método.** São Paulo: Abril Cultural, 1987.1987.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier & DALBOSCO, Carla. **Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas.** In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000008200500200082&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 Fev. 2015.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades.** *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, Mar. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 Nov 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100017>.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas Públicas do Ensino Médio - Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil, dos jesuitas aos anos de 1980.* Ed. Plano. Autores Associados. Sao Paulo. 2004.

Apêndices

3. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- nunca frequentou a escola
- Ensino Fundamental I incompleto (1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental I completo
- Ensino Fundamental II incompleto (6º ao 9º ano)
- Ensino Fundamental II completo
- Ensino Médio
- Superior (Faculdade)
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não sei informar

4. Você trabalha?

- Não
- No momento não, mas já trabalhei
- Não, mas estou a procura de um trabalho
- Sim

5. Qual a média de renda da sua família?

- Até um salário mínimo (R\$ 678,00)
- Até dois salários mínimos (R\$ 1.356,00)
- Até três salários mínimos (R\$ 2.034,00)
- Até quatro salários mínimos (R\$ 2.712,00)
- Até cinco salários mínimos ou mais (R\$ 3.390,00)

6. Quem é o principal responsável pelo sustento da família?

- O(a) próprio(a) entrevistado(a).
- Filho(a)
- Esposo(a)
- Irmão(a)
- Pai
- Outro(s) _____
- Mãe

7. Qual a profissão do responsável pelo sustento da família?

- Comerciante Micro-empresário(a) Pedreiro
 Pintor Eletricista Encanador
 Motorista Vigia Funcionário Público
 Segurança Porteiro Doméstica
 Bancário Professor Mecânico
 Engenheiro Pecuarista
 Operário da Indústria de Calçados
 Atualmente sobrevive de Bicos.
 Desempregado(a) – Sem nenhuma ocupação
 Outra(s) _____

8. Qual o sistema de ensino que você estudou no Ensino Fundamental?

- Público
 Público e Privado
 Privado
 Privado com bolsa parcial
 Privado com bolsa integral

APÊNDICE B – BROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

01. O que a sua formação no Ensino Médio significa para sua vida?
02. Você vê semelhanças e/ou diferenças entre o Ensino Médio nesta escola e as demais da sua comunidade?
03. Você acredita que existam semelhanças e/ou diferenças entre o Ensino Médio e os demais níveis de ensino (Ensino Fundamental e Superior)?
04. Você percebe alguma mudança significativa na sua relação com os estudos depois que deixou o Ensino Fundamental e iniciou o Ensino Médio? Por quê/ Como?
05. O que significa para você estar no Ensino Médio?
06. Como você caracteriza o aluno do Ensino Médio?
07. Você considera que a formação que tem recebido durante o Ensino Médio está contribuindo para atender suas expectativas com relação ao futuro? Por quê?
08. Quais são os seus planos para a continuidade de sua formação educacional após o término do Ensino Médio?
09. O que você pensa serem os maiores problemas do Ensino Médio e como você acredita que eles podem ser solucionados?