

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP

SOLANGE ALVES SILVA BACIEGA

**O JOVEM DA ESCOLA PÚBLICA E SUAS SIGNIFICAÇÕES
SOBRE SEU FUTURO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2012

SOLANGE ALVES SILVA BACIEGA

**O JOVEM DA ESCOLA PÚBLICA E SUAS SIGNIFICAÇÕES
SOBRE SEU FUTURO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

SÃO PAULO

2012

BANCA EXAMINADORA

**Dedico este trabalho às minhas
filhas, o sentido da minha vida:
Camila e Fernanda.**

AGRADECIMENTO

O final dessa dissertação é a realização de um sonho acalentado por muitos anos de tentativas frustradas que por pouco não deixou de ser o sonho sonhado. Mesmo durante esses dois anos de estudo, inúmeras vezes pensei em desistir tamanha as dificuldades a serem enfrentadas. O tempo passado foi difícil e repleto de incertezas, mas as lembranças que me vem são do apoio e companheirismo de algumas pessoas muito especiais que me acompanharam por todo esse trajeto.

Fundamental foi o incentivo de minha mãe, mulher guerreira, que ouviu pacientemente a todas as minhas angústias e sempre reservou uma palavra de confiança, fé e coragem. Minhas filhas tiveram papel imprescindível nessa caminhada, compreenderam minha ausência, meus entraves e os longos períodos sobre o teclado do computador, sempre com carinho e cuidado. Agradeço a essas três mulheres maravilhosas que é parte essencial da minha vida.

Nesse percurso outras pessoas contribuíram para a realização desse sonho, agradeço ao meu irmão que mesmo distante sempre acreditou em mim, seu caráter, simplicidade e bom humor foram elementos importantes para insistir na minha luta por essa formação. Agradeço as minhas amigas Monica, Luciane e Valquíria pelo abrigo nas horas difíceis e pelas palavras de incentivo em todo momento de desânimo. Agradeço a minha amiga de curso Fabiana pela amorosidade e acolhimento que me levantou após cada tropeço.

Agradeço à Ia, minha orientadora, pelo cuidado, respeito e competência para conduzir esse trabalho. Sua atenção e generosidade foram essenciais para a concretização desse sonho.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação pelos momentos que compartilhamos reflexões que em muito contribuíram para a minha formação.

Agradeço aos meus amigos do mestrado, colegas de classe pelas palavras de carinho, pela solidariedade, pelo companheirismo e principalmente pelas inúmeras manifestações de prontidão sempre que foram requeridas por mim.

Agradeço à professora Dra. Claudia Davis e ao professor Dr. José Alves, pelas muitas contribuições no exame de qualificação na busca de um trabalho de qualidade.

Agradeço à Edna por compartilhar comigo suas histórias e me fazer crer que tudo é possível.

Agradeço à Claudia Colagrande por conhecer a minha essência e com generosidade me fazer acreditar que todo sonho vale a pena.

Agradeço a todos os meus amigos e companheiros de trabalho por me acolherem e vibrarem com as minhas conquistas.

Agradeço à Dirigente Regional de Ensino Maria de Fátima por tornar esse sonho possível.

Agradeço à Carlinha por tamanha dedicação e respeito ao meu trabalho, revisando incansavelmente a cada página escrita e me ajudando a retomar o caminho.

Agradeço à Giovana, Fernanda e Katia pela disponibilidade e prontidão na tradução do resumo. Sei o quanto me atendem sempre que eu preciso.

Agradeço em especial ao Diretor da escola e aos adolescentes que participaram dessa pesquisa pela seriedade, responsabilidade e disponibilidade com que me receberam.

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo financiamento desta pesquisa.

BACIEGA. S. A. S. **O jovem da escola pública e suas significações sobre seu futuro.** Dissertação (Mestrado em Educação). 130f. Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

RESUMO

[INTRODUÇÃO] Pesquisa qualitativa que buscou analisar como o jovem, inserido em uma escola pública da cidade de São Paulo, significa seu projeto de futuro, ou seja, que sentidos e significados constitui acerca não só do projeto, como do processo de construção do mesmo. **[METODOLOGIA]** Foram realizados dois momentos distintos para possibilitar a coleta de dados: 1) discussão proposta pelo Grupo Focal; 2) dinâmica da “Caixa de Diálogo”. Complementar a esses encontros se fez ainda, uma entrevista com o gestor da unidade escolar. O procedimento de análise foi orientado pela divisão das falas significativas dos sujeitos em categorias. **[RESULTADOS/DISCUSSÃO]** A análise nos permitiu a percepção dos anseios dos jovens e certa insegurança em relação a diferentes aspectos ligados a seu projeto de futuro. Os principais pontos emergentes foram: a expectativa pelo ingresso no ensino superior; a escolha profissional; o emprego que lhe garantiria subsistência digna; a escola como espaço de socialização rico e de estrutura frágil para preparar para a vida profissional; a falta de autonomia das escolas para atenderem as características peculiares formativas de cada comunidade; o apoio das famílias; entre outros. **[CONCLUSÃO]** Concluímos que os jovens em meio as suas necessidades e inseguranças reconhecem o espaço escolar como facilitador na construção de seu projeto de futuro mesmo cientes de suas fragilidades.

Palavras-chave: Educação Pública; Adolescentes; Projeto de Futuro.

BACIEGA. S. A. S. **The juvenile at public school and their meanings about their future.** Thesis (Master in Education). 130f. Post Graduate Program in Education: Educational Psychology. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

ABSTRACT

[Introduction] qualitative study that sought to analyze how the young, inserted at a public school in a city of Sao Paulo, means your future project, namely that meanings is not only about the project, as the process construction of the same. [METHODS] There were two different times to enable data collection: 1) proposed by the focus group discussion, 2) the dynamics of "Dialog Box". Complementary to these meetings became also an interview with the principal of the school unit. The analysis procedure was guided by the division of the significant speeches of the subjects into its categories. [RESULTS / DISCUSSION] The analysis led to the perception of the concerns of youth and uncertainties with regard to different aspects related to your own future project. The main points emerging were: the expectation of entering higher education, career choice, employment that provides a decent living; school as a socialization rich and fragile structure to prepare for professional life, lack of autonomy to meet the unique characteristics of each community training, support families, among others. [CONCLUSION] We concluded that young people in their needs and insecurities recognize the school as a facilitator in building your future project even aware of their fragilities.

Keywords: Public education; Young People; Project for the future.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – MINHA HISTÓRIA E O PROBLEMA DE PESQUISA.....	10
CAPÍTULO 1 – O ENSINO MÉDIO E O JOVEM NO BRASIL.....	14
1.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO.....	14
1.2 HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	17
1.3 CONCEPÇÕES SOBRE A ADOLESCÊNCIA.....	26
CAPÍTULO 2 – O SER HUMANO.....	31
2.1 COMPREENDENDO O HOMEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO HISTÓRICA.....	31
CAPÍTULO 3 – O MÉTODO.....	37
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
3.1.1 O local da pesquisa.....	38
3.1.2 Caracterização da escola.....	39
3.1.3 Etapa Inicial: Entrevista com o gestor da escola.....	40
3.1.4 Relação pesquisador/pesquisado e os sujeitos da pesquisa.....	43
3.2 QUANTO AOS INSTRUMENTOS.....	44
3.2.1 O Grupo Focal como espaço de produção de informações.....	45
3.2.2 Encontros com os jovens: realizando o Grupo Focal.....	46
3.2.3 Encontro com os jovens: realizando A “Caixa de Diálogo”	50
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	51
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE.....	54
4.1 O APREÇO OU GOSTO POR ESTAR NA ESCOLA.....	55
4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO PARA A VIDA.....	58

4.3	ESCOLARIZAÇÃO COMO ETAPA OBRIGATÓRIA PARA O PROJETO DE FUTURO.....	65
4.4	FATORES QUE INTERFEREM NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE FUTURO.....	69
4.5	ATIVIDADES EXTRACLASSE PARA COMPLEMENTAR O CURRÍCULO.....	80
4.6	A UNIVERSIDADE COMO POSSIBILIDADE PARA O PROJETO DE FUTURO.....	87
4.7	INFLUÊNCIA FAMILIAR PARA A REALIZAÇÃO DE FUTURO PROFISSIONAL.....	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
	ANEXOS.....	111
	Anexo 1.....	112
	Anexo 2.....	124
	Anexo 3.....	133

INTRODUÇÃO

*... o senhor escute, me escute mais
do que eu estou dizendo; e escute
desarmado.*

Guimarães Rosa

Nasci em uma pequena cidade do estado de São Paulo onde havia apenas um grupo escolar que acolhia crianças dos 07 aos 10 anos, o que correspondia naquela época à primeira etapa do Ensino Fundamental e outro que recebia as crianças dos 11 aos 14 anos, correspondendo à segunda etapa do Ensino Fundamental. Na cidade, havia ainda outra escola recém inaugurada onde, após o Ensino Fundamental, cursávamos o Ensino Médio. Entre passar de uma escola à outra, muitos amigos e histórias ficavam pelo caminho. A escola dos anos 70 não respeitava a diversidade e somente os alunos que se mantinham nos padrões estabelecidos socialmente tinham acesso à conclusão, do que compreendemos hoje, como Educação Básica.

Meus pais não tinham chegado além da 4ª série primária, mas ainda assim, meu pai era funcionário público e cobria com esforço e dedicação as despesas da família, até que nessas eventualidades da vida, ele nos deixou para constituir uma outra vida.

Ao ingressar no Ensino Médio, me atormentava a incerteza de alcançar um futuro, especialmente por me ver sentimentalmente confusa e magoada com a separação de meus pais e por saber que caberia a minha mãe, que acabara de retornar à escola, a responsabilidade de nos sustentar, de manter nossa nova família. Deste ponto, como não poderia ser diferente, passamos, minha mãe, meu irmão e eu, a trabalhar e estudar. Naquela conjuntura, terminar o antigo segundo grau, atual Ensino Médio, significava alcançar um diploma, um *status* social ao qual meus pais não tiveram acesso, e me firmar como alguém capaz de superar as adversidades da vida. O sentido de formação e crescimento profissional dado por essa qualificação era sinônimo de uma condição de vida melhor para o futuro, especialmente para uma jovem, filha de pais separados e sustentada pelo salário mínimo de sua mãe.

Naquela época, no caminho de minha trajetória profissional, concluí o 2º grau básico, ou seja, não profissionalizante, mas já com carteira profissional assinada, o que me possibilitou, mais tarde, prosseguir com os estudos e ingressar no Ensino Superior. Tornei-

me, então, professora de Língua Portuguesa e passei a lecionar em escolas de Ensino Médio da rede pública da cidade de São Paulo.

A determinação e a coragem de minha mãe nos amparavam nos momentos de cansaço e desânimo e corroboravam, sobremaneira, para que concentrássemos forças para construirmos um futuro melhor. Nessa sintonia, continuei minha trajetória escolar depositando nela grande parte de minha crença de que dias melhores viriam.

Quando na escola, não percebia em meus professores nenhum movimento que pudesse me ajudar naquele momento, mas acreditava fielmente em minha mãe, para quem só através do estudo se faria possível vencer todos os desafios impostos. Meu primeiro emprego com carteira assinada veio ao final do Ensino Médio, quando comecei a trabalhar em um banco durante o dia e, à noite, a lecionar para o Mobral. Os frutos de minhas atividades laborais foram custosamente concentrados por dois anos e utilizados no custeio de minha formação no Ensino Superior, na realização do sonho de me formar em uma faculdade. A faculdade de Letras seria um degrau que me levaria à possibilidade de trabalhar com maior prazer e ganhar melhor, mas não devo desprezar o fato de que era também, minha única escolha diante das mensalidades absurdas que cobravam todos os outros cursos de graduação na ocasião.

Ao tornar-me professora em 1985, fui trabalhar na periferia da cidade de Itapecerica da Serra e, desse ponto, passei a reviver minha história de vida nas histórias de muitos de meus alunos, mas com uma grande diferença: aqueles alunos não eram filhos da minha mãe. Fazer algo de diferente por aquelas crianças e adolescentes, insistir no sonho de um futuro melhor, falar em educação como caminho de acesso a cultura e aos bens acumulados pela humanidade se tornou um desafio para mim.

Ao enfrentar todos estes desafios, experimentei satisfações e frustrações que me transformaram, assim como a minha forma de lidar com a educação.

Os anos se passaram e me mantive estudando e aprimorando minhas práticas como educadora. Nos últimos dez anos de magistério – entre os anos de 1995 e 2005 – dediquei-me, a trabalhar com os alunos do Ensino Médio, de maneira fortemente entusiasmada. Juntos desenvolvemos projetos nos quais os próprios alunos podiam ser protagonistas de seu desenvolvimento e se viam capazes de reconhecer suas competências.

Um dos projetos daquela época se mantém até os dias atuais, adequando ao perfil de novos alunos sem perder sua essência: protagonismo juvenil e responsabilidade social. O Projeto “JP tem Poesia” nasceu da necessidade de trabalhar a escrita e a leitura com os alunos

do Ensino Médio, de resgatar a identidade perdida com o desmembramento e a mudança de endereço de uma velha escola e promover uma convivência harmoniosa e acolhedora entre os alunos que já eram da escola e os novos que chegaram com a nova comunidade.

De fato a minha prática era um real e contínuo “nadar contra a maré”: maré de notas vermelhas e avaliações pontuais de um ensino tradicional, mensurado por regras decoradas e que em nada edificavam os futuros dos jovens com quem convivi. Minha conquista mais valorosa nesta “maratona de natação” era, sem dúvidas, o sabor de ter minhas aulas lotadas e de não perder nenhum aluno durante o ano. Sem falsa modéstia, fiquei conhecida na minha região pela didática e metodologia utilizadas nas aulas e, por esse reconhecimento, fui convidada para assumir a coordenação da oficina pedagógica da Diretoria de Ensino de Itapeccerica da Serra.

Ao contrário do que se poderia pensar, não me afastei dos alunos, mas ampliei meu público, não se tratavam mais de 500 alunos de uma escola específica, mas centenas de alunos de cada uma das 65 escolas que compreendem a região.

Como educadora, me orgulho de ter continuado a dialogar com os alunos e de procurar, incansavelmente, compreender suas necessidades. No rumo de minha vida, prestei concurso público e me tornei supervisora de ensino em 2009, atuando no município de Osasco. Tornei-me responsável pelo Ensino Médio Profissionalizante e por todos os projetos direcionados aos alunos desta etapa da escolarização, sem jamais deixar de lado o meu papel como educadora.

Na atualidade brasileira, o Ensino Médio, o qual tanto e tão fortemente permeou minha história, é compreendido legalmente como a etapa final da educação básica, por isso garantido a todos e obrigatório de acordo com a Emenda Constitucional n.º. 59, de 2009, que dispõe sobre o alargamento da obrigatoriedade da educação básica que deverá abarcar, até 2016, os anos finais da Educação Infantil e a totalidade do Ensino Médio, o que só vem reforçar a relevância do estudo aqui proposto, com o qual venho me propor a analisar como o jovem, inserido em uma escola pública da cidade de São Paulo, significa seu projeto de futuro.

Minha experiência de anos ouvindo as vozes dos jovens sendo sufocadas entre escolas despreparadas para formá-los, professores desiludidos com suas próprias formações e com suas crenças de poucas possibilidades de transformação; entre as demandas sociais que exigem dos jovens competências sem as permitir desenvolver e tantas outras questões, compeliram-me a ouvir estes jovens por meio do trabalho científico que pode possibilitar reflexões importantes no sentido de se ver uma educação melhorada emergir.

Para tanto, o presente estudo está organizado em quatro capítulos. Com o primeiro, o objetivo é situar o Ensino Médio, os jovens e a projeção futura da profissionalização destes na literatura contemporânea. O segundo capítulo refere-se ao referencial teórico que norteia a pesquisa, qual seja a Psicologia Sócio-histórica. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos que permitiram a coleta das informações na expectativa de possibilitar a análise proposta. O quarto capítulo se ocupa das análises e interpretações dos dados, propriamente, e guarda as considerações finais alcançadas com o estudo.

CAPÍTULO 1

O ENSINO MÉDIO E O JOVEM NO BRASIL

Um direito não é o que alguém dá a você, é o que ninguém pode lhe tirar.

Ramsey Clark

1.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

Durante anos de minha carreira como docente, dediquei-me ao trabalho com os alunos do Ensino Médio regular, em escolas públicas do Estado de São Paulo. Atendi jovens, em sua maioria, com idades entre 15 e 21 anos, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente Literatura.

Nesse percurso profissional, vivenciei satisfações e frustrações, dentre as quais me marcam a memória os profundos momentos de desânimo diante de classes lotadas de alunos que chegavam à etapa final de sua escolarização, frequentemente, sem as competências mínimas necessárias para que pudessem exercer a cidadania; como professora da área, não posso deixar de enfatizar as competências leitora e escritora, fundamentais para o cumprimento a que se destina legalmente o Ensino Médio, etapa final da educação básica.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, nº 9.394/96, em seu artigo 35, incisos de I a IV:

“O Ensino Médio passa a ter a característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL,1996).

No cotidiano escolar, se fazia desmotivador saber que a lei postula um modelo de Ensino Médio e a escola, sob suas multideterminações, operacionaliza outro. Retomar com os jovens um trabalho de letramento que deveria ter sido consolidado na primeira etapa do Ensino Fundamental não é algo fácil quando nos deparamos com o currículo prescrito para o Ensino Médio, em que, supostamente, a competência leitora e escritora já deveriam estar plenamente desenvolvidas. É fato, porém, que se trata de uma ação gratificante à medida que, ao criar possibilidades aos alunos para o domínio da escrita e leitura, percebia o quanto esse domínio é essencial para que o jovem possa se comunicar e compreender o mundo, pois se integrar social e culturalmente traz aos jovens o sentimento de independência, autonomia e capacidade, além disso, trata-se de uma conquista humana como descrito por Bock:

A escrita, por exemplo, a contagem, a quantificação e a classificação não devem ser pensadas como naturais, mas como conquistas humanas que se instalam definitivamente nas atividades humanas e nas possibilidades cognitivas dos homens. Essas possibilidades instalam-se na cultura, nos objetos e instrumentos da cultura, assim como na linguagem, e pouco a pouco se convertem em capacidades humanas. (BOCK, 2009. p. 28)

A escrita como capacidade humana, além das demais mencionadas por Bock (2009), se traduzem em possibilidades humanas que só podem ser desenvolvidas nas e pelas relações entre os homens. Essas capacidades uma vez desenvolvidas resultam ainda, na autoestima, porém, por si só, nem esta, nem aquelas são capazes de assegurar que este jovem estabeleça relações entre este aprendizado e sua perspectiva de futuro. Não raro, em minha prática docente, algumas indagações, recorrentemente, me eram feitas, tais como: para que estamos aprendendo isso ou onde iremos usar este conhecimento em nossas vidas? Esses questionamentos são comuns entre os sujeitos que aparentemente não “confiam” na escola como *locus* que pode contribuir para seu desenvolvimento, elementarmente, no que diz respeito à realização de um projeto de futuro.

A legislação brasileira, por meio da LDBEN/96, em seu art. 2º dispõe que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Mais uma vez, deve-se ponderar que, apesar de assegurados na legislação, os princípios de desenvolvimento pleno, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, não são ainda uma realidade para todos os brasileiros. Assim, autores como Menezes (2001), ao tratar desta percepção assinala que:

A demografia escolar tem refletido mudanças sociais e econômicas, e o Ensino Médio especialmente tem vivido essas alterações de forma exponencial, ao receber um público novo e crescente, para o qual a escola precisa se adequar em escala e qualidade. (MENEZES, 2001, p.203)

Desta premissa, faz-se necessário pensar se a escola tem acompanhado as mudanças sociais – em sua força e velocidade – e verificar se ela sabe o que desejam e o que necessitam os jovens que atende, se conhece suas perspectivas de vida e se, de fato, contribui para que elas sejam realizadas.

A incerteza em relação ao futuro, a falta de projetos pessoais, reforçados pela necessidade imediata de inserir-se no mundo do trabalho, independente de se ter ou não qualificação, suscitam as minhas próprias lembranças sobre adolescência, em uma escola pública do estado de São Paulo e o significado que aquela escola tinha para mim.

Nesse momento, embora esteja relatando um pensamento bastante complexo para mim, aqui o faço com base no sentido que atribuo àquela instituição de ensino da qual fiz parte e que contribuiu com a minha própria constituição de identidade, especialmente se recorro ao pensamento de Lane de que:

Uma pessoa é a síntese do particular e do universal, ou seja, sua individualidade se constitui, necessariamente, na relação objetiva com seu meio físico, geográfico, histórico e social que irão através das suas ações, desenvolver o psiquismo humano. Estas relações se dão através da mediação de grupos sociais dos quais um indivíduo participa, necessariamente, a fim de garantir sua sobrevivência, assim, além de adquirir a linguagem produzida por esta sociedade, desenvolve o pensamento, os afetos e os sentimentos. É neste processo de interação que se desenvolve sua identidade, como categoria constitutiva de seu psiquismo. (LANE, 2002, p. 12)

Sendo assim, amparada pelas minhas experiências, aproprio-me das ideias de Corrochano *et al.* (2008), para os quais a transição do jovem para a vida adulta era associada, tradicionalmente, à terminalidade do ensino formal, à constituição de uma nova família e ao

ingresso no mercado de trabalho. Contudo, devo ponderar que, no Brasil, a vida adulta, para a maioria dos jovens, se dá antes mesmo da conclusão do ensino formal, determinada por diversas conjunturas históricas, sociais e econômicas, que os obriga a combinar estudo e trabalho.

Apropriando-me deste pensamento, considerando todas as dimensões que constituíram minha subjetividade, minha trajetória profissional e o meu compromisso como educadora, apresento o objetivo deste trabalho: analisar como o jovem, inserido em uma escola pública da cidade de São Paulo, significa seu projeto de futuro.

A tarefa de dar voz a estes jovens através deste estudo está sustentada pela Psicologia Sócio-histórica, que permite identificar aspectos essenciais à compreensão do jovem na atualidade.

1.2 HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica (conforme na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, nº 9.394/96, em seu artigo 35, incisos de I a IV) apresenta historicamente uma dualidade em sua identidade, ora sendo caracterizado como de natureza exclusivamente propedêutica, ora de natureza profissionalizante.

Até a década de 1930, o Brasil tinha como base econômica a indústria açucareira e, posteriormente, a do café - economia de cuja uma população trabalhadora não se demandava maior nível de escolaridade. Assim, segundo Nosella (2002), a política educacional brasileira no primeiro quarto do século XX acabava por admitir que, afinal, o Brasil

[...] é ainda um imenso território a ser explorado, que muitas mercadorias estão lá, praticamente prontas, dadas, nos pastos, nas florestas, nas águas, nas abundantes e férteis terras. Ora, essas mercadorias precisam apenas de braços fortes e musculosos, de puras energias humanas e de elementares instrumentos técnicos que simplesmente as extraíam, 'limpando-as do cascalho', cortando, colhendo, pescando. (NOSELLA, 2002, p. 168).

Em 1930, em resposta à crise financeira mundial de 1929, ou seja, a queda da bolsa de Nova Iorque, e a conseqüente crise de exportação do café, configurou-se a necessidade da

criação de um projeto industrial para o país, capaz de produzir especialmente bens de consumo duráveis, antes importados.

Em função disso, a educação brasileira, até então quase toda voltada à formação de uma elite precisou adequar-se a esta realidade, o que, segundo Wermelinger *et al* (2007, p.08), “contribuiu para que a educação profissional procurasse atender à demanda de formação de operários especializados e de quadros técnicos e administrativos intermediários.”

Deve-se lembrar igualmente das influências diretas e indiretas do movimento da escola nova que trazia, em seus princípios, a obrigatoriedade escolar, gratuidade e laicidade, liderada no Brasil por educadores como Anísio Teixeira, discípulo direto de John Dewey e signatário no ano seguinte, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹, que pautou reformas nas décadas seguintes e se reflete até hoje na educação brasileira.

O ano de 1931 tem sido identificado como o de formalização independente do Ensino Médio, mas sem resolver sua identidade, reflexão para a qual Piletti auxilia ao declarar:

Mesmo a partir de 1931, quando passou a ter existência formal autônoma, pois até então se vinculava ao superior até na própria legislação, o ensino secundário persistiu caudatário do 3º grau, na perspectiva de preparação para o vestibular, e sujeito a uma instabilidade legal que não deixa de repercutir em sua existência material, dificultando ou, mesmo, impedindo qualquer consolidação minimamente duradoura. (PILETTI, 1989, p.21)

Em 1940, no plano das reformas educacionais, buscou-se a adesão dos industriais para a manutenção e ampliação de cursos profissionalizantes para os operários. Na tentativa de resolver a necessidade de formação técnica no país, o governo ofereceu estímulos governamentais às indústrias para que investissem em ensino profissionalizante, e assim:

Promulga-se um decreto determinando que os cursos profissionais poderiam ser instalados, como unidades autônomas, nas indústrias ou em suas proximidades, podendo ser mantidos por vários estabelecimentos industriais (WERME.INGER et al, 2007 p.214-215.

¹ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=279>.

O fato, ainda segundo os autores, juntamente com a criação do Serviço Nacional da Aprendizagem (SENAI), em 1942 foram iniciativas importantes uma vez que: “Contribuíram para a adequação da formação profissional às tendências de parcialização do processo de trabalho.” (WERMELINGER *et al*, 2007, p.215). Isto reafirmou mais uma vez a estrutura dual do Ensino Médio, ou seja, ora sendo propedêutica para uns tantos e profissionalizante para os demais.

Ainda na década de 40, mais precisamente em 1942, segundo Dalri e Meneghel (2009), a denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, reorganizou o ensino secundário, com o curso ginásial de quatro anos de duração, e o colegial subdividiu-se em clássico e científico, com três séries anuais cada, que correspondia ao Ensino Médio de hoje. Veja-se que o ensino secundário que se falava até então, não é o Ensino Médio de hoje, é o antigo ginásio. O Ensino Médio que correspondia ao atual era ainda mais elitizado e a lei em questão ampliou a distância entre propedêutico e profissionalizante.

Assim, a dicotomia nesse período entre o ensino secundário e normal, de elite, e o profissional, para o proletariado, persistia a ponto de Felipe (2000) fazer a análise de que:

A reforma educacional Francisco Campos (1930/1931) e a reforma das Leis Orgânicas de Ensino (1942/1943) evidenciam que o Ensino Médio [...] possuía apenas a função de preparar para o Ensino Superior e só abrigava alunos das camadas sociais superiores economicamente. Os alunos de classes trabalhadoras acabavam por frequentar os cursos profissionalizantes, que, embora de nível médio, eram fechados, não permitindo passagem para outros tipos de ensino. [...] Após 1953 é que começou a equiparação entre os cursos técnicos e os acadêmicos. (FELIPPE, 2000, p. 85).

Ao analisar este cenário se verifica que apenas a partir da década de 1950 é que os estudos acadêmicos e profissionalizantes se tornaram equivalentes em relação à possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Segundo Wermelinger *et al* (2007):

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4.024 foi finalmente promulgada, muitas das inovações nela constantes já tinham sido incorporadas ao cotidiano educacional, como, a equivalência entre os diversos ramos de Ensino Médio e a legislação sobre cursos em cooperação com empresas. (2007, p.09)

Em análise do referido cenário, recorre-se a Cunha (2000) que esclarece que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do Ensino Médio, para efeito propedêutico, sendo assim, a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) – Lei Federal nº. 4.024/61 – acabou, pelo menos do ponto de vista formal, com a dicotomia entre ensino para as elites econômicas e intelectuais e para as classes populares.

No início da década de 1960, o Plano de Metas do governo Kubitscheck e a internacionalização da economia, com forte participação do Estado, passou a ocupar posição central no processo de modernização do país. As mudanças econômicas e políticas, carregadas pelo sinônimo de modernidade, contribuíram para mudar a “cara” do país. A intenção era que o Brasil fosse uma nação industrial e assim era necessária uma formação técnico-profissional.

Durante o período militar (1964 a 1985), o governo centralizou as políticas educacionais, culminando na promulgação da Lei Federal nº 5.692/71 que reformulou a Lei Federal 4.024/61. A transformação político-institucional, a partir do regime militar instaurado em 1964, resultou em reformas, que tiveram como base a teoria do capital humano², formalizando mais claramente a vocação profissional de uma das vertentes do Ensino Médio de então, e acentuando ainda mais a visão tecnicista da educação, pois surgiram nesta época várias iniciativas no campo da educação profissionalizante, tais como as descritas por Kirschner:

Ginásios industriais (1961); Ginásios orientados para o trabalho (1963); Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (1963); Centro de Educação Técnica, no Rio de Janeiro e em São Paulo (1964); Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (1965); Centro de Educação Técnica do Nordeste (1967); Centro de Educação Técnica da Amazônia (1968); Centro de Educação Técnica de Brasília (1968); Centro de Educação Técnica da Bahia (1968); Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (1968); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1969); Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (1969). (KIRSCHNER, 1993, p. 12).

A Lei nº 5.692 de 1971 instituiu uma nova estrutura para os níveis de ensino: ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos, pela união do ensino primário com o

² A expressão Teoria do capital humano foi cunhada pelo renomado professor da Escola de Chicago Theodore Schultz (1902-1998), prêmio Nobel de 1979, na década de 1960. Segundo Cattani (2002), A Teoria do Capital Humano é uma derivação do neoliberalismo, e, “com a crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional”.

ginasial e o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória, isto é, todos os alunos de 2º grau teriam, a partir desta lei, uma habilitação seja como técnico ou auxiliar técnico, pretendendo, dessa forma, suprimir o ensino secundário propedêutico, ou seja, pretensamente cancelando a dualidade referida, escolhendo apenas o viés profissionalizante.

Segundo Lima (1996, p.33), a principal justificativa dos que defendiam a generalização da formação profissional nesse nível de ensino era uma suposta demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio, surgida em decorrência do crescimento econômico acelerado do período, denominado de "milagre econômico", entre os anos de 1968 e 1974.

Cunha corrobora esta informação quando afirma que:

“[...] foi atribuída à profissionalização universal e compulsória no 2º grau a função de conter a demanda de candidatos para o Ensino Superior, de modo a encaminhá-los para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais habilitados, mercado esse que se supunha capaz de absorver esse contingente adicional de técnicos e auxiliares técnicos”. (CUNHA, 2000, p. 52)

A aplicação da Lei 5692/71 pretendia o fim da dualidade entre ensino técnico-profissional e o ensino geral-propedêutico, adotando como perspectiva universal as finalidades do primeiro. Segundo Piletti (1989, p.70), a referida Lei constitui: “uma reação centralizadora e antidemocrática ao tênue ensaio democratizante de 1961.” Entretanto, a falta de recurso, de estrutura para a implantação de cursos técnicos e ainda a falta de docentes habilitados para lecionar nesses cursos, não só, mas especialmente nas escolas públicas, acabaram por selar o fracasso dessas novas diretrizes, que, entre outras consequências negativas, piorou sobremaneira a educação propedêutica que já se tinha. Vale ressaltar que as escolas privadas, na realidade, jamais incorporaram essas determinações curriculares, afirmando na prática sua função propedêutica como seu principal objetivo.

Diante do fracasso que a impossibilidade de aplicação da Lei 5692/71 trouxe às diretrizes educacionais no país, ela foi reorientada 11 anos depois pela lei nº 7.044/82 que possibilitava a formação profissional compulsória e restabelecia a função propedêutica do ensino de 2º grau (CUNHA, 2000). Vê-se, assim, que prevaleceu a dicotomia, restaurada formalmente. A expansão do ensino público, com a chegada das camadas populares a essa escola, foi fator a ser considerado para compreender essas mudanças. E nessa direção também assinala Menezes que:

“Pressionada pela nova configuração econômica e social, a escola abriu-se para um público crescente e novo, mas ainda não encontrou sua nova efetiva natureza.” (MENEZES, 2001, p.203)

Com o apoio de Zibas (2005), confirma-se a luta incansável do direito subjetivo a educação de uma classe social muitas vezes subestimada em nossa história. Vale ressaltar que é esse público das camadas populares que bravamente chega ao Ensino médio que demanda o objetivo principal deste trabalho.

Na década de 1980, um mercado de trabalho que demandava gente mais qualificada, por crescente pressão na competitividade, característica da globalização, lado a lado com o fortalecimento dos ideais democráticos no país, que implicavam acesso e a permanência dos alunos na escola, tiveram influência tanto na elaboração da Constituição Brasileira de 1988 quanto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9394/96 denominada Lei Darcy Ribeiro, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A modernização econômica acompanhada do fluxo demográfico foram determinantes:

“A urbanização acelerada pela qual passou o Brasil, que nos anos 50 era 80% rural e hoje é 80% urbana, foi o principal fator da ampliação do acesso á escola... As indústrias, por muitas décadas, continuaram empregando grande número de operários subqualificados em suas linhas de montagem... Esse período encerrou-se há algum tempo como resultado da modernização produtiva, da crescente internacionalização dos mercados, acelerada pela automação e pela informatização... (que deslocou) emprego e trabalho para o setor de serviços que exige maior escolaridade.” (MENEZES, 2001, p.202).

Faz-se relevante destacar o FNDEP (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), lançado em Brasília em 1986; acompanhado do "Manifesto da Escola Pública e Gratuita". Este Fórum expressava a vontade política de parcelas da intelectualidade brasileira engajada na luta pela redemocratização do país, agregando os interesses da sociedade civil sob novas formas, principalmente por meio da atuação de entidades como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e a CUT (Central Única dos Trabalhadores), aglutinando coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos pioneiros como nos anos 1930 (SOUZA e OLIVEIRA, 1996).

Com a promulgação da Lei 9394/96, o ensino de 2º grau, que já fora colegial antes da lei nº 5692 de 1971, passou a ser denominado Ensino Médio e a configurar-se como terceira e

última etapa da educação básica, indicando também a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino.

Em seu Art. 22, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação dá a entender que pretende superar a dualidade propedêutico-profissional, ao colocar o Ensino Médio como complementar à educação básica, estabelecendo que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

O artigo 35 (BRASIL, 1996) fixa as seguintes finalidades do Ensino Médio:

- 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.

O parecer nº 15/98 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que propôs as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), fundamentou a resolução nº 3/98 do mesmo órgão, regulamentando a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, de acordo com Zibas (2005), este parecer foi recebido com estranheza nas redes de ensino, pois parecia de certo modo “refundar” o Ensino Médio com princípios inéditos ao orientar a implementação daquela lei.

De fato, um novo perfil para o Ensino Médio estava posto, como afirma Zibas (2005) na medida em que havia:

[...] a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno. Assim, desloca o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média. (ZIBAS, 2005, p.26)

A partir da LDB 9394/96 e do parecer 15/98, o Ensino Médio pretende deixar de configurar-se apenas como ensino enciclopedista e academicista dos currículos tradicionais, reféns do exame de vestibular.

Cabe aqui uma observação, quase à margem da recuperação histórica: De certa forma, a presente dissertação enseja uma configuração de futuro para o Ensino Médio que corrobora a visão da autora citada acima, uma vez que todas essas reformas não levaram em consideração a figura do adolescente contemporâneo, seu principal público alvo. Levá-lo em conta, ouvindo-o de diferentes formas, é o tema que motivou esta pesquisa.

Em referência às propostas para o Ensino Médio no Brasil a partir da LDBEN 9394/96, o Documento Orientador do Programa: Ensino Médio Inovador, de setembro de 2009 destaca:

As disposições legais sobre o Ensino Médio deixam clara a importância da educação geral como meio de preparar o indivíduo para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, percebendo-se sujeitos de intervenção no seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos. (BRASIL,2009, p.3)

Com esta nova LDBEN é possível observar transformações significativas nas intenções legais no que diz respeito à formação do educando no Brasil e em especial do jovem. O Ensino Médio deverá deixar de concentrar esforços educacionais voltados apenas à preparação para o Ensino Superior ou resumir-se a treinamento profissional, deverá também contemplar a formação do jovem para o exercício da cidadania plena.

De certa forma, permanece a dicotomia: o Ensino Médio propedêutico e/ou profissionalizante versus Ensino Médio como complementar da educação básica, o qual busca a formação do adolescente, preparando-o para a cidadania.

Ainda sobre as dicotomias desse nível de ensino, percebe-se que ora surgem pelas divergentes demandas do próprio sistema, ora por contradições do próprio contexto social e econômico, ora pelos distintos anseios e possibilidades de diferentes segmentos sociais, e assim, por distintas razões, parecem ressurgir indefinidamente.

Corroborando com o pensamento construído até então, Piletti declara:

As numerosas reformulações a que o ensino de 2º grau foi e continua sendo submetido – uma reforma a cada dez anos em média – tem produzido efeitos devastadores sobre qualquer veleidade organizatória que por ventura tenha existido: sempre que os profissionais da educação... conseguem algum grau de compreensão e de adaptação às normas vigentes, estas são modificadas por nova reforma.” (PILETTI, N., 1989, p.21)

A percepção do autor, em seu trabalho datado de 1989, parece uma reflexão atual, onde os anos se passam e a história mostra que a escola média continua sendo um vasto campo de avanços e recuos. Tal fato talvez ajude a entender os diversos significados e sentidos atribuídos a esse nível de escolaridade.

Vale destacar que trabalhos recentes apontam que começam a figurar em algumas realidades escolares uma nova prática na tentativa de superar a dicotomia imposta em legislação, no entanto será preciso um esforço específico para que isso de fato ocorra, uma vez que nesse processo de busca e transformação da escola média, há que se considerar, segundo Menezes:

[...] um trabalho envolvendo a comunidade escolar, juntamente com mães e pais de alunos, assim como, não raro, com a comunidade local, extraescolar. A participação da direção escolar é essencial para a transição entre o velho e o novo modelo de escola, mas é tão mais eficaz quanto mais essa direção conseguir envolver toda a comunidade nas suas concepção e realização. (MENEZES, 2001, p.206)

Trata-se então, de firmar a identidade desta escola pública como uma escola para os jovens, pensada e planejada para eles; onde os projetos pedagógicos aconteçam a partir de um diagnóstico das necessidades daquela comunidade e a participação dos alunos individual ou coletivamente seja valorizada. Obtendo o apoio de sua comunidade e o reconhecimento por parte dos alunos de sua legitimidade, os fazeres escolares ganham dimensão social e política, fator esse que possivelmente possa ser capaz de resistir às imposições governamentais, ou pelo menos capaz de conviver com elas.

1.3 CONCEPÇÕES SOBRE A ADOLESCÊNCIA

Neste momento pretende-se discutir a concepção de adolescência a partir de uma visão de homem, amparada pela Psicologia Sócio-histórica, na qual segundo Bock (2004), o homem através do trabalho e da vida em sociedade liberta-se de suas limitações biológicas para de certa forma, “inventar” a condição humana.

A autora quer com isso frisar a ideia de que:

[...] as habilidades e os comportamentos humanos, a partir daquele momento, não estavam mais previstos pelo código genético. Por isso dizemos que o homem não estava mais submetido às leis biológicas e sim a leis sócio-históricas. (BOCK, 2004,p.28)

Para Leontiev (*apud* BOCK, 2004), o indivíduo aprende a ser um ser humano, pois as características naturais que possui, ou seja, aquelas com as quais nasce não lhe são suficientes para viver em sociedade.

Os homens tornam-se, nesta abordagem, criadores de suas criaturas, pois são eles que constroem o mundo material que cristaliza suas habilidades desenvolvidas com a própria ação sobre o mundo e são eles que, ao atuarem novamente sobre o mundo para transformá-lo, internalizam as habilidades ali deixadas pelas gerações precedentes. Ao fazerem isso estarão deixando, para novas gerações, novas habilidades cristalizadas em novos instrumentos. O mundo em movimento, em processo contínuo de transformação, possibilita que o homem esteja também em permanente movimento e transformação (BOCK, 2004, p. 30).

O fato de se amparar na Psicologia Sócio-histórica para se discutir a concepção de adolescência não despreza em absoluto uma visão historicamente construída acerca do tema, desta forma é fundamental uma revisão das concepções presentes da Psicologia, para que, segundo Ozella (2003, p.09), “seja possível lidar com essa questão de maneira mais positiva visando à transformação das relações estabelecidas com os jovens, utilizando-os como parceiros ativos e propiciadores de mudanças sociais necessárias.”

Na abordagem psicanalítica encontra-se uma das concepções utilizadas pela psicologia, incorporada pela cultura e pelo homem comum sobre o adolescente, que entende a

adolescência como um período marcado por “tormentos e conturbações vinculados à emergência da sexualidade”, segundo Aguiar, Bock e Ozella (2009, p. 164). Essa concepção naturalizada e abstrata de adolescência caracterizou essa fase da vida como um período de crises, turbulência e rebeldia comum a todos os seres humanos e necessária para que o sujeito passe da infância à vida adulta.

Erick Erickson institucionalizou a adolescência e a caracterizou como “uma fase especial no processo de desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcavam como [...] um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (ERICKSON, 1976 *apud* BOCK, 2004, p. 33).

Reforçando essa visão sobre a adolescência, Aberastury e Knobel (1989), tornaram-se referência para profissionais de várias áreas e definem em sua obra elementos caracterizadores da adolescência, postulando o conceito de “síndrome normal da adolescência”, que coloca as características supracitadas, além de outras, como parte da essência humana, preexistentes ao homem à espera de atualização na fase da adolescência. Segundo Bock e Bock (2005), essa perspectiva concebe a adolescência como algo naturalizado, pois “suas características são produzidas pelo próprio desenvolvimento. A adolescência é vista como um período natural e necessário para que se chegue à vida adulta” (2005, p. 06).

Nessas construções teóricas encontramos a visão de que o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie, e, conforme cresce, desenvolve-se e relaciona-se com o meio, vai atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do ‘amanhecer’; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal (BOCK, 2004, p. 34).

Há ainda uma visão de adolescência como algo incompleto, transitório e imaturo, visão esta que pode desconsiderar ou desvalorizar socialmente o jovem, pois:

[...] É definida em oposição ao adulto, o qual aparece como a meta deste desenvolvimento, como o estágio a ser atingido; como a etapa que apresenta as características que a adolescência ainda não possui [...].” (BOCK; LIEBESNY, 2003, p. 205)

Apreender a adolescência dessa forma significa desconsiderar as determinações sociais e históricas constitutivas deste fenômeno, bem como o sujeito como um ser de possibilidades. Esse período da vida só existe porque foi criado “historicamente pelo homem, nas relações sociais enquanto um fato, e passa a fazer parte da cultura enquanto significado” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2009, p. 168).

Percebe-se, deste modo, que não há limites estabelecidos entre ser adulto ou criança e a simples maturação física não é suficiente para estabelecer quando começa e quando termina a adolescência, esta consagra-se como uma fase de complexa interpretação, uma vez que a adolescência não é algo natural do desenvolvimento humano, mas uma construção social, histórica e singular, que se constitui através de relações concretas como afirmam Ozella e Aguiar (2008), Bock (2004).

Ao refletir sobre o que significa adotar essa visão de adolescente na escola, pode-se pensar em profissionais que percebem o indivíduo como um ser biopsicossocial, construído a partir de sua história, alguém que se constitui e é constituído por seu meio, profissionais que não rotulam ou estereotipam os adolescentes como se todos fossem problemáticos, como se já os conhecessem. Essa possível mudança na relação entre o professor e o adolescente, pode contribuir para que o ambiente escolar seja pautado no respeito à diversidade, favorecendo que a escola seja um lugar mais saudável.

Importante para este trabalho é reforçar que adotou-se a visão de homem trazida pela Psicologia Sócio-histórica e não supõe-se que a adolescência é consequência de um desenvolvimento natural, ao mesmo tempo em que se considera a diversidade que se apresenta como riqueza humana, construída pela humanidade por meio de sua ação transformadora sobre o mundo, sendo assim:

[...] se a humanidade é transmitida e apropriada pelo indivíduo a partir de seu contato com os instrumentos da cultura, fica evidente que as diferenças sociais, que implicam diferentes graus de acesso a ela, serão produtoras de diferenças no desenvolvimento psicológico dos homens (BOCK, 2004, p. 31).

Compreender que a visão hegemônica e naturalizada de juventude não consegue abarcar a diversidade de adolescências presente em nossa sociedade é fundamental. É preciso pensar nas multideterminações (classe social, etnia, cultura, ideologia, etc.) e, ao mesmo

tempo, saber que o jovem, como qualquer outro indivíduo, se diferencia pela forma historicamente singular de constituir sentidos para essa realidade na qual se encontra inserido.

Leontiev aponta:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Referenciando o exposto, compreende-se que o ser humano se constrói pelas e nas relações com os outros indivíduos e no contato do indivíduo com os objetos da cultura. Portanto, este processo de desenvolvimento não é natural, mas sim histórico, em que o próprio projeto de futuro se constituirá neste movimento.

Abramovay e Castro, afirmam que:

[...] não há somente uma juventude, mas juventudes que se constituem em um conjunto social diversificado com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade. A juventude, por definição, é uma construção social relacionada com formas de ver o outro inclusive por estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, grupo, entre outras. (ABRAMOVAY E CASTRO, 2003, p.1).

Reafirmando o exposto pelos autores supracitados e em concordância com Ozella (2003, p.20) deve-se:

[...] superar a visão naturalizante presente na Psicologia e compreender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais-sociais específicas.

Acredita-se que, em consonância com o pressuposto dessa compreensão sobre a adolescência, analisar o adolescente na sua concretude, como um ser histórico, social, contraditório, sujeito de suas ações, gera melhores possibilidades de apreensão do sujeito e, quem sabe, de construir um conhecimento mais calcado na realidade e com possibilidades emancipatórias.

CAPÍTULO 2

O SER HUMANO

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa

2.1 COMPREENDENDO O HOMEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SÓCIO HISTÓRICA

“A Psicologia Sócio-Histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos”. (BOCK, 2009, p. 17)

Afirma-se, deste modo, que os princípios e pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, baseados na filosofia marxista, têm como um de seus elementos essenciais a preocupação da crítica radical da sociedade, tendo em vista uma reestruturação da sociedade em sua totalidade (MÉSZÁROS, 2004). Assim, não se pode pensar o método sem considerar a necessidade de mudança; sem a intenção de se alongar na explicação dos pressupostos marxistas, é preciso destacar, como alerta Mézáros, que “o quadro marxiano – em suas origens e transformações posteriores – é ininteligível sem o pleno reconhecimento do papel ideológico vital que ele teve (e tem) de desempenhar em face de outras ideologias” (p. 308).

A Psicologia Sócio-histórica concebe o homem como um ser histórico e dialético. Neste sentido, leva em conta o movimento histórico no qual o sujeito está inserido sincrônica e diacronicamente; considerando a dialeticidade destacada, parte do pressuposto de que nem a natureza nem a sociedade são fixas, mas, estão em constante movimento dialético. Pensar o

homem como ativo, social e histórico é compreendê-lo em sua condição humana, ou seja, a partir de uma abordagem que o apreenda como um ser de possibilidades, dotado de um aparato biológico que é o suporte para o seu desenvolvimento, que ocorrerá por meio das mediações sociais e históricas.

Pesquisar, tendo como suporte a Psicologia Sócio-Histórica, significa compreender o fenômeno psicológico a partir de sua gênese. Para tanto, faz-se necessária à utilização de algumas categorias que auxiliam na compreensão de aspectos do fenômeno, constituídos a partir do seu movimento histórico. Desse modo, deve-se esclarecer que o fenômeno psicológico não será visto em sua superficialidade: buscar-se-á o sujeito a partir de suas contradições, para além da aparência. Ao se recorrer à Aguiar (2009, p.96), encontra-se suporte em sua afirmação de que “o homem afetado pelo mundo vive essa experiência com todo o seu ser e, portanto, com toda sua diversidade e riqueza de possibilidades”.

Ao apropriar-se da categoria historicidade para compreender o homem, se reforça a ideia de que o mesmo se constitui numa relação dialética com o social e a história produzindo sua forma humana de existência através da atividade. Em todas as suas ações, revela a ideologia, as relações sociais e o modo de produção do qual faz parte, o que leva a compreensão de:

[...] que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação de mediação, na qual um constitui o outro, sem que com isto cada um dos elementos perca sua identidade (AGUIAR, 2001 apud OZELLA e AGUIAR, 2008, p.98).

Para compreender historicamente o homem, tem que ter a clareza de que seu processo de constituição e desenvolvimento se dá de modo dialético, portanto contraditório, jamais linear. Assim, ao se referir à História, Pino (2000) expõe que:

História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico” (PINO, 2000, p.48).

Ou seja, refere-se ao movimento em que o homem singular se constitui numa relação dialética com a totalidade. Neste processo, humaniza a realidade objetiva e produz os objetos da cultura, movimento este que se dá nas e pelas contradições. Além desta dimensão apresentada, ou seja, da compreensão da história como dialética geral das coisas, é fundamental entender a História como a História dos homens, que se constitui na atividade, na prática social, na materialidade, na relação com o outro.

Para que o raciocínio anterior fosse organizado, foi imperativo que se recorresse à outra categoria também fundante desta perspectiva; a categoria mediação.

Tal categoria é que permite romper as relações dicotômicas, apreender o movimento contraditório do real, enfim, apreender o homem como singular, social e histórico ao mesmo tempo. Para explicitar melhor o entendimento desta categoria, foi necessário recorrer a Cury (1985):

A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que os constituem não são blocos irredutíveis que se oponham absolutamente, ou cuja descontinuidade da passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. [...] Em suma, a mediação rejeita relações de inclusão ou exclusão formais e expressa relações concretas, que remetem um fenômeno ao outro (CURY, 1985, p.43-4).

Deste modo, tal categoria atende à necessidade de apreender as relações constitutivas do real, em que os elementos, mesmo diferentes entre si, sem se diluírem um no outro, se constituem, contendo um ao outro como aspecto essencial. Trazendo a realidade escolar, se tem, por exemplo, a relação professor - aluno como uma relação em que cada um dos elementos da relação não pode ser apreendido isoladamente. Ao contrário, tanto professor como aluno só poderão ser apreendidos na relação em que ambos se constituem. E, mais do que isto, eles (professores e alunos) também são mediados pelas relações institucionais, familiares, ideológicas etc. Pode-se afirmar que professor e aluno revelam em todas as suas expressões, as relações vividas entre eles, fora e dentro da instituição, a classe social a que pertencem, a economia, a ideologia, além de suas singularidades, suas formas próprias de ser, pensar e sentir.

Assim diante do exposto nesta discussão, destaca-se a perspectiva de Pontes (2010) acerca da categoria mediação por demonstrar uma importante síntese do que a mesma representa, ao postular que esta “[...] é responsável pela articulação dinâmica, processual, entre as partes, na sua ação recíproca e o todo, considerando que cada parte se constitui em uma totalidade parcial, também complexa.” (PONTES,2010, p.55).

Com o suporte deste autor conclui-se que a categoria mediação não se caracteriza por ligar dois elementos simplesmente: ela tem a função de organizar a relação entre eles.

Apresentar a categoria atividade, como essencial para análise deste trabalho, é partir do pressuposto que para compreender o humano é preciso entender que o homem se constitui na atividade humana, ao longo da história, ou seja, quando o homem nasce já existe uma prática social e cultural que o acolhe, os objetos da cultura já estão postos, porém é pela atividade que este homem vai se constituindo. A prática, compreendida como atividade, vai humanizando o homem e a natureza e se torna social à medida que as relações se estabelecem historicamente.

Aguiar (2009), ao discutir o processo de constituição do homem, apoia-se em Bock e Gonçalves (1996), quando considera que o homem, ao nascer, é candidato à humanidade e a adquire à medida que vai se apropriando do mundo. Nesse processo de apropriação, utiliza-se de sua atividade e converte o mundo externo em um mundo interno e vice-versa. Dessa forma, e de maneira singular, desenvolve sua individualidade, desprendendo-se da sua hereditariedade.

A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho. (AGUIAR, 2009, p. 96)

Com base no posicionamento desta autora à medida que o homem interfere na natureza a partir de seu trabalho, transforma-se a si mesmo e, deste modo, estabelece uma relação dialética com a realidade social. Neste movimento, não há uma mera transposição do social para o individual uma vez que o homem, em sua atividade, é capaz de criar novas possibilidades. Portanto, o movimento de constituição humana se dá, via objetivação da subjetividade e subjetivação da objetividade (AGUIAR, 2009).

Encaminhando a perspectiva de análise deste estudo, embasada pela Psicologia Sócio-Histórica, em busca da apreensão da subjetividade humana, faz-se necessário refletir acerca de outras duas importantes categorias: sentido e significado. Ambas estão totalmente imbricadas numa relação de mediação, em que uma não é sem a outra, mas que não perdem sua identidade, sua especificidade:

Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente. (AGUIAR et al.,2009, p.60)

Vigotski (2001) considera que os significados são produções históricas e sociais, sendo compartilhados entre os homens, permitindo a comunicação entre eles. A significação, como a atividade mais geral e fundamental do ser humano, é o que o diferencia psicologicamente dos animais. Deste modo, a constituição dos significados e sentidos está, para o sujeito, diretamente relacionada à sua capacidade/atividade humana de constituição do próprio pensamento.

À medida que os significados sociais são compartilhados e constituem-se em importantes mediadores do processo de comunicação entre os sujeitos, estes são transformados em sentidos, num processo subjetivo, que contem, como elemento essencial, a realidade objetiva. (AGUIAR *et al.*, 2009)

Cabe aqui lembrar que os significados sociais, internalizados e transformados em sentidos, só existem como tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente. Constata-se, então, que:

[...]. o novo surge a partir do movimento no qual o sujeito, em atividade, constitui seus sentidos com base na dialética interna/subjetiva, recorrendo a elementos de sentidos (articulados no plano da subjetividade) de diversas e diferentes procedências. (AGUIAR *et al.*,2009, p.63)

Compreende-se, assim, os sentidos como construções históricas onde a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente interligadas, são acionadas a todo o momento na constituição de novos sentidos.

González Rey, também auxilia nessa discussão em sua posição sobre sentido, ao esclarecer que:

Durante seu desenvolvimento, o sentido subjetivo torna-se relativamente independente dos processos simbólicos e das emoções originais que o definiram, e se desdobra de inúmeras formas irreconhecíveis, tanto para o sujeito como para os que com ele convivem. (GONZÁLES REY, 2005, p.44)

A partir de tais afirmações percebe-se a complexidade existente no movimento de constituição do sujeito e segundo Aguiar *et al*, (2009), é através da categoria sentido, que tem-se a oportunidade de compreender o sujeito na sua singularidade.

Compreendendo os sentidos como históricos, fluidos e mutáveis, admite-se que a atividade do sujeito é por eles impulsionada e que, segundo Aguiar *et al* (2009, p. 63) eles se “constituem a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada”.

Importante destacar, ainda, segundo os autores, que a forma como tais arranjos se dão, no plano da subjetividade, depende de vários fatores, por exemplo, de como o sujeito é afetado pelas condições sociais, culturais e pelas especificidades de sua vida naquele momento.

A dialética que se faz presente na constituição dos sentidos é percebida na fala dos autores supracitados, e leva a notar a possibilidade de criação do novo, sem desprezar elementos do antigo. Está-se, assim, diante do que se pode entender como um movimento de superação.

Deste modo, desvelar a gênese do processo de constituição dos sentidos dos sujeitos deste trabalho, respeitando suas posições e contradições, aproxima-se de uma compreensão do sujeito em sua totalidade.

CAPÍTULO 3

O MÉTODO

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

“Vigotski evidencia que não existe método alheio a uma concepção de realidade, de relação homem/mundo. Assim, falamos de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes” (AGUIAR, 2009, p.129).

O método utilizado para obter e analisar os dados neste estudo está fundamentado na Psicologia Sócio-histórica. Para esta perspectiva, a “chave” de toda psicologia está na análise das relações do homem com a sua realidade objetiva, seus constituintes e suas transformações. A Psicologia Sócio-histórica permite compreender o homem em sua totalidade e historicidade, constituído nas relações com os outros homens e os objetos da cultura. Com vistas a escapar de análises deterministas não dialéticas, puramente descritivas, buscou-se ser coerente com a perspectiva metodológica apontada, ao se pautar nos princípios do materialismo dialético e histórico e utilizar a abordagem da pesquisa qualitativa, apesar de entender que a utilização desta abordagem não garante a perspectiva escolhida.

Acredita-se que deste modo será possível alcançar o objetivo proposto: analisar como o jovem, inserido em uma escola pública da cidade de São Paulo, significa seu projeto de futuro.

A pesquisa qualitativa tem a preocupação de analisar para além das aparências, de interpretar a realidade ou como aponta Freitas “fazer pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la realizando um movimento de intervenção nessa mesma realidade” (2010, p.13).

Ao analisar os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, procurou-se considerar sua realidade social e sua historicidade, baseados nas proposições de Vigotski e

colaboradores. Utilizando a fundamentação teórico-metodológica da Psicologia Sócio-histórica, procurou-se apreender os aspectos cognitivos/ afetivos/ volitivos constitutivos do sujeito, ou seja, os sentidos constituídos pelos indivíduos. Desse modo, esses sujeitos devem ser considerados sempre inseridos num mundo histórico e culturalmente situado, pertencentes a uma sociedade humana com todas as suas singularidades, constituída e constituinte do humano em sua totalidade.

Por meio do objetivo proposto para este trabalho de pesquisa busca-se apreender o sujeito para além da aparência, inserido num processo histórico e cultural, capaz de produzir um movimento que, ao afetar o mundo, ao mesmo tempo o afeta.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em concordância com os pressupostos do enfoque sócio-histórico explicitados anteriormente, apresentar-se-á, a seguir, os procedimentos utilizados para o processo de obtenção de informações e suas respectivas análises.

3.1.1 O local da pesquisa

O local eleito para a pesquisa é uma unidade escolar da rede pública do estado de São Paulo, situada na região de Osasco. Essa unidade conta com classes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atendendo desde o primeiro até o último ano desta etapa de ensino. A escola foi selecionada em função da disponibilidade da equipe escolar e de seus gestores em abrirem espaços para a pesquisa, além do fácil acesso da pesquisadora à instituição. A Unidade Escolar está inserida num bairro onde compartilha alunos com outra Instituição de Ensino que também recebe alunos do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, a demanda de matrícula é maior nesta escola, tanto pelo reconhecimento de um bom trabalho realizado, como pelo sentimento de segurança que gera na comunidade.

3.1.2 Caracterização da escola

A Escola Estadual Girassol, local da pesquisa, está organizada com aulas em três períodos: no turno da “manhã” estudam os alunos do Ensino Fundamental II, equivalente ao 9º ano e Ensino Médio (EM), compreendido do 1º ao 3º ano, organizados em 14 classes; no turno da “tarde” estudam alunos do Ensino Fundamental II (EF II) do 6º ao 8º ano, divididos em 15 classes; e no período noturno, tem 03 classes sendo: 1 turma de 2º EM e 2 turmas do 3º EM, totalizando as 32 classes da escola. A equipe de Gestão da Escola é composta por 01 Diretor, 01 Vice-Diretor, 01 Coordenador do Ensino Fundamental II e 01 Coordenador do Ensino Médio. Além do ensino regular, a escola possui atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem, no horário oposto ao da aula.

A escola foi construída pelo governo do Estado de São Paulo em 1965 e é mantida com recurso público. Seu espaço físico está organizado em dois blocos térreos, um dos blocos é composto por 15 salas de aula e a sala de informática; e o outro possui 16 salas: 02 salas de uso pedagógico, sendo uma para laboratório e outra de vídeo, 03 salas de apoio administrativo, 01 sala em que trabalha o diretor e 01 sala para o vice-diretor, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 sala de informática, 01 sala de material de apoio para educação física, 01 sala para os coordenadores, 01 sala de reuniões pedagógicas, 03 salas de almoxarifado, refeitório, cozinha e 04 banheiros. Além desses espaços, a escola possui 01 quadra esportiva coberta, 02 quadras descobertas, 01 praça de leitura, rampa de acesso para deficientes, 02 banheiros de alunos e a casa do caseiro. Há áreas não construídas na escola, usadas como espaço para brincadeiras, atividades físicas, e uma área reservada para o estacionamento.

A entrada na escola realiza-se por três acessos, a entrada dos alunos, que só é aberta no início e término da aula, o portão do estacionamento, de uso dos professores e funcionários e a entrada principal, onde ocorre o atendimento aos pais e por onde entram também os funcionários e visitantes. Os docentes da escola totalizam 52 professores, 29 EFETIVOS (concurso público) e 23 OFAs (Ocupante de Função Atividade). Os OFAs são profissionais selecionados por processo seletivo anualmente, mas não gozam dos mesmos direitos dos professores EFETIVOS, aprovados em concurso público. Mesmo não sendo objetivo desse estudo aprofundar as diferenças entre um profissional e outro, vale esclarecer que a partir de 2010 ambos professores (efetivos e OFAs) com vínculo na unidade escolar realizam suas

escolhas, à princípio, na própria escola, seguindo uma escala, primeiro ocorre a escolha dos efetivos e depois dos OFAS. A escolha de aulas em nível de Diretoria Regional de Ensino ocorre quando o saldo de aulas na escola se esgota. Julga-se importante este relato, pois o fato garante certa estabilidade do corpo docente, fator considerado importante na fala dos alunos como se observa a seguir:

São vários professores que me ajudaram e me deram muita força e coragem para continuar, mas sempre tem um que dá uma atenção especial como minha professora da quinta série e hoje ainda ela é minha professora, me acompanha e sempre tem e tem estado ao meu lado quando preciso. (K., 18 anos)

Trata-se de uma escola de bairro que atende os alunos de classe trabalhadora, oriunda de diversos outros bairros. Uma parcela significativa dos alunos advém de famílias de comunidades carentes. Há uma demanda crescente em busca de vagas devido ao fato da escola ser bem conceituada por sua comunidade.

Nas questões referentes à caracterização da comunidade, consta no Plano Escolar da unidade que o bairro onde a escola está localizada é de fácil acesso ao centro comercial, possui agências bancárias, comércio variado, várias linhas de ônibus e apresenta um perfil de classe média baixa, com diferentes credos religiosos. Os pais participam bimestralmente das reuniões e sempre que necessário os gestores atendem os mesmos, mas, alguns pais são ausentes, o que dificulta a parceria escola-família.

3.1.3 Etapa Inicial: Entrevista com o gestor da escola

Para a realização deste trabalho o primeiro contato foi com o gestor da escola que de pronto abriu espaço para a pesquisa. A escola tem em sua proposta pedagógica os princípios de uma gestão democrática que privilegia o diálogo com os alunos. A pesquisa inserida nesse espaço, não alterou a rotina da escola, ao contrário foi mais um exercício de participação dos sujeitos já habituados a dialogar.

Para a realização da entrevista, usaram-se os seguintes procedimentos: primeiro foram enviadas algumas perguntas por e-mail e, a seguir, já com as respostas que foram dadas

prontamente, realizou-se um encontro presencial para se discutir as respostas/reflexões feitas. As perguntas foram as seguintes: Quais são as principais características da comunidade onde a Escola Estadual Girassol está inserida? Qual é a demanda por matrículas no Ensino Médio? Quais as principais características dos alunos do Ensino Médio da escola? Há na escola problemas com a Indisciplina dos alunos no Ensino Médio? Como estes problemas são encaminhados? Existem outros tipos de problemas na escola? Quais são os números da evasão entre os alunos do Ensino Médio? As causas são identificadas pela escola? Como são as manifestações dos alunos no que se refere aprovação ou desaprovação em relação à escola? Quais as atividades culturais promovidas na escola por iniciativa ou com a participação dos alunos do Ensino Médio? Há alguma atividade que promova a participação dos alunos nas decisões tomadas pelo grupo gestor da escola? O grêmio estudantil é atuante na escola? Quais os projetos propostos pelos seus representantes? Há representantes de classe no Ensino Médio? Que atividades são exercidas por estes alunos representantes?

Na entrevista, o gestor completa as informações sobre a escola descrevendo a comunidade como:

“Famílias de classe média e baixa com renda variável, clientela variada, oriunda de diversos bairros. Uma parcela significativa apresenta problemas em sua estrutura familiar”. (Gestor)

Quanto às características dos alunos do Ensino Médio o gestor da unidade escolar relata que são:

“Participativos, porém observamos que uma parcela significativa não se esforça para estudar”. (Gestor)

“A maioria dos alunos considera a nossa escola boa, tendo em vista a grande procura por vagas. O retorno da comunidade é positivo”. (Gestor)

Na fala do gestor da unidade escolar, pode-se observar que esta modalidade de ensino (EM) não é considerada como um problema para a escola, casos isolados não alteram a rotina escolar:

“O Ensino Médio é o que apresenta menos problemas de indisciplina. Observamos com pouca frequência provocações e desentendimento entre os mesmos (casos isolados)”. (Gestor)

Os problemas apresentados pelo gestor na entrevista correspondem a fatos que ocorrem no exterior da escola como, por exemplo, a presença de pessoas estranhas que abordam os alunos e que não há como identificar os motivos.

Quando questionado em relação à demanda por matrículas no Ensino Médio, tem-se como resposta que os pais ou responsáveis optam em sua maioria pelo período diurno, ficando o noturno para aqueles alunos que trabalham.

O gestor informa que há pouquíssima evasão na escola e quando ocorre o motivo é o trabalho para ajudar no sustento da família. Em se tratando de menores a escola comunica aos pais e ou responsáveis e, em alguns, casos encaminha ao Conselho Tutelar.

Como há uma grande procura por vagas o gestor considera que a escola tem aprovação de sua comunidade.

No que diz respeito às atividades culturais oferecidas pela escola o diretor relata que há a organização de campeonatos juvenis, grupos de estudo, eventos como teatro, cinema, festa junina, mostra cultural, excursões em geral, completando, informa que:

“[...] os alunos e professores se envolvem pedagogicamente em vários projetos através do Grêmio estudantil.” (Gestor)

Em suma, da entrevista com o Gestor se pôde apreender que a escola em questão tem uma clientela que corresponde à condição socioeconômica e cultural daquela região do Estado, uma classe média típica com suas questões familiares. Concretamente, a comunidade aprova as ações da escola e na demanda por matrículas mostra preferência pelo período diurno. As respostas do gestor a cada uma das perguntas podem ser conferidas no Anexo 3.

3.1.4 Relação pesquisador/pesquisado e os sujeitos da pesquisa

Os anos de convivência com os alunos do Ensino Médio foram decisivos na proposição deste trabalho, pois deram à pesquisadora segurança para expor o interesse de pesquisa e permitiram alguma autonomia para interagir com este público. Munida deste sentimento de relativo conforto e predisposição para enfrentar as reações que pudessem aflorar, a pesquisadora entrou nas salas do Ensino Médio com a licença do professor e acompanhada pelo gestor da escola, para expor o trabalho a ser realizado.

Os alunos a receberam muito bem e num clima harmonioso a questionaram sobre todo o processo, perguntaram sobre a pesquisa, o horário das reuniões de grupo, o local e se eles e seus professores ficariam sabendo do resultado final da pesquisa. Os procedimentos foram explicitados por aproximadamente 40 minutos e, nesse primeiro momento, todos os alunos foram convidados a participar da pesquisa, dentre eles, 20 alunos se mostraram particularmente interessados, sendo que os mesmos levaram autorizações para que os pais as assinassem, como consentimento de sua participação. A princípio, avaliou-se que cerca de 10 alunos seria um número adequado para a pesquisa e, caso o número fosse muito maior, os alunos seriam selecionados via sorteio. No dia marcado para o primeiro encontro, no entanto, apenas 08 alunos compareceram devidamente autorizados e a discussão deu-se com estes. Optou-se pela seleção de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, por ser este o ano final da escolarização média, o que convergiria para a especificidade do tema abordado, uma vez que os alunos estariam deixando a escola, portanto diante da tomada de decisão frente ao futuro.

A pesquisadora teve o apoio do gestor durante todo o tempo e reforçou aos alunos a questão do sigilo sobre a fala ou escrita dos mesmos. Uma solicitação foi feita pelo professor da sala, pelos alunos e pelo gestor naquele momento, todos queriam ser informados do resultado do trabalho de pesquisa, ou seja, como os alunos do Ensino Médio significam seu projeto de futuro. Além disso, professores e gestores da escola gostariam de saber o que pensam os alunos sobre o papel deles, da escola e dos professores, de maneira a contribuir para a realização dos sonhos dos jovens e suprir suas dificuldades. Nesse momento os objetivos da pesquisa foram retomados para se deixar claro que as informações que poderiam ser fornecidas seriam aquelas que estivessem dentro do escopo da pesquisa.

O fato de os sujeitos envolvidos neste trabalho, direta ou indiretamente, demonstrarem interesse pelo resultado pode ser considerado como um indicador de interesse do jovem sobre

a temática. Percebe-se que o jovem quer se expressar e reconhece nesta pesquisa um espaço legítimo de diálogo.

Acredita-se na possibilidade de que, ao se conhecer como os alunos significam seu projeto de futuro, o diálogo entre professores/instituição e alunos pode ser mais claro e significativo.

Pensar uma dissertação que, de alguma maneira, contribua para o desenvolvimento profissional dos educadores tornou-se, então, um caminho mais explícito, em termos de estabelecer um diálogo entre a prática profissional da pesquisadora e a teoria existente sobre esse assunto.

Deste modo, coerente com o histórico de vida da pesquisadora e as suas buscas por um fazer profissional ético e responsável, passa-se a apropriar de informações valiosas, no interior de uma escola pública, lugar histórico e socialmente constituído. A diversidade presente nesse lócus e seu movimento ininterrupto de resgate e apropriação do novo conduzem a interpretação e análise dos dados sustentada pela teoria da Psicologia Sócio-histórica.

3.2 QUANTO AOS INSTRUMENTOS

*Conheça todas as teorias, domine
todas as técnicas, mas ao tocar
uma alma humana, seja apenas
outra alma humana.*

Carl G. Jung

Gonzalez Rey define instrumento como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.42). Utilizou-se neste trabalho a estratégia de discussão que compõe o Grupo Focal e um questionário que foi denominado de Caixa de Diálogo para obter informações adicionais, completando assim o arcabouço de informações que possibilitou a análise das falas dos alunos.

Segundo Bernard Charlot (2010), é possível criar nossos próprios instrumentos de pesquisa, desde que se sigam regras específicas da pesquisa científica.

Digo aos meus estudantes que eles podem inventar instrumentos de pesquisa, que a vida não é apenas questionário e entrevista: “Vocês têm todos os direitos, contanto que sigam duas regras: a) vocês devem ter uma metodologia pertinente para responder a suas questões centrais; e b) vocês devem trabalhar com rigor. (CHARLOT, 2010, p. 155)

Assim, buscando uma metodologia que se permita responder as questões centrais dessa pesquisa e ainda trabalhando sob o rigor exigido para interpretar as falas dos sujeitos utilizou-se dois procedimentos para a coleta de informações: o Grupo Focal e a Caixa de Diálogo.

Dessa forma, a pesquisa de campo foi realizada em dois momentos, o do Grupo Focal e o da Caixa de Diálogo, ambos no período da manhã, no horário de aula e com a autorização do professor do horário para a saída da classe dos participantes. Cada momento teve a duração de aproximadamente uma hora e meia, sendo um deles realizado no laboratório da escola e o outro ao ar livre, em espaço chamado pelos alunos de praça de leitura.

3.2.1 O Grupo Focal como espaço de produção de informações

O Grupo Focal, segundo Freitas (2007, p.13), pode ser compreendido como “uma técnica específica utilizada em pesquisas qualitativas; consiste na formação de grupos de discussão, formados por seis a dez sujeitos que têm características em comum.” Gatti (2005) orienta para que o grupo seja composto por sujeitos que não conheçam o facilitador e que o tema de discussão seja algo informado vagamente, para evitar ideias preestabelecidas. No Grupo Focal, contou-se com um facilitador que tem a função de proporcionar um ambiente favorável às discussões, Gatti define o facilitador como o responsável por:

[...] fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos do trabalho (GATTI, 2005, p.09).

O facilitador deve ainda garantir clareza em suas proposições, flexibilidade e eficácia ao conduzir as discussões de maneira a não perder o objetivo central do encontro. Conforme Morgan (1997), um moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. A fluidez da discussão é proporcionada pela postura do facilitador que deve intervir introduzindo novas questões ou tópicos para debate sempre que necessário evitando assim que a discussão finde antes de se atender aos objetivos propostos pela pesquisa. Um facilitador deste procedimento é a criação de um roteiro para discussão sem ser confundido com um questionário.

Relevante destacar, também, que o fato de na pesquisa utilizar o grupo como espaço de produção de informações, deu-se por acreditar que o mesmo favorece o diálogo, o debate, o confronto e reflexão das ideias. Tais atividades geram uma massa de informações de qualidade, favorecendo uma análise que, a partir deste material, poderá apreender aspectos do processo de constituição dos jovens e suas contradições, tendo claro que, tal movimento só é possível, só adquire uma forma específica, no âmbito do grupo. Tal consideração reflete sobre o potencial da estratégia grupal, pois permite avançar na apreensão da singularidade constituída no grupo.

Ampliando os saberes construídos até o momento, os autores Fraser e Gondim (2004) afirmam que:

[...] os grupos focais permitem ampliar a compreensão transversal de um tema, ou seja, mapear os argumentos e contra-argumentos em relação a um tópico específico, que emergem do contexto do processo de interação grupal em um determinado tempo e lugar (jogo de influências mútuas no interior do grupo), enquanto as entrevistas individuais permitem ampliar a compreensão de um tópico específico de modo aprofundado para uma mesma pessoa, em seu processo de interação didática com o entrevistador. (2004, p. 149)

3.2.2 Encontros com os jovens: realizando o Grupo Focal

Na primeira reunião a discussão foi iniciada com a retomada da finalidade da pesquisa. Explicou-se brevemente seus objetivos e procedimentos e, em seguida, foi apresentado o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destacando o caráter sigiloso e não compulsivo da participação dos jovens.

Com a finalidade de conhecer os jovens sujeitos da pesquisa foi solicitado aos participantes que se apresentassem e escrevessem uma palavra que para eles fosse sinônimo da escola onde estudam. A intenção foi a de estimular os alunos a refletirem sobre a escola em que estão inseridos, dado o entendimento da pesquisadora de que tal instituição constitui elemento importante para a construção dos projetos de futuro dos jovens.

Na sequência, foi apresentada ao grupo de discussão uma questão que deveria ser respondida individualmente e por eles justificada:

Estar na escola, nesta escola, cursando o Ensino Médio, é fundamental para o seu projeto de futuro? Sim, não e por quê?

Acertado como regra, os alunos não poderiam responder com a afirmativa “mais ou menos”. Era imaginado que as opiniões possivelmente se dividissem, no entanto, ao contrário do esperado, todos os alunos responderam positivamente à questão, imbuídos de um surpreendente sentimento de valorização da escola. Essa constatação inesperada fez com que se prosseguisse a pesquisa solicitando a cada aluno que justificasse sua escolha, o que garantiu o desencadear das discussões no grupo. Sendo assim, cada aluno expos seu ponto de vista respondendo oralmente a questão proposta. As justificativas trazidas pelos alunos trouxeram elementos novos e diferentes para a análise. Foi possível perceber que a aprovação da escola pelos alunos está relacionada com sentimentos de afetividade e até gratidão pelo carinho, atenção e cuidado que recebem no espaço escolar.

Prosseguindo o trabalho com o grupo, optou-se, por propor uma reflexão a partir de uma comparação entre escolas: uma escola particular, por exemplo, e a escola em que estudam, contribuem da mesma forma para o seu projeto de futuro? A proposta de colocar uma comparação foi necessária a fim de provocar uma discussão em grupo sobre o tema da pesquisa de modo a revelar os significados não explícitos nas respostas dadas prontamente à primeira pergunta. A partir desse momento, as demais questões foram sendo discutidas pelo grupo à medida que a pesquisadora percebia a importância atribuída a cada fala de um integrante. Falou-se de capacidade, políticas públicas, papel dos professores e da escola, apoio da família, passeios culturais, faculdades, empregos, esforço pessoal e pressão sofrida nesta etapa da escolarização.

Abaixo, seguem as questões de forma organizada para melhor compreensão do trabalho.

- 1) Se alguém perguntasse o que é a EE Girassol para vocês, o que responderiam em uma palavra? Qual palavra expressa o que é a escola para vocês?
- 2) Estar na escola, nessa escola, cursando o Ensino Médio é fundamental para o seu projeto de futuro? Ajuda com o seu projeto de futuro?
- 3) Se vocês estudassem numa escola particular que tivesse a finalidade de preparação para o vestibular e vocês fossem comparar a EE Girassol com esta outra escola, o que vocês tem a me dizer sobre isso? Percebo que aqui vocês se sentem acolhidos, protegidos, os professores são interessados, mas existe algo a mais que isso que vocês acham que precisam para este projeto de futuro? O que é?
- 4) Todos aqui escolhem o vestibular como etapa final do Ensino Médio? Todos aqui vão prestar vestibulares?
- 5) Hoje vocês são basicamente sustentados pelos pais e daí vocês me falam de um sonho de vestibular, de cursinho. Vocês já discutiram isso com as famílias?

Importante esclarecer que estas são apenas algumas das questões desencadeadoras da discussão sem desprezar outras que foram essenciais para elaboração desta análise, pois a proposta de trabalho com o Grupo Focal prevê um processo de conversação diferente de uma entrevista, na qual o diálogo privilegia a fluidez da conversa e não se limita a perguntas e respostas estanques.

Baseados em Gatti (2005), pode-se afirmar que, em uma ou duas sessões com o Grupo Focal é possível o surgimento de diversas e diferentes expressões, favorecendo a necessária riqueza de informações.

As cinco questões descritas acima foram selecionadas por melhor atenderem aos objetivos propostos neste estudo.

Na reunião com o Grupo Focal, os sujeitos participaram ativamente da discussão revelando fatores importantes sobre como significam seu projeto de futuro. Ao discorrerem sobre o papel da escola, dos gestores e professores eles ainda revelaram seus sonhos de curso superior, agregando elementos importantes às suas formas de significar o futuro.

No processo de condução do grupo, evidenciou-se que o grupo é *locus* de conversação, de movimento, de surgimento do inesperado, e que o pesquisador deve ser afetado por esta realidade movente e, frente a ela, pensar novas alternativas e propostas de conduzi-lo. Compreende-se, assim, que toda conversação é um processo ativo e requer que o pesquisador esteja aberto para ser afetado pela realidade, seja ela qual for.

González Rey (2005) esclarece que:

[...] tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador, interagem suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentimentos subjetivos no curso das conversações. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.46)

A pesquisadora, como parte integrante do grupo, exerceu o papel de facilitadora do processo como previsto em Gatti (2005, p.9) que define o papel do facilitador “como o sujeito capaz de fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também manter os objetivos de trabalho do grupo.” Com o intuito de assegurar a apreensão das informações produzidas no grupo, contou-se com a presença de um redator e de recursos de multimídia como o gravador e filmadora.

A organização das informações obtidas no Grupo Focal foi feita de maneira a reconhecer padrões e tendências relevantes nas falas, como proposto por Ludke e André (1986). Para melhor compreensão do que foi realizado, os passos a seguir foram elencados:

- 1- Transcrição e leitura atenta das falas dos sujeitos.
- 2- Organização de um quadro, por temas, contendo fragmentos relevantes da fala dos alunos.
- 3- Aglutinação dos temas por homogeneidade e coerência.
- 4- Construção de categorias para a análise e discussão referenciadas pelo enfoque teórico proposto neste trabalho.

A dinâmica do Grupo Focal fez surgir várias questões para a discussão, uma vez que é um processo ativo em que ideias emergem a todo o momento e são debatidas entre os sujeitos. O pesquisador assume o papel de facilitador do processo de discussão estabelecendo sua relação com o grupo que se torna assim a unidade de análise.

[...] o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do Grupo Focal, no entanto, é o

próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, 2003, p.151).

3.2.3 Encontro com os jovens: realizando A “Caixa de Diálogo”

Por meio de perguntas abertas, os alunos foram questionados sobre fatores que contribuem ou não para a construção do seu projeto de futuro. Foram feitas questões que, colocadas dentro de uma Caixa de Diálogo, iam sendo retiradas para serem respondidas por escrito pelos alunos e devolvidas à caixa. As questões requeriam dos alunos apontarem aspectos existentes na escola onde estudam que contribuem ou ainda nem tanto para a construção de seu projeto de futuro, além disso, foi solicitado que os alunos indicassem ações que esperam da escola nesse sentido, assim como atitudes dos professores que os alunos consideram importantes ou não para esta construção e propor sugestões para um novo plano escolar. A importância do trabalho com questões abertas é que estas permitem formar um sistema na busca de diferentes aspectos da informação e combinar com a busca por informação direta e indireta (GONZÁLEZ REY, 2005).

As questões foram assim dispostas:

- 1- Aponte dois itens que existe na Escola Estadual Girassol que contribuem para a construção do seu projeto de futuro. Explique:
- 2- Aponte dois itens, que no seu ponto de vista, a Escola Estadual Girassol ainda não faz e que podem contribuir para a construção do seu projeto de futuro. Explique:
- 3- Aponte uma atitude de qualquer um dos professores (não precisa identificar) que você considera contribuir para o seu projeto de futuro. Explique:
- 4- Aponte uma atitude de qualquer um dos professores (não precisa identificar) que você considera não contribuir para o seu projeto de futuro. Explique:
- 5- Complete a frase: A escola ideal que te ajuda a pensar e construir o seu projeto de futuro tem...
- 6- Pense sobre o assunto: Caso o plano escolar para o Ensino Médio 2012 esteja sendo escrito neste momento por representantes de órgãos superiores e você fosse convidado a indicar duas sugestões que o auxiliem construir seu projeto de futuro. O que você diria?

Nessa segunda reunião com os alunos houve a ausência de um dos integrantes da primeira reunião, contou-se então com sete participantes.

Optou-se por apresentar as respostas a cada uma das questões em quadros separados conforme anexo 2. Como foram seis questões respondidas, tem-se seis quadros, cada um contendo as respostas para cada questão proposta. Cada quadro apresenta os nomes dos alunos e as respostas correspondentes, sendo que sinalizados com cores diferentes os trechos das respostas que, a partir da análise, expressavam conteúdos específicos/ diferentes. As falas dos alunos assinaladas no Anexo 2 foram trazidas para discussão toda a vez que se fez necessário e serviu de apoio para discutir as categorias de análise propostas para este trabalho.

A estratégia nominada de “Caixa de Diálogo” consistiu nos seguintes procedimentos:

- 1- Preparou-se uma caixa chamada de “Caixa de Diálogo” em que os alunos retiravam seis questões para serem respondidas;
- 2- Os alunos responderam as questões individualmente, por escrito, identificando nome e idade;
- 3- Sem nenhum comentário auxiliar, apenas os esclarecimentos iniciais da proposta de continuação e fechamento do diálogo iniciado no Grupo Focal, os alunos responderam as questões individualmente, num espaço escolar denominado por eles de parque. O local é muito agradável, ao ar livre e envolto pela natureza.
- 4- Finalizadas as questões, os alunos devolveram suas respostas à Caixa de Diálogo.
- 5- Todo o processo foi acompanhado pela pesquisadora.

A estratégia da “Caixa de Diálogos” foi realizada um mês e meio depois da reunião com o Grupo Focal e se percebeu que os alunos, nas diferentes estratégias, apresentaram similaridades nas respostas, corroborando ou confirmando assim os elementos para a análise.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES

A análise de dados qualitativos exige “rigor intelectual e dedicação, sendo ao mesmo tempo um processo criativo”, como aponta Patton (1980) *apud* Ludke e André (1986, p.42). Essas autoras ressaltam não existir uma forma melhor ou mais correta que outras para a

análise das informações, pois o que se exige é sistematização adequada ao esquema escolhido e coerência com o que o estudo pretende.

Morgan (1997) alerta sobre alguns cuidados que precisam ser tomados na interpretação dos resultados. A distinção entre o que é importante ou desinteressante não está diretamente associada à intensidade contida nas falas, para o autor fatores relevantes devem ser percebidos pelo facilitador através do aprofundamento das discussões. A atenção voltada a uma fala aparentemente solta no grupo pode trazer elementos essenciais para a compreensão da subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Com essas observações em mente, inicia-se a análise com as informações obtidas no Grupo Focal e na “Caixa de Diálogo” tendo optado, após sucessivas leituras, por organizar o material em termos das temáticas mais frequentes nas falas dos sujeitos, o que, ainda segundo Ludke e André (1986), consiste num processo indutivo que deve culminar na construção de categorias ou tipologias:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.43).

Seguindo as orientações dessas autoras, foi realizado o exame do material à procura de aspectos recorrentes. A regularidade das informações indicadas pelos sujeitos constitui a base para o agrupamento em categorias, sem desprezar, no entanto, informações e observações que apareçam, a princípio, de forma isolada, pouco frequentes ou discrepantes, mas que possam constituir elementos importantes, considerando o objetivo do estudo. Ou seja:

É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.48)

Retomadas as falas gravadas e transcritas na primeira reunião do grupo, e os registros produzidos através da “Caixa de Diálogo”, foi criado um conjunto de categorias descritivas que possibilitou a organização do material para posterior análise, sem perder de vista o conjunto dos conteúdos, explícitos ou não.

Ao construir as categorias para a realização da análise, serviram de critérios aqueles apontados por Guba e Lincoln (1981) *apud* Ludke e André (1986, p.43), no sentido de que “as categorias deveriam apresentar homogeneidade interna e heterogeneidade externa, ter caráter inclusivo, ter coerência e ser plausível.” Dessa forma, a partir dos critérios, destacados vê-se, por exemplo, que quando uma categoria trata de um único tema, os itens que integram esta categoria devem ser homogêneos, garantindo a integração coerente dos dados. Além disso, fica claro que só interessa apontar categorias que expressem características ou aspectos efetivamente distintos, ou seja, que não sejam redundantes, não se superponham. Deve-se destacar ainda que as falas de um sujeito acerca de determinada questão podem estar em mais de uma categoria.

A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-lo segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicação de significados. Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias, a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2001, p. 161)

À luz da teoria exposta, foi organizado um conjunto de categorias que permitiu auxiliar na análise e interpretação da problemática investigada:

- O apreço ou gosto por estar na escola;
- A Escola como espaço de formação e preparação para a vida;
- Escolarização como etapa obrigatória para o projeto de futuro;
- Fatores que interferem na construção do projeto de futuro;
- Atividades extraclasse para complementar o currículo
- A universidade como possibilidade para o projeto de futuro;
- Influência familiar para a realização de futuro profissional.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE

Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe; mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e que pode ser que o senhor saiba.

Guimarães Rosa

Ao dar início a análise das informações é necessário salientar que algumas categorias, apesar de não se relacionarem diretamente com a questão do projeto de futuro, são importantes por permitirem conhecer melhor o jovem, suas significações sobre a escola, a própria escola, suas condições objetivas e suas necessidades. A análise de tais questões foi fundamental para a apreensão das condições sociais e históricas constitutivas das significações sobre o projeto de futuro dos alunos participantes da pesquisa.

A análise foi baseada nas informações obtidas no Grupo Focal e na “Caixa de Diálogo”. A intenção ao recorrer a esses dois instrumentos, foi a de trazer informações qualificadas, ou seja, diversas, consistentes e reveladoras dos aspectos buscados pela pesquisadora. Ao realizar a análise da “Caixa de Diálogo”, segundo instrumento a ser aplicado, notou-se que os resultados alcançados, na sua maioria, completavam e/ou confirmavam aqueles já depreendidos pela análise do Grupo Focal, de forma a trazer mais consistência à análise realizada. Frente a isto, optou-se por apresentar de forma mais precisa e detalhada a análise do Grupo Focal (que pareceu mais completa e esclarecedora considerando o objetivo), sendo que a análise da Caixa de Diálogo foi utilizada para completar, agregar informações, reforçar análises, o que sem dúvida qualificou o processo de pesquisa.

4.1 O APREÇO OU GOSTO POR ESTAR NA ESCOLA

Para dar início às discussões de modo que se possa compreender os significados que os alunos dão à escola, vale ressaltar que, de um modo geral, percebeu-se, nas falas dos sujeitos, que a escola é um local agradável, seguro e que evoluiu nos últimos anos, como se percebe na fala da aluna T.2.:

“Eu acho que quando a gente chegou aqui a escola era mais depredada, tipo assim não sei se é essa palavra, - é depredada mesmo, assim feia, desarrumada - era vidro quebrado, feia, pichada, eu acho que os professores é... começaram a pegar no pé para não fazer essas coisas agora ela tá bonita, tem mais materiais do que tinha na época, a gente evoluiu”. (T.2. , 17 anos)

Quando a aluna usa o termo “*a gente evoluiu*” se referindo à escola e aos alunos, percebe-se o sentimento de apropriação do espaço escolar como algo importante, expressando uma valorização pessoal ao estar envolvida neste processo de melhoria, vinculado ao seu próprio desenvolvimento e evolução. Tal afirmação de pertencimento ou apropriação demonstrada pela aluna denota o quanto está envolvida nesse ambiente como parte integrante de sua vida e da construção de sua personalidade.

“[...] depois destes seis anos eu vi que aqui é diferente de tudo aquilo que eu pensava que ela me mostrou que é uma escola que não tem bandido, que aqui tem professores qualificados, pessoas diversas e o que eu aprendi aqui, com certeza eu não aprendi em nenhuma outra escola”. (A., 17 anos)

Na fala de A., percebe-se que a escola traz segurança aos estudantes proporcionando um clima favorável à aprendizagem. Identificando a escola como um lugar agradável, a maioria dos sujeitos da pesquisa significa a instituição escolar com afirmações positivas no que diz respeito a sentirem-se acolhidos e respeitados. Uma das alunas ao definir a escola em palavras afirma que:

“[...] a segunda palavra é carinho porque aqui todos os funcionários, os professores, os diretores tem carinho pela gente, isso a gente percebeu, tratam a gente como filhos deles e tem muito carinho pela gente, então eu não tenho do que reclamar, é boa sim, maravilhosa, e vai ser guardado pelo resto da vida. Até pessoas que já saíram vai ser guardado pra sempre”. (J.C., 17 anos)

A fala da aluna em questão está carregada de sentimento, com palavras como carinho, filhos, maravilhosa, que parecem estar relacionadas à proteção e a cuidados, formas emocionadas de qualificar o espaço escolar. Segundo Rosa e Adriani (2002) emoções são mediações essenciais, sendo o pensamento um fenômeno que carrega em sua constituição a emoção, acredita-se que as manifestações de carinho pela escola não estão separadas do processo e desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Essa presença de emoções na fala dos alunos está relacionada explicitamente ao que se chama de afetividade, o que, segundo Wallon (1995), pode ser compreendido como a dimensão do ser humano que envolve os sentimentos. Ainda para o autor a afetividade é demonstrada pela emoção e evolui segundo as condições sociais existentes.

Outros alunos, também revelando emoção, apontaram a escola como um local em que podem contar com pessoas confiáveis, que podem oferecer ajuda em momentos difíceis.

“[...] eu acho que essa escola tem muito disso, porque vc encontra os professores dedicados não buscam só a lição da sala de aula o giz e a lousa tem muitas coisas, se agente ta com um problema que não seja dentro da escola eles também procuram ajudar, então eu acho que essa palavra representa bastante eles tão ajudando...”(T.2, 17 anos)

Nota-se que, também neste momento, os alunos estão falando de afetividade. Ao compreender que a construção da subjetividade é um processo histórico e cultural, mediado pela linguagem e que as emoções estão presentes nessa construção, conclui-se que as emoções, dentre elas a afetividade, estão diretamente relacionadas com os aspectos cognitivos. Posto isso, a afetividade deve ser algo a ser pensado e praticado na escola intencionalmente, pois interfere diretamente na relação entre o aluno e o conhecimento, influenciando no processo de ensino e aprendizagem. Como lembra Leite (2006, p. 26), “A natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva), nos seus extremos depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto”.

Neste contexto, a troca social é percebida pelos alunos, como sinônimo de conforto e segurança, sentindo-se acolhidos na escola.

K., ao definir a escola, confirma a existência da troca social como um fator positivo a ser considerado.

“[...] mas depois fui conhecendo o pessoal da minha sala e a segunda palavra é uma escola divertida, conheci várias pessoas, muitas vezes eu cheguei aqui eu não estava bem, estiveram do meu lado, gosto dos professores, me dou bem com o pessoal da minha sala eu sou uma pessoa feliz”. (K., 18 anos)

Abramovay e Castro (2003) ressaltam que a escola é um importante local de trocas e socialização, sendo assim, tem a função de integrar, de criar um espaço de convivência entre as gerações além de privilegiar a construção de processos de aprendizagem e afetividade.

Vale ressaltar que, para Wallon (1951),

[...] o meio mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas o meio social. A sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e de identificações. É dialética. (WALLON, 1951 apud CABRAL, 2001, p.271).

Diante dessas considerações, percebe-se que as declarações dos alunos no sentido de sentir-se bem na escola, ser aceito pelo grupo, revelam fatores que contribuem para o desenvolvimento deste adolescente. Os laços afetivos constituem importante fator de interferência positiva na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, ou seja, entre o aluno e o aprendizado pretendido.

Com amparo na teoria da Psicologia Sócio-Histórica, compreende-se que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas, onde os sujeitos, por intermédio da atividade cultural, se apropriam da realidade. A constituição do sujeito e sua forma de agir estão calcadas na presença do outro que o auxiliará também no seu processo de construção do conhecimento.

A teoria mostra-se clara quando estabelece uma relação entre afetividade e o objeto do conhecimento. O aluno, mesmo distante da teoria explícita pelos autores, confirma em sua fala que o afeto pela escola é fator considerável de apropriação do conhecimento.

“[...] minha palavra é aprendizagem porque eu também to aqui há seis anos já e eu não sou muito dedicada à escola, mas dessa daqui eu vou ter muita coisa o que falar bem porque eu aprendi muita coisa de verdade o que eu nunca vou aprender em escola nenhuma e eu tenho certeza de que vai ficar guardado porque eu aprendi muito aqui.”(E., 17 anos)

No momento em que a aluna E. define a escola com a palavra *aprendizagem*, ela se refere a coisas aprendidas que jamais serão esquecidas, provavelmente, por terem um importante peso afetivo. A aluna, ao descrever a escola, demonstra uma relação clara entre os fazeres da escola e o processo de desenvolvimento pessoal, indicando que o valor que a escola adquire para ela não se restringe ao conteúdo aprendido, mas a experiências relevantes para sua vida.

Esta categoria revela o quanto a relação entre afetividade e o objeto do conhecimento é vivenciada pelos alunos como algo forte, o quanto a escola se torna, para eles, espaço afetiva e cognitivamente motivador. Compreende-se, assim, que a manifestação de bom pertencimento dos alunos a esta escola impacta diretamente em seu processo de aprendizagem, tornando-os dispostos ao ato de aprender e contribuindo como elemento constitutivo de seus valores e perspectivas.

4.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO PARA A VIDA

Considera-se essencial trazer à discussão esta categoria de análise dado que seu conteúdo reproduz o objetivo precípua da escola, ou seja, formar, capacitar, preparar. Em se tratando do Ensino Médio, é preciso lembrar que este tem sido pautado por orientações relativamente contraditórias, de forma que não é assim imediato identificar um significado único e não controverso para essa etapa da educação.

No Brasil, ao longo de mais de meio século, o ideal formativo do Ensino Médio não profissionalizante tem sido pautado pelos exames vestibulares, como se o Médio significasse meramente rito de passagem entre o Fundamental e o Superior. Isso, aliás, estaria em clara contradição com o que afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, categorizando essa etapa como conclusiva da educação básica.

Já, ao longo da última década, orientações e exames oficiais, como o ENEM, passaram a sinalizar competências, que deveriam estar relacionadas aos conhecimentos formativos. Com

a modificação deste exame, nos últimos anos, de forma a combinar aquelas competências com habilidades específicas, conteúdos disciplinares das áreas de conhecimento, e com a adoção de tal exame como forma de ingresso ao Ensino Superior, parece se encaminhar o Ensino Médio para novo paradigma, ainda em processo de consolidação.

Por uma variedade de razões, o “educar para a vida” tornou-se uma afirmativa consagrada no campo educacional, uma proposição em que, aparentemente, a escola abdicaria de formas meramente “conteudistas” de educação e passaria a combinar os conhecimentos disciplinares com competências e habilidades, mas o quanto isso se efetiva, pode ser objeto de dúvida.

Recorre-se, então, à Vigotski para se entender o ato de educar de uma maneira mais ampla:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (VIGOTSKI, 2003, p. 77)

O modo de pensar da aluna E. traz à consciência o descrito pelo autor quando afirma que uma escola que a ajude a pensar sobre seu projeto de futuro deve oferecer:

“Preparação para a vida lá fora, não só no trabalho, mas na formação do aluno como cidadão.” (E., 17 anos)

A aluna T. completa:

“A escola deve ter o compromisso e o desempenho de ajudar os alunos, principalmente aqueles que se interessam em aprender.” (T., 17 anos)

Nesse ponto, as alunas compreendem a escola como elemento constitutivo de sua formação e parece cobrar da mesma uma formação geral que engloba a formação da

consciência e do pensamento teóricos e de suas capacidades correspondentes, como destaca Davidov, considerado um dos maiores discípulos de Vigotski:

O ingresso na escola assinala o começo de um novo período evolutivo: a idade escolar inicial, cuja atividade diretora é o estudo. No processo de sua realização a criança, sob a direção do professor, vai assimilando sistematicamente o conteúdo das formas mais desenvolvidas da consciência social (ciência, arte, moral e direito) e as capacidades de agir em correspondência com as exigências de tais formas. O conteúdo dessas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas) tem caráter teórico.[...] No processo de assimilação do conteúdo das formas de consciência social, mencionadas, produto do pensamento organizado de muitas gerações (mais exatamente de seu pensamento teórico), surge na criança uma relação com a realidade ligada à formação da consciência e do pensamento teóricos e das capacidades correspondentes [...]. (DAVIDOV, 1988, p. 82)

O autor aponta a importância da escola para a construção psicológica, moral, social e científica do ser humano reconhecida na fala do aluno A.:

[...] porque aqui foi onde eu formei os meus princípios, e são eles que eu vou levar para o meu futuro e foi aqui que aprendi coisas essenciais para a vida não só para a escola, mas para o meu serviço, faculdade... (A., 17 anos)

Ao apoiar-se na Psicologia Sócio-histórica e a partir da fala do aluno, não se pode esquecer de que os conteúdos científicos geram a possibilidade do desenvolvimento do pensamento lógico, dedutivo e hipotético e que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1987, p. 31), tanto pelo fato de estimular o desenvolvimento psíquico do aluno, como por possibilitar a apropriação dos conteúdos.

O que se aponta como necessário, é uma escola capaz de propiciar aos estudantes um desenvolvimento/ crescimento humano pleno, uma vez que o foco da aprendizagem envolve o desenvolvimento de competências e habilidades para enfrentar o mundo do trabalho, porém não se pode deixar de ser crítico ao destacar esta questão, pois, como alerta Gentili (2001) *apud* Mendonça e Miller (2006), deve-se considerar como as políticas públicas sob a perspectiva neoliberal em educação interferem diretamente nos processos escolares à medida que lança aos sujeitos barreiras intransponíveis, pois não basta uma formação por

competência numa sociedade em que o mercado de trabalho se torna a cada dia mais restrito e competitivo. Os autores reconhecem a educação com:

[...]a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. (MENDONÇA e MILLER, 2006, p. 55)

A construção de competências é importante para o desenvolvimento pessoal e deve estar associado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que o enfrentamento ao vestibular é algo concreto e possivelmente será vivenciado por esses alunos. O futuro profissional esbarra em comportamento ético, princípios e trabalho em equipe, porém não descarta o conhecimento teórico como fator imprescindível ao saber fazer e bem feito. Toma-se esta discussão como imprescindível pelo fato do mesmo aluno que fala sobre “*foi aqui que aprendi coisas essenciais para a vida*”, também afirma ao longo da discussão que não se sente preparado para enfrentar o vestibular:

Então assim eu não me sinto hoje preparado para passar num vestibular só com o ensino da escola, eu acho que eu deveria estar fazendo um cursinho. (A., 17 anos)

A. em sua fala parece revelar que quando reflete sobre os fazeres da escola em relação à construção de seu projeto de futuro o conhecimento está associado ao crescimento pessoal, comportamento adequado, autonomia e princípios.

Valendo-se da fala de Libâneo (2010) percebe-se que as políticas oficiais, a partir da *Declaração Mundial de Educação para Todos*³, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, incentivam o surgimento da escola do acolhimento social, o que, segundo o autor, tem a função de propiciar a convivência e a sociabilidade sem desprezar elementos fundamentais para uma aprendizagem plena, tais como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas, no entanto o que acontece,

³ A *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*, é um documento histórico produzido na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia e foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco.

segundo o autor, é que a questão do acolhimento e sociabilidade parece surgir, a depender da população atendida, em contraposição à formação cultural e científica, que diz respeito ao conhecimento e ao ensino. Deste modo, Libâneo (2010), aponta uma dualidade na escola brasileira, onde de um lado está proposto o conhecimento focado na aprendizagem e nas tecnologias servindo aos ricos e por outro lado o acolhimento social, integração social de caráter assistencialista e que serve aos pobres.

Nóvoa (2009) auxilia na compreensão desta fala quando define:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009,p. 64).

As declarações dos alunos e dos autores citados acima fazem pensar que esta escola pública tem cumprido parte de sua missão quando reconhecida como local privilegiado de socialização e crescimento pessoal, porém ainda não se destaca quando deve ser também um lugar de aprendizagem efetiva, onde teoria e prática se integram de modo a constituir as competências necessárias aos sujeitos e assim realmente contribuir para a realização de um projeto de futuro dos jovens. Deve-se lembrar que “o indivíduo precisa da escola não para legitimar o conhecimento que ele já produziu, mas para ter acesso ao conhecimento que ele não é capaz de elaborar e sistematizar.” (GIARDINETTO, 1999, p.91).

Muitos fatores contribuem para dificultar os caminhos dessa escola para alcançar a efetivação de um aprendizado integrador da cultura, das linguagens, enfim, da relação entre teoria e prática que se reflita no comportamento humano. Menezes (2001), por exemplo, aponta que:

Um dos pontos mais fracos refere-se à ausência de uma política pública consistente para a formação inicial e permanente de professores. Sem suprir esta carência, não será possível universalizar, com qualidade, a educação básica, e para isto é preciso convocar os poderes públicos, as autoridades educacionais, mas também outros agentes, como as universidades públicas que, em parte, se afastaram de uma das razões de sua criação, a formação de professores para o ensino básico. (MENEZES, 2001, p.204).

Pode-se perceber a importância que os alunos dão a formação dos professores quando os alunos indicam que a escola ideal para eles, no que diz respeito à construção de seu projeto de futuro, tem:

“Qualidade de ensino exemplar, professores com ótima qualificação e interesse para que o ensino possa ser exemplar”. (E.,17 anos)

“Professores capacitados e empenhados que desenvolvam trabalhos diferenciados com os alunos”. (A.,17 anos)

Neste sentido, percebe-se o quanto a qualificação dos professores é valorizada pelos jovens, construindo um fator essencial para o aprendizado. Os professores trabalham diretamente com a formação humana dos sujeitos, o que demanda preparação de excelência para a realização do seu trabalho. Assumindo que o papel da educação é de formação humana, entende-se como necessária a formação de si mesmo de modo que não só os docentes, mas que toda a escola garanta aos seus alunos:

[...] condições para que desenvolvam confiança e autoestima, valores humanos, interesses culturais, autonomia econômica e consciência social. Se isso já parece tarefa difícil, é preciso acrescentar que o novo desafio se sobrepõe ao antigo, pois a escola, ao aceitar essa nova dimensão de seu trabalho, em princípio não deveria desguarnecer todas as funções que exercia, algumas das quais precisa manter e aperfeiçoar. (MENEZES, 2001, p.204)

Afirma-se, assim, que o sentido de formação e preparação para a vida, em absoluto ignora a construção de valores humanos e, sim, integra estes aos conteúdos específicos de cada disciplina, o que demanda como direito social dos alunos, que na perspectiva de Frigotto oportuniza:

[...] uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição previa para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores, críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. (FRIGOTTO, p.76, 2005)

Mesmo diante dos fatos expostos, percebe-se que quando são questionados sobre os fazeres da escola, os sentimentos que emergem são de gratidão pela ação da escola e professores, afirmando que possuem:

“Professores capacitados que nos ensinaram desde muito cedo coisas que nós levaremos para a vida toda e isso foi o princípio de tudo, a minha base, que me ajudaram a formar meus conceitos e minhas opiniões sobre diversos assuntos”. (A., 17 anos)

Estes alunos ainda reconhecem que a escola:

“[...] investe no aprendizado dos alunos, e há preocupação dos professores em nos ensinar e nos cobrar daquilo que aprendemos.” (L., 17 anos)

Ao revelar reconhecimento em suas falas, cujo sentido seria de contribuir para seu projeto de futuro, ora como formação para a vida, ora como formação ética, os alunos admitem a falta do que chamam de “aulas mais produtivas” e aulas de reforço nas disciplinas mencionadas pela aluna T. 2.

“[...] para o meu futuro a escola não faz, mas poderia dar uma mãozinha, são: organizar aulas de reforço principalmente para as disciplinas de português, matemática, química e física.”(T.2.17 anos)

Nesse ponto, os alunos provavelmente estão pensando numa preparação que os levem a ingressar na faculdade, realização esta usual ao projeto de vida dos adolescentes na contemporaneidade.

Em suma, seja qual for a escolha destes jovens a escola deve estar pronta para auxiliá-los neste caminho, pois:

Essa escola, que reconhece que o povo brasileiro está chegando ao Ensino Médio e o recebe dignamente, aceita essa nova e bem-vinda diversidade de funções no sentido de completar a educação básica e não simplesmente treinar para o trabalho ou preparar para o Ensino Superior. (MENEZES, 2001, p.207)

4.3 ESCOLARIZAÇÃO COMO ETAPA OBRIGATÓRIA PARA O PROJETO DE FUTURO

No desenvolvimento das discussões geradas no Grupo Focal e confirmadas pela Caixa de Diálogo, os alunos se manifestam relacionando o Ensino Médio ao cumprimento de uma etapa obrigatória:

“É que o Ensino Médio tá me ajudando a pensar bem na faculdade que eu quero.”
 “[...]quando eu entrar em uma boa empresa vão pedir o meu nível de escolaridade.”(T.,17 anos)

Aqui, na visão dos alunos, a escola assume outro aspecto social que vai além do crescimento pessoal, ela é valorizada pela condição de certificação para outras etapas ou outros caminhos:

“Eu coloquei que vou precisar disso para entrar numa faculdade sim porque vou precisar disso lá fora para quando eu entrar em uma boa empresa. Vão pedir o meu nível de escolaridade”. (K., 18 anos)

O Ensino Médio, aparentemente, associado a uma etapa, uma passagem obrigatória para todos os que desejam cursar uma faculdade ou arrumar um bom emprego, leva à reflexão sobre o papel da escola na visão do jovem e até a sua aparente aceitação de que a escola cumpre o seu papel meramente “cumprindo tabela”:

“Sim, pois a vida é feita de etapas e se pularmos uma a próxima etapa não será bem sucedida. Então a escola é uma etapa muito importante sem ela não conseguimos avançar para as próximas etapas da vida”. (T.2., 17 anos)

A fala da aluna reforça o pensamento da escola como uma instituição de mera passagem, como na menção feita acima sobre a designação “Médio” nessa fase escolar.

Vale lembrar que, no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96), tornou-se um compromisso do Estado garantir a oferta desse nível de ensino, com o objetivo de proporcionar aos cidadãos brasileiros um maior aprofundamento de seus estudos e dotá-los de maior capacidade de participação no mercado de trabalho e do capital cultural necessário ao exercício da cidadania, assim como condições, no plano do conhecimento, para prosseguir a trajetória de estudos em níveis superiores (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Considerando o Ensino Médio como etapa final da educação básica a legislação prevê um processo educativo que propicie aos alunos as competências necessárias para que possam continuar aprendendo. Apesar de a legislação fixar objetivos claros para esta etapa de ensino não se pode deixar de trazer as reflexões propostas por Mendonça e Miller (2006) quando comparam a educação brasileira à europeia e assim expõe que:

Diferente do que acontece na maioria dos países europeus, que enfatizam a formação intelectual e a construção de um cabedal cultural básico, tendo em vista igualdade de condições educacionais, o referido modelo atribui à escola básica a função de essencialmente, socializar os alunos, vinculando-a aos municípios e preterindo um gerenciamento nacional de educação. Por consequência, a gestão o ensino escolar fica submetida a distintas iniciativas, dando margem a distorções que esvaziam a escola de sua função de ensinar. (MENDONÇA e MILLER, 2006, p.54)

As políticas educacionais propostas para a educação básica no país colaboram para a crise de identidade nesta etapa do ensino já discutida anteriormente neste trabalho. Felipe (2000) classifica o Ensino Médio como o nível de escolarização mais indefinido do sistema educacional brasileiro. O autor afirma que no Ensino Fundamental as crianças e adolescentes adquirem o conhecimento necessário à sua formação inicial, no Ensino Superior os jovens se qualificam profissionalmente para o mercado de trabalho, já o Ensino Médio parece não ter uma função claramente definida.

O Ensino Médio tem sido por um tempo longo demais a “terra de ninguém”. Sem uma função claramente definida como a dos outros dois níveis, tem uma característica de afunilamento. Nele fica clara a seletividade histórica da educação brasileira. [...] A realidade do Ensino Médio, tem sido ao invés de ser uma ponte a ligar dois níveis de escolaridade, ele tem sido um precipício, uma garganta que engole muitos jovens brasileiros (FELIPPE, 2000, p. 56).

Corroborando com o até aqui discutido, recente pesquisa proposta pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), realizada em 140 municípios entre 18 e 21 de junho de 2010, com a participação de 2.002 entrevistados, aponta que a maioria da população entrevistada considera que nenhum dos níveis de educação pública “prepara bem” os alunos para o nível subsequente ou para o mercado de trabalho. Na percepção de 40% dos entrevistados, o aluno chega ao próximo nível educacional ou ao mercado de trabalho apenas “razoavelmente preparado”. É somente de 14% o percentual de entrevistados respondendo que no fim do Ensino Médio o aluno está “bem preparado” para o mercado de trabalho.

Pode-se supor, a partir dos dados indicados acima, produzidos pela CNI (2010), que há certa descrença na função da escola pública como instância formativa, em especial na etapa do Ensino Médio. Para alguns sujeitos da pesquisa esta descrença apoia-se na ideia de que a escola é vista como passagem obrigatória pela sociedade, porém de pouco impacto na construção de um projeto de futuro para os jovens.

“Ela (a escola) provoca para a gente procurar mais coisa mas ela não dá suficiente mas ela te provoca para a gente correr atrás...”(A., 17 anos)

A aluna J.S., em sua fala citada abaixo, confirma a percepção de que para os alunos é a terminalidade do Ensino Médio que dará as condições que necessita para arrumar um emprego ou cursar uma faculdade apesar de reconhecer que aprendeu um pouco dos conceitos, ou seja, conta mesmo o credencial do diploma:

“(a escola) é onde aprendi um pouco dos meus conceitos e um pouco da minha autonomia, pois sem terminar o Ensino Médio, não conseguiremos arranjar algum emprego ou fazer determinada faculdade”. (J.S., 17 anos)

Pressupõe-se que ela está falando do certificado de conclusão como item exigido para continuar sua trajetória. Claro que o certificado é exigido e não menos importante, porém não é “*aprender um pouco dos conceitos*” que trará à aluna a preparação necessária para seguir seu caminho, nesse sentido o certificado de conclusão traduz o documento oficial para prosseguir seus estudos e ou até cursar o nível superior.

Segundo Menezes (2001, p.204):

[...] o crescente número de alunos que chega ao Ensino Médio, põe em questão estar ou não a escola servindo a esses jovens, estar ou não a escola reconhecendo seu novo público; e isso não deve significar só admitir que existe, lamentar sua condição ou, pior, questionar a legitimidade de sua presença.

Assim, se a escola foi levada a se abrir a um novo público, garantindo a entrada dos alunos é hora de pensar sobre a qualidade do ensino oferecido por ela respondendo qualitativamente aos anseios dessa geração.

Seguindo esses questionamentos e balizada pela pesquisa de Franco (2002) pode-se perceber que:

[...] os jovens, em sua maioria, valorizam o caráter instrucional da escola, pois acreditam que ele os conduzirá a uma inserção profissional de melhor remuneração. Os jovens consideram "a escola" (em geral) como um caminho para o sucesso profissional, mas não parecem acreditar na formação que recebem da sua escola pública como meio para ascensão. Para "vencer na vida", afirmam, via de regra, valores afetivos ou místicos (amor, fé em Deus); ou seja, desejam um futuro idealizado, de realização financeira e status, afirmam acreditar que chegarão lá, mas parecem contar com "meios mágicos" para essas conquistas, sem considerar, por exemplo, a escola que lhes é oferecida como instrumento para a consecução de seus interesses. Nesse sentido, pode-se supor que as idealizações de futuro funcionam como utopias paralisantes, algo com o que os jovens das classes populares sonham, mas sabem de antemão que não alcançarão. Essa "utopia paralisante" mantém o raciocínio liberal de que cada um é o único responsável por seu sucesso ou fracasso. (FRANCO, 2002, p.02)

O pensamento de Franco disposto acima leva a acreditar que o jovem, apesar de valorizar o “caráter instrucional da escola”, não a vê como facilitadora para levá-lo à ascensão social. Na realidade, os jovens, contam muito mais com “meios mágicos”, idealizados, para pensar o futuro. Concordando com a autora, a pressão da ideologia liberal, os levam a desejos,

sonhos, utopias que, se por um lado os fazem acreditar num possível futuro melhor, por outro os paralisam, pois não apontam caminhos concretos.

A ausência de saídas efetivas e projetos definidos por parte da escola traz aos alunos um sentido de dúvida e incertezas em relação ao seu futuro, sentimento esse explícito nas declarações dos estudantes:

“Ta batendo o desespero, vai acabar o ano e...”(J.C., 17 anos) .” “[...] Todo mundo ta nervoso.”(L., 17 anos).

Nota-se, no item anterior, que o Ensino Médio, na visão dos alunos, tem dentre suas funções proporcionar condições necessárias de ação do sujeito sobre a realidade, em função do conhecimento que se esperaria obter nessa etapa da vida e por meio da escola. No entanto, nas respostas subsequentes associadas ao Ensino Médio, como etapa obrigatória, predomina uma visão relativamente cartorial de rito formal de passagem. É certo que a certificação é reconhecida como importante, mas se entrevê certa contradição entre a necessidade do diploma e a insuficiência da formação.

Conclui-se, assim, que para os alunos o diploma contribui para seu projeto de futuro uma vez que encerra uma etapa de escolarização importante para a sociedade, porém não parece claro que a apropriação da aprendizagem que deveria estar acompanhada à certificação seja algo concreto na vida dos estudantes.

4.4 FATORES QUE INTERFEREM NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE FUTURO

Muitos são os fatores que podem interferir na vida escolar da criança ou do jovem, dentre eles: os emocionais, os socioeconômicos, os familiares e os de ordem pedagógica. Nesta categoria, à luz da fala dos sujeitos, procurou-se analisar os fatores que auxiliam ou interferem na realização do projeto de futuro dos jovens.

Asbhar e Lopes (2006) apontam em seu trabalho sobre dificuldades de aprendizagem, que é muito comum os alunos terem a crença de que eles mesmos são responsáveis (ou até culpados) pelo mau desempenho escolar. Assim como no trabalho dessas autoras, analisando

as falas dos sujeitos, observa-se a força desta crença, pois grande parte do grupo atribui sucessos ou fracassos ao seu esforço pessoal:

“[...] dá aquele sabidão, calorção e a gente quer ficar dormindo em casa, não é assim que acontece com todo mundo, as vezes é um pouco de falta de éeeee interesse, não é interesse, um pouco de vontade nossa mesmo”. (L., 17 anos)

“Eu acho que todos tem a capacidade mas algumas pessoas não tem a vontade de se esforçar pra tê-la”. (A., 17 anos)

“[...] mas eu também reconheço que não me esforcei para estudar mais um pouco, eu reconheço isso.” (L., 17 anos)

“[...] o pior que eu to pensando nisso to fazendo um pouco de esforço mas não tanto como deveria”. (J.S., 17 anos)

“[...] eu acho que a gente deveria ser mais dedicado, sempre voar mais alto. É preguiça”. (T.2., 17 anos)

Apesar dos estudantes apontarem o seu esforço próprio, ou a falta deste, como um dos fatores que interferem em seus processos de escolarização, é importante ressaltar que os problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem, não devem ser analisados como de ordem individual, seguindo o raciocínio da concepção neoliberal. Tal questão merece uma análise que vá além da aparência, como é correto fazer sob uma perspectiva crítica. É salutar que se busquem explicações para esse fenômeno, desvelando as contradições existentes nas relações homem x sociedade, assim como, os determinantes econômicos, sociais e políticos envolvidos nesse processo. Desse modo: "entender que nosso saber jamais deverá servir para ocultar processos sociais determinantes de processos educacionais já é um bom começo" (BOCK, 2000, p. 31).

Os alunos reconhecem que pouco fazem para atingir seus objetivos em relação ao futuro, mas não estão sozinhos neste “jogo de culpas”, apontam a escola e professores como fatores associados a seu desinteresse pelos estudos:

“[...] às vezes quando o professor passa a página tal, eu tenho tempo eu faço muito mais do que ele pediu, varias vezes eu já fiz isso, - ta professor eu fiz – ah mas eu não pedi (referindo-se ao professor)”. (K., 18 anos)

Em outro momento, reconhecem a dedicação dos professores e retornam para suas próprias culpas:

“[...] tem hora que o professor ta lá explicando e todo mundo bagunçando tem hora que ele se cansa e acaba jogando tudo pro ar e se vira”. (T. 2., 17 anos)
 “[...] acho que tem professores aqui que a gente deve muito, tipo a professora Rosana”. (A., 17 anos)

Parece que ao jovem falta clareza dos processos constitutivos em que está envolvido, apresentando explicações muitas vezes confusas, que se opõem e, assim, ora assume a responsabilidade para si, ora indica outros “culpados”. Quando assume a responsabilidade por sua formação, afirmando que basta um esforço pessoal para alcançar suas metas, esbarra numa visão da ideologia liberal, que desconsidera o social como constituinte de sua subjetividade, como se ignorasse os vários fatores que afetam seu desenvolvimento. Quando culpa os outros (professores, escola, governo), visualiza a determinação social como constitutiva de seu processo de aprendizagem, no entanto, sem muita fundamentação e firmeza, dado que o argumento logo é substituído pela própria culpabilização. Noutras palavras, não parece haver a consciência de si como um indivíduo provido de vontade e escolha, mas, a um só tempo, parte de um processo social que o envolve e o constitui.

Pesquisas de Aguiar e Ozella (2008) corroboram com uma afirmação semelhante por parte dos jovens percebida neste trabalho. Os autores afirmam que, segundo os jovens, o estudo é um requisito fundamental para o ingresso no mercado de trabalho ou para uma vida melhor, assim como a valorização do esforço pessoal nesse processo. Ainda em Aguiar e Ozella (2008, p.119), “essa visão revela uma perspectiva pouco crítica e superficial da realidade social e econômica, pois coloca a questão no plano do indivíduo, responsabilizando-o por algo que é determinado social e economicamente.”

Assim, quando professores e a própria escola aparecem como responsáveis na construção de projeto de futuro dos jovens, supõe-se que as incertezas nas indicações dos alunos denotem a dificuldade desse aluno de analisar o papel de cada um frente a sua construção de um projeto de futuro.

“Assim como os professores cobram muito da gente que faculdade vc vai fazer, mas assim porque a gente tem que pensar tanto nisso, os professores não tem que pensar, a gente é que tem que pensar, não to culpando os professores, não to culpando ninguém - é a ansiedade - a gente tem que aprofundar um pouco mais naquela matéria, não ficar ali naquele cubículo...” (A., 17 anos)

Observa-se na fala de A., que a incerteza parece estar associada ao sentimento de ansiedade, quando o aluno diz que não está culpando ninguém na verdade parece dizer que “sua” ansiedade atrapalha nos momentos de decisão e escolha, porém quando se refere ao conteúdo com a palavra “cubículo” também reconhece que há limitações impostas e transpor essas barreiras é algo que não depende somente de seu esforço pessoal.

Quando discute o papel do professor, os alunos demonstram suas percepções e classificam o fazer docente ora como agente mediador da aprendizagem, porém sem sucesso devido ao comportamento dos alunos, ora o professor é visto pela falta de interesse nessa mediação, apesar do interesse demonstrado pelo aluno, como se vê nas falas da aluna K.:

“Muitas vezes o professor tá lá na frente explicando e tem três ou quatro virados pra trás, conversando, tipo como se o professor não estivesse lá. Então aí vc tem que ficar várias vezes parando, pedindo para parar é pedir silêncio, eu acho que isso atrapalha porque vc acaba dispersando, vc acaba perdendo a atenção”. (K., 18 anos)

“Ahhh as vezes quando o professor passa a página tal, eu tenho tempo eu faço muito mais do que ele pediu, várias vezes eu já fiz isso, - tá professor eu fiz – ah mas eu não pedi (referindo-se ao professor) – Ahhh mas eu fiz, nem sempre aquele professor vai lá e corrige ahhh então deixa aí, quando eu precisar eu corrijo, várias vezes eu fiz isso, mas o professor disse não, eu não pedi”. (K., 18 anos)

Sobre o que a aluna aponta, Cortella (2009) assinala que:

[...] como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado...cada um dos envolvidos nesta situação traz o que já tinha para trocar, só que a troca não deve levar a perdas; por ser uma repartição de bens, todos precisam esforçar-se para que cada um fique com tudo (CORTELLA, 2009,p.101).

A mediação, como papel importante e de responsabilidade do professor em sala de aula, afeta diretamente as experiências de aprendizagens que serão vivenciadas pelos alunos. Como indicado por Leite:

A natureza da experiência afetiva (se prazerosa ou aversiva), nos seus extremos depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto, sendo esta favorecida pela história de relação do professor com o seu objeto de ensino e pelo investimento que realiza na mediação entre aluno e este objeto através da postura que assume em sala de aula (LEITE, 2006, p. 26).

Sendo assim, os alunos interpretam a mediação exercida pelo professor em alguns momentos como satisfatória e em outros como não, dependendo para isso de fatores, como apontados pelo autor, que vão desde a relação professor e objeto de ensino até a postura que ele assume em sala de aula.

Quando o assunto é a postura do professor em sala de aula, os alunos declaram:

“[...] a falta de vontade de alguns (professores) quando chegam na sala de aula e simplesmente passam textos e mais textos sem ao menos explicar ou qualquer atividade sem sentido que não tem nada a ver com a matéria”. (J.C., 17 anos)
 “[...] professores que simplesmente passam textos e conteúdos e não explicam, que passam só para encher as folhas do caderno sendo que com aulas dinâmicas conseguimos melhor fixar e aprender.” (A., 17 anos)

Apoiados na abordagem de Vigotski, muitos autores discutem a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem dos alunos, entretanto essa mediação nem sempre é compreendida como harmoniosa ou eficaz ao processo, Góes (2001) auxilia nesta discussão quando expõe:

Mesmo quando o conhecimento está sendo efetivamente construído, os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, movimentos de ajuda. Nos esforços da professora para articular o instrucional e o disciplinar, para manejar os focos de atenção e para conduzir as crianças a elaborações quase categoriais, podemos ver que o papel do outro é contraditório, e que o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento “forçado” de certas operações de conhecimento. (GÓES, 2001, p. 85).

Nas declarações dos alunos, percebe-se que a mediação praticada pelo professor nem sempre atende às expectativas deles, o que interfere diretamente em sua aprendizagem, lembrando que, para Vigotski (2003), a mediação exercida pelo professor é o fator responsável pela interação que possibilita o aprendizado.

A relação estabelecida entre professor, aluno e objeto do conhecimento não se limita a apresentação de conhecimentos científicos, mas na compreensão de como este conhecimento se dá.

Compreender como o conhecimento se estabelece é tarefa de todo educador, porém não é algo simples e demanda atenção, predisposição e acima de tudo formação profissional, um entrave ainda a ser superado em educação. Não se almeja discutir a formação dos professores nesse trabalho, mas é preciso apontar que é sabido que a mediação exercida pelo professor é parte essencial para a aprendizagem dos alunos, mas essa mediação não é algo natural ou mágico que ocorre sempre que professor e aluno estão em sala de aula, são saberes também construídos ao longo dos anos de trabalho prevendo uma formação continuada.

Com base nos estudos de Saviani (1980), compreende-se que o professor deve conhecer profundamente os conteúdos que irá trabalhar, conhecer as estratégias de ensino e o aluno concreto. Só assim o conhecimento científico, acumulado historicamente poderá ser transmitido.

Os órgãos governamentais parecem ser outro agente que interfere no desenvolvimento de um projeto de futuro na visão desses jovens entrevistados. Quando o diálogo toca em pontos em que o governo e as políticas públicas recebem atenção dos entrevistados, os mesmos aparecem como impositores ou dificultadores nas proposições da escola. Mesmo não havendo uma pergunta direta sobre o poder público, este aparece na discussão em diversos momentos e não há sequer uma menção que tenha sido considerada como um fator de ajuda à escola.

Quando o governo é citado, são observadas queixas, principalmente sobre a falta de autonomia da escola:

“ [...] eu acho que como o ensino é pobre, não daqui, eu posso dizer que o ensino é pobre porque pobre, não daqui mas do geral, quando comparamos a uma escola como o Bandeirantes ou Padre Anchieta, não porque a escola é particular e aqui é estadual mas eu acho que a forma que o governo passa para os professores passarem a matéria pra gente”. (A., 17 anos)

Nessa declaração do aluno, percebe-se que quando fala do ensino ele não diferencia a escola pública da particular, ambas são consideradas “pobres” no quesito conteúdo. Talvez simplesmente não querendo desprestigiar a sua escola, o aluno direciona sua fala para a falta

de autonomia dos professores da escola pública ao “passarem” a matéria, que teria sido determinada pelos órgãos governamentais, tirando-lhes ou restringindo sua liberdade de ação.

De maneira geral, a instituição particular tem maior autonomia sobre os conteúdos trabalhados e também sobre a melhor forma de assim fazê-lo, porém, o objetivo mais comum de uma boa instituição de ensino particular está claro aos professores, pais e alunos: garantir que os estudantes ingressem nas melhores universidades. A escola particular que trabalha no sentido de garantir sucesso nos exames vestibulares estaria assim livre do questionamento de desenvolver competências associadas ao mundo do trabalho, sendo, de um modo geral, avaliada pelo número de alunos que ingressam em universidades de acesso mais competitivo. Reféns de um mercado vasto em ofertas, algumas instituições particulares permanecem baseadas num instrucionismo, o que segundo Demo (2007) as remete para melhores resultados.

Os pais ou responsáveis quando assumem os custos de uma escola particular estão geralmente confiantes numa educação de melhor qualidade se comparada à escola pública. Com base nos estudos de Demo (2007) justifica-se a preferência pela instituição particular por parte da população:

Tem dono e é gerida de acordo com o mercado que impõe concorrência por vezes drástica; exige desempenho dos professores e os avalia constantemente; recebe forte pressão dos pais, embora estes queiram, sumariamente, mais aula; mantém condições melhores de trabalho e oferece apoio aos docentes, embora em geral para enfeitar a aula. (DEMO, 2007, p.203)

Mesmo tomada como de melhor qualidade pela maioria da população, ressalta-se que há pouquíssimas escolas particulares que cumprem sua meta de colocar o aluno em uma faculdade renomada, fato este que parece corroborar com a fala do aluno quando afirma que o ensino é pobre tanto na escola onde estuda como no “geral” referindo às escolas particulares.

A afirmação de L. sobre o mesmo assunto exemplifica outro tipo de reflexão:

“[...] o ensino também não ajuda nos preparar pra um vestibular da USP, Mackenzie e essas coisas, o nosso nível intelectual está muito abaixo de um aluno da escola tipo Bandeirantes porque a gente não foi desde pequeno, da primeira série, levando puxão de orelha: vocês tem que estudar! Nós não fomos preparados para o vestibular, pra ser alguém na vida”. (L., 17 anos)

No momento que o aluno afirma que seu nível intelectual está abaixo do de um aluno da escola “tipo” Bandeirantes, ele justifica sua afirmativa no que se pode chamar de falta de apoio escolar ou familiar e mais ainda declara a falta de base científica, de conhecimentos, que se espera sejam adquiridos de forma progressiva, na medida em que se avança no nível de escolaridade. Aqui, continua explicitada, na comparação entre o público e o particular, a ausência de uma política pública de educação que supere as dificuldades dos alunos a cada etapa de modo que, ao alcançar o próximo nível, o estudante tenha bases sólidas para prosseguir seus estudos.

Chega-se assim em um ponto importante na fala do aluno e em que há convite para a reflexão sobre como um aluno que passou grande parte do tempo requisitado para sua formação dentro de uma escola, sem ter sido reprovado, declara que o seu nível intelectual não é suficiente para passar num vestibular porque não houve preparação. O mesmo aluno acompanhado de seus colegas, quando a pesquisadora pediu para o grupo opinar sobre um plano de educação para o ano seguinte, sugere que:

“Deveria ser retirada a progressão continuada” (L., 17 anos).

Não se sabe com certeza, o quanto esta opinião é espontânea ou é induzida por falas dos mais velhos ou dos educadores, que sentem falta da coerção pela ameaça da repetência, eliminada pelo regime de Progressão Continuada implantada no estado de São Paulo após a Deliberação 09/97. Há críticas e há defesas ao regime trazido pela nova LDB 9394/96, que alterou o modo seriado para os ciclos no Ensino Fundamental e que tinha por objetivo garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Os documentos oficiais, segundo Guilherme (2000), indicam que a medida otimiza os recursos e regulariza o fluxo de alunos da rede, pois interrompe os altos números da repetência escolar e automaticamente a evasão.

A partir destes princípios não fazia mais sentido reprovar um aluno pela falta de domínio de alguns conteúdos, mesmo porque a avaliação passa a ser constante, contínua e cumulativa e o reforço escolar e a recuperação, se necessários, devem ocorrer ao longo do ano. A retenção de um aluno só acontecerá ao final dos ciclos em casos extremos de não superação dos conteúdos e de faltas acima de 25%. (GUILHERME, 2000, p. 128-129).

As declarações dos alunos levam a pensar que o conceito de promoção continuada chega também às salas de aula do Ensino Médio como sinônimo de aprovação automática, tanto por parte dos alunos como dos educadores. Sem capacitação docente para o novo paradigma e sem o “poder” da reprovação na avaliação, aparentemente muitos professores se veem desarmados para o novo regime e os alunos desmotivados para a aprendizagem.

“Sugiro em primeiro lugar o fim da progressão continuada, pois assim os alunos seriam obrigados a estudar de verdade caso contrário seriam retidos.” (A., 17 anos)

Pode-se supor, então, que o nível intelectual citado por L. só pode ser compreendido associado a um regime educacional que não trabalha os conteúdos de forma que o aluno os apreenda, ou que faça sentido a ele.

A aluna J.S. também faz críticas ao governo e declara que deveria se investir na:

“Melhoria de alguns professores, matérias focadas em vestibulares, aulas de português, química, física e matemática mais elaborada”. (J.S., 17 anos)

A aluna justifica que foi nessas disciplinas que “*a maioria dos alunos tiveram dificuldades na hora do ENEM*” (*Exame Nacional do Ensino Médio*). Quando J.S. solicita investimento governamental está ao mesmo tempo reconhecendo a fragilidade da instituição escolar e pedindo ajuda para transpor seus obstáculos.

Do mesmo modo, L. também recorre aos órgãos superiores:

“[...] não é sempre que a gente tá disposto a qualquer coisa, mas também poderia ter um assim um incentivo do governo, um investimento do governo em dar um ensino melhor para nós nos dias de hoje”. (L., 17 anos)

Para além de julgamentos sobre as responsabilidades atribuídas a um ou outro agente, vale localizar a escola em seu tempo e espaço, como uma instituição historicamente constituída, algumas vezes como objeto de manobras políticas e sociais, sendo que até hoje

mantém características de um espaço em que o aluno vai para aprender o que o professor tem para ensinar, um lugar onde nem sempre se discute a necessidade de atender uma diversidade de docentes e discentes que chegam. Mesmo sendo um espaço democrático, preconizado na legislação, os alunos chegam à escola com a visão de um lugar que não incentiva a participação, pensamento recorrente de uma sociedade que formou seus pais.

Desde 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo propôs um currículo básico e unificado, por meio de cadernos de atividades para o aluno e professor, a proposta tem por objetivo auxiliar o fazer docente com atividades sequenciais e didáticas baseadas em competências e habilidades. Este material deveria ser utilizado como guia de atividades dos alunos e acrescido de outros materiais sempre que necessário, como o livro didático. Como outras iniciativas anteriores, os cadernos também chegaram prontos à escola e logo foram chamados de apostilas.

Os cadernos foram objeto de críticas incisivas, ora pela demora em sua distribuição, ora pela falta de instrumentos didáticos para desenvolver as atividades propostas, de toda forma, a insegurança de boa parte do corpo docente foi perceptível. A chegada desta proposta nas escolas alterou em muito, sua rotina, foi necessário rever as formas de trabalhar, rever conteúdos antes elencados por escolha docente, baseados no histórico do Ensino Médio e em documentos anteriores. Silva (2008), em sua tese de doutorado em que investiga a Escola Estadual José Lins do Rego ressalta que:

“Habituada a organizar o seu tempo em função de um histórico de experiências acumuladas ao longo dos anos, a escola viu-se tendo que abdicar de muitas de suas atividades e de se ter que readequar o seu tempo em função dessas sugestões.”(SILVA, 2008, p.109)

Como já era esperado, logo se tornou referência também para as avaliações externas de caráter obrigatório, no estado de São Paulo chamado de SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Não se pretende avaliar a fundo a utilização dos cadernos, mas pode-se perceber o que os alunos pensam sobre eles, A., por exemplo, expõe:

“A meu ver seria não ficar só no básico, só na apostila todo bimestre, só que é assim, a apostila é o tema, ela determina que o professor trabalhe sobre o tema, ele não pode sair daquela apostila, entendeu? Eu acho que só o que tem na apostila é pobre e quando eu digo é pobre, é que assim, pouca coisa comparado ao que a gente poderia ter vendo relacionado a qualquer tema de qualquer matéria”. (A., 17 anos)

Em princípio, os professores teriam autonomia para ampliar os conteúdos, mas isso dificilmente ocorre, pois só para garantir o que está prescrito no currículo, tomado como base para a elaboração dos cadernos, o tempo já seria escasso. O aluno L. ajuda na ratificação das percepções sobre o assunto quando declara:

“mas eu também acho que o governo poderia investir mais, não só nos professores, mas também no ensino ou permitir que os professores dessem algo melhor de si mesmo, não dessa apostila que eu garanto ninguém gosta, é muito básica demais e as vezes é mais avançada do que aquilo que nos poderíamos aprender...” "...em outras vezes os professores tentam concluir a apostila em um bimestre e não conseguem.”(L., 17 anos)

Aqui o aluno apresenta as dificuldades de lidar com o material, ora básico ora avançado. A fala contraditória do aluno não revela uma avaliação consistente sobre o material adotado. Essa hipótese leva a pensar que a crítica assim disposta, possivelmente reflete a falta de condições objetivas e subjetivas dos alunos para avaliar o material que se apresenta.

Ainda quando outro aluno declara: “*O governo não pode estabelecer o que a gente tem que fazer*”, percebe-se que por melhor que seja a intenção da proposta de trabalho com os cadernos distribuídos gratuitamente pela SEE, em quatro anos a proposta não ficou clara e não é avaliada positivamente pelo aluno restando críticas ao sistema por impor ações autoritárias.

Por um lado, essa escola pública centra a seleção de conteúdos, sobretudo nos cadernos, de forma que a seleção dos mesmos no cotidiano das salas de aula é tomada por ações externas à dinâmica escolar, o que de alguma forma dificultaria a construção da identidade dessa escola e a privaria de sua especificidade, ou ao menos interferiria na elaboração de seu projeto pedagógico. Pode-se argumentar, no entanto, “que foi a primeira medida em oito anos que conseguiu chegar à escola em termos de proposta pedagógica.” (SILVA, 2008, p. 109). Os cadernos procuram dar efetividade ao currículo, comum a todo nível escolar no estado, enquanto a identidade da escola deveria ser construída por um projeto político pedagógico em função de certa comunidade escolar para um objetivo formativo comum, dado pelo currículo.

Árdua tarefa decorre sobre a escola, pois há que se considerar que em geral as políticas públicas de educação, principalmente no que diz respeito ao currículo, têm sido objetos de propostas governamentais, submetidas ao período de cada mandato, com isso:

Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente. (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA 2000, p. 64)

Ressalta-se que para Mendonça e Miller (2006) o que interessa para a educação é:

[...] ajudar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para tornarem-se humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares. (p. 137)

Enfim, é em meio a esse contraditório que vive a escola pública estadual, e é nesse contexto que estão os alunos participantes da pesquisa. No que se refere à questão sobre quais seriam os culpados, como visto, ora é dito que não se cumpre todo o planejado, ora faltaria complementar com outros elementos, ora o aluno se incrimina por pouca determinação, ora o professor deveria estar mais bem preparado. Vale destacar que supostamente estas mudanças de opinião vindas dos alunos podem indicar por um lado que falta clareza ou segurança nos jovens para expor suas ideias, por outro lado, pode-se compreender que há um ensaio crítico sendo realizado o que parece bastante saudável neste trabalho.

4.5 ATIVIDADES EXTRACLASSE PARA COMPLEMENTAR O CURRÍCULO

As atividades extraclasse objetivam flexibilizar e garantir o cumprimento do currículo prescrito, propiciando ao aluno a oportunidade de rever os conteúdos propostos e ou novos conteúdos de forma diferente, em lugares diferentes, enriquecendo as atividades

desenvolvidas dentro da sala de aula e propiciando novas vivências, favorecendo o surgimento de uma nova postura diante do conhecimento.

Para discutir a necessidade de atividades extraclasse na composição do currículo, de modo que sua flexibilização favoreça o processo de ensino e aprendizagem na escola, retomase a legislação brasileira em que os conteúdos curriculares dispostos não são um fim em si mesmo, mas os meios para atender às necessidades que um alunado heterogêneo tem de preparação para o trabalho, de acesso à cultura, de compreensão do mundo e de exercício da cidadania (BRASIL, 2002). Deste modo, cabe à comunidade escolar propor ações diversificadas que associadas a prática da sala de aula auxiliem o aluno em seu desenvolvimento e aprendizagem. A tarefa não é tão simples como parece, pois prevê um planejamento detalhado em que as estratégias e metodologias aplicadas conduzam aos objetivos propostos, em outras palavras tem que haver sentido para os envolvidos só assim pode-se falar de aprendizagem.

Isto posto, é necessário retomar a fala dos sujeitos sobre os fazeres da escola no sentido de ampliar o currículo prescrito com atividades extraclasse.

“A escola infelizmente não realiza muitos passeios educativos como deveria. Por mais que saídas da escola são complicadas pelo motivo de que na maioria das vezes os alunos preferem fazer passeios que os interessam e sejam prazerosos, no entanto os passeios como pra museus, teatros, exposições entre outros não fazem.” (A., 17 anos)

Os alunos se mostram insatisfeitos com o que é oferecido pela escola, no entanto, não se organizam para propor ações diferenciadas. Nesse ponto reforçam a ideia de que esperam proposições da escola e não intervêm nesse processo mantendo-se numa posição de passividade e até de aceitação, mesmo quando reconhecem que há um espaço de diálogo na escola entre gestão e alunos como demonstrado pela fala de A.:

“Então nós falamos com o Diretor e ele foi na nossa sala falou com a gente, deu instruções de como agir para o próximo trabalho e eu até falei que isso não ia dar em nada, mas não, ele foi lá, ouviu a gente, eu achei bem legal da parte dele, ...tirou todas as duvidas ... e deu certo.”(A.,17 anos)

O aluno descreve uma situação vivenciada pela turma do 3º ano EM diante de um problema com um dos professores da sala. Percebe-se que ao recorrer à direção os alunos sentiram-se ouvidos, apoiados e até instruídos para que o conflito terminasse bem. O fato em questão comprova a disposição do gestor em dialogar com os alunos. Deste modo nota-se que a escola cumpre um dos objetivos da educação considerados por González Rey (2001), o de assegurar que “em seu desenvolvimento o sujeito seja capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à sua vida cotidiana” (GONZÁLEZ REY, 2001 *apud* CERQUEIRA, 2006, p. 32).

Sabe-se que a escola pública está submetida a uma burocracia instituída para a qual a proposição de ações extraclasses nem sempre é bem interpretada e, muitas vezes, tomada como perda de tempo e “enrolação”, supõe-se que a comunidade escolar ainda compreende que a aprendizagem é um processo que só acontece em espaços institucionalizados, geralmente a sala de aula.

Com apoio em Severino (2002), reafirma-se que a educação é um processo social que ultrapassada os muros da escola e, para que possa ser qualificada, deve investir em atividades enriquecedoras, diversificadas, que tragam o mundo social e da cultura para os alunos.

Desse modo, muito embora os alunos percebam a colaboração da escola para sua construção de projeto de futuro reconhecem também suas limitações e até ousam dizer o que poderia ser feito:

“[...] ah eu acho que divertimento é necessário, mas tem que ter um equilíbrio, tem que ter teatro...” (J.C., 17 anos)

“[...] vai ter um passeio da língua portuguesa e eu fiquei horrorizada é para a 8ª série eu fiquei assim por que 8ª série? a gente do 3º que não teve professor o ano todo ta precisando muito de português, corrigir nossos erros ortográficos, nossa linguagem e tem um passeio para a 8ª série e eu fui reclamar para o professor e ele disse que foi um sorteio do governo”. (K., 18 anos)

As colocações dos alunos, de algum modo, corroboram o entendimento de Carrano (2007) quando salienta que:

“[...] além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens.

Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar”. (CARRANO, 2007, p. 60).

Quando solicitado ao gestor para descrever quais as atividades culturais promovidas na escola por iniciativa ou com a participação dos alunos do Ensino Médio, obteve-se como resposta que a escola “*Organiza campeonatos, grupos de estudo, eventos-teatro, cinema, festa junina, mostra cultural, excursões em geral.*” “*Os alunos e professores se envolvem pedagogicamente em vários projetos através do Grêmio Estudantil. (Gestor).*” O Plano Escolar ratifica as informações dadas pelo gestor onde as atividades mencionadas estão também propostas.

A escola, como proponentora de um espaço de cultura, aparece clara na fala do gestor, no entanto, nota-se a divergência de opiniões quando se compara as declarações: diretor e de alunos. Cada um a partir do seu ponto de observação fala do mesmo assunto de maneira oposta, o gestor resgata os fazeres da escola como algo concreto, consciente e reconhecido pelos alunos e os alunos parecem que nem sempre percebem esses mesmos fazeres no cotidiano escolar.

Há que se levar em conta um fator muito importante neste momento: a escola possui um número expressivo de alunos divididos por diferentes séries e períodos que deveriam ser atendidos em suas necessidades e anseios. Quando a escola planeja um passeio cultural, por exemplo, esbarra em questões pedagógicas e também administrativas, para sair com os alunos é necessário financiamento para transporte, lanche e entradas, deve-se prever um deslocamento de professores e coordenadores da unidade escolar para acompanhar estes alunos, fato esse que desfalca a escola para as aulas em outras turmas, uma vez que o professor pode ser o mesmo. Além disso, quase todos os professores da rede pública de ensino possuem duplas jornadas de trabalho, ocasionando horários conflituosos, sendo assim, só podem estar com os alunos em seu período de aula naquela escola. Esses são apenas alguns dos fatores que dificultam a realização de passeios culturais e demais atividades extraclasse com os alunos.

Em se tratando de participação em atividades internas aos muros da escola, os alunos também criticam:

“[...] uma coisa, o terceiro não participa do Grêmio. Como não? A gente é uma sala de qualquer jeito!” (K., 18 anos)

O fato do 3º ano não participar do Grêmio, como citado pela aluna, provavelmente está relacionado aos objetivos propostos pela escola para este último ano do EM, em que o foco se concentra na aprendizagem que será exigida para o vestibular restando aos alunos das séries anteriores efetivar sua participação no Grêmio e exercer suas competências nesse fazer democrático.

Percebe-se as críticas mais incisivas quando o assunto são as saídas para o *Hopi Hari* (Parque de diversões):

“Outra coisa tem passeios educativos parque aquático, parque de diversões, hopi hari, a gente não tem coisa educativa com uma finalidade eu acho um absurdo quando o diretor fala ah o hopi hari é um passeio educativo, onde é educativo? eu não vejo uma roda gigante educativa, você vai estudar o trem da roda éee estes dias eu fui pedir um material para a direção e tava no mural, dia 21, vai ter um passeio da língua portuguesa e eu fiquei horrorizada é para a 8 serie eu fiquei assim porque 8 serie?” (K., 18 anos)

“Eu não acho passeio para o hopi hari educativo e lá onde eu estudava no dia seguinte comentaram assim ah fulano de tal ficou em coma alcoólico de tanto beber no hopi hari, onde isso é educativo?” (L., 17 anos)

Para discutir esta questão, é preciso contextualizar essa escola para que não seja submetida ao senso comum em que se faz a crítica da ação sem compreender a situação em que ela se dá.

Quando os alunos falam do *Hopi Hari* realmente a saída para o parque de diversões é uma prática comum nas escolas públicas, seja para oferecer a oportunidade aos alunos, que sem a organização promovida pela escola dificilmente conheceriam o lugar, ou seja, pela proposta de diversão também necessária ao lazer. Quando essa proposta é apresentada à escola como alternativa de atividade extraclasse os propositores trazem uma ideia de aprendizagem para o local, porém, pela fala dos alunos, essa ideia é um elemento desconsiderado pelos sujeitos que acabam por associar o parque à diversão.

Talvez a falta de planejamento para a saída ou até de predisposição dos alunos que estando num lugar de diversão, não o compreendem de outra forma contribuam para essa interpretação. Mesmo citando o parque como uma crítica, na maioria das vezes, os alunos apreciam esses passeios, mas acabam por admitir que outras coisas também poderiam ser

proporcionadas pela escola: teatro, *Museu da Língua Portuguesa* e palestras servem como sugestões de atividades que podem ser agregadas às disciplinas escolares e estão presentes nas falas dos alunos, mas não é só isso, as atividades extraclasse também podem ser compreendidas como atividades no espaço escolar como citado pela aluna:

“[...] acho que poderia também ter muitas palestras, a gente não teve, acho que a gente teve duas na 5 série a gente ta no 3 ano. Tipo sobre o Enem não teve isso”.
(J.S., 17 anos)

Candau (2002, p.141) proporciona uma reflexão sobre o assunto quando expõe: “Se o espaço privilegiado da cultura escolar é a sala de aula, é possível ter como referência fundamental para a cultura da escola as atividades extraclasse.”

Valorizar a cultura escolar é reconhecer a legitimidade desta instituição e de seus atores, além disso, é apreender os sentidos emergentes nesse espaço de importância vital para a construção de um projeto de futuro dos jovens, pois são estes espaços de encontros fora da sala de aula e, assim, livres das obrigatoriedades das disciplinas, onde muitas vezes a participação dos alunos é mais intensa e significativa. É preciso proporcionar espaço para essas atividades e valorizá-las reconhecendo esta prática como uma associação de fazeres que propiciem a aprendizagem. A mesma autora ainda afirma:

Dialetizar a relação sala de aula/atividades extraclasse parece-nos um caminho particularmente promissor para se estimular a articulação cultura escolar/cultura da escola numa perspectiva de se repensar o papel da escola na nossa sociedade.
(CANDAU, 2002, p.142)

Szymanski (2001) auxilia na reflexão sobre o fazer escolar quando indica que:

A escola tem um papel preponderante na contribuição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da constituição da identidade, além de sua inscrição futura na sociedade. (SZYMANSKI, 2001, p. 90)

Portanto, além de transmitir o conhecimento historicamente acumulado, a escola deve trabalhar em favor de um desenvolvimento global do aluno, deste modo promover espaços de discussão sobre questões sociais importantes para o cotidiano de sua comunidade amplia seus saberes, o que nem sempre se completa com ações na sala de aula.

A aluna T. sugere:

“Acho que a escola poderia trazer palestras com depoimentos de profissionais para ajudar na escolha da nossa profissão.”(T.,17 anos)

Em outro momento a mesma aluna afirma que:

“O que está contribuindo para o nosso futuro é a escola organizar passeios para feira de ciências, teatros, fazer feira cultural na escola.” (T.,17 anos)

Esta fala, neste momento, leva a pensar que a escola está atenta as necessidades dos alunos e há a presença clara de tentativas reconhecidas por eles, mesmo assim, as atividades extraclasse ora aparecem na fala dos alunos como cobrança, ora como um reconhecimento o que pode-se concluir que talvez não sejam suficientes.

A contradição percebida na fala dos alunos pode ser produto de ações não dialogadas no espaço escolar. Supondo que, se os alunos fossem convidados a participar do planejamento da escola para o ano letivo, expondo suas necessidades e participando das decisões, talvez as cobranças por atividades julgadas importantes para os objetivos escolares fossem mais corretamente apreciadas.

Na adolescência, denominada por Davidov como idade da “atividade socialmente útil”, a escola é um importante referencial de desenvolvimento para o jovem. Em suas atividades cotidianas junto à escola, e especialmente nas atividades de estudo ou mesmo de interesse social pode se manifestar:

[...] a aspiração de participar de qualquer trabalho socialmente necessário, a tendência a organizar a comunicação em diferentes coletivos levando em conta as normas de inter-relação neles aceitas, a reflexão sobre o próprio comportamento, a capacidade de avaliar as possibilidades de seu ‘eu’, isto é, a autoconsciência. (DAVIDOV, 1988, p. 75)

Pereira (2000) defende a ideia de que:

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências. (PEREIRA, 2000 *apud* LOPES, 2002, p.390)

Essas últimas citações, em associação com as contradições encontradas entre a compreensão do gestor e de vários dos alunos, salientam um aspecto essencial das atividades extraclasse, que é mais do que complementar a alguns aspectos culturais do currículo, pois é cumprir um dos seus sentidos mais centrais, que é a formação para a cidadania. Isso só se realiza desenvolvendo corresponsabilidade social.

Não se trata, portanto, de maximizar a importância de convívios culturais mais livres, e sim de enfatizar que só se transcende a atitude passiva relativa ao mundo, a partir de iniciativas críticas, em que a escola assume um protagonismo social com seus alunos. As críticas que se ouviu de alguns alunos, de que o extraclasse se deu em detrimento do aprendizado se esvaziariam, se as atividades tivessem gerado uma interação ativa e reveladora com o entorno social, sendo que, a partir daí, talvez fossem reconhecidas como constituintes de uma formação que garantisse aos jovens sentido para o seu plano de futuro.

4.6 A UNIVERSIDADE COMO POSSIBILIDADE PARA O PROJETO DE FUTURO

Para esta categoria de análise foram separadas as informações que dizem respeito às expectativas dos alunos quanto ao ingresso no nível superior, em cursos e empregos. Enfim, na preparação para o momento de se fazer escolhas, de definir rumos para a vida.

A respeito de escolhas vale a assertiva de que “[...] o ato de escolher é uma das expressões únicas, singulares, sociais e históricas do sujeito revelador de sua subjetividade.” (AGUIAR, 2006, p.13-4). Compreende-se então que as escolhas não se dão de modo natural e nem ao acaso, elas fazem parte, segundo Aguiar (2006), de um processo histórico, social e cultural, mediadas pelas relações sociais que constituem o sujeito e são constituídas por ele.

Percebe-se que a maior parte dos sujeitos da pesquisa prontamente se manifesta quando o assunto é o curso superior que desejam fazer após o Ensino Médio.

“O que eu quero mesmo é fotografia, porque eu quero ser fotógrafo, mas eu acho que no momento o que eu quero começar, a primeira faculdade que eu quero fazer é publicidade e propaganda”. (A., 17 anos)

“Eu quero recursos humanos, mas eu conversei com a minha família e ela falou assim que a psicologia tem 4 anos só de recursos humanos aí eu pensei que é a faculdade que eu quero fazer, eu acho que a profissão psicóloga é muito legal”. (J.C., 17 anos)

“O meu sonho é fazer gastronomia, mas assim eu to completamente perdida, pareço cego em tiroteio, porque até um ano atrás eu não precisava pensar no meu futuro daí você põe o pé no 3 ano, nossa o que você vai fazer da sua vida?” (T.2., 17 anos)

A frequência de escolha pela alternativa vestibular foi indicada por todos. O fato explica a importância atribuída ao ingresso na educação superior por estudantes do Ensino Médio. Pode-se supor, e é comum que exista entre os sujeitos, uma valorização das profissões de nível superior associadas ao desejo de ascensão social das classes populares. Isso de certa forma é reforçado no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001a), no qual se estabelece um aumento de vagas democratizando o acesso à educação superior. Nesse intuito promovem-se programas governamentais como o Universidade para Todos - PROUNI - (Brasil, 2004b), que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior a alunos de baixa-renda egressos de escolas públicas, e o Sistema Especial de Reserva de Vagas (Brasil, 2004c), que garante a reserva de vagas nas instituições públicas federais de educação superior para alunos oriundos das escolas públicas e assegura cotas específicas para negros e indígenas.

Supõe-se que, entre outros fatores, a opção dos jovens por cursar o Ensino Superior após a escola média possa ter sido reforçada pela facilitação do acesso a esse nível de ensino e favorecida pela implantação dos programas acima citados. Em particular, com relação ao PROUNI, percebe-se a frequência na indicação dos alunos por uma instituição da região onde moram e justificam sua escolha pela proximidade:

“[...] a UNIFIEO que é mais próxima, perto.”(A., 17 anos)

“[...] que é meu sonho fazer na Mackenzie, que ela é maravilhosa, mas só que agora vou prestar na FIEO que é mais perto também.” (T.2., 17 anos)

“Então na UNIFIEO também, só que eu quero fazer um curso antes, entendeu?” (E., 17 anos)

A indicação de uma faculdade pública só aparece de maneira isolada, quando mencionada pela entrevistadora, e supõe-se que os alunos em geral não se consideram preparados para enfrentar um vestibular concorrido como os da FUVEST, por exemplo, mas isto não está de todo explícito na fala dos sujeitos.

“[...] eu ia falar que eu vou tentar prestar USP, psicologia”. (J.C., 17 anos)

“[...] eu quero fazer na USP, porém eu já vi que tem na UNIFIEO, na Anhanguera também”. (L., 17 anos)

Apesar da manifestação positiva em relação ao curso superior, três alunos indicam também a possibilidade de retardar o ingresso na faculdade justificando a procura por uma melhor preparação, a estabilidade no emprego ou simplesmente a insegurança em relação ao futuro.

“[...] eu tenho planos de fazer faculdade só no 2º semestre do ano que vem eu quero ter o primeiro semestre para eu poder me preparar mais, pesquisar temas atuais, pra mim fazer um cursinho porque ano que vem eu não vou ter a escola então vou tá com tempo livre maior pra eu poder trabalhar e ter tempo pra fazer um cursinho”. (A., 17 anos)

“[...] pra mim é complicado saber o que eu vou fazer mas eu acho que é assim no próximo ano eu vou prestar um, como que fala, não é técnico, é tecnólogo gestão em recursos humanos, pra mim conseguir me estabilizar e depois eu vou ver o que eu vou fazer, se eu vou fazer gastronomia se eu fizer, agora eu tô muito perdida”. (T.2., 17 anos)

A indicação por parte dos alunos de outros caminhos que não o curso superior certamente esbarra em diversas questões em que a financeira talvez seja a maior delas percebida na fala dos sujeitos.

A necessidade de ingressar no mundo do trabalho para cobrir seu próprio sustento e ainda ajudar no orçamento familiar é uma velha cobrança e preocupação do jovem nesta faixa etária.

Numa pesquisa de Aguiar e Ozella (2008) realizada com 856 jovens do Ensino Médio da Grande São Paulo, com idade entre 14 e 21 anos, de ambos os sexos, das classes socioeconômicas de A a E, percebe-se que entre os jovens das classes C, D e E, os meninos são os mais cobrados para contribuir financeiramente em casa:

[...] sendo portanto mais pressionados para ingressar mais cedo no mercado de trabalho, o que inviabiliza muitas vezes a possibilidade de fazerem um curso superior. (AGUIAR e OZELLA, 2008, p.120)

A., corrobora as informações da pesquisa quando declara que:

“A gente trabalha, mas não para poder se sustentar, o salário que um estagiário ganha não é um salário para se sustentar”. (A., 17 anos)

Retomando aspectos dessa etapa de escolarização, o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos estudos adquiridos no Ensino Fundamental e promover o prosseguimento dos mesmos. No artigo 35 da LDB/96 fica claro também que a finalidade do Ensino Médio é "a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores". Preconizado na legislação compreende-se o Ensino Médio como um momento de transição regulado pelo anterior Ensino Fundamental e posterior Ensino Superior, esse momento traduz certa ausência de identidade para esta etapa, o que pode justificar a incerteza de proposições futuras por parte dos alunos, que indicam suas opções de faculdade e logo em seguida citam outros caminhos para o depois da escola.

“[...] só que eu quero fazer um curso antes, entendeu? Tipo de um ano assim”. (E., 17 anos)

“É e a gente não tem nada, não tem emprego.” (J.S., 17 anos)

Apesar das incertezas em relação ao futuro, constata-se na fala dos jovens o desejo de ingressar na educação superior. Conclui-se que apesar das dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos a escolha por esse caminho é algo valorizado por eles ao término do Ensino Médio e integra o seu projeto de futuro.

Há aspectos revelados nessas entrevistas que, muito provavelmente, decorrem da condição socioeconômica dos entrevistados, principalmente quando falam da necessidade de sustento ou quando indicam uma universidade privada próxima de sua residência. Talvez uma

reflexão se faça necessária nesse momento: quais os limites na constituição do sonho de futuro dos alunos dessa escola pública?

4.7 INFLUÊNCIA FAMILIAR PARA A REALIZAÇÃO DE FUTURO PROFISSIONAL

Para começar a discutir o papel e ou influência da família, neste trabalho, deve-se enfatizar que os jovens, ao falar de seus sonhos de buscar cursos superiores, reiteraram o necessário apoio da família tanto no que diz respeito ao aspecto financeiro, quanto ao emocional.

Além do apoio financeiro, reconhece-se que o apoio familiar é fundamental no processo de escolarização, independente da idade, pois os jovens constroem sua identidade juvenil a partir das relações sociais vivenciadas e da multiplicidade de experiências significativas a que estão expostos. Neste movimento de construção de sua personalidade a família compõe um conjunto de relações que os auxiliam a fazer escolhas e tomar decisões para sua vida. Camacho (2000, p. 23-4) lembra que “os jovens estão inseridos em uma teia de relações sociais específicas e vinculadas a contextos e momentos históricos distintos”, o que não isenta a importante participação da família no processo de construção de suas personalidades e, portanto, de suas escolhas.

Muitos autores discutem a parceria entre escola e família no processo de aprendizagem dos alunos. Como destaca Rego (2003), a escola e a família são os principais fatores de contribuição na formação do cidadão, pois compartilham funções sociais, políticas e educacionais. Ambas dividem a tarefa de transmitir o conhecimento historicamente acumulado que reflete a cultura existente em cada sociedade. Considerando o fato, escola e família constituem-se como duas instituições capazes de agir nos processos evolutivos dos sujeitos de maneira a inibir ou proporcionar seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

Espera-se da família que a preocupação esteja centrada nos processos afetivos de cuidado e proteção, já na escola a maior preocupação está focada no processo de ensino e aprendizagem o que deriva apreender os conteúdos curriculares propostos. Como já se sabe, a escola acaba por responsabilizar-se também de outros componentes como promover a sociabilidade, a formação ética, a integridade física e moral nos alunos. No entanto, para

Szymanski (2001), o ato de educar da escola e da família apresenta aspectos distintos quanto aos objetivos, conteúdos, métodos e questões interligadas à afetividade.

Para discutir esta categoria, faz-se necessário analisar como os jovens sentem o apoio da família no processo de construção do seu futuro, uma vez que ainda fora do mundo do trabalho serão os pais os responsáveis por mantê-los estudando, caso esta fosse uma opção escolhida.

Quando o assunto é apoio familiar nota-se na fala dos alunos que apoio e pressão aparecem como sinônimos:

“[...] eu sinto um pouquinho de apoio, mas a pressão é muito grande principalmente do meu pai que ele já fez faculdade, ahhh mas, difícil...ele fala, é ele e meu tio, eles ficam colocando pressão colocando medo, sabe, você tem que passar, porque é tantos concorrentes”. (J.S., 17 anos)

“[...] os pais estão empurrando a gente do ninho, tão falando ohhhhhhhh agora ta na hora, a gente já carregou vocês no colo”. (L., 17 anos)

Indiscutível a pressão sofrida por estes jovens, revelando vários fatores de interferência: insegurança quanto ao futuro; finalização da escolaridade básica e gratuita; separação dos amigos; compatibilização entre trabalho e faculdade. Os sentimentos que afloram neste momento são retratados na fala dos alunos e as angustias são múltiplas:

“Ta batendo o desespero, vai acabar o ano e...” (J.C., 17 anos)

“[...] porque a gente com essa pressão toda, a gente se sente falando assim, pô realmente eu to fazendo 18 anos e...” (L., 17 anos)

“[...] é e a gente não tem nada, não tem emprego, a gente...” (J.S., 17 anos)

O ambiente familiar é propício para a constituição do sujeito quando serve de modelo para a composição de sua subjetividade. A convivência em família, o comportamento dos pais e responsáveis, o discurso dos familiares são fatores que à medida que são vivenciados pelas crianças e adolescentes vão compondo o modo de agir dos sujeitos.

“Meus pais têm faculdade, os dois têm, mas eu conto ainda mais com minha mãe, meu pai trabalha direto, até sábado, mas minha mãe quando eu preciso, ela tá do meu lado. Eu tenho certeza que eu vou ter o apoio do meu pai, mas ainda mais dela. (K., 18 anos)”

A aluna K., quando declara que seus pais têm faculdade reconhece que o curso superior é um caminho a ser percorrido por ela também e afirma que terá o apoio que precisa para transpor esse desafio.

Prado (1981) destaca que:

“A família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes” (p.13).

A afirmação do autor remete-se a fala do jovem A. quando demonstra sua aflição diante da cobrança exercida por sua família:

“Eu não sinto apoio, já tentei conversar, assim, eu tento falar, mostrar o que eu quero e eles só sabem falar: você tem que passar, você tem que fazer a faculdade. Como eu vou conseguir passar? Não é assim”. (A., 17 anos)
 “[...] porque eu acho que a escola junto com os pais ajudam a gente a crescer”. (T., 17 anos)

Percebe-se, na discussão desta categoria de análise, os anseios revelados pelos jovens entrevistados na busca do amparo familiar. O apoio financeiro durante o estudo superior, para boa parte dos entrevistados, é hipótese ou dúvida. As respostas dessa sessão e das sessões anteriores devem ser apreciadas em associação com a consciência revelada pelos alunos de suas necessidades e da dificuldade de supri-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem escolheu a busca não recusa
a travessia.*

Guimarães Rosa

Com o objetivo de analisar como o jovem, inserido em uma escola pública da cidade do estado de São Paulo, significa seu projeto de futuro apresentar-se-á nesse tópico da pesquisa algumas considerações que buscam explicitar os sentidos produzidos pelos alunos quando refletem sobre seu projeto de futuro. O modo como a escola pública média contribui nesse processo é também fator relevante para a análise, uma vez que ela é uma das mediações centrais no processo de constituição das significações dos jovens desse trabalho de pesquisa.

Neste momento, demanda-se um esforço analítico na tentativa de articular a análise das categorias compostas nos dois momentos de encontro com os jovens, o Grupo Focal e a caixa de diálogo, de modo a alcançar uma análise que apresente uma melhor compreensão dos movimentos e contradições vivenciadas por eles e assim, seus sentidos. Deste modo, não se tem a pretensão de realizar um resumo das categorias analisadas, mas buscar a compreensão da totalidade dos assuntos, de maneira que os principais pontos abordados pelos jovens sejam analisados de modo articulado, para além de suas aparências, que as mediações constitutivas de suas falas sejam evidenciadas, permitindo maior clareza sobre as significações dos jovens sobre seu projeto de futuro.

De maneira geral, o grupo de estudantes apresentou insegurança em relação a diferentes aspectos ligados a seu projeto de futuro, como o possível ingresso no ensino superior, que faculdade cursar, o tipo de emprego que permitiria seu sustento após o Ensino Médio. Os projetos de futuro aparecem carregados de idealização e de sentimentos de ansiedade por parte dos alunos, revelando desejos de apoio dos pais e, não raro, dúvidas relativas a isso. Eles ainda não se consideram preparados para enfrentar os desafios propostos e, também por isso, buscam apoio familiar e orientação da escola.

Reconhecem que a escola deixa a desejar no que diz respeito ao compromisso com a sua formação integral. No entanto, a escola que lhes está sendo oferecida é vista também sob uma perspectiva positiva e de reconhecida importância para o futuro dos jovens.

Não obstante tenha havido percepções críticas sobre condições reinantes na escola e, não raro, queixas relativas às formas pelas quais o poder público interfere nas práticas empregadas no ensino escolar, foi surpreendente o positivo sentimento de acolhimento e apoio manifestado pelos estudantes em relação ao ambiente escolar como um todo. Percebe-se uma valorização do acolhimento afetivo resultando em um sentimento de bem estar entre os alunos. Os jovens reforçam a ideia da escola que os acolhe e que agrega conhecimento, base⁴, princípios e formação para a vida. Como já discutido, esse reconhecimento torna a escola um lugar que cumpre parte de sua missão na preparação dos alunos para o futuro, mas entende-se que é preciso mais do que o exposto, é preciso encontrar maneiras de unir o que já está sendo feito e reconhecido pelos alunos ao que se compreende por competências que vão além de princípios e comportamentos adequados e esbarram em apropriação de conteúdos específicos para alcançarem seus objetivos.

Diz Libâneo (2012):

[...] a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. (2012, p.17):

Redefinindo o papel da escola, segundo a perspectiva anunciada, abandona-se o modelo tradicional de educação e busca-se uma escola capaz de atender as necessidades básicas de aprendizagem em nome de um desenvolvimento humano pleno. O documento intitulado - *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, traduz em seu artigo 1º o que são as necessidades básicas a serem garantidas:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (WCEFA, 1990,s. p.)

⁴ Termo utilizado pela aluna E. quando define a escola como formação para a vida.

Nesse sentido, de maneira humanista e democrática, pode-se conceber a escola...

[...] como um lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando a o atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva. (LIBÂNEO, 2012, p.17)

Torres (2001) esclarece que as necessidades básicas de aprendizagem nada mais são do que “um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (p. 40), restringindo o conhecimento a ser adquirido pelo aluno a algo imediato, utilizado na vida prática. Corroborando esta crítica, Libâneo (2012) afirma que, se partirmos da proposição anunciada, a aprendizagem será reduzida a “mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (p.18).

Com apoio na fala dos autores, compreende-se historicamente de onde vem a ideia da escola que acolhe tomada por medidas socioeducativas, e também as razões para as frequentes críticas feitas as escolas públicas de um modo geral, que, por deixar de cumprir sua função formativa muitas vezes se reduz a um espaço de convivência, ou seja, de que são um espaço de encontros mais do que instituição de formação.

Pode-se supor, no entanto, que a escola que ambientou o presente trabalho nega esta interpretação, pois se percebe nas declarações dos alunos o reconhecimento do fazer de alguns professores comprometidos e atentos as necessidades de apropriação do conhecimento pelos alunos. Por menos que consigam atingir todas as suas metas, há uma demonstração de engajamento e determinação na busca de servir os objetivos dos jovens, fator revelado pelos sujeitos tanto no que diz respeito ao fazer docente quanto quando mencionam a atitude de colaboração do Diretor frente a um impasse vivenciado em sala de aula.

Mesmo reconhecendo o espaço escolar como um lugar de importante formação para sua vida, as falas dos jovens são atravessadas por comentários que demonstram que cursar o Ensino Médio significa também receber o diploma, fator imprescindível para sua vida futura, revelando o pensamento de que esta etapa da escolarização básica se traduz em um momento de passagem, transição entre o ensino fundamental e o ensino superior.

Ao dialogar sobre o fazer docente, os alunos ora trazem os seus professores como propositores e facilitadores de sua aprendizagem, reconhecendo que contam com profissionais capacitados e atentos ao seu trabalho, ora nem tanto, reconhecendo o esforço dos professores, mas com dúvidas acerca da formação recebida por eles.

Quando há a aprovação do fazer docente, as ações de alguns professores são reconhecidas como contribuição para o projeto de futuro e, em especial, na preparação para ingressar na faculdade, ainda que as limitações para isso sejam implicitamente reconhecidas. Nesse ponto assumem a responsabilidade especialmente para si, revelando o quanto a concepção neoliberal de educação está difundida entre eles justificando suas dificuldades, entendidas como algo naturalizado, sendo os responsáveis por elas. Os jovens ouvidos, em muitos momentos, assumem a culpa por sua fragilidade formativa. Sendo assim, a escola que se apresenta está de certa forma, mesmo que em outros momentos isto seja negado, isenta da responsabilidade de educar. Ao assumirem a responsabilidade para si deixam de dialogar com a escola em busca de novos fazeres e perdem a oportunidade de constituir fatores essenciais a sua formação de modo a contribuir para a realização do seu projeto de futuro.

Os órgãos públicos, através das políticas públicas de educação, também aparecem na fala dos alunos como entrave ao processo de ensino e aprendizagem, há relatos sobre a falta de autonomia da escola principalmente sobre os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia imposta. Discutiu-se anteriormente sobre esses entraves e as determinações políticas foram reconhecidas no que se refere a este vasto campo que se denomina de educação no Brasil. Pode-se, nesse momento, avaliar a crítica dos alunos como algo positivo; eles percebem os fatores externos a que estão sujeitos e o reconhecimento desses fatores lhes dão a oportunidade de se posicionarem sobre eles.

Nota-se que esses alunos, de origem simples, veem na escola e em suas famílias a fonte que desejariam ter para o apoio de que necessitam, ainda que nem sempre disponível ou suficiente.

Já quando o assunto são atividades extraclasse, a instituição escolar recebe críticas e sua parcela de culpa aparece na fala dos alunos. Nesse ponto, curiosamente, nota-se mais claramente certa contradição entre a compreensão desta prática quando vista pelo gestor ou quando avaliada pelos alunos. Isso pode revelar que ainda há pouca interlocução entre a escola e a cultura juvenil, em termos do sentido formativo dessas atividades.

Em vários momentos, os alunos sugerem ações que gostariam de vivenciar na escola, como atividades extraclasse, sejam palestras ou passeios educativos a museus e teatro,

interligando, assim, a teoria proposta na sala de aula a prática educativa. Há o reconhecimento que em atividades dessa natureza a participação dos alunos é, ou deveria ser, maximizada, o protagonismo crítico ou propositivo pode ser trabalhado desde a organização para um evento até sua concretização o que poderia desencadear importante fator de aprendizagem.

À medida que a escola pública encontra alternativas para contribuir com o desenvolvimento pleno dos estudantes, sejam através de metodologias inovadoras ou participação responsável em atividades, pode superar a premissa colocada por Gramsci (1978) de que:

[...] as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” –, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e portanto segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores. (1978, p. 136)

Cabe compreender os entraves da instituição escolar, desmistificando a ideia de que a escola irá promover de forma igualitária a ascensão social dos estudantes e assim a concretização dos projetos de futuro dos jovens. Numa perspectiva crítica deve-se reconhecer os obstáculos, as forças políticas a que todos estamos submetidos, sendo que dessa forma teremos maiores possibilidades de agir sobre estes fatores, sendo assim se faz necessário:

[...] explicitar junto aos alunos os inúmeros obstáculos contextuais e conjunturais que, concretamente, dificultam o alcance de determinadas metas e de alguns objetivos específicos. Metas e objetivos que, com certeza, se encontram delineados no ideário de quem quer ser alguém na vida (FRANCO e NOVAES, 2001, p.180).

Reconhecer os obstáculos conjunturais existentes dá ao sujeito uma dimensão mais clara de como enfrentar os desafios que estão por vir, não como forma de desanimá-los, mas para que compreendam a articulação entre a escola e si mesmos, ou seja, que compreendam a dialética que possibilita que sejam únicos, singulares, mas ao mesmo tempo constituídos pela história social dessa instituição escolar. Frente a isso não se pode negar que o projeto de futuro se constituirá dentre as múltiplas determinações constituintes da escola em que estudam.

Não é raro ouvir entre os educadores que a solução dos problemas da educação brasileira seria resolvida via Legislação.

Nesse ponto, Nagel (1989) afirma:

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação (1989, p.10).

O exposto por Nagel (1989) traz a dimensão e a responsabilidade dessa instituição pública. A discussão proposta nessa dissertação revela o quanto os alunos legitimam este espaço como sendo de inúmeras possibilidades e realizações em meio aos seus obstáculos e dificuldades. Os alunos, ao final da escolarização básica, mostram-se conscientes de sua formação, sabem o que ainda precisa ser feito para a concretização dos seus projetos e indicam possibilidades de caminhos futuros a serem percorridos por eles, seja o ingresso na faculdade, um curso técnico ou aprofundar os estudos para enfrentar o vestibular. Corroborando com esse pensamento, Mendonça e Miller (2006) afirmam que:

O objetivo é fazer com que os alunos criem relações conscientes com esse cotidiano, de modo que se produzam neles necessidades não-cotidianas, por meio da apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos. (2006, p.141)

No tocante ao ingresso no Ensino Superior, em geral, observa-se nas falas dos alunos o desejo de uma realização profissional futura e de continuar estudando. O sonho de ingressar no Ensino Superior é algo mencionado na fala dos jovens e possivelmente esteja relacionado às exigências de mercado atual de trabalho onde a formação em nível superior os possibilita melhores colocações e salários. Como já mencionado nesta dissertação há algumas facilidades propostas nesse sentido, como é o caso do PROUNI e do programa de cotas, mas as dificuldades ainda são imensas, ingressar na faculdade significa também ter condições de se

manter nela, provavelmente arcando com as suas despesas e ainda em alguns casos ajudando em casa.

Nesse item se faz necessário trazer uma observação importante da fala dos alunos sobre o amparo familiar. Eles valorizam o apoio da família e entre eles, a maioria declara que terão o apoio dos pais ao ingressar no ensino superior. Obviamente o posicionamento das famílias ao término do Ensino Médio será fator imprescindível para auxiliar os jovens na escolha e manutenção do caminho a seguir para a concretização ou reformulação de seu projeto de futuro.

Sabe-se que a educação brasileira é a menos qualificada entre todos os países de mesmo porte econômico, pois é herdeira de séculos de desigualdade, exclusão e discriminação, porém é sabido também que o Brasil caminhou em poucas décadas o que não se havia feito em todo um século, e continua lutando para vencer os obstáculos que se apresentam. Este trabalho de pesquisa, por exemplo, pode ser considerado como uma parte dessa luta, pois, entre tantos outros, contribui para o debate sobre a escola pública. Compreender os fatores sociais, políticos e culturais ao longo da história de educação e sobre eles abrir um espaço de diálogo entre a academia e os jovens estudantes do Ensino Médio, é uma das maneiras de provocar a reflexão e a ação sobre o tema. Para refletir sobre o assunto apropriou-se do caminho a seguir na busca por uma educação que tenha sentido aos alunos reconhecendo que:

O conjunto de transformações que permitirá a necessária reorientação da educação brasileira, que tem na universalização da educação básica um dos seus aspectos principais, não deve se resumir a medidas oficiais, pois envolve toda a sociedade. (MENEZES, 2001, p.207)

Talvez não se tenha, ainda, a escola ideal para os jovens, que contemple sua identidade, que seja a sua cara, mas não se parou, ela está em construção pelas mãos de muitos agentes que percebem as fragilidades da escola média brasileira.

Por isso tudo, a presente dissertação não é um manifesto de puro otimismo, mas um reconhecimento sincero, de que, nessa escola, nossos meninos, nossos professores e nossos gestores não pararam de sonhar, procurando dar sentido aos seus fazeres mesmo a luz das letras frias das leis e resoluções. Cada página aqui escrita poderia, cheia de razão, reiterar quão incompleta e imperfeita é essa escola, porém, de significativa importância para o projeto

de futuro de seus alunos, na medida em que declaram que ela os conduz a autonomia, que os acolhe, que abre esse espaço de escuta e aprendizagem.

Apropriando da ideia de Mendonça e Miller (2006), afirma-se que:

A defesa de escolarização a todo indivíduo é uma bandeira de luta de todos os educadores identificados com o ideário da pedagogia histórico-crítica. Entretanto é sempre bom ressaltar que essa defesa não se insere no quadro de uma perspectiva neutra de saber escolar e de instituição escolar. Não se trata de defender a escola que está aí com todas suas mazelas. O que se defende é a escola enquanto legado histórico que a faz ser instituição formativa necessária e imprescindível a todo indivíduo. (2006, p.91)

Preferi, então, ver nossa taça meio cheia, em lugar de meio vazia, não para diminuir o peso e a necessidade da crítica, mas para trazer um depoimento despretensioso sobre a positiva relação da escola com os projetos de futuro desses jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY,A.; KNOBEL,M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: artes Médicas, 1989.

ABRAMOVAY, M. CASTRO, M.G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC: 2003, p. 662.

AGUIAR, W. M. J. A escolha profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicologia da educação**. nº 23, 2º semestre, 2006, p. 11-25.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: Categorias Fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In* BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M; FRUTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 97-110.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. E OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In* BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M; FRUTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, W. M. J. E OZELLA, S. Desmistificando a concepção de adolescência *In* **Cadernos de Pesquisa** 38 (133): 97-125, 2008.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. *In*: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 253-276.

ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. S. A culpa é sua. *In*: **Psicol. USP** [online]. 2006, vol.17, nº.1, pp. 53-73, Acesso em 28/01/2012.

BOCK , A.M.B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11/10/2010

BOCK, S. D.; BOCK, A. M. B.: Orientação Profissional: Uma Abordagem Sócio-Histórica. **Revista Mexicana de Orientación Educativa**; nº 5, Mar-Jun de 2005.

BOCK, A. M. B., GONÇALVES M.G.M. et al. **A Psicologia sócio-histórica**, 1996, mimeo.

BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M da G.M.(Orgs). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. “Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo”. *In*: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.p.203-222.

BOCK, A. M. B. As influências do barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. *In*: E. TANAMACHI, M. R.; PROENÇA, M. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, pp.11-33.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em 10/04/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em 10/11/2010.

BRASIL. Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004: Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior, e dá outras providências. (2004b). Retirado em 29/12/2004, da Presidência da República no World Wide Web: <http://www.presidencia.gov.br/>

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.627 de 2004: Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. (2004c). Retirado em 19/10/2004, da Presidência da República no World Wide Web: <http://www.planalto.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRASIL. Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (2001a). Retirado em 12/11/2004, do: Presidência da República Federativa do Brasil no World Wide Web: <http://www.presidencia.gov.br/>

CABRAL, S.V. **Psicomotricidade Relacional: Prática Clínica e Escolar**. Rio de Janeiro: RevinteR, 2001.

CAMACHO, L.M.Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000, pp., 20-25.

CANDAL, V. M. F. Sociedade, Cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

_____. “Identidades juvenis e escola”. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB),n.10, p.16, nov. 2000.

CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Vozes, 2002. 367 p.

CERQUEIRA, T .C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Psic**, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16763142006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13/03/2012.

CHARLOT, B. Desafios da Educação na Contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010. Entrevista concedida a T.C. Rego e L.E.N.B. Bruno.

CORROCHANO, M.C. *et al.* “Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas”. **Ação Educativa/ Instituto ibi**: São Paulo, 2008.

CORTELLA, M.S. **A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez 2009.

CUNHA, L. A. “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil”. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

CUNHA, A. L. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**. no. 111, Dezembro/2000, pp. 47-69.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DALRI, V.R e MENEGHEL, S.M. O ENSINO MÉDIO PÓS-LDBEN/1996: avanços e desafios. In: **Anais do XXV Simpósio Brasileiro – II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo, 26 a 30 de abril de 2011. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0537.pdf>> Acesso em: 10/11/2011.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Progreso: Moscou, 1988.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, pp. 181-206 Junho, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25/03/2012.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. Seabra; OLIVEIRA, J.F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, nº. 70, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=pt&nrm=iso > Acesso em 25/02/2012.

FELIPPE, B. T. **Refletindo sobre o Ensino Médio brasileiro**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. As representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da educação: Revista Psicologia da Educação do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação**: Psicologia da Educação, nº14/15, p. 189-206, 2002.

FRANCO, M. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, pp. 167-182, Mar. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16/03/2012.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 06/01/2012.

FREITAS, M. T. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. In: **ANPEd - 30ª reunião anual 2007**, Caxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Timbaúba: Espaço Livre, 2007, v. 1.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Orgs). **Fazer Pesquisa na abordagem histórico cultural: metodologias em construção**. Editora UFJF: Juiz de Fora, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIARDINETTO, J. R. B. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

GÓES, M. C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento próximo. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

GONDIM, S. M. “Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos”. **Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação**, 12(24), 149-161, 2003.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUILHERME, C.C.F. O regime de Progressão Continuada no estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões. In: **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu- MG. Anais. 2000, p. 128-129.

IRSCHNER, T. C. **Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: Impasses e desafios**. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

LANE, S. A dialética da Subjetividade versus Objetividade. *In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Orgs). **Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 11-18.*

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-95.

LIBÂNEO, J.C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Texto elaborado para apresentação no **X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste.** Universidade Federal de Uberlândia, 05 a 08 de julho de 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 1, Mar. 2012, pp. 13-28. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso > Acesso em 13/ Março/2012.

LIMA, J. C. F. Tecnologias e a educação do trabalhador em saúde. *In: FIOCRUZ. **Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas.*** Rio de Janeiro, 1996.

LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, L. C. de. “O novo público e a nova natureza do Ensino Médio”. **Estudos. Avançados.** São Paulo, v. 15, nº 42, ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30/10/2010.

MENDONÇA S.G.L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual – fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.

MÉSZARÓS, I. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research: Qualitative Research Methods Series**.16. London: Sage Publications, 1997.

NAGEL, L. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OZELLA, S.; AGUIAR, W.M.J. de; “Desmitificando a concepção de Adolescência”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>> Acesso em: 22/04/2011.

OZELLA, S. (Org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PILLETTI, N. **Ensino de 2º grau: a difícil democratização**. 1989. 312 f. Tese de Livre Docência (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo- SP, 1989.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, D. **O que é família?**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos).

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. P. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In: KAHHALE, E.M.P. (et al) A diversidade da Psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso Comum à consciência filosófica**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1980, 15ª edição.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olha D'água, 2002

SILVA, J. A. **Compromisso e paixão: o universal e o singular na boa escola pública**. São Paulo : s.n., 2008. 345 p.

SOUZA, A.L. G. de; OLIVEIRA, M. P. de. **O Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública – FNDEP**. 1996. Disponível em: < <http://penta.ufrgs.br/edu/dee/forumnac.htm>> Acesso em: 30 out. 2010.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectiva para análise de entrevistas. **Psicologia da Educação**. São Paulo. n.13, p.151-169, 2ºsem/2001

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMANCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200003&lng=es&nrm=iso Acesso em 07 de Set. de 2011.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, 2005, n.28, pp. 24-36.

ANEXOS

ANEXO 1 – GRUPO FOCAL

<p>1-Se alguém perguntasse o que é a EE Girassol para vocês o que responderiam em uma palavra? Qual palavra expressa o que é a escola para vocês?</p>	
	<p>Excertos dos comentários dos alunos</p>
<p>Escola como Acolhimento</p>	<p>Porque a escola, ela se dedica a cultura, a ensinar os alunos, preocupação, éeeee só quer o bem dos alunos, éeeee (T.S.,17 anos).</p> <p>e a segunda palavra é carinho porque aqui todos os funcionários, os professores, os diretores tem carinho pela gente,isso a gente percebeu, tratam a gente como filhos deles e tem muito carinho pela gente, então eu não tenho do que reclamar, é boa sim , maravilhosa, e vai ser guardado pelo resto da vida.Até pessoas que já saíram vai ser guardado pra sempre. (J.C., 17 anos)</p> <p>...mas depois fui conhecendo o pessoal da minha sala e a segunda palavra é uma escola divertida, conheci várias pessoas, muitas vezes eu cheguei aqui eu não estava bem, estiveram do meu lado, gosto dos professores, me dou bem com o pessoal da minha sala eu sou uma pessoa feliz. (K., 18 anos)</p> <p>A minha palavra que eu escolhi foi ajuda porque eu acho que a escola junto com os pais ajudam a gente a crescer eu acho que essa escola tem muito disso, porque vc encontra os professores dedicados não buscam só a lição da sala de aula o giz e a lousa tem muitas coisas, se agente ta com um problema que não seja dentro da escola eles também procuram ajudar, então eu acho que essa palavra representa bastante eles tão ajudando.(T.2., 17 anos)</p>

<p>Escola como Aprendizagem</p>	<p>Minha palavra é aprendizagem porque eu também to aqui há seis anos já e eu não sou muito dedicada à escola, mas dessa daqui eu vou ter muita coisa o que falar bem porque eu aprendi muita coisa de verdade o que eu nunca vou aprender em escola nenhuma e eu tenho certeza de que vai ficar guardado porque eu aprendi muito aqui apesar de eu não ser muito dedicada mas eu sei que aos pouquinhos o que eu aprendi vai ficar guardado.(E., 17 anos)</p> <p>Minhas palavras são que é uma escola boa, eu vim de uma escola la era péssimo tinham os professores, os professores eram bons mas só que os alunos não respeitavam, os alunos nunca davam valor, então quando eu vim pra cá eu tive medo né, medo de encontrar pessoas que sabe né e com o passar dos anos eu aprendi né gostar dessa escola com professores bons, coisa que eu não tinha aprendido na outra escola. (J.S.,17 anos)</p>
<p>Escola como Espaço de troca social</p>	<p>Depois fui conhecendo o pessoal da minha sala e a segunda palavra é uma escola divertida, conheci várias pessoas, muitas vezes eu cheguei aqui eu não estava bem, estiveram do meu lado, gosto dos professores, me dou bem com o pessoal da minha sala eu sou uma pessoa feliz. (K., 18 anos)</p>
<p>2 - Estar na escola, nessa escola, cursando o ensino médio é fundamental para o seu projeto de futuro? Ajuda com o seu projeto de futuro?</p>	
<p style="text-align: center;">Excertos dos comentários dos alunos</p>	
<p>Formação para a vida</p>	<p>Sim, porque daqui pra gente é essa aprendizagem que vou levar para a faculdade e para o serviço e aqui eu <u>aprendi muita coisa que vou levar para continuar.</u> (J.C.,17 anos)</p> <p>Pra mim (E.) é a base para começar um novo mundo lá fora pois aqui foi o que aprendi e o que eu vou sempre lembrar. (E., 17 anos)</p> <p>Ela (a escola) <u>provoca para a gente procurar mais coisa mas ela</u></p>

	<u>não da suficiente mas ela te provoca para a gente correr atrás...</u> (e) ...acho que tem professores aqui que a gente deve muito, tipo a professora Rosana.(A., 17 anos)
Formação pessoal	<p>Sim, porque aqui foi onde eu <u>formei os meus princípios</u>, e são eles que eu vou levar para o meu futuro e foi aqui que aprendi coisas essenciais para a vida não só para a escola mas para o meu serviço, faculdade...(A., 17 anos)</p> <p>Sim, pois na escola é como se fosse o início, <u>a nossa conscientização</u> de como realmente pode ser a nossa vida no futuro e é ela que nos da o incentivo daquilo que nós queremos para o nosso futuro. (L., 17 anos)</p>
Etapa obrigatória	<p>Sim, pois <u>a vida é feita de etapas</u> e se pularmos uma a próxima etapa não será bem sucedida. <u>Então a escola é uma etapa muito importante</u> sem ela não conseguimos avançar para as próximas etapas da vida. (T.2., 17 anos)</p> <p>Sim, pois é aonde aprendi um pouco dos meus conceitos e um pouco da minha autonomia, <u>pois sem terminar o ensino médio, não conseguiremos arranjar algum emprego ou fazer determinada faculdade.</u> (J.S., 17 anos)</p>
Preparação para a faculdade	<p>Eu coloquei que vou precisar disso para <u>entrar numa faculdade</u> sim porque vou precisar disso lá fora para quando eu entrar em uma boa empresa vão pedir o meu nível de escolaridade. <u>É bom também para fazer uma boa faculdade.</u>(K., 18 anos)</p> <p>Sim, porque a maioria dos professores dedicam a ensinar e quando o aluno está com alguma dúvida eles voltam para me explicar de novo E que <u>o Ensino Médio ta me ajudando a pensar bem na faculdade que eu quero.</u> Eles também ajudam para seguir o meu sonho no futuro.(T.,17 anos)</p>
<p>3- Se vocês estudassem numa escola particular que tivesse a finalidade de preparação para o vestibular e vocês fossem comparar a EE Girassol com esta outra escola, o que vocês tem a me dizer sobre isso? Percebo que aqui vocês se sentem acolhidos, protegidos, os professores são interessados, mas existe algo a mais que isso que vocês acham que precisam para este projeto de futuro? O que é?</p>	
Responsabilidade atribuída aos alunos	<p><u>Determinação e mais puxão de orelha...</u> (pesquisadora) determinação de quem? Dos alunos, porque os professores falam, <u>a culpa é tanto nossa como dos professores, porque a gente passa praticamente a nossa vida deitada enrolada no chão</u> e não só a escola Girassol, mas como o ensino também não ajuda nos preparar</p>

pra um vestibular da Usp, Mackenzie e essas coisas, eee o nosso nível intelectual está muito abaixo de um aluno da escola tipo Bandeirantes porque a gente não foi desde pequeno da primeira série levando puxão de orelha: vcs tem que estudar! Nós não fomos preparados para o vestibular, pra ser alguém na vida.(L., 17 anos)

Os alunos acham que só tem direitos, não tem deveres, os alunos acham que podem tudo, sobem em cima da carteira, ele não acha que esta aqui para aprender ele acha que esta aqui ara conversar, namorar. (K., 18 anos)

Muitas vezes o professor tá lá na frente explicando e tem três ou quatro virados pra trás, conversando, tipo como se o professor não estivesse la. Então ai vc tem que ficar varias vezes parando, pedindo para parar é pedir silencio, eu acho que isso atrapalha porque vc acaba dispersando, vc acaba perdendo a atenção. (K., 18 anos)

Então assim eu não me sinto hoje preparado para passar num vestibular só com o ensino da escola, eu acho que eu deveria estar fazendo um cursinho. (A., 17 anos)

Assim como os professores cobram muito da gente que faculdade vc vai fazer, mas assim porque a gente tem que pensar tanto nisso, os professores não tem que pensar, a gente é que tem que pensar, não to culpando os professores, não to culpando ninguém - é a ansiedade – a gente tem que aprofundar um pouco mais naquela matéria, não ficar ali naquele cubículo...(A., 17 anos)

É como o A. falou é muita cobrança e pouco assim como eu posso dizer, investimento, em nós mesmos, vamos falar realmente ate a gente mesmo não tem tanta vontade, assim que nem ele falou, quero fazer um curso técnico, mas as vezes nem a gente, da aquele sabadão, calorção e a gente quer ficar dormindo em casa, não é assim que acontece com todo mundo, as vezes é um pouco de falta de éeeee interesse, não é interesse, um pouco de vontade nossa mesmo, porque nós queremos cursar, nós queremos realizar o nosso sonho e é muita pressão sobre a gente...(L., 17 anos)

Eu só faço o mais importante, só o que eu faço.(E., 17 anos)

Eu acho que todos têm a capacidade, mas algumas pessoas não tem a vontade de se esforçar pra tê-la.(A., 17 anos)

Eu reconheço que a minha outra escola não era boa, mas eu também reconheço não me esforcei para estudar mais um pouco, eu reconheço isso, tanto que hj eu vim para Osasco para estudar, meu tio pega no meu pé, matemática eu to indo mal, eu assumo isso, mas eu também acho que o governo poderia investir mais, não só nos professores mas também no ensino ou permitir que os professores dessem algo melhor de si mesmo, não da essa apostila que eu

	<p>garanto ninguém gosta, é muito básica demais e as vezes é mais avançada do que aquilo que nos poderíamos aprender.(L., 17 anos)</p> <p>Capacidade a gente tem, <u>mas falta determinação aquela coisa assim, vamos levar a serio.</u> (T.2., 17 anos)</p> <p>os professores cobram bastante isso da gente coisa que parte da gente, <u>eu não acho que deva partir do professor, acho que a gente deve pensar....</u>ah a gente deve parar e pensar e chegar a uma conclusão do que realmente quer, a gente não deve ser forçado a fazer alguma coisa ou ser induzido a fazer alguma coisa. (A., 17 anos)</p> <p>Eu acho que <u>a gente deveria ser mais dedicado</u>, sempre voar mais alto, é preguiça. (T.2., 17 anos)</p> <p>O pior que eu to pensando nisso <u>to fazendo um pouco de esforço, mas não tanto como deveria.</u>(J.S., 17 anos)</p> <p>Ta batendo o desespero, vai acabar o ano e...(J.C., 17 anos)</p> <p>Porque a gente com essa pressão toda, a gente se sente falando assim, pô realmente eu to fazendo 18 anos e ...(L., 17 anos)</p> <p>A <u>escola já fez o papel dela agora é com a gente.</u> (A., 17 anos)</p> <p>todo mundo ta nervoso.(L., 17 anos)</p>
<p>Responsabilidade atribuída a escola e professores</p>	<p>...que nem os professores ficam falando que faculdade vcs querem fazer, eu quero fazer na USP, porem eu já vi que tem na Unifio, na Anhanguera também, mas há muita pressão mas muitas das vezes não querendo éee desfazer da fala dos professores, mas muitas vezes nem eles conseguiram, tudo bem que eles podem estar opinando num futuro melhor pra gente, algo que eles não tiveram, mas o que acontece é que é difícil também, eu também não pretendo fazer faculdade no ano que vem, eu pretendo estudar mais uns dois ou três anos porque hj eu reconheço que tudo que vi até hj, basicamente foi por água abaixo, praticamente nada eu lembro.(L., 17 anos)</p> <p>Ahhh as vezes quando o professor passa a pagina tal, eu tenho tempo eu faço muito mais do que ele pediu, varias vezes eu já fiz isso, - ta professor eu fiz – ah mas eu não pedi (referindo-se ao professor) – Ahhh mas eu fiz, nem sempre aquele professor vai la e corrige ahhh então deixa ai, quando eu precisar eu corrijo, varias vezes eu fiz isso, mas o professor disse não, eu não pedi.(K., 18 anos)</p> <p>Dois professores passam tarefas, duas atividades para o mesmo dia,</p>

	<p>ai vc fala essa matéria eu não gosto, mas a outra eu adoro eu faço trabalho que eu gosto, no geral, tipo assim, to falando que é muito de cada um, eu acho que isso pra mim cabe certinho, mas pode ser que para outro não, mas acho que pra maioria da sala sim, tem dois trabalhos num dia, vc tem pouco tempo, vc diz ahhh eu vou fazer o que eu gosto mais a matéria que eu não gosto eu não vou fazer.(A., 17 anos)</p> <p>Acho que tem professores aqui que a gente deve muito, tipo a professora Rosana. (A., 17 anos)</p> <p>E outras vezes os professores tentam concluir a apostila em um bimestre e não conseguem. (L., 17 anos)</p> <p>Então nos falamos com o Diretor e ele foi na nossa sala falou com a gente, deu instruções de como agir para o próximo trabalho e eu até falei que isso não ia dar em nada, mas não, ele foi lá, ouviu a gente, eu achei bem legal da parte dele, ...tirou todas as duvidas ... e deu certo.(A. 17 anos)</p>
<p>Responsabilidade atribuída ao governo e as políticas públicas</p>	<p>Eu não me sinto preparado para passar na USP só com o ensino da escola, eu acho que para a gente tá fazendo vestibular e estar passando numa boa faculdade a gente tinha, além da escola nós tínhamos que estar fazendo um cursinho extra, eu acho que como o ensino é pobre, não daqui, eu posso dizer que o ensino é pobre porque pobre, não daqui mas do geral, quando comparamos a uma escola como o bandeirantes ou padre Anchieta, não porque a escola é particular e aqui é estadual mas eu acho que a forma que o governo passa para os professores passarem a matéria pra gente. (A., 17 anos)</p> <p>O governo não pode estabelecer o que a gente tem que fazer. Eu acho eu o governo tem cobrar sim, olha tem que dar isso no 3º ano mas eu acho que ele deveria deixar livre para os professores como quiser dar a aula, se quiser dar apostila da, se quiser dar um livro,se quiser passar uma atividade pra a gente ver na internet, fazer uma aula diferente num espaço diferente, dinâmica, não ficar só na lousa, escrever explica, vc entendeu? e vai cair na prova. Então é muita cobrança e pouco retorno... é nesse sentido. (A., 17 anos)</p>

	<p>Ta nós reconhecemos que até nos temos um pouco de preguiça as vezes, ta gente, não é sempre que a gente ta disposto a qualquer coisa, mas também poderia ter um assim um incentivo do governo, um investimento do governo em dar um ensino melhor para nós nos dias de hoje.(L., 17 anos)</p> <p>A meu ver seria não ficar só no básico, só na apostila todo bimestre, só que assim a apostila é o tema ele determina que o professor trabalhe em cima deste tema, ele não pode sair daquela apostila, entendeu, eu acho que só o que tem na apostila é pobre e quando eu digo é pobre, é que assim pouca coisa comparado ao que a gente poderia ta vendo relacionado a qualquer tema de qualquer matéria. (A., 17 anos)</p> <p>Eu acho que num momento sim num momento não, os professores a diretoria tentam é quebrar o sistema, mas o sistema é mais forte, então as vezes eles querem promover mais coisas, mas não, eles tem que estar dentro daquele padrão que foi colocado, muitas vezes a gente vê isso, a gente ficou sem professor um tempão (A.) matéria muito importante para o vestibular) (J.S.) sem professor de português então ai a gente foi reclamou, tava consciente, mas daí eles falaram não pode colocar outro professor porque tem as regras , as leis lá que são assim e o sistema tem que cumprir.</p>
<p>Atividades extra classe/flexibilização do currículo</p>	<p>O correto é quando tem algum passeio educativo ele avisa pra gente ai é como sábado agora tinha célula gigante, avisou e tudo mais que a gente ia, só que bem nesse dia tem a feira de universidade e eu acho que tava muito em cima, muito em cima mesmo de dar estes passeios de profissões la pelo meio do ano, 2º ano antes de entrar no 3º ano, antes da gente ta com o pé muito fora da escola.(J.C., 17 anos)</p> <p>Outra coisa tem passeios educativos parque aquático, parque de diversões, hopi hari, a gente não tem coisa educativa com uma finalidade eu acho um absurdo quando o diretor fala ahhh o hopi hari é um passeio educativo, onde é educativo? eu não vejo uma roda gigante educativa, vc vai estudar o trem da roda éee estes dias eu fui pedir um material para a direção e tava no mural, dia 21, vai ter um passeio da língua portuguesa e eu fiquei horrorizada é para a 8 serie eu fiquei assim porque 8 serie? (K., 18 anos)</p>

	<p>A gente do 3º que não teve professor o ano todo ta precisando muito de português, corrigir nossos erros ortográficos, nossa linguagem e tem um passeio para a 8ª série e eu fui reclamar para o professor e ele disse que foi um sorteio do governo eu acho super injusto, claro que é bom pra eles mas e tal mas é o que a gente mais precisa e a gente não teve português esse ano e a maioria das vezes o 3º ano é meio excluído das coisas da nossa escola. ... Uma coisa, o terceiro não participa do Grêmio. Como não? a gente é uma sala de qualquer jeito!(K., 18 anos)</p> <p>Eu não acho passeio para o hopi hari educativo e la onde eu estudava no dia seguinte comentaram assim ahhh fulano de tal ficou em coma alcoólico de tanto beber no hopi hari, onde isso é educativo?(L., 17 anos)</p> <p>Ah eu acho que divertimento é necessário, mas tem que ter um equilíbrio, tem que ter teatro...(J.C., 17 anos)</p> <p>É por bimestre, na minha opinião, posso estar exagerando, por bimestre a gente deveria ter pelo menos 2 passeios, um educativo e um laser.(A., 17 anos)</p> <p>Acho que poderia também ter muitas palestras, a gente não teve, acho que a gente teve duas na 5 serie a gente ta no 3 ano. Tipo sobre o Enem não teve isso.(J.S., 17 anos)</p>
<p>4 - Todos aqui escolhem o vestibular como etapa final do ensino médio? Todos aqui vão prestar vestibulares?</p>	
	<p>Excertos dos comentários dos alunos</p>

<p>Faculdade como projeto de futuro</p>	<p>Nós três queremos fazer publicidade e propaganda.(E., A. e T.2.)</p> <p>O que eu quero mesmo é fotografia, porque eu quero ser fotografo, mas eu acho que no momento o que eu quero começar, a primeira faculdade que eu quero fazer é publicidade e propaganda.(A., 17 anos)</p> <p>Eu quero recursos humanos mas eu conversei com a minha família e ela falou assim que a psicologia tem 4 anos só de recursos humanos ai eu pensei que é a faculdade que eu quero fazer, eu acho que a profissão psicóloga é muito legal.(J.C., 17 anos)</p> <p>O meu sonho é fazer gastronomia,mas assim eu to completamente perdida, pareço cego em tiroteio, porque até um ano atrás eu não precisava pensar no meu futuro daí vc põe o pé no 3 ano, nossa o que vc vai fazer da sua vida?(T.2., 17 anos)</p> <p>Por que eu acho é exatamente isso, eu faço a seguinte comparação, minha mãe quer me empurrar para rua mas eu não quero sair, pra mim é complicado saber o que eu vou fazer mas eu acho que é assim no próximo ano eu vou prestar um , como que fala, não é técnico, é tecnólogo gestão em recursos humanos, pra mim conseguir me estabilizar e depois eu vou ver o que eu vou fazer, se eu vou fazer gastronomia se eu fazer , agora eu to muito perdida. (T.2., 17 anos)</p> <p>Eu quero prestar veterinária, amo, acho lindo eu gostaria de prestar na USP também, já procurei em outra faculdade do estado de são Paulo éeee acho interessante, já procurei outras coisas na internet referente a isso, mas é como alguém já disse em cobrança, muita, da família principalmente, as pessoas falam, ahhh faz outra coisa, não faz isso, mas que eu gosto, é o que eu gosto, eu quero fazer o que eu gosto não o que eles querem dizer pra eu fazer, não é meu sonho, mas experimenta fazer isso, não tem problema é o meu sonho, o meu objetivo e eu quero isso pra mim e se Deus quiser eu vou lutar pra isso.(K., 18 anos)</p> <p>Eu quero estudar jornalismo.(T., 17 anos)</p> <p>Eu pretendo cursar ciências físicas e biológicas, que é uma coisa que eu gosto muito interagir com os animais, interagir até com o corpo humano mesmo.(L., 17 anos)</p> <p>Acho que a gente tem muito medo do novo, né?</p> <p>A UNIFIEO que é mais próxima, perto.(A., 17 anos)</p> <p>Olha eu, que é meu sonho fazer na Mackenzie, que ela é maravilhosa, mas só que agora vou prestar na Fieo que é mais perto também. (T.2., 17 anos)</p> <p>Então na Unifieo também, só que eu quero fazer um curso antes, entendeu? Tipo de um ano assim. (E., 17 anos)</p>
--	---

	<p>Eu ia falar que eu vou tentar prestar USP psicologia.(J.C.,17 anos)</p> <p>Pensei na Mackenzie, também na Unifieo, acho que eu preciso ver se tem.(J.C., 17 anos)</p> <p>Na USP, PUC SP ,PUC campinas, na UNESP de Araraquara, na UFO, UnB.(T., 17 anos)</p> <p>Eu quero fazer na USP, porem eu já vi que tem na Unifieo, na Anhanguera também.(L., 17 anos)</p>
<p>Emprego como projeto de futuro</p>	<p>É e a gente não tem nada, não tem emprego , a gente...(J.S., 17 anos)</p> <p>A gente trabalha, mas não para poder se sustentar, o salário que um estagiário ganha não é um salário para se sustentar.(A., 17 anos)</p>
<p>Cursinho como projeto de futuro</p>	<p>Eu tenho planos de fazer faculdade só no 2º semestre do ano que vem eu quero ter o primeiro semestre para mim poder me preparar mais,pesquisar temas atuais, pra mim fazer um cursinho porque ano que vem eu não vou ter a escola então vou ta com tempo livre maior pra eu poder trabalhar e ter tempo pra fazer um cursinho.(A., 17 anos)</p>
<p>Ausência de definição para o futuro</p>	<p>Eu li a respeito, mas agora dei um tempo porque to fazendo um curso técnico. (J.C., 17 anos)</p>

<p>5- Hoje vocês são basicamente sustentados pelos pais e daí vocês me falam de um sonho de vestibular, de cursinho...Vocês já discutiram isso com as famílias?</p>	
	<p>Excertos dos comentários dos alunos</p>
<p>Apoio familiar</p>	<p>O que eu faço eles me apóiam, de qualquer custo de qualquer jeito.(E., 17 anos)</p> <p>Meus pais tem faculdade, os dois tem, mas eu conto ainda mais com minha mãe, meu pai trabalha direto, até sábado, mas minha mãe quando eu preciso ela ta do meu lado, é só eu meu irmão ela e meu pai, então quando eu digo, mãe eu preciso disso, to com alguma dificuldade em alguma coisa então ela senta pra me ajudar.Eu tenho certeza que eu vou ter o apoio do meu pai mas ainda mais dela.(K., 18 anos)</p>
<p>Ausência de apoio familiar</p>	<p>Eu não sinto apoio, já tentei conversar, assim, eu tento falar, mostrar o que eu quero e eles só tem que falar: vc tem que passar, vc tem que fazer a faculdade, como eu vou conseguir passar, não é assim, vc tem que ter a força de vontade só, vc tem que estar se preparando a um tempo já, não é assim, eu vou estudar amanhã o dia inteiro na internet e no outro dia vou fazer vestibular, então eles acham que é assim, que a gente tem que estar sabendo de tudo para passar.(A., 17 anos)</p>

Pressão da família	<p>Eu sinto um pouquinho de apoio mas a pressão é muito grande principalmente do meu pai que ele já fez faculdade, ahhh mas,,difícil....ele falafalala fala, é ele e meu tio, eles ficam colocando pressão colocando medo, sabe, vc tem que passar, porque é tantos concorrentes.(J.S., 17 anos)</p> <p>Os pais estão empurrando a gente do ninho, tão falando ohhhhhhhhhh agora ta na hora, a gente já carregou vocês no colo.(L., 17 anos)</p> <p>Só para concluir, acho assim que a gente não pode seguir, por ex., na minha casa, se meu pai não teve uma oportunidade, se eles não vieram de uma família que tinha, tipo classe alta, eu acho que a gente tem que tentar superar, dar um apoio aos pais, assim, ser melhor do que eles foram. Exatamente, assim a cobrança que a gente tem em cima da gente não é por mal é que eles querem que a gente tenha o que eles não tiveram.(A., 17 anos)</p>
---------------------------	---

ANEXO 2 – “CAIXA DE DIÁLOGO”

No Quadro 1 apresentamos as respostas dadas a partir da pergunta: *Aponte dois itens que existem na Escola Estadual Girassol que contribuem para a construção do seu projeto de futuro. Explique:*

	Aprendizagem/conhecimento
	Diploma
	Bons professores
	Infra estrutura
	Atividades extraclasse

<i>Alunos</i>		<i>Respostas à questão: Aponte dois itens que existem na Escola Estadual Girassol que contribuem para a construção do seu projeto de futuro. Explique:</i>
Aluno 1 (E.)	1	Conhecimento para o futuro, para a vida lá fora
Aluno 2(A.)		Professores capacitados que nos ensinaram desde muito cedo coisas que nós levaremos para a vida toda e isso foi o princípio de tudo, a minha base, que me ajudaram a formar meus conceitos e minhas opiniões sobre diversos assuntos.
Aluno 3 (J.C.)	3	Na minha opinião o que vai nos ajudar quando sairmos da escola, será o diploma e os conselhos de alguns professores que nos apóia e sempre querem o nosso melhor.
Aluno 4 (T.)	4	O que esta contribuindo para o nosso futuro é: A escola organizar passeios para feira de ciências, teatros, fazer feira cultural na escola.
Aluno 5 (T.2.)	5	Apoio: os professores estão sempre interessados em ajudar em nossas dificuldades.

		Infra-estrutura: mesmo que seja básica e falha temos uma infra estrutura que nos ajuda a melhor entender as coisas.
Aluno (K.)	6	Na minha opinião o que a escola vai me ajudar quando eu receber o diploma e mesmo assim vou ter que fazer um ótimo curso para eu entrar em uma boa faculdade e numa ótima empresa.
Aluno (L.)	7	O investimento no aprendizado dos alunos, a preocupação dos professores em nos ensinar e nos cobrar daquilo que aprendemos, a preocupação de levar-nos para teatros sobre clássicos ou sobre a vida de poetas que possuíram grande destaque no modernismo.

Quadro 1- respostas dos alunos da escola estadual EE Girassol à questão: *Aponte dois itens que existem na Escola Estadual Girassol que contribuem para a construção do seu projeto de futuro. Explique:*

No Quadro 2 apresentamos as respostas dadas a partir da pergunta: *Aponte dois itens que a Escola ainda não faz e que podem contribuir para o seu projeto de futuro. Explique:*

	No que se refere as aulas
	Atividades extraclasse
	Ensino
	No que se refere aos professores

<i>Alunos</i>	<i>Respostas à questão: Aponte dois itens que a Escola ainda não faz e que podem contribuir para o seu projeto de futuro. Explique:</i>
Aluno 1 (E.)	aulas mais produtivas para prender o interesse dos alunos
Aluno 2(A.)	a escola infelizmente não realiza muitos passeios educativos como deveria. Por mais que saídas da escola são complicadas pelo motivo de que na maioria das vezes os alunos preferem fazer passeios que os interessam e sejam prazerosos, no entanto os passeios como pra museus, teatros, exposições entre outros não fazem.

Aluno 3 (J.C.)	3	Aulas mais produtivas que chamem a atenção dos alunos, que possa cativar para que eles aprofundassem e se interessassem mais.
Aluno 4 (T.)		para o meu futuro a escola não faz mas poderia dar uma mãozinha, são: organizar aulas de reforço principalmente para as disciplinas de português, matemática, química e física a sala se reunir para feiras culturais, passeios para o museu, biblioteca, trabalhos voluntários, entre outros.
Aluno 5 (T.2.)	5	Acho que a escola poderia trazer palestras com depoimentos de profissionais para ajudar na escolha da nossa profissão. Acho também que o ensino poderia ser mais puxado, fazendo os alunos estudar e se interessar mais.
Aluno 6 (K.)		Na minha opinião a escola Girassol poderia mudar muitas coisas, por exemplo o ensino, esse ano foi perdido para minha turma. Eles deveriam escolher novos professores também, não que os que estejam aqui não são bons mas sempre quando sai um professor da escola demora muito tempo para chegar outro e isso vai prejudicando a gente.
Aluno 7 (L.)		Aulas preparatórias para o vestibular.

Quadro 2- respostas dos alunos da escola estadual EE Girassol à questão: *Aponte dois itens que a Escola Estadual Girassol ainda não faz e que pode contribuir para a construção do seu projeto de futuro. Explique:*

No Quadro 3 apresentamos as respostas dadas a partir da pergunta: *Aponte uma atitude de qualquer professor(não precisa identificar) que você considera contribuir para o seu projeto de futuro. Explique:*

	Acolhimento
	Atitude dos professores
	Atividades extraclasse

Alunos	<i>Respostas à questão: Aponte uma atitude de qualquer professor(não precisa identificar) que você considera contribuir para o seu projeto de futuro.Explique:</i>
Aluno 1 (E.)	o carinho e interesse pela profissão e por nós alunos
Aluno 2(A.)	as aulas da professora R. são ótimas para discussões de qualquer tema, ou duvida de qualquer matéria, isso com certeza me ajuda e já me ajudou muito na vida.
Aluno 3 (J.C.)	a importância e o carinho que eles demonstram e a forma de explicar e ajudar na matéria, vemos e sentimos que eles tem prazer de dar uma aula.
Aluno 4 (T.)	uma das atitudes que contribui para o meu projeto de futuro é quando a professora de português organiza passeios para o teatro, passa trabalho sobre um determinado assunto.
Aluno 5 (T.2.)	as broncas e os puxões de orelha dos professores nos faz acordar em muitos momentos em que estávamos dormindo.
Aluno 6 (K.)	são vários professores que me ajudaram e me deram muita força e coragem para continuar, mas sempre tem um que da uma atenção especial como minha professora da quinta serie e hoje ainda ela é minha professora, me acompanha e sempre tem e tem estado ao meu lado quando preciso.
Aluno 7 (L.)	A cobrança da maioria dos professores em saber se nós entendemos a matéria.

Quadro 3 - respostas dos alunos da escola estadual EE Girassol à questão: *Aposte uma atitude de qualquer professor(não precisa identificar) que você considera contribuir para o seu projeto de futuro.Explique:*

No Quadro 4, apresentamos as respostas dadas a partir da pergunta: *Aposte uma atitude de qualquer professor(não precisa identificar) que você considera não contribuir para o seu projeto de futuro. Explique:*

	Atividades extraclasse
	Atitude dos professores

<i>Alunos</i>	<i>Respostas à questão: Aposte uma atitude de qualquer professor(não precisa identificar) que você considera não contribuir para o seu projeto de futuro.Explique:</i>
Aluno 1 (E.)	falta de compromisso e interesse
Aluno 2(A.)	professores que simplesmente passam textos e conteúdos e não explicam, que passam só para encher as folhas do caderno sendo que com aulas dinâmicas conseguimos melhor fixar e aprender.
Aluno 3 (J.C.)	a falta de vontade de alguns quando chegam na sala de aula e simplesmente passam textos e mais textos sem ao menos explicar ou qualquer atividade sem sentido que não tem nada a ver com a matéria.
Aluno 4 (T.)	é que as professoras de português e de apoio de geografia faltam várias semanas o que acaba prejudicando no final do ano, o que já virou rotina.
Aluno 5 (T.2.)	O pânico que alguns professores gostam de colocar nos alunos acerca do futuro, em relação ao vestibular, trabalho e faculdade.

Aluno 6 (K.)	não saber explicar a matéria
Aluno 7 (L.)	nada a declarar.

Quadro 4- respostas dos alunos da escola estadual EE Girassol à questão: *Aposte uma atitude de qualquer professor(não precisa identificar) que você considera não contribuir para o seu projeto de futuro. Explique:*

No Quadro 5 apresentamos as respostas dadas a partir da pergunta: A escola ideal que te ajuda a pensar e construir o seu projeto de futuro tem...

	No que se refere as aulas
	No que se refere a escola
	No que se refere aos professores
	No que se refere aos alunos

Alunos	Respostas à questão: Complete a frase: A escola ideal que te ajuda a pensar e construir o seu projeto de futuro tem...
Aluno 1 (E.)	Qualidade de ensino exemplar, professores com ótima qualificação e interesse para que o ensino possa ser exemplar. A preocupação com o aluno como pessoa e não apenas como aluno. Preparação para a vida lá fora, não só no trabalho, mas na formação do aluno como cidadão.
Aluno 2(A.)	Professores capacitados e empenhados que desenvolvam trabalhos diferenciados com os alunos e também alunos que dêem oportunidade para os professores explorarem a capacidade de cada um.
Aluno 3 (J.C.)	É a escola com boa formação, educação e desempenho e importância com os alunos

Aluno 4 (T.)	O compromisso e o desempenho de ajudar os alunos, principalmente aqueles que se interessam em aprender
Aluno 5 (T.2.)	Bons professores, alunos interessados e boas aulas
Aluno 6 (K.)	Ótima escola, ótima educação e um bom futuro para mim e meus colegas
Aluno 7 (L.)	Professores que se preocupem em investir nos estudos e no futuro de seus alunos

Quadro 5 - respostas dos alunos da escola estadual EE Girassol à questão: : *Complete a frase: A escola ideal que te ajuda a pensar e construir o seu projeto de futuro tem...*

No Quadro 6 são apresentamos as respostas dadas a partir da pergunta: Pense sobre o assunto: Caso o plano escolar para o ensino médio 2012 esteja sendo escrito neste momento por representantes de órgãos superiores e você fosse convidado a indicar duas sugestões que o auxiliem construir seu projeto de futuro. O que você diria?

	No que se refere as aulas
	No que se refere as políticas públicas
	No que se refere aos professores

Alunos	Respostas à questão: Pense sobre o assunto: Caso o plano escolar para o ensino médio 2012 esteja sendo escrito neste momento por representantes de órgãos superiores e você fosse convidado a indicar duas sugestões que o auxiliem construir seu projeto de futuro. O que você diria?
Aluno 1 (E.)	Maior qualificação para professores para melhorar o ensino
Aluno 2(A.)	Sugiro em primeiro lugar o fim da progressão continuada, pois assim os alunos seriam obrigados a estudar de verdade caso contrário seriam retidos. Maior investimentos em material didático que não seja só o básico mas que seja o suficiente para os alunos terem uma boa formação acadêmica.
Aluno 3 (J.C.)	A melhoria de alguns professores, matérias focadas em vestibular, aulas de português, química, física e matemática mais elaboradas, porque foram nestas matérias que a maioria tiveram dificuldade na hora do ENEM.
Aluno 4 (T.)	Eu diria que o governo teria que se preocupar mais com os alunos e professores a questão é que os alunos não querem estudar e os professores sofrem com a violência além de não receberem salário melhor. Eu indicaria que os governantes deveriam olhar mais pelos alunos e que os professores pudessem dar aulas prática.
Aluno 5 (T.2.)	Eu diria que as aulas poderiam ser mais dinâmicas (os alunos se interessam mais assim) e mais passeios culturais, deixar as quatro paredes da sua sala de aula. Que tirassem a progressão continuada que tira as responsabilidades dos alunos de pensar.
Aluno 6 (K.)	Que muitas coisas teriam que ser mudadas, como por ex, o jeito dos professores ensinar, eles deveriam ter mais projetos e passeios sobre o que vamos aprender nos anos que virão e que vamos aprender sobre a história do nosso país e outras coisas.

Aluno 7 (L.)	Deveria ser retirada a progressão continuada , o governo deveria investir em professores mais preparados para o ensino.

Quadro 6 - respostas dos alunos da escola estadual EE Girassol à questão: *Pense sobre o assunto: Caso o plano escolar para o ensino médio 2012 esteja sendo escrito neste momento por representantes de órgãos superiores e você fosse convidado a indicar duas sugestões que o auxiliem construir seu projeto de futuro. O que você diria?*

ANEXO 3 - QUESTÕES PROPOSTAS AO GESTOR DA UNIDADE ESCOLAR PARA CARACTERIZAR A ESCOLA

- Quais são as principais características da comunidade onde a Escola Estadual Girassol está inserida?
Famílias de classe média e baixa com renda variável, clientela variada, oriunda de diversos bairros. Uma parcela significativa apresenta problemas em sua estrutura familiar.
- Qual é a demanda por matrículas no Ensino Médio?
Os pais e/ou responsáveis optam em sua maioria pelo período diurno, ficando o noturno para aqueles que trabalham.
- Quais as principais características dos alunos do Ensino Médio da escola?
Participativos, porém observamos que uma parcela significativa não se esforça para estudar.
- Há na escola problemas com a Indisciplina dos alunos no Ensino Médio? Como estes problemas são encaminhados?
O Ensino Médio é o que apresenta menos problemas de indisciplina. Porém observamos com pouca frequência provocações e desentendimento entre os mesmos (casos isolados).
- Existem outros tipos de problemas na escola?
Há pessoas estranhas que permanece próxima a escola para abordar alunos/as não conseguindo identificar os motivos (namorar, drogas, conflitos).
- Quais são os números da evasão entre os alunos do Ensino Médio? As causas são identificadas pela escola?
Pouquíssima evasão. A escola comunica e convoca os responsáveis para acompanhamento, chegam alguns casos a serem encaminhados ao conselho tutelar. A maior parte por motivo de trabalho.
- Como são as manifestações dos alunos no que se refere aprovação ou desaprovação em relação a escola.
A maioria dos alunos considera a nossa escola boa, tendo em vista a grande procura por vagas. O retorno da comunidade é positivo.
- Quais as atividades culturais promovidas na escola por iniciativa ou com a participação dos alunos do Ensino Médio?
Organização de campeonatos, grupos de estudo, eventos-teatro, cinema, festa junina, mostra cultural, excursões em geral. Os alunos e professores se envolvem pedagogicamente em vários projetos através do Grêmio Estudantil.
- Há alguma atividade que promova a participação dos alunos nas decisões tomadas pelo grupo gestor da escola?

APM, conselho de classe/serie participativo e diariamente eles opinam a respeito do andamento da escola.

- O grêmio estudantil é atuante na escola? Quais os projetos propostos pelos seus representantes?

Sim....Os já citados acima.

- Há representantes de classe no Ensino Médio? Que atividades são exercidas por estes alunos representantes?

Não