

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Carolina Moraes Fuzaro**

**Um olhar do aluno jovem: as percepções e os  
sentidos da escola de Ensino Médio**

**Taubaté – SP**

**2017**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Carolina Moraes Fuzaro**

**Um olhar do aluno jovem: as percepções e os  
sentidos da escola de Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.  
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

**Taubaté – SP**

**2017**

**Carolina Moraes Fuzaro**

**Um olhar do aluno jovem: as percepções e os sentidos da escola de Ensino Médio**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.  
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Maria Inês Santos

Faculdade Sumaré

Assinatura \_\_\_\_\_

**Ficha Catalográfica elaborada pelo  
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

F996u Fuzaro, Carolina Moraes

Um olhar do aluno jovem: as percepções e os  
sentidos da escola de Ensino Médio. /Carolina Moraes  
Fuzaro. - 2017.

110f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Instituto Básico de Humanidades, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis  
Pacheco, Departamento de Pedagogia.

1. Processos de significação. 2. Escola de Ensino Médio.  
3. Adolescência. 4. Desenvolvimento Humano. I.Título

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco pelas orientações, momentos e sentimentos compartilhados.

Aos membros da Banca, Professora Dra. Roseli Albino dos Santos, Professora Dra. Maria Inês Santos e Professora Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira pelas preciosas observações.

Ao meu esposo, Paulo, e minhas filhas Isabela e Giovana pelo grande apoio, companheirismo, paciência e por “significarem” a minha vida...

À minha família pelos incentivos e ajuda, com as meninas e com as ocorrências técnicas...

Aos amigos que de perto apoiaram meus estudos e ajudaram no caminho para esta realização: Fátima, Luciley, Jane, Camila, Lenice, Adriana, Amanda, Leonor, José Edson, Cris, Ana Carolina, Bruno...

À direção da escola e aos jovens alunos que aceitaram participar da pesquisa.

## RESUMO

A pesquisa inscreve-se no âmbito da escolarização e do desenvolvimento humano e teve por objetivo compreender os sentidos construídos e compartilhados por alunos de escolas públicas sobre a escola de Ensino Médio. Para tanto, investigou-se os aspectos histórico-sociais da adolescência e a função social da escola na contemporaneidade. A pesquisa está embasada na perspectiva Histórico-Cultural que considera a constituição dos sujeitos como histórica, social e mediada pela linguagem. Nessa concepção tem grande importância os processos de significação que acontecem na internalização das relações sociais e produzem novos sentidos nos sujeitos. Para compreender essa produção de sentidos dos jovens sobre suas relações com a escola, foi realizada uma pesquisa qualitativa em uma escola de Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo. Na coleta de dados utilizou-se como instrumentos questionários e narrativas autobiográficas realizadas através de diários reflexivos. Os questionários trouxeram dados para a elaboração do perfil dos alunos e os discursos desses jovens possibilitaram a composição de categorias de análise que mostram as percepções que eles têm do nível de ensino que cursam. Dentro do contexto escolar pode-se empreender como resultado a complexidade das relações do jovem com a escola contemporânea passando por questões como: o vínculo entre estudo e qualidade de vida, a tensa relação professor/aluno, as constantes transformações do mercado de trabalho e das formas de construção de conhecimentos e a ideia de futuro, de vir a ser alguém com o término do curso. Os jovens sinalizam as dificuldades que a escola tem de cumprir seus objetivos e o quanto não está preparada para uma formação desafiadora, emancipatória e não excludente.

**Palavras chave:** Processos de significação. Escola de Ensino Médio. Adolescência. Desenvolvimento Humano.

## ABSTRACT

The research is part of the scope of schooling and human development and aimed to understand the meanings constructed and shared by students of public schools about the high school. For that, the historical-social aspects of adolescence and the social function of the school in contemporary times were investigated. The research is based on the historical-cultural perspective that considers the constitution of subjects as historical, social and mediated by language. In this conception the processes of signification that happen in the internalization of social relations and produce new meanings in the subjects have great importance. In order to understand this production of young people's meanings about their relationships with the school, a qualitative research was carried out in a high school of the public network of the state of São Paulo. In the collection of data, questionnaires and autobiographical narratives were used as reflective diaries. The questionnaires brought data for the elaboration of the profile of the students and the discourses of these young people made possible the composition of categories of analysis that show the perceptions that they have in the level of education that they study. Within the school context, one can undertake as a result the complexity of young people's relationships with contemporary school through such issues as: the link between study and quality of life, the tense teacher/student relationship, the constant changes in the job market and Ways of building knowledge and the idea of the future, to become someone with the end of the course. The young people indicate the difficulties that the school has to fulfill its objectives and how much it is not prepared for a defiant, emancipatory and non-excluding formation.

**Keywords:** Processes of signification. High school. Adolescence. Human Development

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1 Problema	10
1.2 Objetivos	11
1.2.1 Objetivo Geral	11
1.2.2 Objetivos Específicos	11
1.3 Delimitação do Estudo	11
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	12
1.5 Organização do Trabalho	13
2. REVISÃO DE LITERATURA: o que dizem as pesquisas?	15
2.1 Panorama das pesquisas sobre o sentido do Ensino Médio	15
2.2 O Ensino Médio, suas finalidade e sentidos	25
2.3 A Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano	31
2.3.1 Processos de significação	35
2.3.2 O Desenvolvimento da Juventude e a Educação na Perspectiva Histórico-Cultural	42
3. MÉTODO	46
3.1 Tipo de pesquisa	47
3.2 Campo de pesquisa	48
3.3 Instrumentos	48
3.4 População e amostra	50
3.5 Procedimentos para coleta de dados	51
3.6 Procedimentos para análise dos dados	52
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	54
4.1 Perfil dos Alunos	54
4.2 Percepções e Sentidos da Escola	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	
Apêndice I – Questionário I	96



Apêndice II – Roteiro de Entrevista I	100
ANEXOS	
Anexo I – Ofício destinado à Instituição de Ensino	101
Anexo II – Termo de autorização da Instituição	102
Anexo III – Termo de consentimento livre e esclarecido	103
Anexo IV – Termo de consentimento livre e esclarecido (responsável)	106
Anexo V – Termo de Assentimento	107

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos [...]. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Machado de Assis (2004), Conto de escola

## 1. INTRODUÇÃO

Frequentar a escola pode, por diversas vezes, significar um martírio. No trecho de Conto de Escola (epígrafe), Machado de Assis descreve o “cúmulo do desespero” de sentir-se preso nos bancos da escola enquanto por fora da vidraça a vida voa livre e parece muito mais interessante que os livros, as leituras e a gramática. Este sentimento já pode ser compartilhado por inúmeros alunos e já pode ser identificado por quase todos os professores. Como integrante do corpo docente da rede estadual de ensino paulista quem escreve o presente trabalho pode vivenciar junto aos jovens certo incômodo quanto ao dia-a-dia em uma escola de Ensino Médio. Este incômodo mobilizou esforços na busca por tentar compreender a relação dos jovens com essa escola, o porquê dos enfrentamentos constantes, faltas, violência, evasão e baixo aproveitamento das aulas.

Os jovens da escola, campo de estudo da presente pesquisa, pareciam frequentar a escola apenas por uma obrigação e demonstravam com seus gestos, palavras e posturas a falta de conexão que os conteúdos curriculares tinham com suas vidas. As faltas excessivas, as provocações em relação às regras do regimento escolar e aos professores, a exibição de seus *looks*, os celulares e fones de ouvido reafirmam que desejam constantemente “lembrar que a verdadeira vida encontra-se fora da escola” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2007). No Ensino Médio torna-se muito latente as questões relativas ao fracasso escolar, às exclusões e marginalidades, às finalidades da escola bem como ao tipo de juventude que se pretende formar. Da observação dessa realidade surgiram as inquietações sobre a significação que este nível de ensino tem para os alunos levando em consideração as características que a democratização assumiram diante de questões críticas como políticas educacionais, situação profissional dos professores e desenvolvimento dos alunos.

Historicamente, no Brasil, o Ensino Médio tem se constituído uma etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), desde então, são inúmeros os debates em torno dos problemas de acesso, qualidade *versus* quantidade no ensino, objetivos, formação profissional, cultural e/ou cidadã, universalização, matrículas e evasão (KRAWCZYC, 2014; SPOSITO e SOUZA, 2014; CHARLOT e REIS, 2014; DAYRELL, 2011; ABRAMOVAY, 2003; FREITAS, 2012). Dentro deste cenário observam-se tentativas de melhoria no acesso e qualidade do ensino para os jovens. A taxa líquida de matrícula no Ensino Médio

passou de 38,4% em 2001 para 55,5% em 2013 e o número de jovens com 19 anos que concluíram esta etapa do ensino aumentou de 32,0% em 2001 para 53,5% em 2013 (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2015). Apesar deste aumento de matrículas e concluintes de curso, os números ainda são baixos, uma parcela significativa da população abandona a escola precocemente. Por isso ainda é meta do Plano Nacional de Educação (PNE) a criação de programas para a renovação do Ensino Médio com inovações nos processos de ensino-aprendizagem, mudanças curriculares e programas voltados exclusivamente para esse público.

A partir da década de 1990 ocorreu significativa expansão da oferta da educação, com a universalização do Ensino Fundamental e expansivo crescimento do Ensino Médio. Na atualidade, tem-se a universalização do nível fundamental e o desafio de universalizar, até 2016, o Ensino Médio, conforme preconiza a Emenda Constitucional nº 59/2009, que dispõe sobre o oferecimento do ensino obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade. Entretanto, essas premissas de democratização, ocorrem sem, contudo, assegurar educação de qualidade, o que pode ser notado pelas análises do rendimento escolar dos alunos, que apresentam índices baixos de desempenho - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>1</sup>, principalmente se comparado a outros países, como por exemplo Coréia do Sul, Espanha, México, entre outros.

Mas cabe aqui perguntar o que é educação de qualidade? Ou, como adverte Freitas (2016), o que entendemos por “boa educação”? Para Gatti (2007), a qualidade da educação está intimamente ligada não somente ao papel de utilidade na sociedade, mas também ao papel para a civilização humana, constituição de valores, desenvolvimento de respeito, ética e apropriação mais profunda da cultura. A “boa educação” não está, então, ligada aos resultados das avaliações externas que através de uma matriz de referência padroniza, mede e quantifica as habilidades e competências consideradas básicas para o desenvolvimento dos estudantes (FREITAS, 2016).

As matrículas no Ensino Médio regular no Brasil vêm crescendo a cada ano, o que reflete a grande quantidade de jovens que ingressam neste nível de ensino, cada vez mais acessível à sociedade. No entanto, o ingresso não pressupõe conclusão de curso com qualidade de formação para todos; a porcentagem de reprovação e abandono de alunos é muito alta, e leva ao entendimento de que algo não vai bem com o ensino para

---

<sup>1</sup> O IDEB é um indicador geral da educação nas redes privada e pública. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil, em uma escala de 0 a 10 (BRASIL, 2014).

os jovens. Além disso, o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2015 alerta que apesar de 81,5% dos jovens de 15 a 17 anos estar matriculados na escola, apenas 55% cursam o Ensino Médio, muitos ainda cursam o Ensino Fundamental.

Emergem assim questionamentos quanto às finalidades da escola no mundo atual, quais seriam os significados atribuídos a ela e aos conhecimentos nela produzidos? Como estão sendo formados os alunos das redes públicas de ensino? Que educação se oferece a eles e para que estão sendo formados? Analisando sob a ótica de culturas escolares, como Demartini (2003), existem crises nos sentidos da clássica instituição de formação humana, uma vez que não há um único modelo de homem e uma única forma de significar a cultura escolar tradicional. Vivenciar e significar a escola são relações que assumem características diferentes em cada grupo social e etnia, em cada modelo de escola e em cada tempo histórico. A escola é significada até mesmo por aqueles que estão fora dela. Assim, esses significados assumem contornos diversificados e marcam as relações da sociedade, dos educadores e dos estudiosos com a instituição de ensino. Diante da diversidade cultural do Brasil e do próprio sistema educacional surgem as crises de finalidades, modelos, públicos, padrões e práticas (DEMARTINI, 2003).

Um modo diferente e novo de olhar para a educação tem sido introduzido, segundo Freitas (2012) com as ações empresariais presentes, no Brasil, no movimento conhecido como Todos pela Educação. Uma confluência de ideias, cálculos e avaliações instaura uma cultura de auditoria no campo da educação, na qual as questões de qualidade são subordinadas às lógicas administrativas. Os impactos que políticas como essas causam no campo educacional são imensos e podem significar retrocesso das conquistas que a escola já vivenciou no passado. Professores e alunos são responsabilizados pelos fracassos da escola; o currículo passa a conter o básico como sendo o necessário à formação na rede pública; o professor é rechaçado e sua formação continua precária; os alunos acabam sendo preparados para testes de avaliação externa e os desempenhos continuam desastrosos. Daí aparecem as reformas precipitadas da educação, como redentoras, que não se apoiam em pesquisas e experiências empíricas, e que acabam por reforçar a “má educação” que a escola pública oferece e a reprodução e reforço das desigualdades sociais.

Nas escolas públicas de Ensino Médio os jovens vivenciam de perto esses impasses, reconhecem os objetivos de uma formação escolar, mas percebem que em todos o percurso de uma vida escolar esses objetivos não se concretizam. Como passam,

então, por esse período escolar? Como sentem as contradições entre a sua escola, as políticas públicas e as suas vidas?

As escolas de Ensino Médio destinadas aos jovens têm enfrentado uma série de problemas que dificultam o percurso de seu trabalho: alto índice de evasão; valorização das atividades de estágio e trabalho aprendiz e desvalorização das atividades escolares; dificuldades nas relações interpessoais; dificuldade de assimilação e compreensão dos conhecimentos científicos por parte dos alunos e um descompasso entre as práticas da escola e seu público jovem. Sente-se aqui uma necessidade de olhar para os sujeitos envolvidos na relação como marcados pelas condições de vida, como cheios de pensamentos e emoções, como o 'outro' que se constitui na relação. É preciso, como instiga Demartini (2003), verificar não somente o lado das estruturas e dos modelos de escola, mas também o lado da demanda, dos sujeitos envolvidos na complexa teia de significados que acompanha a escola.

O ensino se esvazia de sentido na medida em que os alunos não sabem o quê, onde, quando, como e para que estão aprendendo e se, de fato, a construção do conhecimento traz prazer e sentido às suas vidas (GADOTTI, 2013). O que a escola muda ou melhora na vida do jovem? Dessa forma, a pesquisa integra o rol de discussões sobre a escola para os jovens, uma vez que falar de educação é falar dos sujeitos nela envolvidos.

## **1.1 Problema**

Tomando o cenário do Ensino Médio em um município do Vale do Paraíba Paulista o estudo investiga os sentidos que a escola tem para os alunos adolescentes. O que sabemos sobre estes jovens? Qual a relação entre o saber escolar e seus projetos de vida? Que diferença esta etapa de ensino faz na sua vida? A escola e particularmente o nível médio de ensino atende suas demandas de conhecimento nesta sociedade contemporânea? Compreende-se aqui a importância de olhar o 'outro', o aluno, e dar voz às suas percepções sobre o ensino.

Além das condições socioeconômicas do meio onde a escola, a família e os alunos estão inseridos, a relação entre professor e aluno pode contribuir para a definição dos sentidos e significados que os jovens constroem sobre a escola, o que, conseqüentemente, interfere nos modos como participam do dia-a-dia escolar e se apropriam dos conhecimentos. Assim, pensando entender qual o sentido da escola na

vida dos adolescentes, propõe-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os sentidos atribuídos pelos alunos do Ensino médio à escola?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Compreender os sentidos construídos e partilhados por alunos de escolas públicas sobre sua relação com o Ensino Médio.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Discorrer sobre os aspectos histórico-sociais que envolvem a adolescência na contemporaneidade.
- Discutir sobre as relações dos jovens alunos com a função social da escola em nossa sociedade.
- Conhecer as percepções que os alunos tem da escola de Ensino Médio através dos processos de significação.

## **1.3 Delimitação do Estudo**

O objeto deste estudo é a percepção sobre a escola dos alunos do Ensino Médio de uma escola estadual de um Município do Vale do Paraíba. Buscou-se apontar, por meio dos sentidos construídos, social e historicamente, o papel que a escola desempenha em suas vidas, os fatores contemporâneos que influenciam esse processo e as possibilidades de promoção do desenvolvimento humano pela escola.

O acesso ao Ensino Médio no Brasil tem aumentado consideravelmente: em 1991 o número de matrículas era de 3.772.330, em 2011 saltou para 8.401.829 e em 2014 para 10.300.000, contando também com as matrículas na Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Médio regular, umas das etapas que compõem a Educação Básica, espera um público jovem com idade entre 15 e 17 anos, no entanto, a distorção idade-série ainda é muito grande em todas as regiões do país. Segundo o Observatório da

Equidade (2014, p.43) a taxa de distorção idade-série<sup>2</sup> no Ensino Médio público em 2012 foi de 34,5. Este mesmo indicador que retrata o atraso na escolarização é ainda maior nas escolas rurais (urbana, 34,2 e rural, 44,2).

Este é um problema de fluxo escolar, quando atinge dois ou mais anos de atraso na série escolar correspondente à idade do aluno, provocado por repetências e/ou evasões sucessivas (BRENNER; CARRANO, 2014). Reverter este quadro é um dos grandes desafios a ser enfrentado na universalização e na qualidade da educação básica.

Não diferente da realidade escolar brasileira, está a rede de ensino do estado de São Paulo e, mais especificamente, a escola estudada, jurisdicionada a uma diretoria do Vale do Paraíba Paulista. Esta escola situa-se em um bairro formado por inúmeros conjuntos habitacionais que fazem parte da política pública habitacional do estado de São Paulo. Os alunos oriundos desse bairro trazem realidades de vida precárias às convivências dentro da escola o que caracterizam suas relações com os conhecimentos, com os professores e colegas. As inúmeras evasões e repetências estão relacionadas, entre outros fatores, à crise de sentido da escola reforçando a distância entre a organização da escola e os modos dos jovens serem e de viverem o tempo presente.

A escola campo da pesquisa possuía em 2015, ano da coleta de dados da presente pesquisa, quinze salas de Ensino Médio, sendo quatro no período noturno. A exigência para matrícula no período noturno é o comprovante de trabalho, mas mesmo dentre os alunos do período diurno há os que trabalham no período inverso ao da aula. Essa condição expressa uma realidade vivenciada pela juventude das camadas populares no Brasil que necessitam trabalhar e estudar concomitantemente. Também registra-se na escola, nesse período, uma série de problemas relativos ao cumprimento de regras por parte dos alunos. Os horários de entrada, a assiduidade às aulas, o desempenho curricular e a conduta respeitosa junto aos colegas, familiares e docentes foram pautas rotineiras de discussão na busca por novas formas de conduzir o dia-a-dia da escola.

#### **1.4 Relevância do Estudo / Justificativa**

O estudo sobre as percepções dos alunos sobre a escola tem relevância na medida em que contribui para a melhoria da qualidade da educação, pois aponta o real papel que a escola tem desenvolvido na vida dos jovens que por ela passam. Buscar

---

<sup>2</sup> Distorção idade série é quando o aluno reprova ou abandona os estudos ficando com dois ou mais anos de atraso escolar.



compreender os anseios, as necessidades, as dificuldades e as críticas dos jovens sobre a escola é pertinente já que a razão principal de existir da educação é o aluno e seu desenvolvimento.

Existem diversos modos de olhar a educação e contribuições de diversas áreas do conhecimento podem possibilitar a construção de um conhecimento pertinente (MORIN, 2000). Daí, a relevância de um estudo em desenvolvimento humano sobre a escola e o aluno, buscando evidenciar todos os aspectos contextualizados, complexos, globais e multidimensionais do problema.

A presente pesquisa trata as percepções do aluno sobre a escola a partir dos processos de significação dos sujeitos dentro da abordagem histórico-cultural, com vista a conhecer os aspectos nesse processo que podem influir no desenvolvimento humano.

Ao observar os aspectos sobre os sentidos da escola se percebe dificuldades de ajustamento entre as propostas curriculares do Ensino Médio e o engajamento efetivo dos alunos na construção de conhecimentos. Assim, oferecer contribuições para reflexões sobre o papel da escola na sociedade sob a ótica dos alunos é também contribuir com possibilidades de verificação e implantação de programas mais adequados para a formação dos jovens contemporâneos e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

## **1.5 Organização do Trabalho**

A presente pesquisa foi organizada de modo a contemplar toda a complexidade do tema da percepção dos alunos adolescentes sobre a escola, e encontra-se disposta em cinco seções. Na primeira seção está a Introdução, introduzindo o tema de pesquisa, o referencial teórico utilizado, bem como o problema, o objetivo geral e os específicos da pesquisa.

A segunda seção apresenta a Revisão de Literatura trazendo um panorama das pesquisas já realizadas neste campo, com foco nas particularidades ligadas a este trabalho. As concepções teóricas estão na terceira seção, contemplando a perspectiva histórico-cultural, os processos de significação e o desenvolvimento da juventude e da educação.

A quarta seção apresenta o Método, caracterizando a abordagem científica da pesquisa, a definição da amostra, os instrumentos utilizados na coleta de dados, o lócus da pesquisa e os procedimentos de tratamento e análise dos dados.

A quinta seção contém a apresentação dos resultados e suas análises, trazendo os dados coletados, as falas dos sujeitos e as considerações da pesquisadora a respeito destes e suas relações com o referencial teórico. Por último, na sexta seção, faz-se algumas considerações finais fechando os objetivos da presente pesquisa e apresentando as lacunas que a mesma não preenche na vasta construção de conhecimento possibilitada por uma investigação.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA: o que dizem as pesquisas?**

### **2.1 Panorama das pesquisas sobre o sentido do ensino médio**

A etapa da educação básica brasileira denominada Ensino Médio tem sido pauta de inúmeros debates sobre sua qualidade, ausência de objetivos claros e falta de sentidos ao seu público, os jovens. Muitas questões quanto ao acesso, à permanência e ao êxito do Ensino Médio são apresentadas como um descompasso entre suas práticas e os interesses dos alunos (SPOSITO; SOUZA, 2014). Entendendo a necessidade de conhecer as pesquisas acadêmicas mais recentes em relação a este assunto, realizou-se um levantamento bibliográfico “[...] com metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica” (FERREIRA, 2002, p.258). A este estudo dá-se o nome de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” e será aqui explanado o modo como foi feito para a presente pesquisa.

Utilizou-se as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de encontrar artigos, teses e dissertações sobre o sentido da escola para os alunos de Ensino Médio dos últimos seis anos. Utilizou-se descritores como “ensino médio” e “juventude”, “escola” e “adolescência” o que possibilitou encontrar teses, dissertações e artigos diretamente relacionados ao tema.

Os artigos encontrados trazem, de um modo geral, os dados estatísticos de matrículas, abandono e repetências que tem retratado uma realidade bastante dura nas escolas públicas de Ensino Médio em toda a extensão do território brasileiro. Os dados tornam evidente a necessidade de investigar os sentidos e significados que a escola tem na vida dos sujeitos nela envolvidos diretamente.

Novais e Silva (2010) buscaram identificar e descrever os sentidos e significados atribuídos à escola por um grupo de alunos/as concluintes do Ensino Médio noturno de uma escola pública localizada na periferia. Silva (2011) procura compreender os sentidos das experiências escolares para jovens de uma área rural. Nestes dois artigos, com enfoque sociológico, as autoras relatam sentidos positivos da escola para os alunos, que veem o Ensino Médio como possibilidade de melhoria das condições de vida individual e familiar, e de inserção em setores mais qualificados no mundo do trabalho e na universidade.

Considerando o sistema escolar como seletivo e reprodutor das desigualdades sociais, Santos, Nascimento e Menezes (2012) buscam analisar os sentidos da escola para os jovens das camadas populares em uma escola pública de Recife. Através de narrativas produzidas pelos alunos sobre a escola real, ideal e possível, as autoras apresentam ideais jovens sobre uma escola preparada física e pedagogicamente para aproximar o currículo à condição juvenil e, de alguma forma, possibilitar transformação e mobilização social.

Relações mais complexas entre os jovens e a escola, sobretudo em uma sociedade contemporânea aparecem nos artigos de Dayrell, Leão e Reis (2011a); Brenner e Carrano (2014); Oliveira e Tomazetti (2012); Melo, Milagres e Dayrell (2012).

Brenner e Carrano (2014) estabelecem um vínculo entre os dados da expansão da escola pública de Ensino Médio no Brasil e sua realização no cotidiano das escolas, tendo como guia o olhar de estudantes sobre suas próprias instituições escolares. Eles analisam três filmes premiados no “III Festival Imagens em Diálogo”, realizado no ano de 2014. Os filmes foram produzidos por alunos e tinham como temática suas experiências escolares. Nesta análise, os autores registram um desconhecimento da escola sobre os modos de ser jovem na contemporaneidade e produz a percepção de que os mesmos são desinteressados. O resultado disso é a produção de um peso que incide diretamente na produção do sentido de ser aluno nesses jovens lembrando que suas vidas vão para além da escola. Para os autores, a escola precisa combinar a universalidade da experiência escolar com o caráter singular dos processos educativos nos jovens que são sujeitos de suas próprias vidas, culturas e trajetórias.

Dayrell, Leão e Reis (2011) apresentam parte dos resultados de uma pesquisa realizada no Pará que abordou a realidade do Ensino Médio na ótica dos jovens, analisando as contribuições da escola em seus projetos de vida. Abordando o tempo e os projetos de vida na modernidade e na contemporaneidade, os autores trazem as expectativas colocadas pelos jovens nos Grupos de Discussão que a pesquisa utilizou como metodologia. Os jovens revelaram que possuem muitas expectativas sobre a escola, mas apontaram os seus limites em corresponder as suas demandas. O enfoque sociológico fica evidente neste parágrafo que encerra o artigo e traz contribuições para a compreensão do cenário conturbado que se encontram os jovens e a escola de Ensino Médio:

Podemos nos perguntar se a postura destes jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social, que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Inspirados em Dubet (2006), poderíamos dizer que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes a elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a, p.1083).

Na mesma linha de análise sociológica da relação juventude e escola, Melo, Milagres e Dayrell (2012) fornecem elementos que auxiliam nas reflexões sobre as complexas relações entre os jovens e a escola, sobretudo nas relações professor-aluno. Para os autores, existe a necessidade dos professores e da instituição escolar compreender melhor os jovens que frequentam a escola, suas demandas, seus desejos e anseios, a fim de abandonar os estereótipos e as representações negativas que dificultam o diálogo e o ato educativo.

Outra contribuição interessante está no artigo de Oliveira e Tomazetti (2012) que reflete sobre a incidência de uma cultura de consumo de mercadorias nas construções de sentido de jovens e adolescentes do Ensino Médio através de uma perspectiva filosófica, sociológica e psicanalista. Tomando o consumismo contemporâneo como objeto de análise os autores discorrem sobre o contexto social que permeia a construção dos comportamentos protagonizados nas escolas de Ensino Médio, por parte dos adolescentes e concluem que a condição juvenil presente nas escolas tem se mostrado resistente a construções de sentido do aprendizado no ensino médio como um projeto de longo prazo. Observam-se assim adesões distanciadas e o predomínio de uma cultura da diversão nos espaços escolares. A vida escolar como um processo de desenvolvimento em longo prazo e que resultará em atributos pessoais respeitáveis e meritórios perde o sentido para os jovens inseridos numa cultura de consumo.

Neste cenário, não seria demasiado apressado afirmar que a capacidade de os sujeitos jovens e adolescentes elaborarem itinerários estudantis de longo prazo tem sido permeada pelos apelos imediatistas das retóricas televisivas e publicitárias que convidam os cidadãos contemporâneos ao deleite consumista, ou melhor, ao desempenho de um papel social que privilegia a satisfação instantânea em detrimento do adiamento/postergação dos desejos (OLIVEIRA e TOMAZETTI, 2012, p.190).

A relação dos jovens com a escola de Ensino Médio mostra-se, desta forma, mais complexa do que a simples ideia de juventude como fase de crise e de jovens como contrários ao sistema escolar. Como ressaltam Gil e Seffner (2016), analisar essa relação pressupõe compreender os jovens pertencentes a uma cultura juvenil que é perpassada por inúmeras outras culturas como, a familiar, a profissional e a escolar. O artigo desses autores traz subsídios para uma discussão a respeito de como a juventude contemporânea, vivendo em uma sociedade de grandes desigualdades, enfrenta marcas de diferenças de pertencimento religioso, de simpatia partidária, de gênero, de cor da pele e de renda. Essas diferenças influem diretamente nas formas de participação dos jovens no Ensino Médio, a começar pelo ingresso nesse nível de ensino ou não. Além disso, o modo como a juventude é caracterizada e como participa da vida social e política deve fazer parte das análises sobre sua relação com o ensino e com os educadores.

Talvez o exercício de outro olhar para as mobilizações da juventude faça emergir a criatividade que reinventa o mundo do trabalho, as ações solidárias, a indignação ética presente em alguns grupos juvenis e a emergência de temas ecológicos nas ações e projetos de grupos juvenis. Tal perspectiva amplia a legitimidade dos jovens diante dos adultos, o que, talvez, aproxime jovens e educadores. Se quisermos, como educadores, compreendê-los, precisamos conhecê-los indo além das predefinições dos jovens como quem não sabe, não tem futuro, consumista, alienado ou rebelde. Ao contrário, reconhecer que cada um traz para a escola suas experiências de vida com interesses diversos. Como, então, acolher, compreender e potencializar suas experiências na construção de projetos de vida? (GIL, SEFFNER, 2016, p. 185).

Contemporaneamente, esses jovens em idade de frequentar o Ensino Médio caracterizam-se pela dependência econômica, falta de responsabilização, amadurecimento intelectual quanto ao acesso às novas tecnologias e assumem uma categoria cultural importante no mercado sendo um longo período da vida e não mais uma fase transitória de crise (GIL, SEFFNER, 2016). Esta condição juvenil não é permanente e única, mas transitória e múltipla, na medida em que, como ressaltam Souza e Leão (2016), os indivíduos não pertencem a faixas etárias, mas as atravessam, vivenciando uma diversidade de experiências intrínsecas à abrangência de suas relações sociais.

No artigo de Souza e Leão (2016), o ser jovem é analisado dentro das condições midiáticas contemporâneas e confrontado com o ser aluno jovem. Para os autores, as relações dos indivíduos e das instituições sociais passam por transformações devido à

mediatização da cultura contemporânea. “Assim, a mediatização inauguraria, para tais instituições e sujeitos, uma nova ambiência, um novo padrão de condutas e comportamentos diferenciados [...]” (SOUZA, LEÃO, 2016, p. 285) que podem gerar tensões como as existentes entre os jovens mediatizados e a escola. A pesquisa desses autores mostrou que as tecnologias midiáticas constituem-se elemento da construção das identidades dos jovens alunos e que este papel entra em conflito com o conceito naturalizado de aluno que deixa fora do tempo e espaço escolar a condição juvenil contemporânea.

Na mesma linha de pensamento, Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), defende a escola como uma instituição recheada de tensões quando coexiste com uma infinidade de outras instâncias que produzem valores e referências culturais. Analisando categorias como condição juvenil e sociabilidade, em jovens do meio rural, os autores consideram que estes elementos de tensão entre escola, família e trabalho aparecem no distanciamento da escola às suas demandas reais e na fragilidade de identificação com o rural, “quando a cidade aparece como promessa de realização pelo acesso ao trabalho, consumo e formação profissional” (LARANJEIRA, IRIART e RODRIGUES, 2016, p. 129).

Neste processo a vida escolar é marcada pela lógica adultocêntrica, não consultando os jovens para a ampliação e potencialização de projetos e práticas político pedagógicas. Observa-se assim a necessidade de continuar estudando e discutindo as intenções das políticas públicas destinadas ao Ensino Médio e como elas vêm se materializando no cotidiano escolar. Bernardim e Silva (2016) trazem contribuições a respeito em um estudo sobre juventude, escola e trabalho, no qual foi possível entender que os jovens constroem sentidos sobre a escola profissional integrada ao ensino médio mesclando suas aspirações pessoais à realidade social contemporânea. Para muitos alunos pesquisados, a Educação Profissional é uma estratégia de conquista de respeito social e profissional, já que o fato de estar em uma escola pública não o possibilita, mas reforça um papel disciplinador da força de trabalho exercido pela escola e uma condição de incerteza frente ao mundo do trabalho cada vez mais escasso de vagas.

Tomazetti e Schlickmann (2016) apresentam reflexões muito relevantes quanto aos sentidos que a escola adquire diante das mudanças sociais, culturais e políticas. Os autores não discorrem sobre como os jovens constroem suas relações com a escola, mas sobre a constituição, pela sociedade, de novos sentidos para a escola e Ensino Médio diante de questões como a universalização do acesso ao ensino, a ampliação da oferta

compulsória, o aumento do período de escolarização, tensões geracionais e a gradativa perda da autoridade por parte do professor. Os autores apresentam a função da escola como formadora de um sujeito útil para a sociedade, ou seja, mão de obra em seus diversos âmbitos profissionais, mas a crise do Ensino Médio estaria justamente na forma como este nível de ensino participa das mudanças estruturais decorrentes da *revolução do conhecimento* e do crescimento da rede pública, que precisa atingir padrões de qualidade atendendo às exigências da sociedade contemporânea (TOMAZETTI, SCHICKMANN, 2016).

A escola passa pelas transformações da sociedade deixando de ser a instituição única e responsável pela transmissão cultural. Passa a existir no mundo uma infinidade de formas de produção de significados e de transmissão de informações incorporadas pelos jovens de um modo muito mais rápido e fácil do que pelos adultos. Neste processo, os autores defendem uma crise da autoridade e do modelo de formação escolar uma vez que no Ensino Médio acontece:

[...] uma tripla ruptura, a saber: a) a entrada dos estudantes em um universo complexo, normativo, em que a autoridade não é suficiente para estabelecer a legitimidade das normas; b) os estudos perdem suas evidências naturais, porque o sentido do estudo e do trabalho não vale por si só e as notas começam a determinar o futuro social e, por fim, c) o colégio reforça uma cultura adolescente, à frente ou paralelamente à cultura escolar (TOMAZETTI e SCHICKMANN, 2016, p. 338).

A crise da autoridade aparece quando a prática docente não consegue mais se estabelecer pelo discurso na transmissão de valores e saberes para a formação das gerações mais novas. Assim, a transmissão por parte da narrativa das experiências dos mais velhos proporcionando aprendizagens abre espaço para inúmeros referenciais simbólicos que se conectam aos jovens de forma onipotente e cria pontes de acesso à informação antes ainda não existentes. À escola, portanto, não cabe mais a formação dos sujeitos, mas a função informativa que a faz concorrer com a imprensa e as diferentes mídias digitais. Aparecem assim as tensões dentro da escola envolvendo desestabilização da autoridade, responsabilidade, tradição escolar, conceito de aluno, de jovem e relação de gerações, acabando por deixar a cargo da escola “[...] a fabricação de um indivíduo subtraído da função crítica e suscetível a uma identidade incerta” (TOMAZETTI e SCHICKMANN, 2016, p. 341). Esse artigo endossa a reflexão sobre a construção de novos sentidos e configurações da escola na sociedade contemporânea, orientando para o cuidado com o conformismo ou com o desejo de restauração.



Em sua maioria, os artigos encontrados nas bases de dados pesquisadas discorrem sobre os sentidos e significados sob uma perspectiva sociológica. Todos colocam que os processos de significação constituem-se sócio, histórica e culturalmente, mas nenhum deles acrescenta conhecimentos pertinentes da perspectiva psicológica sócio-histórica e não retratam, sob a ótica dos jovens alunos, as possibilidades de desenvolvimento humano que a escola potencializa.

As teses e dissertações analisadas apresentam como objetivo geral da pesquisa a compreensão dos sentidos e significados construídos pelos jovens na escola pública de ensino médio a partir de categorias como: experiências escolares (REIS, 2011; SARTORO, 2011; OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2012), projetos de vida (KLEIN, 2011; SOUSA, 2011), motivação (MOREIRA, 2012; BARBOSA, 2011), participação (FERREIRA, 2011), vulnerabilidade (LEITE, 2012; SILVA, 2011), relação entre adolescentes, família e escola (RODRIGUES, 2012) e especificidades do inconsciente (MARTINS, 2012).

Essas pesquisas abordam os múltiplos sentidos e significados atribuídos à escola por parte dos alunos jovens. Isso se deve ao fato de que o impacto da escola não é único nem ilimitado, pois contextos como família, igreja e comunidade também participam desta construção que é ao mesmo tempo particular e coletiva (SOUSA, 2011).

Os jovens que vivem em situações de vulnerabilidade, entendendo o contexto de vulnerabilidade pela falta de aspectos estruturais que expõe os sujeitos a condições precárias de vida, reconhecem a escola como um lugar de conhecimento e aprendizagem, que possibilita perspectivas de um futuro digno através da qualificação (LEITE, 2012; SILVA, 2011). Reconhecer a escola como tal, no entanto, não reflete uma realidade pedagógica voltada para a formação e emancipação dessa juventude (SILVA, 2011). Os alunos pesquisados por Silva (2011) discordam da forma como o processo de ensino é realizado e imposto para eles, expressam um desejo de formação de vínculos e de possibilidades de diversão e lazer. A expectativa, portanto, não corresponde à realidade vivenciada.

Na dissertação defendida por Sartoro em 2011, “Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares acidentadas”, tem-se que a escola não é apreendida pelos jovens alunos como um local destinado à aprendizagem, à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento humano como um todo; o processo escolar é significado como mecânico, cansativo, repetitivo e desinteressante. Há uma não

coincidência entre o sentido que a pessoa atribui à escola e os significados convencionais de suas funções.

No estudo intitulado “O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização”, Oliveira (2012) observa alunos com experiências “acidentadas” nas escolas (reprovação, distúrbios de aprendizagem e históricos de violência) e conclui que há sofrimento entre os adolescentes com dificuldades no processo de escolarização. Este sofrimento, para o autor, é motivado por questões históricas e sociais que não apenas contribuem para o fracasso escolar, mas que também o produzem, gerando problemas quanto à atribuição de sentido pessoal à escola, desinteresse pela atividade de estudo e a alienação desses estudantes, convergindo para a não apropriação do conhecimento historicamente elaborado e para uma educação integral que não se realiza plenamente.

Entende-se, então, que o processo de formação e desenvolvimento dos sujeitos parece ser um processo continuamente incompleto dada à dimensão do inacabamento humano e às contingências da vida (OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2012). Assim, as trajetórias “acidentadas” não dependem apenas do sujeito, mas expressam as sínteses do processo pedagógico/sociedade capitalista (SARTORO, 2011). Completando essa ideia, o trabalho de Reis (2011), “História de adolescente: sentidos construídos na escola”, traz a importância de se pensar e organizar as práticas educativas escolares baseadas nos estudos sobre a adolescência e sua construção dentro de uma história, cultura e tempo específicos e em meio a relações sociais que a contextualizam.

Sendo assim tão múltiplas as formas de participação e os sentidos atribuídos à escola e permanece a questão quanto ao verdadeiro papel que esta etapa de ensino tem na vida dos jovens alunos. Barbosa (2011) encontrou em sua pesquisa, “Expectativas de jovens sobre o Ensino Médio: análise de suas representações sobre o papel da educação escolar”, tanto uma finalidade utilitarista para o Ensino Médio, visando uma possível ascensão social, como posições que valorizavam a escola como um espaço de socialização e de formação da identidade. Para o mesmo autor, a permanência dos alunos na escola está vinculada às suas escolhas pessoais, motivadas por questões múltiplas, que contemplam a formação, a socialização, os laços afetivos e a família. Não há significados e sentidos pré-definidos, mas construídos, a partir do que os jovens vivenciam no espaço escolar, podendo ser positivos ou não, como a sensação de acolhimento, de construção da autonomia, de afirmação da identidade, dentre outros . Os jovens que permanecem até a última etapa da educação básica regular são

caracterizados como determinados, pois parecem cursar uma escola que não revela um valor em si, uma escola que não consegue ser reconhecida como um espaço de circulação de cultura e de construção de conhecimentos e valores (BARBOSA, 2011; MOREIRA, 2012).

O estudo “O dentro-fora dos muros da escola: a relação da escola pública com o adolescente e sua família” de Rodrigues (2012) alerta para a real necessidade de vigilância quanto às responsabilidades implicadas na forma de olhar para a escola como um lugar que engloba diversos aspectos da formação humana contemplando assim uma educação chamada de integral. Rodrigues (2012) ressalta que para acolher de forma integral os alunos e suas famílias, é necessário que a política educacional e a escola adotem ações interdisciplinares e intersetoriais, a fim de contemplar a integralidade de vida dos adolescentes e suas famílias na atualidade.

Uma ação escolar que contemple as características da juventude contemporânea e compreenda sua (re)construção em contextos sócio-culturais diversos é um caminho que as teses e dissertações aqui analisadas parecem indicar para que a escola tenha um sentido construtivo para os jovens. Klein (2011) e Souza (2011), analisando a relação entre as experiências escolares e a elaboração dos projetos de vida, evidenciam a complexidade que envolve os valores, os objetivos de vida e os sentidos da escola. Fica clara a construção de sentidos como um processo. Sentidos, esses, que serão (re)significados de forma singular em seus projetos de vida, e são completamente influenciados em todos os contextos dos quais o aluno é participante.

Essa pesquisa realizada nas bases de dados permite concluir que há um número expressivo de pesquisas sobre a relação juventude/escola que contribui para as discussões quanto a construção de sentidos pelos jovens e continuam apontando questionamentos quanto ao papel que o Ensino Médio tem desempenhado em nossa sociedade. Entretanto, a relação entre os jovens contemporâneos e a escola pública ainda tem sido espaço de grandes controvérsias quanto ao conhecimento construído, ao currículo, ao preparo para o trabalho e às relações conflituosas entre professores e alunos.

Cabe ainda ressaltar nesta revisão de literatura o livro organizado por Krawczyk (2014) intitulado “Sociologia do Ensino Médio, crítica ao economicismo na política educacional”. O livro traz uma coletânea de textos de importantes pesquisadores da educação no Brasil que dialogam sobre o conhecimento social crítico e as ações públicas. Fica evidente nessas leituras o caráter de crise atribuído ao Ensino Médio

quando persistem problemas de acesso, a ausência de qualidade, falta de sentidos e objetivos claros. Justifica-se, assim como Krawczyk (2014, p.15), a relevância em estudar este nível de ensino, pois nele expressam-se de “[...] forma contundente as transformações de ordem social, econômica e cultural que afetaram profundamente toda a educação pública em diferentes países”. No caso do Brasil, muitas deficiências do Ensino Médio estão ligadas a fenômenos como industrialização tardia o que não tornou a educação uma prioridade para o desenvolvimento do capitalismo e adiou a democratização da educação pública. Além disso, pergunta-se quais os rumos da educação média em uma sociedade (da informação, do conhecimento, da tecnologia) que redefine constantemente suas formas de construção de conhecimento. As novas “[...] tecnologias da informação e comunicação” acabam por competir com o “caráter cultural da escola” (KRAWCZYK, 2014. p. 18).

Assim, todas essas pesquisas contribuem com dados e questões pertinentes quanto a complexa relação dos jovens e suas escolas de Ensino Médio. O presente trabalho passa a integrar essas reflexões sobre a educação escolar na sociedade contemporânea e sobre as dificuldades de se (re)inventar uma escola que, priorizando as relações dos sujeitos e o conhecimento, aumente as oportunidades de escolha dos jovens na história de suas vidas.

A leitura de todos esses estudos possibilitou compreender quão complexo é o cenário da educação para os jovens no Brasil e como ainda é necessário falar sobre isso. A relação dos jovens com a escola se configura dentro de grupos sociais e tempos históricos diferentes, algumas questões persistem e algumas surgem diante das mudanças no mundo de maneira geral e nas reformas no campo da educação que acabam por afetar, principalmente, o ensino público para os grupos sociais menos favorecidos.

Dessa forma, ouvir os jovens contemporâneos pode contribuir para as reflexões sobre qual educação o país está realmente destinando aos jovens que, por motivos sociais, frequentam as escolas públicas de periferias das cidades. Cabe agora, olhar um pouco para a constituição e configuração desse nível de ensino, como segue.

## 2.2 O Ensino Médio, suas Finalidades e Sentidos

A educação em nível médio surgiu, nos mais diversos países, com um caráter dual: escola secundária propedêutica para as elites e escola profissionalizante para formar mão de obra qualificada. Esta característica perdura por muitos anos sendo aprofundada ou amenizada de acordo com as medidas políticas de educação de cada época (NOSELLA, 2011; KRAWCZYC, 2014; FILMUS, 2002).

No Brasil, antes da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o Ensino Médio tinha uma característica propedêutica, de preparação das elites para o ensino superior em oposição ao ensino profissionalizante. Com a LDB de 1961 os cursos médios profissionalizantes também podiam formar seus jovens para o ingresso no ensino superior, possibilidade que foi extinta com a LDB de 1971 que instituiu o segundo grau como profissionalizante de modo universal e compulsório em todo o país. Os objetivos dessa LDB, promulgada em época de ditadura no país, eram conter a demanda para o ensino superior, despolitizar o ensino e preparar a mão de obra exigida pela nova economia.

Abramovay e Castro (2003) ressaltam que:

Na prática, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 ter instituído a profissionalização obrigatória em nível de 2º grau — atual ensino médio —, essa oscilação pendeu muito mais para um caráter propedêutico. No entanto, a profissionalização obrigatória não se efetivou e a determinação da LDB de 1971 foi revogada em 1982, até ser superada pela atual LDB, promulgada em 1996 (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 27).

Assim, com a nova LDB, a profissionalização não é obrigatória na educação de nível médio e começam a aparecer propostas de uma escola de continuidade ao ensino fundamental, com formação de caráter geral. Apesar da ainda presente vinculação da educação ao mercado de trabalho, desde o advento da industrialização, demandando a mão de obra qualificada em nível médio, foram grandes as mobilizações de educadores idealistas defendendo uma escola única pela igualdade social. Com o passar dos anos e das mudanças do sistema de educação, vivencia-se, a partir da década de 1980 os processos de expansão do Ensino Médio no Brasil. Estes processos pressupõem uma série de fatores sócio, econômico e culturais na construção de uma escola de nível médio para todos no Brasil.

Segundo Nosella (2011), o Estado ampliou esse nível de ensino, atendendo a pressões das camadas populares por mais escolarização. Para ele, a política educacional

foi populista e facilitava o diploma sem a devida preocupação com a qualidade da informação. Houve assim um aumento de cursos noturnos e supletivos. “Democratizava-se a clientela, mas deformava-se o método” (NOSELLA, 2011, p. 1056). Ainda para o mesmo autor, a LDB (Lei 9.394/96) tentou amenizar a contraposição entre visão neoliberal e popular:

[...] introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva. Naturalmente, quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática (NOSELLA, 2011, p. 1056).

Krawczyk (2011) explica que as aspirações por mais escolarização por parte das camadas populares, fundamentaram-se nas imposições das condições de vida que demandavam mais saber, mais informação para competir no mercado de trabalho e oportunizar melhores condições de vida. Elas impulsionam as políticas de expansão do Ensino Médio. Também contribui para essa expansão o cenário econômico internacional que exigiu do país uma postura mais competitiva.

Elas [as políticas de expansão do Ensino Médio] decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste. O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e explicitando novos desafios (KRAWCZYC, 2011, p. 755).

A escola para todos, portanto, precisa ser pensada de modo que continue servindo às taxas de acumulação de riquezas. Segundo Freitas (2014) o analfabetismo e a baixa qualidade da educação popular não incomodavam até que as redes produtivas e o consumo se complexificaram exigindo mais conhecimento até mesmo pelos trabalhadores com funções mecânicas. Assim,

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista (FREITAS, 2014, p. 1089).

Neste cenário novos embates quanto à qualidade da educação são travados. A democratização do acesso ao Ensino Médio precisa garantir um conhecimento básico esperado pelo mercado de trabalho sem perder, no entanto, o controle ideológico da

escola. De acordo com Freitas (2012, 2014, 2016), para cumprir essa missão aparecem os reformadores empresariais com um discurso muito bem articulado entre a realidade econômica, a qualidade de ensino e a igualdade de oportunidades. Primeiramente, responsabiliza-se a escola pela falta de equidade na construção de conhecimentos num processo recheado de avaliações, divulgação de resultados, recompensas e sanções públicas. Perpassando essas categorias está a meritocracia que se sustenta na oferta igualitária de oportunidades e transfere os maus resultados à falta de esforço pessoal e mérito de cada um, tanto alunos quanto professores.

Nada se coloca quanto às desigualdades sociais, quanto às diferenças de condições no início da vida escolar de cada um. Os discursos são tão bem formulados que os problemas sociais são tidos como problemas de desempenho na escola e os alunos, pais, gestores e professores (sem a devida formação profissional) passam a discutir se de fato:

a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p.383)

Assim as propostas das reformas educacionais liberais em curso no Brasil fundamentam-se na igualdade de oportunidade, não de resultados, no direito a aprender o básico e não na sólida apropriação da cultura e do conhecimento em todas as duas dimensões científicas, artísticas, da diversidade, do trabalho e transformação da sociedade.

As consequências de propostas educacionais assim já foram analisadas anteriormente. Saviani (2001) chamou de tecnicismo a adequação da educação de acordo com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nessa escola, o aluno que não aprende é o incompetente, o ineficiente, e o mau resultado no processo de escolarização agrava o problema da marginalidade na educação. O ensino fica cada vez mais rarefeito e o aumento das matrículas torna-se irrelevante diante das altas evasões e repetências (SAVIANI, 2001). Vivenciam-se desse modo as “exclusões por dentro” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2007).

Os desafios, assim, persistem. Seja pela falta de consenso quanto à dualidade no Ensino Médio, pela indefinição do que seja a “boa educação” que se pretende dar à juventude ou pela persistente reprodução das desigualdades sociais pela escola. A escola de Ensino Médio para todos é importante e necessária, mas, como advertiu Bourdieu e

Champagne (2007), não basta ter acesso para ter êxito nela e nem conseguir ocupar, com seu diploma, as posições sociais que o exigem.

A identidade e finalidade desse nível de ensino na sociedade vão sendo também questionadas pelas parcelas da população que agora o acessam, muitas vezes porque conhecem seus efeitos na prática e porque o discurso dominante sobre a escola torna tanto o indivíduo responsável pelo fracasso escolar como também a insuficiência dos métodos da escola e/ou a incapacidade dos professores (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2007).

Diante de todos esses problemas pelos quais passam o sistema de ensino justifica-se a necessidade de uma reforma. E entram em cena os atuais reformadores empresariais retomando, como adverte Freitas (2014) uma filosofia pragmatista do século passado com uma nova cara de “inovação” tentando, novamente, adaptar a escola às exigências do mundo do trabalho. O Ensino Médio, guardadas as devidas proporções entre o ensino público e privado, passa a servir de trampolim para a universidade ou o emprego (KRAWCZYC, 2011).

A escolarização e sua relação com o trabalho passam a servir o mercado capitalista tornando-se moeda de troca por um emprego e condições melhores de vida. Para Arroyo (2000),

[...] a estratificação e divisão social do trabalho, os mecanismos competitivos e seletivos de ascensão/exclusão social fizeram dos níveis de escolarização um dos principais critérios de seleção e credenciamento; conseqüentemente, os conteúdos programáticos foram sofisticados e os critérios de excelência foram refinados. Ainda que a natureza do trabalho não exija os sofisticados conhecimentos curriculares da escolarização fundamental ou média, esses níveis serão condição para concursos, para exclusão de determinados empregos e até do emprego (ARROYO, 2000, p.36).

No Ensino Médio esse caráter instrumental do diploma fica muito mais evidente uma vez que é o último nível da educação básica obrigatória de acordo com a nova Lei da Educação (LDB, 1996). O texto da Lei da Educação traz a questão da apropriação de conhecimentos, do desenvolvimento da cidadania, formação ética e preparação para o trabalho (LDB, 1996, Seção IV). Dentre outras recomendações, o parágrafo segundo reforça que só após a formação geral do educando o Ensino Médio poderá prepará-lo para as profissões técnicas. Mas como tem a escola se relacionado com o trabalho? Para Saviani (1999) o trabalho tem entrado na escola por meio dos alunos quando, pelas suas condições reais de vida, necessitam trabalhar antes mesmo de concluir os estudos. A



escola não está articulando ensino e trabalho como premissas curriculares para as discussões entre o saber e os processos produtivos (SAVIANI, 1999).

Nosella (2011) aponta como o trabalho foi sendo pensado e proposto como princípio educativo desde a industrialização, articulando prática e teoria nos conhecimentos necessários ao processo produtivo. Para o autor, “[...] o trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo processo educativo, isto é, capacitar as gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a” (NOSELLA, 2011, p. 1057).

Nesse contexto, os estudos de Vygotsky e colaboradores fizeram contribuições importantes ao relacionarem o desenvolvimento humano ao trabalho como forma do homem de relacionar com a natureza através de instrumentos, símbolos e signos. Nosella (2011, 2014) traz subsídios para essa discussão enfatizando que,

[...] a pessoa humana se integra nos processos do trabalho produtivo e de luta pela hegemonia política, descobrindo e desenvolvendo sua tendência profunda e seu talento, com coerência e disciplina, tornando-se uma personalidade consciente. Descoberta e desenvolvimento que se dão lentamente, ao longo da carreira escolar, integrando o “reino da necessidade com o reino da liberdade (NOSELLA, 2011, p.1059).

Nessa perspectiva, o ensino deveria estar organizado para que os jovens se apropriassem dos conhecimentos sócio e historicamente construídos e fossem estimulados em suas individualidades para a formação de uma personalidade coerente, autônoma e responsável. Assim, Nosella (2011) aborda o currículo para o Ensino Médio com uma parte de atividades obrigatórias e outra de opções de interesse dos jovens alunos, integrando as necessidades obrigatórias do espaço escolar com as liberdades para uma formação autônoma. Entretanto, apoiado na Filosofia da práxis, assevera que não há a liberdade ou autonomia absoluta, mas sim uma luta constante para tal (NOSELLA, 2011). Dessa forma, a fase escolar do Ensino Médio é delicada e importante, pois acontece num momento histórico e cultural da vida dos sujeitos em que, tanto o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores aprofunda a construção de conceitos abstratos, como a sociedade exige posturas de autonomia e liberdade.

A relação entre trabalho e escola, trabalho produtivo e trabalho escolar ainda é alvo de inúmeros debates para o aprimoramento das práticas pedagógicas no nível do Ensino Médio. O que se percebe, no entanto, é a intrínseca relação entre esse nível de ensino e as flutuações do mercado, a renda e as estruturas de produção da sociedade. No

estudo de Filmus (2002) sobre o necessário e insuficiente Ensino Médio, pode-se encontrar o grau de correspondência ou contradição da estruturação do sistema econômico com o educativo na América Latina. O autor estabelece uma relação entre mercado de trabalho, distribuição de renda, mobilidade social e Ensino Médio.

Mas a formação em nível médio pode vencer esta vinculação mercadológica se a contradição social estrutural for amenizada e as políticas públicas adequadas forem implementadas. Para Krawczyk (2014) estão em jogo os projetos de sociedade, as relações de poder e os conflitos inerentes ao sistema capitalista nos movimentos de inclusão, exclusão e segmentação vivenciados na educação. Há também problemas nas formulações pedagógicas para o Ensino Médio, o que pressupõe a elaboração de novos projetos educacionais que possibilite aos jovens, uma formação crítica que lhes permita interagir com os novos modos de construção de conhecimento, novos códigos, signos e significados sociais.

As propostas de reforma do Ensino Médio, no entanto, que contemporaneamente estão em curso são opostas a isso. Freitas (2014) descreve como Ravitch vivenciou reformas semelhantes nos Estados Unidos:

A implementação da proposta dos reformadores empresariais – mesmo que conseguisse algum grau de “melhoria” nas escolas baseada na pressão pelo medo –, nos conduzirá a mais da mesma forma de organização do trabalho pedagógico já vista nas escolas, ampliada pela teoria da responsabilização, a qual sufoca atualmente a juventude nas salas de aula, que privilegia a sua adaptação às necessidades do aumento da produtividade das empresas, conduz a uma concepção de escola centrada no cognitivo e em testes que legitimam as classificações e ranqueamentos que estimulam a responsabilização e a meritocracia como forma de denegrir a educação pública, conduzindo-a à sua privatização e à precarização do magistério (FREITAS, 2014, p. 1108).

A formação da juventude vai muito além de treinamento para testes e de conhecimentos básicos para o “tornar-se empregável” ela deve, segundo Freitas (2014) ser *locus* da cultura da comunidade que debata as contradições sociais, instigue a energia criativa dos jovens e construa conhecimentos sólidos histórica e socialmente construídos. É necessário, portanto, combater as propostas que, parafraseando Bourdieu e Champagne (2007), continuem instaurando um sistema de ensino amplamente aberto a todos, mas estritamente reservado a alguns, que consegue se camuflar nas aparências da democratização e continua reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais.

### 2.3 A Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano

Na história da humanidade verificam-se inúmeras tentativas de explicação sobre o homem e seu desenvolvimento. Essas explicações assumem concepções, ora naturalistas, biológicas, ora históricas e culturais. O presente trabalho assume uma perspectiva com enfoque mais amplo, aceitando diferentes olhares das áreas do conhecimento e que concebe a pluralidade do desenvolvimento humano como biológico, histórico e cultural.

As transformações na filogênese da história humana são atribuídas, muitas vezes, à necessidade de sobrevivência biológica de alimentação e abrigo, mas observa-se também a criatividade humana e a busca pelo prazer em diversas formas de expressão artística, em acessórios, rituais, que não funcionavam apenas como instrumentos utilitários e concretos, mas também simbólicos no campo da crença, do desejo, do belo (MAGIOLINO, 2004). Assim, a produção e utilização de instrumentos, a linguagem e as próprias organizações sociais podem ser tomadas como produtos da história da relação entre biologia e cultura (VTGOTSKY, 2010).

No final da década de 1920 e início de 1930 começa a elaboração de uma teoria que considera os processos de desenvolvimento biológico e cultural como interconstitutivos, essa teoria foi experienciada na vida e obra de Liev Semiónovitch Vygotsky. Esta abordagem conhecida como Histórico-cultural traz elaborações sobre o uso de instrumentos, a relação entre pensamento e linguagem, signos, mediação, cognição e afeto. Vygotsky parte de formulações teóricas do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels e de conceitos de variação e seleção natural de Darwin para a construção de argumentos sobre a história do comportamento humano (VEER; VALSINER, 2009).

Em um ensaio de análise sobre o Manuscrito de 1929 escrito por Vygotsky, Pino (2000b) detalha o sentido de algumas categorias vygotksyanas e analisa algumas afirmações como: o homem é uma pessoa social e toda ciência é histórica. Dentro dessa perspectiva, a história é uma abordagem dialética das coisas, produzida materialmente, portanto, produto da atividade humana, “[...] não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas”, assim, “[...] o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética” (PINO, 2000b, p. 49). A própria análise das reais condições de existência do homem no mundo é uma atividade humana de

produção, que produz conhecimento através da linguagem e dos processos de significação, transformando-se em algo diferente do real, uma significação dele.

Referindo-se ao trabalho (como defendido por Engels), Vygotsky (2007) destaca o uso de instrumentos e utilização dos recursos da natureza como forma de transformação do mundo e de si mesmo. As atividades especificamente humanas, como a (re)ação transformadora do homem sobre a natureza (produção, utilização de instrumentos e signos) guardam intrínseca relação com mudanças provocadas em sua conduta. O homem age sobre a natureza criando suas próprias condições de existência o que faz com que assume o controle de sua história. É neste ponto que se encontra a relação entre o natural, o social e o cultural. O homem faz parte da natureza e tem no trabalho um meio de “[...] salto evolutivo que permite ao homem fazer da realidade natural uma realidade cultural e humana” (PINO, 2000a, p. 36).

O Manuscrito de 29 apresenta ainda a forma de compreender o fenômeno do social e do cultural em Vygotsky. O social (a sociabilidade) é encontrado de múltiplas maneiras na própria natureza, emergindo na convivência tanto de grupos de animais como de homens. O que se modifica no caso da sociabilidade humana, no entanto, são os processos de produção das condições de existência material e social do homem. O conjunto dessas produções humanas na vida em sociedade, simples ou complexa, constitui a cultura. Completando a leitura das análises de Pino (2000b) apreende-se como a história humana, é para Vygotsky, a história da transformação da ordem da natureza à ordem da cultura, já que o homem, enquanto pessoa social, transforma sua condição material e seu próprio ser.

Vygotsky (2004) coloca-se como crítico em relação à Psicologia naturalista de sua época, pois esta não diferencia o homem dos outros seres da natureza detendo-se apenas às “funções elementares” (naturais ou biológicas), não contemplando as “funções superiores” (culturais ou mentais). O modo de compreender o desenvolvimento humano, por Vygotsky, não exclui as funções biológicas e uma base genética do comportamento, mas o ponto crucial do desenvolvimento humano está na possibilidade de domínio e transmissão dos produtos da cultura por meio das interações sociais com os outros (VEER; VALSINER, 2009). “Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (PINO, 2000b, p. 51).

A análise dessas funções é bem realizada na infância quando começam a se constituir, o que na verdade, é apenas um começo das transformações que acontecem durante toda a vida (PINO, 2000a). Na idade infantil, desenvolvem-se as formas culturais básicas do comportamento humano (o uso de instrumentos e a fala) que aparecem nos estudos sobre o instrumento e o símbolo, com a premissa de entender a “[...] função organizadora específica que invade o processo e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VYGOTSKY, 2007, p. 11).

O comportamento humano é, portanto, de origem cultural mediado pelos instrumentos e pelos símbolos que conferem à atividade do homem no mundo um caráter produtivo. O homem modifica o que é material dando-lhe novas formas e essa ação pode ser considerada simbólica, já que a nova forma das coisas representa as capacidades físicas, mentais e as ideias do homem trabalhador (PINO, 2000a, p.43).

Assim, para Vygotsky (2007), que tinha preocupação em estudar as formas de inteligência prática especificamente humanas, a criação dessas características de comportamento humano produz o intelecto como base do trabalho produtivo, que se constitui em forma humana de uso dos instrumentos.

As formas humanas de se posicionar diante da natureza e de agir sobre ela caracterizam o psicológico do homem que são as relações sociais internalizadas e tornadas funções da personalidade. O social agrega-se ao que é biológico no homem a partir do momento (na história humana e na sua reprodução em cada criança quando nasce) que se desenvolvem os processos de uso de instrumentos e sistemas de signos como a linguagem. O uso desses sistemas culturais possibilita o controle sobre a psique humana, caracterizando a conversão das relações sociais em funções mentais que constituem as funções psicológicas superiores (VEER; VALSINER, 2009). Nos homens, portanto, pode-se entender que os processos psicológicos naturais ou inferiores são comuns e o que difere entre eles são os processos psicológicos superiores, já que o cérebro humano processa os diversos sistemas de signos da cultura em que está imerso. Dentro dessa abordagem, como ressaltam Veer e Valsiner (2009, p. 243), mesmo os cérebros e os processos psicológicos sendo idênticos, pessoas de diferentes culturas podem apresentar processos psicológicos superiores, como por exemplo, os pensamentos, diferentes.

Pino (2000b) ressalta que esta tese defendida por Vygotsky apoia-se na afirmação de Marx de que é a vida que determina a consciência e não o contrário. Então, as funções psicológicas (pensamento, linguagem, percepção, memória etc.) são

determinadas pela vida, entendida aqui como as condições de existência criadas pelo homem. Essas condições de existência são criadas pelo homem imerso em uma determinada formação social seja ela simples ou complexa e estruturada de diferentes maneiras quanto às posições, papéis e, porque não, classes de cada sujeito. É nessa formação que acontece as relações sociais, acabando por fazer essas caracterizadas por aquela. O autor ainda observa que não se pode, no entanto, entender que na obra de Vygotsky existe um determinismo mecanicista, mas que

[...] as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições (PINO, 2000b, p. 64).

Essas posições e os próprios modos de produção não são determinados pela natureza, mas criados pelos homens “[...] (por aqueles que detêm o poder na sociedade) em função de interesses específicos” (PINO, 2000b, p. 63). Nesta trama das relações sociais é que a psique humana vai se constituindo, convertendo, o que Vygotsky (2007) chama de, um processo interpessoal em um processo intrapessoal. Para esse autor, toda a atividade psicológica é reconstruída na internalização de formas culturais de comportamento.

Neste ponto da discussão teórica cabe ressaltar um aspecto da teoria de Vygotsky (2010), essencial para a fundamentação dessa pesquisa: não é a relação social em sua materialidade que é internalizada, mas sua significação. Os homens relacionam-se entre si imersos em determinada cultura, fazendo uso dos sistemas de instrumentos e signos que dela fazem parte, e internalizam, ou seja, transferem para o plano intrapessoal, a significação das relações. Essas relações internalizadas constituem as funções psicológicas superiores que se transferem à personalidade individual sendo sua base, estrutura, composição e modo de funcionar (PINO, 2000b).

Os sujeitos nascem em um mundo já repleto de significações e fazem sentido das práticas que vivenciam. Cuidados, afetos, ausências, conflitos, diversas são as formas de viver e perceber as relações com o outro e com o mundo, mediadas pela linguagem. As relações afetam os sujeitos e os fazem ter experiências mais ou menos intensas e (re)ações diferenciadas na trama das significações que se produzem (SMOLKA, 2004). Segundo a mesma autora (2004), a originalidade da contribuição de Vygotsky está na compreensão dos processos de significação como atividade humana e prática social, investigados a partir de diferentes questões e áreas do conhecimento. Considerando as

interações como contextos sócio-culturais, os processos de significação passam a ser resultados das relações humanas em suas condições concretas de existência.

Dentre inúmeras linhas de investigação que a perspectiva Histórico-cultural abre na compreensão do desenvolvimento humano o presente trabalho tem foco principal nos processos de significação, no desenvolvimento sócio, histórico e cultural dos jovens, e na relação entre desenvolvimento e educação.

### **2.3.1 Processos de Significação**

O processo de significação é parte constituinte da atividade humana. “É impossível ao homem não significar” (SMOLKA, 2004, p. 35). O homem busca sentido e atribui sentido em qualquer circunstância de vida. Mas são naturais os sentidos no mundo? Tomando a perspectiva Histórico-cultural como base teórica, considera-se a possibilidade de significar como condição especificamente humana, portanto, sócio, histórica e cultural.

Se dentro dessa perspectiva, o homem e suas formas de agir no mundo são historicamente constituídos, os processos de significação também o são. Quando o homem age sobre a natureza, transforma-a, cria novas formas de condição de existência e de relações sociais que acabam por estabelecer posições, papéis e formas de conduta. Este processo se dá através de instrumentos tanto técnicos como simbólicos. Assim, toda ação do homem e suas repercussões em seu desenvolvimento são mediadas pelo outro e pelos signos. Vygotsky (2007) postula a função mediadora dos signos e instrumentos no desenvolvimento humano: os homens utilizam os instrumentos técnicos para o trabalho e de maneira análoga os signos agem como instrumentos para a atividade psicológica. Dessa forma, o signo é um instrumento psicológico, mas necessita ser olhado sob a perspectiva de uma diferenciação primordial entre ele e o instrumento, dentro do ponto de vista histórico cultural:

Se existe uma distinção crucial na orientação das atividades (instrumentos são dirigidos “para fora”; signos são dirigidos “para dentro”), queremos ressaltar que os instrumentos se caracterizam geralmente por sua finalidade e especificidade, enquanto os signos, na sua materialidade simbólica, são marcados por uma não-especificidade (caráter difuso, contornos embaçados), pela im-pregnação (caráter seminal e “permeante”) e pela reversibilidade (direcionados para o outro e para si) (SMOLKA, 2000, p. 29).

Assim, os instrumentos são utilizados sobre objetos de atividade e leva a mudanças nos objetos sendo um “[...] meio pelo qual a atividade humana externa é

dirigida para o controle e domínio da natureza”. Já o signo “[...] constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”, portanto, o comportamento humano é afetado pelo uso dos signos (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural, explica os processos de reconstrução interna de operações externas, as funções psicológicas superiores são constituídas pela significação das relações, ações, gestos e palavras vivenciadas pelos indivíduos. Nas relações com o outro surge a produção de signos e sentidos marcados pelas condições materiais e pela cultura, transformando o funcionamento psicológico e o pensamento dos indivíduos em relação. Smolka (2004) demonstra como esse construto teórico chamado de significação possibilita olhar o indivíduo, suas relações e a formação de imagens, ideias e pensamentos sendo afetados e permeados por signos e sentidos construídos socialmente e que o produto das relações deixa “[...] marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, não só nos indivíduos, mas também nas relações com e entre outras pessoas” (SMOLKA, 2004, p. 41).

A significação é, então, o mediador entre o sujeito e o “outro” na medida em que o desenvolvimento humano cultural passa necessariamente pelas relações com o “outro” através da atribuição de significado às ações naturais do sujeito, tornando-as signos. Exemplificando, Vygotsky (2007, p. 56), considera o “ato de apontar” de uma criança como modelo do processo de internalização das funções superiores. Inicialmente o ato natural (movimento da mão em direção a um objeto) torna-se ato significativo para o “outro” que o interpreta como sinal do que a criança quer. O movimento é significado pelo “outro” que o atende com o objeto desejado possibilitando a criança descobrir a significação de seu próprio ato, o que torna para ela um signo que mediará suas próximas relações com o “outro”.

A significação atribuída ao movimento torna-o signo, fato simbólico ou cultural e o que é internalizado não é o gesto (o signo), mas sua significação. Pino (2000a) explica que “É a significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal” (PINO, 2000a, p.55). Assim, considerando o signo como instrumento psicológico produzido na relação com o outro entende-se que os indivíduos não se reduzem ao biológico, mas, redimensionados, afetados e transformados por ele (o signo), passam a funcionar no campo simbólico (SMOLKA, 2004).

O indivíduo modifica o social; transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo. Logo, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental neste processo de constituição do



homem. [...] Assim, os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 303).

O homem pode, então, ser considerado como um ser semiótico já que confere significação às coisas e ele próprio é o que significa para os “outros”. O signo é o instrumento psicológico e tem papel importante na linguagem humana e no funcionamento mental. Vygotsky (2010) ressalta como os processos psicológicos mais complexos como o pensamento, a auto-regulação, o planejamento, o afetivo volitivo e o próprio conhecimento sobre seu funcionamento são possíveis devido à linguagem operando no que o autor chama de discurso interior. Os estudos vygotkskyanos sobre a linguagem demonstram como ela é constitutiva do psicológico humano e como ela vai servindo aos “[...] objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento [...]” (VYGOTSKY, 2010, p. 430).

Há, portanto, uma linguagem orientada para os outros, a exterior, e uma para si, a interior. Ambas fundem-se no início do desenvolvimento e dividem-se gradualmente com a idade. Este processo foi estudado por Vygotsky (2010) em pesquisas sobre a fala egocêntrica das crianças que para ele é exterior pelo seu modo de manifestação (vocalizada, sonora) e interior por suas funções e estruturas.

No desenvolvimento da criança, o autor defende como a função da linguagem egocêntrica é semelhante à linguagem interior em “processos construtivos, criativos e plenos de significado positivo” (VYGOTSKY, 2010, p. 430). Assim, no crescimento da criança a linguagem egocêntrica, com função de organização do pensamento, vai se separando da linguagem para ‘os outros’ e tornando uma linguagem para si deixando de ser sonora e alcançando a abstração. Há uma crescente capacidade da criança para “[...] pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra” (VYGOTSKY, 2010, p. 435). Neste processo há a diferenciação definitiva do que é linguagem interior e linguagem exterior.

A linguagem exterior, aquela usada nas interações sócio-culturais, passa por complexas e dinâmicas transformações da linguagem interior a fim de se tornar compreensível para todos. Vygotsky (2010) destaca algumas peculiaridades da linguagem interior que não são, neste trabalho, esgotadas, devido ao tamanho de sua

complexidade, mas estão aqui contempladas pela importância teórica que assumem na compreensão dos processos de significação, sentidos e significados.

Vygotsky (2010) explica que o discurso interior (o pensamento) jamais seria compreensível para ‘os outros’ devido a sua sintaxe especial já que a fala interior é fragmentada, abreviada e predicativa (emissão do sujeito da elocução). Assim, as peculiaridades do discurso interior são três: a primeira seria o predomínio do sentido da palavra sobre seu significado. Vygotsky (2010) toma como referência os estudos de Paulhan, que considerava o sentido equivalente a uma conotação pessoal que uma palavra tem para uma pessoa específica e o significado coincidindo com uma definição impessoal de dicionário (VEER; VALSINER, 2009).

Assim, segundo Vygotsky (2010), o “[...] sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” sendo sempre dinâmico, fluido e o significado é a zona de sentido dentro de um contexto específico, sendo um possível sentido que se realiza em um discurso vivo, “[...] uma pedra no edifício do sentido” (VYGOTSKY, 2010, p. 465).

É enfática, portanto, a afirmação de que os sentidos dependem de um contexto mais amplo:

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. [...] O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VYGOTSKY, 2010, p. 466).

A segunda peculiaridade da linguagem interior é a aglutinação, processo de unificação das palavras, sua combinação e fusão. A aglutinação seria um modo de funcionar do discurso interior combinando palavras de maneira indivisa para exprimir conceitos complexos. Essa característica semântica da linguagem interior está relacionada à terceira peculiaridade da mesma denominada influência do sentido. É como que uma aglutinação de sentidos, uma unificação de significados literais e figurados, quando apenas uma palavra pode equivaler a toda uma obra literária. Para Vygotsky (2010, p 469), “os sentidos como que deságuam uns nos outros e como que influenciam uns aos outros, de sorte que os anteriores como que estão contidos nos posteriores ou os modificam”.

Sobre essas considerações quanto às estruturas e modos de funcionar da linguagem interior pode-se verificar o quanto ela é uma fala para si, incompreensível aos outros, está interna organizando o pensamento e a própria fala externa. De acordo com Veer e Valsiner (2009) ela é uma fala que não tem o objetivo de ser ouvida pelos outros é, portanto, diferente do diálogo, seus significados e sentidos são muito mais pessoais do que no caso da fala exterior.

Assim se dá o desenvolvimento da linguagem humana e atinge graus de abstração transformando o funcionamento mental em todos os seus aspectos. A linguagem interior é um “[...] pensamento vinculado à palavra”, mas é dinâmica, fluida, se situa entre o estável e o instável, “[...] entre a palavra e o pensamento” (VYGOTSKY, 2010, p. 474).

Dentro dessa perspectiva histórico-cultural o pensamento combina coisas, tem movimento, desdobramentos, estabelece relações, desempenha funções, realiza algum trabalho, ele pode ser expresso de várias formas assim como sua elocução pode representar diversos pensamentos. A fim de, portanto, tentar compreender o pensamento que é integral, maior em extensão que sua própria expressão e sempre emocionado deve-se “[...] analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 303).

Assim, a linguagem assume, dentro da perspectiva histórico-cultural, um lugar primordial para as discussões sobre os pensamentos e as transformações que a mesma insere no curso do desenvolvimento humano.

[...] a linguagem possibilita ainda uma elaboração emocional, dá condições ao homem de assumir suas emoções na medida em que por meio dela, toma consciência de seus sentimentos e emoções que o afetam, a todo o momento. Aqui a linguagem (enquanto produção humana, que se torna possível na relação) vai além de uma visão mecanicista, de simbolização, decodificação de sinais e comunicação, constitui o pensamento, a consciência. O autor [Vygotsky] destaca a relação entre atividade reflexiva e linguagem, aprofundando as investigações sobre as diversas formas e funções da linguagem em relação com as ações – humanamente, socialmente – significativas, e com o pensamento. Dentre as possíveis funções da linguagem, encontram-se não só as funções de generalização e comunicação, mas as funções reguladora do comportamento e planejadora das ações. Sem linguagem seria impossível a consciência [...] (MAGIOLINO, 2004, p. 70)

A busca pela compreensão do pensamento torna-se possível quando é considerado o motivo que levou o indivíduo a pensar. “Todos os pensamentos nascem de emoções, impulsos, necessidades e motivações” (VEER; VALSINER, 2009, p. 399).

Dessa forma, para Vygotsky (2010), o pensamento não é a palavra, mas nela se realiza, não nasce de outro pensamento, mas da nossa consciência que o motiva, das necessidades, dos interesses, dos motivos, afetos e emoções.

Aguiar e Ozella (2013) explicam como a constituição de sentidos está relacionada às complexas relações entre afetivo, simbólico e emocional e o quanto as categorias necessidades e motivos as integram.

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 304).

A subjetividade, para os autores, é tida como uma possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos, e estes são apropriados por meio das necessidades e dos motivos. As necessidades seriam um estado de carência que o mobiliza para sua satisfação, elas se revelam nas relações sociais de acordo com as condições de existência de cada sujeito. Ainda segundo Aguiar e Ozella (2013), o sujeito não controla nem tem consciência das necessidades sendo constituída de forma não intencional nem proveniente da significação, “[...] podendo se constituir em afecções que ainda não foram significadas”. Nesse processo a emoção gera estados de desejos e mobiliza o sujeito criando experiências afetivas, mas a ação do sujeito no mundo só será concreta quando este significar algo como possível de suprir suas necessidades, assim, a “necessidade completa sua função quando “descobre” na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 306).

As necessidades são, então, configuradas em motivos neste processo de significação para satisfação dos sujeitos e é assim que os sentidos vão sendo constituídos e transformando os sujeitos, seu psíquico e seu comportamento, de acordo com Aguiar e Ozella (2013). As formas de vivenciar as atividades, as zonas de sentido e os significados não são únicas e devem ser apreendidas como cheias de contradição, incoerência e indefinições. Essa pode ser uma explicação da relação entre os pensamentos e seus motivos.

Apesar de complexa e polêmica a questão da constituição das funções mentais superiores pela conversão das relações sociais em individuais através dos processos de significação, é certo que, na perspectiva histórico-cultural, todos os autores concordam com a importância do ‘outro’ nas relações sociais. A mediação do outro é condição para

o desenvolvimento cultural que é o “[...] processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural” (PINO, 2000b, p. 66).

Pino (2000b) explica esse processo em três estágios:

[...] o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire significação para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural (PINO, 2000b, p. 65)

Assim, o ‘outro’ é portador da significação e essa emerge na relação pela ‘palavra do outro’. Nesse processo, o sujeito internaliza a significação que o ‘outro’ tem para o ‘eu’ em um movimento dialético possibilitando a constituição de um ser social com sua subjetividade. A internalização da relação pressupõe a conversão de dois (‘eu’ e ‘outro’) em uma unidade, integrando as experiências de toda a rede de relações das quais os sujeitos fazem parte e as experiências historicamente constituídas. Os sujeitos, dessa forma, são socialmente influenciados e pela mediação vivem o *drama* (dinâmica da personalidade) tendo presente no nível individual sempre o outro, mantendo uma relação social consigo mesmo o que envolve a trama de muitas experiências, histórias, posições sociais, sentimentos, motivos (PINO, 2000b; SMOLKA, 2004).

Neste processo, no entanto, não há um determinismo social, uma vez que implica atividade produtiva do sujeito, a internalização converte as relações sociais em significados e sentidos, de um estado público para privado, provocando transformações, pressupondo mudanças. Para Pino (2000b), algo permanece constante nessa conversão tornando uma significação social em pessoal de acordo com o sentido construído pelo sujeito. Exemplifica:

[...] a significação social da relação “pai  $\diamond$  filho”, instituída pela sociedade, converte-se na significação que tal pai tem para tal filho e vice-versa. Significações diferentes e que, por isso mesmo, são a fonte de crises e conflitos pessoais, como o mostra a experiência da vida cotidiana (PINO, 2000b, p. 68).

É por isso que Aguiar e Ozella (2013) afirmam que a busca pela apreensão de sentido é um processo complexo cheio de contradições, falsas aparências,

(des)articulação de vivências, emoções e pensamentos. Tomar consciência dessa complexidade é compreender, como Smolka (2004), que a significação, o conhecimento, os sentidos e os pensamentos estão nas práticas sociais que marcam, afetam os sujeitos tornando-o corpo significativo, *locus* de emoções, sensações e sentimentos. Nas palavras da autora:

Nas práticas sociais, na experiência partilhada (nunca a “mesma” para todos), como lugar das relações interpessoais, que vão acontecendo, vão se legitimando e se instituindo; e na história dessas relações, tornada possível pela dimensão discursiva dessas práticas, que implica a memória afetada pelo discurso. Não há sentido pré-definido, não há teleologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos... A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada... (SMOLKA, 2004. p. 44).

Os signos e os sentidos são, então, produzidos nos processos de significação social. Eles afetam e transformam a atividade humana e o homem, redimensionando seus modos de interação. As significações das ações humanas e os sentidos das práticas podem ser múltiplos, dada a diversidade de experiências dos sujeitos. Em um de seus apontamentos sobre significado e sentido, Smolka (2004) ressalta que os sentidos vão se produzindo entre as múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos dentro do jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões dos sujeitos; eles vão se produzindo coletivamente numa certa lógica de produção, partindo de “[...] múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis” (SMOLKA, 2004 p.45).

A história das relações com o ‘outro’ afeta a produção de signos e sentidos nos sujeitos de acordo com as práticas sociais que participam. E estas práticas tornam-se significativas dependendo das posições que os sujeitos assumem dentro delas. Nessa trama de relações, os sentidos produzidos pelos sujeitos, através da internalização das relações sociais e significados sociais, vão constituindo também os significados individuais e os modos de ação desse sujeito nos diversos contextos em que está inserido.

### **2.3.2 O Desenvolvimento da Juventude e a Educação na Perspectiva Histórico-Cultural**

Dentro da perspectiva assumida nesta pesquisa, o conceito de adolescência e suas implicações, enquanto modos de comportamento dos jovens, é também concebido como uma apropriação dos significados sociais de adolecer. Longe das concepções

naturalistas que concebem a adolescência como uma etapa natural do desenvolvimento situada entre a infância e a vida adulta, o olhar histórico-cultural a concebe como uma construção social que repercute na subjetividade e no desenvolvimento do homem. “É um momento significado, interpretado e construído pelos homens” (BOCK, 2007, p.68).

Neste processo, muitas características, assim como as marcas corporais da adolescência são significadas socialmente e acabam por cristalizar os modos de ação dos jovens, dos adultos e das instituições em relação a eles. Exemplificando, Bock (2007) ressalta o significado atribuído à força muscular dos meninos que já foi tida como possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar e, para o homem moderno, é beleza, sensualidade e masculinidade. Imerso nas relações sociais, os jovens tem referências do que se espera dele construindo assim sua identidade, convergindo o que é social em individual.

As mudanças nas formas de vida que a sociedade moderna gerou através da revolução industrial como: exigência de formação prolongada (devido às sofisticadas tecnológicas) e grande desemprego, contribuíram para afastar os jovens do mercado de trabalho e coloca-los por mais tempo da escola. Entre essas e outras questões sociais e históricas surge um novo grupo social com padrões próprios de comportamento, a juventude, que se afasta da família e dos pais e se aproxima de um grupo de “iguais”. “A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico” (BOCK, 2007. p. 68).

Nesta nova configuração social os ofícios não são mais passados de pai para filho, transformando a “fase” da adolescência em período da vida dedicado à escolha profissional. Santos (1996) estudou a construção histórica da adolescência enfatizando como essa visão passa a ser representada por leis que proíbem o trabalho e obrigam a escolarização, institucionalizando modos de se relacionar com os jovens.

A indústria cultural se apropria dos valores e atributos próprios desta fase da vida e contribui para criar uma cultura adolescente. Desse modo, as mudanças econômicas, familiares e culturais transformam a experiência de crescimento e a adolescência tornou-se um importante estágio na biografia individual e, mais do que isso, em um conjunto étario nas sociedades modernas ocidentais (SANTOS, 1996, p.154).

Cabe ressaltar que muitas visões sobre adolescência, principalmente aquelas que a tomam como uma fase natural da vida, são baseadas na sua maioria em concepções de homem europeu e mais recentemente, americano. Tomando, no entanto, o

desenvolvimento do homem a partir de sua relação social e cultural, implica o adolecer de diferentes formas de acordo com as experiências vivenciadas no contexto social do sujeito. “Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42).

O sujeito jovem, então, tem a potencialidade de seu pleno desenvolvimento na qualidade das relações sociais do meio em que vive. Essas relações são dialéticas, funcionam de acordo com as posições que os sujeitos assumem em relação aos outros, são atravessadas pela história, marcadas pela cultura, influenciando a construção pessoal única de cada sujeito. Concebe-se aqui, de acordo com Dayrell (2003, p. 44) um jovem como sujeito, “[...] um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém”. Existem, assim, diversos modos de ser adolescente em diferentes espaços e tempos.

Esse jovem, assim como todo o homem em qualquer idade de sua vida, apresenta as potencialidades de desenvolvimento que serão despertadas qualitativamente, ou não, pelas práticas sociais das quais faz parte. Este desenvolvimento dá-se na cultura e quanto mais imerso nela e mais apropriado de suas formas de existir na realidade (instrumentos, símbolos), mais o sujeito (criança, jovem, adulto, idoso) terá condições de situar-se no mundo, tomar decisões, aceitar consequências e superar desafios. Este processo de incorporação da cultura, domínio de modos de agir, pensar, se relacionar consigo mesmo e com o outro fazem parte do desenvolvimento e da aprendizagem humana na perspectiva histórico-cultural (VYGOSTKY, 2005).

Vygotsky (2000) considera a adolescência como a fase da maturação sexual quando ocorrem as mudanças essenciais na criança e ela supera a fase egocêntrica passando a dominar seus processos de pensamento. No campo do desenvolvimento cultural, esta fase tem um dos mais importantes significados, uma vez que o adolescente passa a conhecer seu mundo interior, passa a dominar o curso de seus pensamentos como antes dominava o curso de seus atos. O autor ainda ressalta que nessa idade aparece o plano de vida do jovem, o qual ele toma consciência pela primeira vez. A adolescência vem culminar todo o processo de desenvolvimento cultural da criança.

Para Vygotsky (2005), a educação tem um papel de extrema relevância no desenvolvimento do homem na medida em que o aproxima cada vez mais dos



conhecimentos historicamente construídos nas intensas relações com o outro, mediadas pelos signos e significados sociais. Neste processo de internalização, apropriação e significação as funções psicológicas superiores são desenvolvidas e mesclam-se à construção da personalidade. O que é interno e individual nas funções superiores foi necessariamente externo, social, uma relação entre sujeitos. Smolka (2000, p.30) ressalta que “[...] Vygotsky muda o foco da análise psicológica: não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se”.

A relação, portanto, dos sujeitos jovens com seu meio social e com a educação materializada na escola (a instituição, os sujeitos, os conhecimentos) vão produzindo sentidos de acordo com as condições de produção, jogos das relações e posições ocupadas por eles. A multiplicidade de sentidos produzidos acaba por determinar os modos de agir e de pensar e de, portanto, participar das práticas que possibilitam o desenvolvimento do sujeito.

### 3. MÉTODO

A presente pesquisa está embasada na concepção sócio, histórica e cultural de homem, compreendendo que seu desenvolvimento é parte do desenvolvimento histórico geral da espécie humana. De acordo com esta perspectiva, a abordagem para a compreensão do comportamento humano não deve ser naturalista (considerando que somente a natureza afeta e condiciona o desenvolvimento do homem), mas dialética, “[...] admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nelas provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VYGOSTKY, 2007, p. 62).

Tal concepção parte dos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético que privilegia o estudo de processos em movimento e transformação. Todo fenômeno tem uma história, está situado em um espaço e é marcado por diversas mudanças quantitativas e qualitativas.

O processo que foi estudado, a fim de alcançar a compreensão dos sentidos atribuídos à escola pelos alunos, é o que se dá dentro da própria escola, através das inúmeras relações sociais estabelecidas transformando os sujeitos e potencializando seu desenvolvimento. Este desenvolvimento está vinculado à linguagem, consciência e significação a partir das condições reais de existência dos sujeitos e mediações simbólicas. Os jovens tem na escola um espaço potencial para o seu desenvolvimento na medida em que a instrução tem repercussões para o desenvolvimento mais amplas do que o assunto ensinado e habilitam uma série de transformações cognitivas.

Dentro do referencial histórico-cultural, a pesquisa é uma relação entre sujeitos, o investigador e o objeto de estudo são sujeitos. Diante de seu objeto de estudo, “[...] o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (FREITAS, 2002, p. 24). Deve-se, portanto, estabelecer um diálogo para que o sujeito seja compreendido.

### 3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa é de natureza básica e quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva e explicativa. A pesquisa descritiva procura descrever características de certa população ou fenômeno, estabelecendo relações ou não entre variáveis e a explicativa aprofunda o conhecimento da realidade já que explica a razão dos fenômenos, identificando fatores que influenciam a ocorrência dos mesmos (KAUARK *et al*, 2010). O estudo foi realizado em uma escola pública do estado de São Paulo no Vale do Paraíba Paulista a fim de descrever os sentidos e significados atribuídos à escola e explicar como se dá este processo no sujeito imerso em suas redes de relações.

A metodologia utilizada é qualitativa, entendendo a íntima relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1984), uma pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto do pesquisador com a situação estudada, considerando que todos os dados da realidade são importantes. Esse tipo de pesquisa enfatiza muito mais o processo do que o produto e compreende que os sujeitos participam de práticas sociais e nelas constroem significados, o que é importante para esse estudo na tentativa de capturar as percepções dos participantes quanto à problemática pesquisada. Considera-se ainda, como colocado por Minayo e Sanches (1993) o meio social como um mundo de significados e, a linguagem e as práticas dos sujeitos como matéria-prima desta abordagem.

A pesquisa é organizada para a compreensão de comportamentos correlacionados a seus contextos a partir das especificidades histórico-culturais do investigador e dos investigados. Assim,

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Buscou-se, para além de entender o que é a escolarização de adolescentes ou quais conhecimentos constroem, apreender como tais fenômenos se constituem, como se objetivam, como constituem a identidade, buscando abarcar historicidade e dinamicidade desses processos.

### **3.2 Campo de pesquisa**

Buscando um campo de pesquisa que pudesse garantir representatividade para o problema proposto, selecionou-se uma escola pública da rede estadual de uma Diretoria de Ensino jurisdicionada a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). A escola, na qual foi realizado o trabalho empírico foi fundada em 1990 a fim de atender a população de um novo bairro em construção. Inicialmente oferecia apenas o Ensino Fundamental, passando a contemplar o Ensino Médio a partir de 2003, atendendo crianças e jovens de diversos conjuntos habitacionais dos bairros ao redor da escola.

Com o fenômeno da Municipalização do Ensino Fundamental, a escola passou a oferecer apenas o Ensino Médio nos períodos matutino e noturno. No ano de 2015, a escola atendia 353 alunos no período da manhã e 113 alunos no período da noite. A escola é relevante e representativa para a presente investigação, pois apresenta índices significativos de evasão e abandono escolar, bem como dificuldades para atingir a meta de avaliação calculada pelo IDEB, fatores que, em parte, estão relacionados aos sentidos da escola para a vida dos jovens contemporâneos.

### **3.3 Instrumentos**

Para o desenvolvimento do trabalho empírico foram utilizados os seguintes instrumentos: o questionário e as narrativas autobiográficas. Constituindo a primeira fase da pesquisa, o questionário foi composto por questões fechadas e abertas, sendo uma adaptação do questionário socioeconômico, realizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para traçar um perfil geral dos alunos da escola. O questionário é uma técnica de interrogação que consiste em questões elaboradas pelo pesquisador e respondidas por escrito pelos sujeitos da pesquisa. Como afirma Gil (2002, p. 115) essa técnica de interrogação possibilita a “[...] obtenção de dados a partir do ponto de vista do pesquisado”, no entanto, deixam lacunas para análises mais complexas como relações sociais e variáveis institucionais. Assim, a utilização das narrativas dos sujeitos também foi valorizada.

As narrativas foram propostas a fim de identificar as relações que os sujeitos estabelecem com as práticas sociais na escola e os sentidos e impactos que elas têm no curso de suas vidas. Essas narrativas envolvem processos utilizados pelos sujeitos para

contarem suas histórias de vida, redimensionando o passado e criando novas perspectivas para o futuro (ALARCÃO, 1996).

As narrativas autobiográficas foram realizadas na forma de diários reflexivos nos quais os alunos puderam escrever suas opiniões com base num roteiro elaborado por esta pesquisadora. Os alunos tiveram o prazo de um mês para escreverem seus diários em cadernos individuais.

O trabalho com narrativas, como ressalta Abrahão (2003), [...] não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador (ABRAHÃO, 2003, p. 85).

Nesse sentido, os dados coletados pelos depoimentos dos alunos constituem-se em construções ricas de significados nas quais afloram aspectos da memória, da emoção e da identidade dos sujeitos. Nesse processo o pesquisador não é neutro e participa da elaboração dos depoimentos na medida em que faz as questões e a leitura das respostas imerso num determinado tempo e espaço histórico. Dessa forma, “O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25).

A pesquisa constitui-se em uma relação entre sujeitos, e nesse processo de recolha de dados esta pesquisadora explicou a finalidade e as formas de produção do diário reflexivo aos alunos, sujeitos da pesquisa, e estes rememoraram fatos de sua trajetória escolar produzindo (através da linguagem) narrativas históricas que os fazem pensar sobre todo o processo social que se estabelece nas relações de ensino. Dessa forma, utiliza-se de Freitas (2002) para explicar como a perspectiva vygotskyana, assumida por essa pesquisa, entende o processo de investigação:

Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento. Essa proposição metodológica é coerente com toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal [...] (FREITAS, 2002, p. 25).

A análise das narrativas considerou, como Abrahão (2003), que os fatos narrados são ressignificados já que o sujeito reconstrói o passado a partir das condições materiais do presente escrevendo suas impressões de maneira seletiva intencionalmente ou não.

Reconhece-se e valoriza-se a subjetividade nos depoimentos considerando que ela é constituinte do objeto de estudo e permite fazer inferências quanto aos sentidos e significados construídos pelos sujeitos.

Soares (2001) descreve, em seu estudo autobiográfico, como as narrativas estão permeadas por sentidos da história que pressupõe efeitos das condições sociais, econômicas, de gênero e de identidade coletivas e individuais. A autora explica que “A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente [...] A (re)construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto (SOARES, 2001, p. 40).

### **3.4 População e amostra**

A pesquisa qualitativa não se baseia necessariamente em critérios numéricos e deve eleger seus sujeitos através de uma “[...] vinculação mais significativa para o problema a ser investigado” (MINAYO, 1993, p.43). A fim de conhecer o perfil socioeconômico geral da escola iniciou-se a coleta de dados através do questionário. Para tanto foi calculada uma amostra de 211 alunos, a partir do número da população de 466 alunos. Este cálculo foi realizado com erro amostral de 5% e nível de confiança de 95% em uma calculadora online para cálculo de amostras. O questionário foi apresentado a todos os alunos da escola, sala por sala, em dias alternados e disponibilizado a todos que quisessem responde-lo. Cumpridas as visitas às salas de aula do período diurno e noturno, 127 alunos responderam espontaneamente os questionários. Mesmo estando abaixo do número calculado para a amostra a quantidade de questionários respondidos é representativa e também sugere alguma característica desse jovem de não se interessar em falar da escola.

A investigação mais aprofundada das falas dos sujeitos foi realizada por meio dos diários reflexivos com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. O terceiro ano foi escolhido por ser o último ano dessa fase do ensino e pressupor uma vivência maior do jovem que o está cursando com a escola de nível médio. Nessa fase da pesquisa, doze alunos demonstraram interesse de participação quando a proposta de produção dos diários foi feita nas salas de aula dos terceiros anos da escola. Findando o prazo estabelecido para entrega dos diários apenas oito alunos devolveram os cadernos com as

narrativas, conforme Quadro 1. Os nomes apresentados em cada narrativa são fictícios e foram escolhidos pelos próprios alunos.

Quadro 1 – Alunos participantes das narrativas autobiográficas

Aluno	Idade	Sexo
Thalya	17	F
Juliana	17	F
Nathalia	18	F
Diana	18	F
Júlio	19	M
Laís	17	F
Luiza	17	F
William	17	M

### 3.5 Procedimentos para Coleta de dados

Antes da coleta de dados este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, conforme Resolução nº 466/12.

O projeto de pesquisa foi apresentado aos gestores e professores da escola a fim de conhecerem os objetivos do trabalho e contribuírem com informações relevantes sobre os alunos. O questionário foi aplicado em setembro e outubro de 2015 em dias específicos cedidos pela gestão da escola para desenvolvimento da pesquisa. Durante essa fase da pesquisa, foi apresentado aos alunos o Termo de Compromisso que devia ser levado aos pais e/ou responsáveis para que os mesmos tomassem ciência da participação dos jovens na pesquisa. Nos dias subsequentes, os alunos que apresentavam os termos assinados eram agrupados e levados à sala de leitura da escola para que respondessem o questionário.

Aos alunos dos terceiros anos do Ensino Médio da escola pesquisada que responderam o questionário foi feita a proposta de produção da narração autobiográfica, procurou-se incentivar a participação de todos ressaltando a importância da pesquisa para a construção de conhecimentos sobre a escola, sem deixar de ressaltar o caráter voluntário da participação.

As narrativas autobiográficas foram apresentadas aos alunos como um importante instrumento de registro das percepções pessoais sobre a escola, caracterizando-se, também, como meio formativo, pois possibilita aos sujeitos

reorganizar situações vivenciadas e transformar suas ações a partir do pensamento sobre elas. Foi solicitada aos alunos a produção de relatos sobre suas trajetórias escolares e registros de vivências relevantes no período de formação que tenham contribuído com a construção de conhecimentos, mudanças em relação aos seus comportamentos e relacionamentos com a escola.

Os alunos que voluntariamente quiseram participar dessa fase da pesquisa receberam um caderno pequeno (com 10 cm de largura e 14 cm de altura) com 48 folhas que continha um espaço para preenchimento de um nome fictício e da data de nascimento. Na primeira folha do caderno foi colocado um roteiro para elaboração dos diários com 14 questões (ver apêndice II). Em conjunto a pesquisadora e os alunos acordaram uma data limite para entrega dos diários que ficou estabelecida para o dia 22 de novembro de 2015. Sendo assim, os alunos tiveram o prazo de um mês e meio para elaboração dos registros.

Três alunas participantes entregaram os cadernos após um dia da conversa inicial de apresentação dos diários, o que possibilitou a leitura dos registros e a elaboração de novos questionamentos quanto aos depoimentos já escritos. No caso dessas três alunas, foi possível questionar trechos dos depoimentos e obter respostas reescritas com mais aprofundamento e detalhes.

### **3.6 Procedimentos para Análise dos dados**

Os dados dos questionários foram organizados com o auxílio do *software Sphinx Survey* Edição Léxica que possibilita análises e investigações de dados quantitativos e qualitativos. Este software possibilitou a produção de gráficos e tabelas com os dados do perfil dos alunos da escola pesquisada. A utilização do *software* foi necessária para organizar a quantidade de dados socioeconômicos e, apesar do programa possibilitar análises de textos por frequência de palavras, as questões abertas foram analisadas através da leitura e releitura dos discursos pela pesquisadora.

Os dados e as narrativas foram analisados à luz do materialismo histórico e dialético em consonância com a perspectiva histórico-cultural das construções vygotskianas. Utilizando-se dessa abordagem de análise, considera-se que a “fala” dos sujeitos tem grande importância e deve ser atenciosamente analisada na imersão do contexto, das relações, das posições que ocupam, do tempo histórico e dos sentidos construídos tanto pela pesquisadora como pelos participantes.



Assim, a análise das questões abertas dos questionários, nas quais os alunos puderam escrever livremente suas percepções, e dos diários autobiográficos foi organizada de modo a contemplar todos os sentidos possíveis de serem interpretados.

Todo material coletado em uma pesquisa precisa ser organizado para enfim receber o tratamento que a perspectiva teórica assumida possibilita. O conteúdo produzido na pesquisa necessita ser compreendido para além das falas e/ou textos propriamente ditos, enriquecer a análise do mesmo pode ser possível por meio da leitura, inferências e interpretações embasadas pelo quadro teórico, no caso, a perspectiva histórico-cultural e sua fundamentação no materialismo histórico e dialético.

A leitura de todo o material possibilitou reunir falas comuns e identificar aspectos das relações que se estabelecem entre os sujeitos. Essas etapas possibilitaram a composição das unidades de registro e das categorias a serem analisadas. Procurando superar limitações na análise dos discursos dos alunos os temas trabalhados nas categorias não necessariamente foram escolhidos pela sua frequência, mas pela compreensão da pesquisadora de sua importância para um olhar mais aguçado dos processos de significação que acontecem nos sujeitos.

Durante todo o processo de análise, procurou-se encontrar os sentidos atribuídos pelos alunos à escola e seu processo de ensino-aprendizagem. Essas interpretações não são impessoais, tem o olhar da pesquisadora, elas transparecem as relações estabelecidas dela com o objeto de estudo já que, de acordo com a perspectiva aqui adotada, a análise foi pautada no princípio de que os sujeitos estão imersos em diversos contextos e que estes são *locus* das experiências sociais, influenciam a formação de hábitos, guiam escolhas e constroem identidades.

A proposta metodológica da presente pesquisa compreende os fenômenos humanos como dialético, e a constituição das funções mentais superiores como um processo essencialmente social, mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 2007). Para o mesmo autor, a pesquisa é uma relação entre sujeitos que provoca mudanças de comportamentos e compreensão sobre o próprio desenvolvimento.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados aqui apresentados serão divididos em dois itens: perfil dos alunos e percepções e sentidos da escola. A caracterização do perfil dos alunos foi feita a partir dos dados obtidos com o questionário, foram selecionadas e agrupadas as questões mais relevantes para a discussão sobre a relação do perfil dos alunos com suas trajetórias escolares.

As questões abertas do questionário e as narrativas autobiográficas produzidas pelos alunos foram agrupadas em categorias de análise, discutidas no segundo item dessa seção. Agrupar as respostas dos alunos a duas questões do questionário às narrativas do diário possibilitou olhar atentamente para as percepções e preocupações dos alunos no modo como se expressaram na produção de seus depoimentos e compreender o quão coletivas elas são apesar de produzidas individualmente.

### **4.1 Perfil dos Alunos**

O questionário foi respondido por 127 alunos da escola pública pesquisada, e possibilitou delinear o perfil dos jovens que a frequentam. Essa caracterização é relevante na medida em que possibilita conhecer os jovens do Ensino Médio e suas relações com o processo de escolarização. Destes 127 alunos, 108 alunos (85%) tem entre 15 e 17 anos e 19 alunos (14,9%) entre 18 e 20 anos. É importante observar que os alunos que se encontram com mais de dezoito anos no Ensino Médio apresentam defasagem idade/série, esse dado corrobora a denúncia da literatura que aborda a temática sobre a realidade dessa etapa do ensino brasileiro.

Esse dado também guarda semelhança com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios (PNAD) de 2013, que indica que dos 81,5% dos jovens entre 15 e 17 anos matriculados na escola, apenas 55,5% estão cursando a série/ano correspondente à idade, ou seja, o Ensino Médio (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2015, p. 34). Na presente pesquisa, um total de 26,9% dos alunos que responderam ao questionário iniciaram suas histórias de defasagem idade/série já no Ensino Fundamental, dado que corrobora com a taxa, demonstrada pela PNAD de 2013, de jovens que ainda estavam matriculados neste nível de ensino: 22,8% (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2015, p. 36).

Outra condição do perfil desses jovens da escola pública pesquisada é a taxa de escolaridade dos pais. Na tabela 1 é possível observar o grande número de pais que não conseguiram concluir o Ensino Médio, interrompendo suas trajetórias escolares ainda nos níveis de ensino anteriores.

Tabela 1 – Escolaridade dos pais

Escolaridade da mãe	Freq.	%	Escolaridade do pai	Freq.	%
Não estudou	1	0,8%	Não estudou	1	0,8%
Da 1 a 4 série do EF	18	14,2%	Da 1 a 4 série do EF	18	14,2%
Da 5 a 8 série do EF	25	19,7%	Da 5 a 8 série do EF	21	16,5%
EM incompleto	8	6,3%	EM incompleto	3	2,4%
EM completo	14	11%	EM completo	37	29,1%
ES incompleto	3	2,4%	ES incompleto	1	0,8%
ES completo	14	11%	ES completo	9	7,1%
Pós-graduação	3	2,4%	Pós-graduação	2	1,6%
Não sei	17	13,4%	Não sei	35	27,6%
Total OBS.	127	100%	Total OBS.	127	100%

Fonte : elaborado pela autora.

A escolaridade dos pais é um dos fatores que influencia a trajetória escolar de seus filhos e a forma como eles se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Diversos estudos sobre a escolaridade dos jovens das camadas populares, a tradição escolar das famílias destes grupos sociais é reduzida (DAYRELL et all, 2011), uma vez que para muitos, o Ensino Médio “[...] não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar”, o que faz com que esses jovens nem sempre são cobrados pelos resultados nos estudos. (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Mas, para além do nível escolar dos pais, o êxito dos jovens nas escolas está ligado, segundo Bourdieu (2007), à cultural global do grupo familiar. As relações estabelecidas pelas crianças desde o seu nascimento dentro da família, comunidade, igreja e demais práticas sociais desenvolvem nelas não somente as habilidades para as tarefas escolares como também saberes, gostos, postura corporal e o uso da linguagem. As diversas dimensões dos domínios da cultura estão ligadas à origem social desses jovens e vão diretamente influir sobre os critérios de seleção fora da escola e dentro dela.

O nível educacional dos pais e a cultura da qual fazem parte são fatores, portanto, que influenciam a dinâmica da trajetória escolar de seus filhos. Reverter certo determinismo aparente está na possibilidade da escola funcionar como um centro cultural para uma formação que não tem por objetivo ensinar o básico (FREITAS,

2014), mas possibilite compensar a privação cultural que seu meio de origem ocasionou (BOURDIEU, 2007). As políticas públicas, as relações de ensino e a mediação de professores bem formados e envolvidos com o processo podem agir positivamente na progressão escolar desses alunos.

Outro dado referente à realidade familiar desses alunos que influi na trajetória escolar é a profissão dos pais ou responsáveis. É fato que algumas carreiras profissionais exigem níveis de escolaridade muito mais elevados do que outras, o que difere, portanto, parte do capital cultural que essas famílias transmitem aos seus filhos. Como consta na tabela 2 e 3, as profissões dos pais dos alunos pesquisados variam bastante. No caso dos pais, a concentração maior está nas profissões ligadas à indústria, comércio e setor informal, quanto às atividades profissionais das mães, a maioria é desenvolvida no comércio ou como trabalhadora doméstica e em casa seja com ocupações do lar ou prestação de serviços. Nota-se que essas profissões nem sempre exigem elevado grau de escolaridade.

Tabela 2 – Tipo de profissão do pai

Profissão do pai	Freq.	%
Não resposta	1	0,8%
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca	5	3,9%
Na indústria	33	26,0%
No comércio, banco, transporte ou outros serviços	35	27,6%
Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal	4	3,1%
Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior	12	9,4%
Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada)	17	13,4%
Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas)	3	2,4%
No lar	0	0,0%
Não trabalha	2	1,6%
Não sei	15	11,8%
Total OBS.	127	100%

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 3 – Tipo de profissão da mãe

Profissão da mãe	Freq.	%
Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca	0	0
Na indústria	18	14,2%
No comércio, banco, transporte ou outros serviços	39	30,7%
Como trabalhadora doméstica	22	17,3%
Funcionária pública do governo federal, estadual ou municipal	5	3,9%
Profissional liberal, professora ou técnica de nível superior	5	3,9%
No lar	11	8,7%
Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas)	11	8,7%
Não trabalha	8	6,3%
Não sei	8	6,3%
Total OBS.	127	100%

Fonte: elaborado pela autora.

Bem mais da metade dos jovens pesquisados 86 (67,6%) alunos, pertencem a famílias com renda entre um e cinco salários mínimos, considerando o salário mínimo do Brasil (R\$ 788,00). Com relação aos demais, 22 (17,3%) são de famílias com renda mensal entre cinco e dez salários mínimos, e 10 (7,9%) entre dez e trinta salários mínimos. Conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição de renda

Renda familiar	Freq.	%
Não responde	9	7,1%
Até 1 salário mínimo (R\$ 788,00)	20	15,7%
De 1 a 2 salários mínimos (até R\$ 1 576,0)	37	29,1%
De 2 a 5 salários mínimos (até R\$ 2 364,00)	29	22,8%
De 5 a 10 salários mínimos (até R\$ 3 152,00)	22	17,3%
De 10 a 30 salários mínimos (até R\$ 23 640,00)	10	7,8%
TOTAL OBS.	127	100%

Fonte : elaborado pela autora.

Os dados do questionário também revelaram que a maioria dos jovens que conciliam os estudos no Ensino Médio com o trabalho, 80 alunos (63%) exercem ou já exerceram atividade remunerada. Já, 30 alunos (23,6%) nunca trabalharam e estão à procura de um emprego. Dentre os demais alunos, um aluno não respondeu à questão e 16 alunos nunca trabalharam.

Questionados sobre a finalidade de trabalhar enquanto estudam no Ensino Médio, 45 alunos (35,4%), responderam que o trabalho é uma forma de vivenciar a condição juvenil, conquistando independência na luta pelo próprio dinheiro e sustento. Treze alunos (10,2%) afirmaram ver no emprego uma oportunidade de adquirir experiências para o mercado de trabalho. Já para 23 alunos (18,1%), o trabalho serve para ajudar os pais em despesas com a casa e sustento da família. Outros 4 (3,1%) alunos afirmaram que o trabalho tem outra finalidade e 42 (33,1%) alunos não responderam à questão.

Esta relação trabalho/escola chega a influenciar a trajetória escolar destes jovens, seja pela dedicação de tempo ou pelo sentido positivo atribuído mais ao trabalho do que às rotinas de salas de aula.

Tabela 5 – Relação dos jovens com o trabalho

Trabalho e estudo	Freq.	%
Não resposta	15	11,8%
Atrapalha meus estudos	5	3,9%
Possibilita crescimento pessoal	54	42,5%
Atrapalha meus estudos, mas possibilita crescimento pessoal	17	13,4%
Não atrapalha meus estudos	15	11,8%
Não trabalho/Não trabalhei	21	16,5%
TOTAL OBS	127	100%

Fonte : elaborado pela autora.

Ainda com o intuito de conhecer o perfil dos alunos e seus modos de se relacionar com o Ensino Médio foram elaboradas algumas questões sobre a avaliação que eles fazem da escola e de sua formação. Foram abordados diversos aspectos como estrutura da escola, relacionamento com professores e funcionários, conhecimento e currículo, liberdade de expressão, realização de atividades culturais, esportivas e excursões. Os alunos puderam optar por conceitos como insuficiente a regular, regular a bom e bom a excelente. A avaliação de modo geral ficou entre regular a bom, exceto alguns itens que tiveram a maioria dos votos em insuficiente a regular. Estes itens foram: aspectos relacionados à estrutura da escola quanto às condições e uso de laboratórios, acesso a computadores e outros recursos de informática; iniciativa da escola por práticas esportivas e excursões (estudos do meio); organização da escola para conhecimento e resolução de problemas pessoais e de família; e, organização de programas e palestras sobre drogas.

Há, portanto, um descontentamento com relação a muitos aspectos da escola e um desejo de que a mesma oferecesse atividades diferenciadas. Os alunos pedem mais atividades fora da escola como passeios, estudo do meio, visitas a feiras culturais e a universidades além de atividades internas como gincanas, dança e esportes.

Quanto à formação que recebem, os alunos atribuíram uma nota de zero a dez, conforme a tabela 6, que possibilita, em conjunto com os demais dados coletados fazer inferências quanto ao que pensam sobre a escola.

Tabela 6 – Nota atribuída á formação escolar

Formação	Freq.	%
Não resposta	2	1,6%
0	1	0,8%
1	0	0,0%
2	5	3,9%
3	5	3,9%
4	3	2,4%
5	19	15,0%
6	16	12,6%
7	32	25,2%
8	34	26,8%
9	4	3,1%
10	6	4,7%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>127</b>	<b>100%</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Diretamente relacionado à formação está a forma como os alunos veem a finalidade dos estudos, sendo sempre atribuída à preparação para o mercado de trabalho ou para o ingresso no nível superior de ensino. Dos 127 alunos, 63 afirmaram sentirem-se preparados para o ingresso no mercado de trabalho com a formação que tiveram no Ensino Médio e, apenas 18 acreditam que foram preparados para as provas de vestibular. Para a maioria deles, os processos de construção de conhecimentos, dos quais fizeram parte, não possibilitaram prepara-los para a realização dos exames de seleção para ingresso no Ensino Superior.

Apresentado o perfil dos alunos e como eles veem suas próprias relações com a escola pode-se, em conjunto com as repostas abertas do questionário, compreender como esses alunos que frequentam a escola de Ensino Médio pública vão configurando seus modos de ação e suas concepções sobre as relações que se estabelecem na trama das vivências escolares. Com a análise dessas questões do questionário foi possível compreender o lugar de onde esses alunos falam e quais as condições reais que vivenciam nas relações com suas famílias, com o trabalho, com a escola e com a história de suas próprias vidas.

Somadas às análises das questões abertas do questionário estão as narrativas autobiográficas. Traçando brevemente um perfil dos alunos que participaram dessa etapa da pesquisa podemos identificar algumas peculiaridades. Primeiramente o fato de, dentre os oito participantes, seis são do sexo feminino. A proposta de produção dos diários reflexivos quando feita ao terceiro ano do Ensino Médio esperou a participação voluntária dos alunos. Verifica-se nesse caso, o maior envolvimento das garotas nas

tarefas escolares. Em segundo lugar, os jovens participantes eram considerados bons alunos pela comunidade escolar. Wilian, Júlio, Laís e Diana eram alunos, com bom envolvimento entre todos os adolescentes, as demais garotas tinham um comportamento mais retraído relacionando-se mais com grupos pequenos de adolescentes.

Todos esses alunos estudaram o Ensino Fundamental em escolas municipais de ensino e ingressaram no primeiro ou segundo ano do Ensino Médio na escola pesquisada. Dentre eles, Júlio é o único que está em defasagem idade série por motivo de reprovação. Todos cursam o Ensino Médio no período diurno e não exercem atividade remunerada registradas em carteira de trabalho. Desenvolvem por vezes estágios em vinculação com programas de pequenos aprendizes e/ou trabalhos voluntários.

#### **4.2 Percepções e Sentidos da Escola**

Para conhecer as representações que os alunos têm da escola questionou-se o que a escola de ensino médio representa e qual seria a escola perfeita para eles.

As respostas dos alunos fazem referências a um enunciado de visão de escola conhecida e aceita na cultura e sociedade contemporânea de que a escola representa estudo, conhecimento, preparo para a vida e para o trabalho.

[A escola] Representa oportunidade, visão ampla de preparação para o futuro próspero e para enfrentar maiores batalhas tranquilamente com o preparo do aluno para o trabalho (J<sup>3</sup>. 5, 16 anos).

[A escola é] Um local de preparo para a vida, não só pelos estudos, mas por várias outras experiências que adquirimos nela (J. 8, 15 anos).

Escola é boa porque além de você ter a possibilidade de aprender, ter o diploma para conseguir um emprego melhor (J. 42, 17 anos).

No entanto, pode-se observar um efeito de sentido diferente produzido por outros enunciados sobre qual seria a ideia de escola perfeita. Os alunos indicam que a escola ainda precisa trabalhar o ensino, os conhecimentos necessários para a vida e para o trabalho. Ou seja, ela é um local de ensino e aprendizagem, mas não está cumprindo seu papel.

---

<sup>3</sup> Os jovens que responderam ao questionário serão identificados como J de jovem, o número do questionário e a idade.



[Seria melhor] Uma escola estilo americana ou ensino médio integral onde acaba tendo mais disponibilidade de material, aulas extras e focadas na futura profissão do aluno e amizade entre funcionários e alunos (J. 18, 16 anos).

Seria melhor [uma escola] com projetos para o mercado de trabalho, com professores mais qualificados e uma estrutura de ensino melhor (J. 20, 15 anos).

Apesar de estar presente em parte dos discursos dos alunos a ideia de escola como aprendizado, lugar de construção de conhecimento, preparo para o mercado de trabalho e ensino superior, outros enunciados remetem à realidade problemática da escola, sem objetivos definidos, sem profissionais qualificados e envolvidos com os conhecimentos necessários aos jovens.

A fim de tentar compreender como os processos de significação dos jovens vão se constituindo é necessário olhar para toda a trama das relações em que estão imersos o que traz a necessidade do conhecimento dos contextos escolares, das interações interpessoais que nele acontecem e de como as transformações do mundo contemporâneo influem diretamente em todo esse processo.

Os diários reflexivos dos alunos foram produzidos individualmente. Eles contêm textos que partem das falas, dos pensamentos e dos significados dos jovens. A escrita é constituída de trechos das trajetórias escolares e de sentidos vivenciados nas relações que se estabelecem. Os alunos responderam às questões destacando alguns pontos que consideram relevantes, atrapalham, incentivam, dão direção e/ou significado à escola. São eles: estrutura e funcionamento da escola, compromisso e postura dos professores, a relação da escola com o mercado de trabalho. Nos textos afloraram os sentimentos, as emoções e os pensamentos quanto às relações que os jovens estabelecem com os professores e equipe gestora, e ainda abordaram condições precárias e situações problemáticas da escola onde estudam.

Esses aspectos levantados pelos alunos participantes da pesquisa, interpretados à luz da literatura da área podem ser traduzidos em questões políticas, econômicas e sociais. São problemas relativos à Gestão Escolar, formação e contratação de professores, infraestrutura da escola e ainda dizem respeito às finalidades da escola de Ensino Médio e sua organização curricular.

Após a leitura e releitura das questões abertas e dos diários reflexivos produzidos pelos alunos, foram levantadas as categorias e as unidades de significação,

destacando os trechos dos discursos mais relevantes para o objeto do estudo, bem como as que apareciam com maior frequência dos depoimentos.

Para a análise, então, dessas questões foram identificadas algumas categorias, como segue:

**I – Escola e melhor qualidade de vida**

**II – Papel e postura do professor**

**III – Escola e Trabalho**

**IV – Futuro**

Antes de adentrar nas categorias de análise propriamente ditas é necessário destacar a importância e incômodo que o funcionamento e a estrutura da escola aparecem nos discursos dos alunos. Em inúmeras respostas o ambiente escolar aparece como desprovido de infraestrutura adequada e espaços de lazer. Os depoimentos retrataram as precárias condições de sua escola e o quanto isso os deixam insatisfeitos. A maioria das reclamações refere-se ao estado de conservação e limpeza das salas de aula e dos banheiros; à qualidade da merenda e ao acesso e uso da sala de informática.

É como se a escola não estivesse preparada para eles, não estivesse organizada para receber os jovens contemporâneos que já não são os mesmos da geração de seus pais. Para eles, a escola tem que ter “coisas que os jovens gostam” (J. 57, 16 anos), “mais coisas para os alunos” (J. 67, 16 anos). Estes jovens sentem necessidade de mudança no espaço escolar a eles destinado:

Com estrutura melhor, piscinas, quadra pra esporte, liberdade, mais tempo no intervalo, televisões na sala, uso liberado de celular e baralho (J. 112, 17 anos).

Pra mim seria perfeita se tivesse área de lazer, laboratórios, estudos sobre o meio ambiente e que tivesse mais coisas para os alunos (J. 67, 16 anos).

Com um ambiente melhor, com recursos melhores [...] (J. 81, 15 anos).

Os depoimentos referem-se à estrutura física e aos recursos didáticos oferecidos pela escola, estes fatores, já ressaltou Abramovay e Castro (2003, p. 276), em pesquisas sobre o Ensino Médio, “[...] influenciam a qualidade do ensino e as relações sociais que

ocorrem no ambiente escolar”. Os alunos veem nos recursos que a escola oferece possibilidade positivas ou negativas na inovação das aulas e na qualidade do ensino. Diante das falas dos alunos observa-se a inadequação da escola não apenas no espaço das salas de aula, mas também na infraestrutura para atividades que proporcionem a vivência da condição juvenil. Motivos de sobra para desmotivar os jovens a frequentarem o Ensino Médio, uma vez que a própria relação deles com o conhecimento não é tão estreita e significativa.

Se, como salienta Smolka (2004), os sentidos vão sendo construídos nas sensações e nos jogos das posições que se ocupam dentro de determinadas condições materiais de existência, os alunos dão indícios de como sentem e absorvem este ambiente escolar não preparado para eles, não acolhedor a ponto de fazê-los estabelecer vínculos e experiências positivas. Aqui se pode dizer que, talvez, os sentidos positivos sobre a escola se fazem nas relações com ‘outro’ dentro desse ambiente.

Apesar de olharem para a escola como um espaço com precárias condições, os alunos ainda atribuem a ela uma função de grande importância em suas vidas. Ela é considerada responsável, por eles, por instrumentaliza-los para a construção de um futuro melhor. Essa visão sobre a escola aparece na maioria dos depoimentos e possibilitou compor significações para a categoria **escola e melhor qualidade de vida**.

Para os alunos, a escola é “em uma palavra, preparação” (J. 105, 16 anos). Diversas respostas do questionário criam vínculos entre a formação escolar e o preparo de um sujeito bem sucedido sócio e economicamente.

Um local de preparo para a vida, não só pelos estudos, mas por varias outras experiências que adquirimos nela (J. 8, 15 anos).

Representa um ensino melhor para conseguir um bom emprego e ser alguém da vida (J. 32, 16 anos).

Uma passagem antes de eu me preparar para o mundo lá fora (J. 33, 16 anos).

Para formar e lapidar mais e mais nosso carater e nos ajudar a entrar no mercado de trabalho nos ajudando a ter um futuro melhor (J. 111, 17 anos).

As narrativas dos jovens Júlio e Wiliam também são ilustrativas da escola como redentora da sociedade, como a que prepara os sujeitos para o sucesso da vida pessoal, profissional, tanto com conhecimentos como com valores morais e motivação.

Apresentam uma visão do papel social da escola como instituição responsável pela educação e orientação profissional, moral e intelectual. A escola para eles tem um papel importante e central em suas vidas.

Escola é a parte mais importante da vida, na escola aprendemos praticamente tudo, aqui começamos, aqui aprendemos, todo ser humano, toda criança, todo adolescente precisam passar pela escola, para ser alguém no futuro, alguém bem sucedido, alguém de princípios e valores, e sair pronto para ir lutar pelos sonhos que cada um carrega dentro de si (Júlio).

A escola tem um grande significado em minha vida, foi o lugar onde eu mais fiquei, onde aprendi a conviver em sociedade, a me esforçar para conseguir alcançar os meus objetivos, onde formei meu caráter e onde pude conhecer o mundo e sua história e como posso viver nele com sucesso e paz (William).

Os depoimentos de Júlio e William mostram como é ainda presente na sociedade contemporânea a ideia de escola como um instrumento de equalização social. Muitas teorias defenderam a educação como um meio de correção das distorções sociais (SAVIANI, 2001). Observa-se como Júlio atribui à escola o papel de formação, ensinando valores, princípios, alimentando sonhos e tornando “alguém” esses sujeitos que chegam à escola desprovidos das condições necessárias à coesão social.

Júlio considera que os estudos são indispensáveis para oportunizar a construção das informações necessárias à vida em sociedade, à capacitação profissional:

Estudar é ser alguém, é ter conhecimento, é estar preparado e capacitado, não só para o mercado de trabalho, mas como para a vida também. O meu objetivo é chegar no doutorado e nunca parar de estudar [...] (Júlio).

Esse trecho do depoimento de Júlio levanta uma questão importante quanto aos processos de internalização, apropriação e significação. Dentro da perspectiva histórico-cultural, o que explica os modos de ser, agir e pensar dos sujeitos são as relações sociais em que estão envolvidos (SMOLKA, 2000). Para Júlio, o “ser alguém” depende dos estudos, dos conhecimentos adquiridos e do preparo recebido pela formação escolar. O sentido que a prática escolar adquiri para Júlio é produzido nas redes de relação em que está imerso, no modo dele falar e ouvir outras vozes, talvez de seus familiares, professores e dos discursos midiáticos que afirmam o poder transformador da escola, do estudo.

Torna-se possível, assim, questionar se as relações que ele estabelece com seus familiares, sua comunidade e suas práticas sociais fora da escola estão possibilitando a ele a apropriação dos modos de ser, agir e pensar que ele mesmo julga ser aceitos socialmente. “Estudar é ser alguém”, por quê? Em que grupo social e tempo histórico esse discurso é adequado? Como é apropriado pelos jovens? Os jovens realmente acreditam ser a escola necessária para torna-los “preparados e capacitados para a vida”?

No depoimento de um aluno sobre o que representa a escola de Ensino Médio para ele fica evidente que é sim a escola que pode tira-lo da condição do não conhecimento, do não pertencimento a uma classe de pessoas que aprendem também fora da escola e que de fato já são “alguém na vida”.

A escola de ensino médio para mim representa possibilidade de aprendizado, o que eu não posso aprender lá fora, aprendo aqui. Representa força de vontade pra ser alguém melhor na vida (J. 94, 17 ano)

As relações que os jovens estabelecem com a escola, o conhecimento e os discursos a respeito de suas finalidades possibilitam uma variedade de significações e modos de tornar próprio aquilo que vivenciam. Esse processo é tenso e produz, como afirma Smolka (2000), diferentes sentidos de acordo com as posições que os sujeitos ocupam nas relações.

Tomando os estudos de Freitas (2012, 2014) sobre as reformas educacionais em curso fica evidente a definição dos papéis que devem ser desempenhados por essa escola regida pelos princípios empresariais. Nela, o aprendizado que sua realidade sócio-cultural negou também negado será. Assume-se a ratificação do currículo básico e mínimo como referência, deixando de fora muita coisa relevante para a formação da juventude e reforça, aos professores, que ensinar o básico (principalmente aos mais pobres) já está bom (FREITAS, 2012).

Continuar não aprendendo dentro e fora da escola é uma questão de conservação da ordem social. Superar esse desafio, de acordo com Bourdieu (2007), é desenvolver um sistema escolar com os meios necessários para a promoção sistemática e generalizada de aculturação, principalmente às camadas populares.

Dentro dessa mesma categoria de análise, a escola e a qualidade de vida também podem aparecer, como no depoimento de Júlio, abordando o prazer em frequentar a escola e o valor atribuído ao fortalecimento de vínculo e laços afetivos entre um grupo de iguais. Apesar do fator ‘aprender’ aparecer nas falas, a escola como um lugar bom se

evidencia no 'outro', na amizade, na risada, na lembrança dos momentos de descontração e manifestação de alegria.

O dia-a-dia na escola é bom, tranquilo, a escola pra mim é um lugar agradável de passar algumas horas, aqui aprendo, dou risada, como a merenda e tenho boas lembranças. Fiz grandes amizades, acredito que a escola é o melhor meio para construir boas amizades (Julio).

As falas indicam um emaranhado de significados e conceitos, no plano da organização da sociedade o jovem acredita na escola como o lugar que oportuniza o conhecimento e a formação para aceitação social e inserção no mundo do trabalho e no plano das relações entre si entende a escola como oportunidade de amizades, estabelecimento de vínculos e vivências da condição juvenil. Pode-se aqui dizer, de acordo com Pino (2000b), que a tese das relações sociais em Vygotsky constitui uma problemática que envolve o plano estrutural da organização social, com suas dimensões políticas e econômicas, e o das relações pessoais entre indivíduos concretos.

Nas articulações desses planos a significação de uma escola de Ensino Médio vai sendo tecida dentro de uma ideia institucionalizada histórica e socialmente de formação para oportunizar um trabalho e uma melhora de vida e das relações interpessoais que são sentidas, significadas, recheadas de palavras, gestos e emoções. É como se todos dissessem: é bom estar na escola porque me sinto vivo nas relações com meus pares e porque, de alguma forma, ela vai me abrir as portas da mudança social.

A escola é um lugar de aprendizado, amizade, educação, companheirismo. A escola é essencial para nosso futuro tanto a faculdade como no trabalho futuro (Laís).

Não se pode deixar de considerar que, para muitos, a educação se constitui via de acesso a melhores cargos no mundo do trabalho, visto que a empregabilidade exige grau de escolaridade, bem como conhecimentos essenciais. No entanto, a escola de Ensino Médio pública ainda não se mostra preparada para a formação geral de qualidade, muito menos para uma orientação profissional e ética. O depoimento de Nathalia evidencia a necessidade da escola se organizar para melhorar a formação do aluno preparando-os para as novas formas de construção de conhecimento, mudanças nos modos de produção e no trabalho

Em questão de conhecimento, a escola contribui sim, mas não como deveria, pois a maior parte do conhecimento que adquiro ou adquiri foi por conta própria, eu mesmo corro atrás, para mim a escola deveria melhorar em relação a isso. (Nathalia)

Nesse sentido faz-se necessária uma reorganização do Ensino Médio, enquanto nível de ensino para a formação integral e/ou preparo profissional do aluno que considere os problemas que perpassam a vida desses jovens estudantes de uma escola pública em um bairro periférico da cidade. A questão que se levanta não é meramente quanto a uma nova organização curricular para um Ensino Médio regular público considerado, como salienta Nosella (2011), “um desastre escolar nacional”, mas também quanto às contradições sociais estruturais da sociedade brasileira, bem como a “carência de políticas públicas adequadas” (NOSELLA, 2011, p. 1063).

O Ensino Médio é defendido por Nosella (2011, 2014) como um período de formação intelectual e cultural, que possibilita aos alunos um tempo de preparo pessoal para a escolha da profissão que acontece nessa fase da vida na sociedade contemporânea. A maioria dos jovens, como mostrou os dados do questionário, no entanto, trabalham concomitantemente aos estudos do Ensino Médio, seja por motivos financeiros da família ou por potencializa-los no mundo do consumo. Aí está um dos nós do sentido da escola deste nível para muitos jovens que ingressam, sem uma formação geral nem uma oportunidade de escolha, no mundo do trabalho precocemente.

Nosella (2011, 2014) problematiza a educação do ensino médio, formulando a seguinte questão: “Como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua?” Outro questionamento importante diz respeito a: Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando [...] a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, [...] a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? (NOSELLA, 2011, p. 1062).

A escola, para os jovens pesquisados, significa preparação para uma melhor qualidade de vida. Muitas vezes até uma condição de vida melhor que a de seus pais, como salienta um aluno que respondeu o questionário na primeira fase da pesquisa: “[...] estou [na escola] buscando conhecimento para ser mais estruturado financeiramente do que meus pais” (J. 24, 19 anos). A escola tem um sentido para eles de instrumentalização para uma vida melhor, seja construindo conhecimentos,

fortalecendo laços afetivos de amizade ou moldando a própria personalidade através do aprendizado de regras morais e éticas.

Estudar [na escola] é importante, pois o estudo nos incentivará e vai nos auxiliar a tornarmos pessoas intelectuais e bem sucedidas na vida (Diana).

Uma escola que oferece condições para uma melhora na qualidade de vida dos alunos, seja, como na concepção dos alunos, preparando-os para o trabalho e a faculdade, seja, como defendem os educadores, possibilitando construção de conhecimentos e apropriando-se de todas as dimensões da cultura e do trabalho, passa necessariamente pelo que se considera uma “boa educação” (FREITAS, 2016) e pelo trabalho mediador desenvolvido pelos professores formados com qualidade.

Dessa forma, os depoimentos dos alunos possibilitaram formular categorias de análise que debatem tanto a finalidade de formação para o trabalho como os modos de ação dos professores.

Para os alunos, então, como a escola prepara para uma vida melhor? Preparando para o ingresso no mercado de trabalho. A categoria **escola e trabalho** analisa como a finalidade de formação e preparo para o ingresso no mercado de trabalho, aparece em praticamente todos os discursos como sendo a função principal da escola de Ensino Médio e um dos motivos pelos quais os alunos a frequentam. Nos depoimentos também estão presentes a preparação para o ingresso em uma faculdade. Nestas falas evidenciam-se o caráter de formação para o futuro, para conquistas posteriores, portanto, à conclusão dos estudos no Ensino Médio.

O EM representa muita coisa para mim, para que eu possa arrumar um emprego bom [...], bom desempenho na minha vida particular (J. 7, 17 anos).

Representa uma maneira de me preparar para o mercado de trabalho entre outras coisas (J. 11, 15 anos).

Representa a porta para um bom futuro e ter uma qualidade de vida melhor com bons conhecimentos (J. 20, 19 anos).

Representa que eu estou buscando conhecimento para ser mais estruturado financeiramente do que meus pais (J. 24, 19 anos).

Um preparatório para a vida, o mercado de trabalho e concursos públicos (J. 27, 17 anos).



Diante desses depoimentos observa-se a falta de uma relação da escola com o presente. Na verdade, essa relação torna-se muito complexa uma vez que os jovens contemporâneos apresentam dificuldades em lidar com planejamentos futuros, buscando vivenciar o aqui e o agora em todas as instâncias de suas vidas. Eles querem o prazer do momento, respostas rápidas e praticidade, o que não encontram no dia-a-dia escolar, atribuindo-lhe então uma finalidade futura. É como se para compensar a ausência de sentido das matérias escolares eles projetassem sua eficácia na obtenção de um diploma e de um emprego. Observa-se, como salienta Dayrell, (2011) uma valorização do estudo como promessa futura, como forma de pleitear um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido no presente.

Nessa relação conturbada, os conhecimentos aprendidos na escola adquirem um caráter instrumental. Aprendo para conquistar o diploma e conseguir um emprego. A própria exigência do mercado de trabalho e, como ressalta Krawczyk (2011), os discursos políticos, empresariais e midiáticos reforçam a ideia de que é necessário o Ensino Médio e seus conhecimentos para conquistar e manter um emprego. Mas são claras também as mudanças das formas de produção e das demandas por trabalho contemporâneas. As revoluções tecnológicas acabam por reorganizar os números de cargos e a qualidade de suas funções.

Estas novas exigências influenciam diretamente a dinâmica relação dos jovens com o Ensino Médio. A importância da educação escolar é reforçada ao jovem que aspira a um emprego, mas nem sempre possibilita seu ingresso no mercado de trabalho. Ainda para Krawczyk (2011), a identidade do Ensino Médio é questionada tanto pela ineficácia na formação, com os novos conhecimentos e competências exigidas pelo mercado de trabalho, como pela dicotomia entre formação geral e/ou profissional.

Essa categoria de análise possibilitou a compreensão de quão profundo e complexo é o processo de construção de sentidos sobre a escola para os jovens do Ensino Médio, uma vez que os motivos pelo quais eles estão cursando este nível de ensino estão sendo abalados pelas novas estruturas do mundo contemporâneo.

Esses jovens podem ver no trabalho remunerado uma razão mais imediata do que nos estudos. O trabalho pressupõe um salário utilizado tanto para o prazer do consumo como para a própria sobrevivência o que é muito mais concreto aos jovens do que os estudos que diz prepara-los para um futuro incerto devido às instabilidades e grandes exigências do mercado de trabalho. Mais da metade dos alunos pesquisados afirmam que a escola representa um preparo para a vida, para o futuro, para o ingresso

no mercado de trabalho, uma condição, portanto, que não tem uma finalidade em si e para si fazendo-nos questionar esta latência do período escolar do Ensino Médio.

Mas, não seria a fase escolar a própria vida, o próprio mundo? Não teria, ela mesma, objetivos concretos e efeitos perceptíveis para a vida desses jovens? Neste ponto a relação dos jovens com a escola precisa se fortalecer por outros meios e não somente pelo anseio de conseguir algo com o diploma de Ensino Médio, já que, como ressalta Krawczyk (2011), a motivação pode ser conseguir um emprego, mas ela é frágil diante do grande desemprego e das possibilidades reduzidas de ascensão e mobilidade social pela escola.

Visto que dentro da perspectiva sócio-histórica toda a trama das relações sociais é constituída e determinada pelos modos de produção e trabalho da sociedade as formulações vygotskyanas contemplam a problemática dos planos estruturais da organização social (dimensões econômica e política) e o das relações entre as pessoas (PINO, 2000b). Estes planos estão imersos em um mesmo tempo histórico e são regidos pelas leis da história. A constituição cultural do homem acontece nas articulações desses planos de forma que torna-se impossível falar dos jovens, dos professores sem contextualizar a escola pública, a organização do trabalho, o capitalismo.

A finalidade do Ensino Médio de preparação para o trabalho levantada pelos alunos está presente na LDB (9.394/96). É, segundo a lei, objetivo dos anos finais da Educação Básica a preparação para o trabalho, cidadania e dentre outros objetivos conhecer as especificidades científicas e tecnológicas dos processos produtivos.

Assim pensam os jovens como se pode verificar em seus textos:

Estudar é importante para ter uma boa formação e conseguir um bom emprego. Tendo um bom estudo é melhor para nos encaminhar para um mercado de trabalho (Luiza).

Minha família fica feliz de ver que eu me esforço e sempre dou o meu melhor. Me incentivam ir pra escola pra eu me formar e fazer uma faculdade para ter uma boa profissão e um futuro bom (Juliana).

Minha motivação é estar me capacitando para o mercado de trabalho, não para concorrer os cargos comuns, mas competindo com aqueles de larga escala (William).

Os oito alunos que participaram da produção dos diários reflexivos afirmaram em seus escritos que frequentam a escola para saírem dela preparados para o mercado

de trabalho e/ou para os vestibulares. Ideia que, como ressalta a jovem Juliana, a própria família compartilha. Quando os pais são participativos na vida escolar desses jovens, observa-se um discurso familiar de incentivo para a conclusão do Ensino Médio devido às credenciais que este confere para a conquista de um emprego formal.

Tomando as afirmações de Gil e Seffner (2016) sobre a cultura juvenil ser perpassada pelas culturas familiar, profissional e escolar é possível observar o quanto na fala do aluno jovem está imbricado o discurso que transita nos espaços, instituições e relações sociais. Tanto a mídia quanto os empregadores difundem a exigência da escolaridade em nível médio para o trabalho, a família e as leis de educação consolidam este discurso na obrigatoriedade da frequência dos jovens nas escolas. Krawczyc (2011) já mostrou como um discurso dominante (político, empresarial e midiático) reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho considerando que o conhecimento é um capital importante para o trabalhador nas formas de produção contemporânea.

Seja pelas revoluções tecnológicas ou pelas mudanças da divisão do trabalho, o certo é que existem exigências cada vez maiores de escolaridade e qualificação. Apesar dos empregadores utilizarem-se da escolaridade como motivos para seleção de seus trabalhadores, muitos outros mecanismos entram em jogo na hora da contratação para o trabalho. Para além da formação, o mercado de trabalho capitalista seleciona pela idade, classe social, gênero, cor, postura corporal, uso da linguagem e condições de moradia. A relação escola e mercado de trabalho, assim, não é linear e causa angústia no jovem, incertezas perante o futuro. Daí entra em jogo o tipo de formação que a escola pública tem oferecido a estes alunos jovens que não é profissionalizante, muitas vezes não os prepara para as seletivas vagas em universidades nem está pautada nos princípios de trabalho produtivo para revolução e evolução do homem. Princípios, estes, presente, na vida e obra de Vygotsky. Que “boa educação” está na base da escola pública?

O trabalho assalariado, como concebido no modo de produção capitalista não é a única forma de trabalho da qual os jovens fazem parte. Como ressalta Corrochano (2014) em seus estudos sobre a relação dos jovens com o trabalho e a escola, eles vivenciam também trabalhos como o doméstico, voluntário, colaborativo, de cuidado, de transformação, ou seja, outras formas de atividade nas relações sociais das quais fazem parte.

[...] realizo trabalhos voluntários nas comunidades em vinculação com a igreja (Wilian)

Wilian vivencia isso. Tem experiência em atividade fora da escola que envolve diferentes formas de trabalho. O trabalho, portanto, é produção humana, é relação social, tem historicidade e apresenta significados também diferentes, não unicamente fonte de obtenção de renda. Envolver os jovens em uma formação que considera todas essas dimensões do trabalho é proporcionar a eles oportunidades de compreensão de si, do meio em que vivem, das significações possíveis que suas ações e reações tem no mundo e no curso de suas vidas.

A crescente realidade de retração do mercado de trabalho e novas demandas por parte da população imersa em tantas desigualdades da sociedade brasileira endossam as discussões em torno de a educação escolar ser eficiente na redução da exclusão e também do tipo de formação que exerce. Como em Bourdieu (2007), no entanto, já constatado foi o processo de exclusão até mesmo dentro da escola, que, pela ideologia do mérito, transformam as desigualdades sociais de fato em desigualdades de direito. E que, quando supridas pela democratização do acesso devem ser minimizadas pelo esforço pessoal de cada um. Fica assim legitimada a transmissão da herança cultural e consagrada a conservação social pela escola.

É um processo complexo esse que envolve as forças liberais atuando no campo educacional, como explicado por Freitas (2016). Defender a igualdade de oportunidade naturaliza a desigualdade acadêmica como produto do esforço e do dom o que não traz benefício algum aos que acessam sim a escola (tendo essa oportunidade garantida), mas não conseguem, em um ritmo unificado e currículo reduzido alcançar a igualdade de desempenho no final da trajetória escolar. A oportunidade inicial não é a mesma, o tempo, o currículo e as mediações necessárias também não podem ser.

Estaria, assim, a escola de Ensino Médio sendo suficiente quanto aos conhecimentos e competências exigidas pelas constantes revoluções no mundo do trabalho? Constata-se tanto uma distancia do Ensino Médio em relação às mudanças estruturais na sociedade contemporânea como uma necessidade do jovem encontrar no conhecimento passado pela escola uma aplicabilidade em sua vida, uma compreensão dos objetivos, do currículo e das aulas.

[Gostaria] que a escola desse a oportunidade de o aluno estudar aquilo que realmente ele fosse aplicar em sua vida profissional (Wilian).

A escola poderia e deveria dar essa oportunidade. Não apenas a oportunidade de acesso. Os jovens declaram os desejos que tem em vivenciar e sentir o processo de construção de conhecimentos, do novo, da experiência. Desejam algo mais do que “aulas sendo aplicadas em sala”, muitas vezes, “aulas vagas” (Wilian). Para Nathalia a escola contribui, mas “não como deveria”, fazendo-a buscar “por conta própria os conhecimentos que precisa”. Essa formação que deixa a desejar para os jovens está ligada tanto ao currículo quanto às formas dos professores e da escola como um todo lidarem com os jovens e com o saber.

Nesse ponto da análise, é necessário que a discussão caminhe em direção a um problema presente no Ensino Médio desde sua constituição que é a dicotomia entre instrução profissional e instrução geral e; trabalho como princípio educativo e subordinação às demandas do mercado. De acordo à perspectiva assumida nesse trabalho, o sujeito, no caso o jovem, não é compartimentado assumindo os papéis de profissional e de cidadão separadamente, ele é, como já salientou Krawczyk (2011), ao mesmo tempo, trabalhador, pai, filho, amigo, aluno e aprendiz. Este jovem está no mundo que é tanto do trabalho mercadológico como do trabalho como a ação do homem sobre a natureza, transformando-a, significando-a e assim constituindo novas condições de existência e de ser. Dessa forma, seria possível separar formação geral, integral, profissional?

Os alunos sabem que estão na escola para prepararem-se para alguma coisa, mas como e para o quê? As formas de construção de conhecimento mudaram, a tradição de formação via narrativa dos professores está sendo invadida, como constataram Tomazetti e Schickmann (2016), por outras pontes de acesso à informação com referenciais simbólicos diferentes (imprensa, mídia, redes sociais). Mesmo que muitas vezes em um discurso confuso, os alunos significam a escola como um espaço de construção de conhecimento e formação para o trabalho também afirmam a falta de sentido que encontram nessa finalidade.

A escola deveria ser mais aplicada e preocupada em relação ao aprendizado do aluno (Nathalia).

O mais importante na escola é o conhecimento em geral dos estudos, acho que na escola deveria haver mais projetos para os alunos e atividades que envolvesse a participação de todos. Escola é a base de tudo, desde o início até o fim. É ela que nos ajudará a sermos pessoas com opiniões próprias e nos formará para o mercado de trabalho (Diana).

Como enfatiza Nathalia, a escola ainda precisa se preocupar com a aprendizagem e Diana completa que os projetos da escola devem envolver a participação dos alunos, desenvolver autonomia, posicionamento crítico e condições para o trabalho. Observa-se, assim, que o Ensino Médio realmente ainda tem uma identidade confusa, um currículo subtraído da função crítica e do princípio do trabalho produtivo (KRAWCZYC, 2014; TOMAZETTI e SCHICKMANN, 2016; SAVIANI, 1999). Também para Corrochano (2014), os jovens sinalizam o desejo de uma escola que articule formação e trabalho, eles não querem se sentir solitários na busca por caminhos dentro de uma sociedade tão desigual e em constantes transformações.

De acordo com a perspectiva teórica de Vygotsky (2007, 2010), o homem se desenvolve na relação, se constitui pela mediação, se transforma na atividade, no trabalho. Isso é um processo e como tal acontece em todos os espaços de relação humana, mas a forma como acontece faz diferença na significação que constitui os sujeitos e nos modos como este passa a agir no mundo. O jovem aluno compartilha os significados de uma escola de Ensino Médio que forma e prepara para a vida, para o vestibular e para o trabalho, mas nas relações de ensino, nas vivências entre si e na forma como lidam com o conhecimento deixa aflorar palavras com sentidos opostos.

[...] uma experiência ruim foi ver que ainda falta muito para que o ensino no Brasil melhore (Wilian).

Para Wilian, que teve uma experiência escolar fora do país, é visível a precariedade da educação brasileira. Assim, os alunos passam a frequentar esta escola com desânimo, desinteresse e postura de negação diante da forma de lidar com os conhecimentos, da estrutura não atraente e da perspectiva incerta de conquistar um lugar no mercado de trabalho.

Meu dia-a-dia na escola é cansativo e entediante. Cansativo porque muitas vezes venho pra escola e não tem professores, entediante porque muitas vezes não tem nada pra fazer (Laís).

O meu dia-a-dia [na escola] é ruim, pois não tem professores, a maioria das vezes e quando tem não passam matéria. Não tenho nenhuma motivação, mas venho, pois sem a escola não terei um futuro (Thalya).

Meu dia-a-dia na escola é cansativo, pois venho pra estudar, ou não tem professor ou professor de outra matéria vai substituir (Nathalia).

Se o sentido da escola para os jovens estivesse apenas na preparação para o mundo do trabalho, a relação do jovem com a escola estaria completamente abalada já que é fácil observar que este argumento é frágil diante da instabilidade que assombra o mercado e a quase inexistente possibilidade de ascensão social pelos estudos nos alunos das escolas públicas. Para Krawczyk (2011, p. 756) “[...] o sentido da escola para os jovens estaria mais vinculado à “integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores”.

Diante disso, a análise da categoria **papel e postura dos professores** mostra a grande importância que os alunos dão para os modos de ação dos professores. Muitas falas dizem respeito à formação, conduta e competência do professor em preparar as aulas, ensinar, controlar a classe e se relacionar de maneira afetiva. Eles esperam das relações com os professores mais diálogo, atenção, comprometimento e incentivos. Gostariam de

[...] professores mais atenciosos que escutassem mais a opinião dos alunos e que levassem em consideração essas opiniões (J. 1, 18 anos).

[...] professores que querem o seu bem e sempre em cima para que a gente aprenda mais (J. 9, 15 anos).

Visto que na perspectiva histórico-cultural o homem é constituído nas relações sociais, nas quais o ‘outro’ tem um papel profundo e é condição de desenvolvimento, para o aluno, o professor é o ‘outro’, mediador pelo qual ele internaliza a significação do mundo e o sentido que ele mesmo (o aluno) tem para esse ‘outro’ (o professor), como salientado por Pino (2000b). A palavra do professor, o gesto, a emoção e as formas de sentir as relações de ensino veiculam significação que são internalizadas pelos alunos e produzem sentidos quanto ao valor da prática em sala de aula e da importância ou não desse jovem no processo.

[...] Seria para mim perfeito os professores ter uma dedicação melhor, compreender o lado dos alunos e as atividades (J. 35, Carlos, 15 ano).

Para os alunos, os professores não demonstram envolvimento, não transmitem a sensação de presentes e interessados na trajetória de vida e no aprendizado deles. Eles esperam isso, não somente por uma necessidade de significar sua própria vida pelo ‘outro’ como também por ter expectativas de conduta ligadas às posições sociais e aos papéis dos atores sociais, questão que também pode ser extraída, segundo Pino (2000b), das elaborações vygotskianas. No caso, o que se espera de um professor, para além das

definições das competências da profissão, são também os sentidos partilhados pela sociedade de uma postura docente de cuidador, motivador e de conduta irrepreensível.

Dentro dessa mesma categoria, o que aparece bastante nas falas dos alunos e está presente na realidade de muitas escolas públicas do estado é a alta rotatividade dos professores e inúmeras ausências e licenças.

[A escola é] Uma perda de tempo, pois os alunos vem a escola e não tem professor (J. 46, 17 anos).

Isso acaba por dificultar o processo de ensino e aprendizagem na medida em que não há continuidade do currículo e nem vínculo afetivo com os professores, já que as relações de ensino envolvem necessariamente intelecto e afeto (VYGOTSKY, 2010). Falta, para eles,

[...] Alguns professores se dedicar um pouco mais no ensino e não ficar somente de licença (J. 40, 17 anos).

[...] Professores com mais posicionamento, punição para alunos que não querem nada e só vem para atrapalhar. No período noturno não temos nada, pouca atenção dos professores que já estão cansados, não opinamos em nada, desde o papel higiênico/banheiro a palestras/eventos. Muitas vezes ficamos sem professores e temos que esperar o horário para ir embora, muitas escolas liberam mais cedo. acho que por sermos do período noturno (mostra um pouco de responsabilidade por estudar e trabalhar) deveriam confiar mais em nós ou ter todos os professores de todas as matérias (J. 86, 16 anos).

Os depoimentos ressaltam como a qualidade das aulas está relacionada à motivação dos professores que é percebido por eles na postura, na pontualidade, no preparo das aulas e na forma como dialoga com os alunos. Nota-se também que os alunos não falam somente de posturas de um professor legal que aja do jeito deles, mas estão também interessados na autoridade do professor, na maneira como ele controla os alunos que eles colocam como atrapalhadores das aulas.

Quanto a este aspecto é notório o reconhecimento pelos jovens que a postura de muitos alunos é de desinteresse o que torna difícil suas relações com o Ensino Médio. Seja por problemas sociais, econômicos, familiares ou até mesmo pelo trabalho alguns alunos tem atitudes de enfrentamento, violência e/ou apatia para com os professores e a rotina escolar em si. Dayrell et al (2011, p. 267) endossa essa questão compreendendo a



difícil e complexa tarefa do jovem contemporâneo se ajustar às posturas esperadas pela instituição escolar nos modos de ação dos alunos.

Para Dayrell (2011) a forma como os jovens assumem a postura de alunos é uma questão tensa e complexa, na medida em que o “ser aluno” é também uma construção histórica e passa por mudanças de significado. O jovem contemporâneo não consegue mais se adequar àquela concepção da sociedade moderna de aluno disciplinado, submisso, que se dedica à aprendizagem das matérias escolares, sem questionar, sem sair de seus lugares, sem impor suas vontades. A nova escola de Ensino Médio é invadida pela condição juvenil, por suas identidades, por seus ‘looks’ e estilos, por suas gírias, músicas e necessidade de ver a utilidade dos estudos. O “ser um aluno contemporâneo” precisa ter um sentido, precisa ser uma experiência significativa, precisa ir além dos bancos da sala de aula e da promessa de sucesso só no futuro.

Diversas falas mostram que existe uma tensão entre o comportamento de colegas “que não querem aprender” e os padrões de conduta esperado para os alunos:

Eu acho que quem faz uma boa escola são os alunos então o que teria que melhorar é a preocupação na parte dos alunos em aprender e respeitar que muitos não estão ligando, muitos vem na escola só pra vim (J. 6, 16 anos).

Uma escola que os alunos respeitem os professores e a escola incentiva seus alunos a ficarem, longe de coisas ruins e estudar (J. 73, 16 anos).

[Uma boa escola seria] Aquela que teria apenas os alunos que querem realmente aprender e ter professores bons e eficientes (J. 109, 15 anos).

Dentre essas, uma fala curta, mas bastante interessante e recheada de significados demonstra quão complexo e contraditório pode ser a construção de sentidos.

[Seria perfeito se tivesse] Uma escola seletiva, que separasse os bons alunos dos ruins, pois atrapalha muito (J. 61, 17 anos).

De que lugar fala esta jovem? O que a faz pensar nos benefícios de uma escola seletiva? E qual seria o sentido desse seletiva? Qual seria o limiar para separação de bons e ruins? O que ela entende por bom e por ruim? Observa-se uma tensão vivenciada, um preconceito latente, uma competitividade e talvez um resquício de lutas de classes. Porque é preciso selecionar? A contemporaneidade tem exigido essa postura

dos jovens que lutam por um lugar no mundo do trabalho, nos concursos de bolsas, nos vestibulares. Lutas que também aparecem dentro das próprias relações interpessoais.

Essa competitividade é também incentivada pela organização do sistema de ensino em curso, no qual avaliações, testes, resultados e sanções são públicas e fazem cada vez mais existir a necessidade de estar acima da média (FREITAS, 2012).

Nessa conturbada busca por ser melhor, por atingir os índices de desempenho, por ser classificado o mais próximo possível de “avançado”, gestores pressionam professores, estes por sua vez pressionam os alunos e, em meio a apostilas e simulados as demais dimensões do ser humano, da cultura e da vida em si ficam esquecidos.

Parece que existe uma dificuldade da escola e, mais especificamente dos professores, em lidar com os jovens da escola pública que, normalmente, possuem costumes diferentes dos esperados pela cultura escolar. Os alunos das escolas públicas, como os descritos nessa pesquisa não possuem, como advertiu Bourdieu (2007) as características da cultura de elite considerada tão próxima da cultura escolar. Existem as diferenças nos estilos de expressão, de vestimentas, sotaques e posturas corporais o que agravam a crise da escola pública por não ter sido transformada profundamente para uma educação que objetive a equidade de resultados, que saiba respeitar as condições iniciais dos educandos, seus ritmos, sua herança cultural e as lutas sociais das quais são parte.

Que tal, como defendem os educadores progressistas (FREITAS, 2014), uma mobilização da escola para a construção de alternativas sociais? Desenvolvendo a solidariedade e não a competição? A valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo, o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar?

Os alunos querem “uma escola com mais liberdade” (J. 12, 15 anos), “uma [escola] que não tivesse diferença entre as pessoas” (J. 78, 16 anos), “uma escola que todos se respeitem [...]” (J. 82, 15 anos). Observa-se, pelos depoimentos, uma enorme distância entre os anseios dos jovens, suas necessidades pessoais, subjetivas, pedagógicas e o que está sendo oferecido pela escola. Os alunos jovens sentem necessidade de serem ouvidos, de estabelecerem diálogos em prol dos objetivos de seus estudos. Para diversos alunos, a escola corresponderia às suas expectativas se os professores e demais funcionários agissem de outra forma, se o próprio currículo considerasse suas realidades.

[A escola perfeita] Seria onde poderemos mesmo de coração falar livremente conviver com pessoas, conversar expressar suas ideias sem ser discriminado. Onde não houvesse preconceito social e onde os alunos se esforçassem cada vez mais para aprender” (J. 2, 17 anos).

Com pessoas de bem que sejam respeitadas e que respeite. Que seja uma escola civilizada para todos os alunos (J. 16, 16 anos).

Uma escola em que as opiniões dos alunos contassem mais. As atividades mais legais, um pouco mais de liberdade [...] (J. 70, 17 anos).

A escola, como um espaço de convivência social, presencia as ações e reações dos seus participantes. Nela emergem as emoções e tudo que afeta os sujeitos, os impulsos se condensam, são armazenados ou extravasados, invadem e extrapolam a sala de aula, mas esses sujeitos tem consciência do que sentem (MAGIOLINO, 2004)? Entendem, organizam e sabem expressar seus (dis)afetos? Se o desejo profundo da aluna é “falar livremente de coração” (J. 2, 17 anos), evidencia-se aqui uma necessidade de tocar o ‘outro’ e fazê-lo compreender quem/como é o jovem da relação, os sentidos que compartilha da vida para então poder significar seu próprio ‘eu’.

É como Pino (2000b) coloca sobre a constituição do ser social com sua subjetividade, presente na obra de Vygotsky. Em um movimento dialético, a significação que o ‘outro’ tem da relação dá as coordenadas do que se espera e da posição social do ‘eu’. O jovem quer ser ouvido e sentido como parte das relações que se estabelecem na escola.

Os depoimentos retratam o professor como sendo um ator central na trajetória escolar. As interações, o modo de olhar do outro, a significação que constitui o aluno, o docente e esta relação tão necessária e tão conturbada presente na escola merece atenção especial. Entre tantas reformas, propostas, avaliações e sanções é ali, na relação entre essas posições sociais (aluno e professor) que os sujeitos são marcados, significados...

O papel do professor pressupõe a existência de alunos e a relação entre estes atores centrais da escola é por vezes harmoniosa e por vezes conflituosa. Na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio parece que a relação com os professores se torna mais fria, imparcial e distante, mas na verdade, ela ainda é tida como essencial pelos alunos para o seu efetivo envolvimento com os estudos.

[Gostaria] que a escola tivesse professores qualificados e dispostos a nos ajudar e nos ouvir sempre. Eu acho que ainda falta muito

incentivo da parte dos professores, eles tem que ensinar as matérias, mas também motivar a estudar mais e ser “alguém na vida” (Juliana).

Nos estudos de Krawczyc (2014b) aparecem o quanto o sentido da escola está “vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor”. A motivação, o interesse pela disciplina, o envolvimento com as atividades escolares estão diretamente ligados à postura do professor, seu controle da sala, sua preparação para as aulas, seu jeito de ensinar, sua paciência.

O dia-a-dia na escola é legal, porém cansativos. A sala muitas vezes não colabora e os professores vêm dar aula já cansados e estressados etc (Juliana).

Os depoimentos dos alunos levantam uma infinidade de pontos negativos como a falta de comprometimento, pontualidade, distância de novas formas de ensino e aprendizagem e da condição juvenil.

[...] Experiências ruins: professores faltarem, não deixarem matéria e acabar nos prejudicando, porque não é apenas um professor que falta, são vários (Juliana).

[...] na escola deveria ter professores para ensinar e se dedicar mais ao desenvolvimento da escola. Na outra escola que estudei os professores eram mais colaborativos, ficavam em cima dos alunos em questão de aprendizagem e educação (Nathalia).

Na trama das relações entre alunos e professores as condutas e o desempenho dos papéis são significados, como observamos na perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 2010, SMOLKA, 2004, PINO, 2000). Tanto o professor vai significando o que é ser aluno como o aluno o que é ser professor. Historicamente existem significados e sentidos já compartilhados socialmente quanto ao que se espera das posições e funções desses sujeitos. Como lembra Dayrell (2011), já em Sacristán, a categoria aluno é considerada uma construção histórica, e foi se constituindo dentro do contexto escolar. A concepção de aluno foi sendo institucionalizada como uma minoridade, como um não saber, um sujeito que deve ser disciplinado e centrado em sua própria aprendizagem.

Com as mudanças sociais as novas gerações, no entanto, já não se encaixam mais nessa forma de “ser aluno”. O processo torna-se tenso na medida em que os jovens precisam articular essa postura esperada de aluno com a vivência da sua condição

juvenil contemporânea. Assim, por mais que os alunos querem identificar-se com os professores e encontrar neles medidas exigentes eles sentem-se na obrigação de serem aceitos no grupo de semelhantes, tomando posturas de transgressão às normas escolares e ao “ser aluno” submisso aos modelos preestabelecidos (DAYRELL, 2011; KRAWCZYC, 2014b).

Existe dificuldade na escola quanto ao relacionamento com alguns alunos e a falta de professores para ensinar as matérias (Laís).

Experiências ruins: eu vi e vejo alunos gritando, falando palavras “baixas” aos professores e brigas entre alunos (Júlio).

O sentido, portanto, que os alunos constroem sobre a escola passa necessariamente pela postura do professor e pela forma como são estabelecidas suas relações. Os alunos identificam-se mais ou menos com as disciplinas escolares de acordo com os modos de ensinar do professor, sua capacidade de conduzir, incentivar e dialogar com o grupo. Pode-se assim dizer que sentidos positivos são construídos nas relações positivas para o sujeito.

As relações marcam os sujeitos, elas vão, como diz Smolka (2004), acontecendo, se legitimando, se instituindo. Acontecem pelas práticas discursivas, acessam, transformam e são redimensionadas pela memória, também afetada pelo discurso. Nessas práticas os sentidos vão *sendo* produzidos. *Sendo* porque não é um processo acabado, único e finito. Acontecem sempre, a cada dia, a cada nova relação a cada nova aula. E são múltiplos, mesmo sendo um processo coletivo apresenta sua especificidade. Há algo possível de ser comum e ao mesmo tempo uma heterogeneidade (SMOLKA, 2004), uma diferença que se produz no sujeito, na sua fala interior, nos seus sentidos.

A significação é produzida na trama das relações e vivenciada de maneira singular, no nível individual, isso constitui o *drama* vygotskyano. O sujeito participa da história da experiência humana participando da experiência do outro pela mediação, influenciando-se de forma social (SMOLKA, 2004).

No espaço escolar é recíproco o desejo de reconhecimento tanto por parte dos professores como dos alunos. Eles querem ser considerados pelos seus esforços, mas na relação, segundo Krawczyc (2014b), “os professores reclamam que os alunos não estudam, e os estudantes reclamam que os professores não ensinam”. Não há motivação, nem valorização e a ausência de diálogo tão cobrada pelos alunos não pressupõe a

ausência de relação e de fala, mas talvez de partilha de significações comuns sobre suas próprias posições.

O ser professor e o ser aluno pode não estar sendo significado da mesma maneira pelos sujeitos da relação o que torna a prática do diálogo um campo de falas truncadas, gestos não significados e emoções incompreendidas.

[...] Eu gostaria que a escola fosse diferente, tivesse professores que soubessem ensinar, tivesse aulas diferentes (Laís).

[...] ruim é precisar tirar dúvidas de português e não ter professor (Thalya).

Como Laís coloca, existe um desejo por algo diferente na escola, algo que fizesse valer a pena estar lá. Talvez esse almejado diferente seja o professor e o significado da relação com ele. A aluna Thalya expressou o quão negativo torna-se o dia-a-dia da escola devido tanto a falta de professores e quanto aos presentes “não passarem matéria”. As falas dos alunos da pesquisa expressam insatisfação com a falta de professores e com as aulas tradicionais.

As tensões tomam forma de apatia, negação, raiva e expressam-se emocionalmente no processo de avaliação e notas. Um finge que ensina, outro finge que aprende (KRAWCZYC, 2014b) e no final do semestre a nota para finalização do Ensino Médio está atribuída. A relação de ensino em si e os conhecimentos construídos são “sentidas” pelos alunos como insuficientes e precárias por causa do professor, mas o maior motivo para embate é o fato do boletim estar azul ou vermelho.

Laís conta um episódio<sup>4</sup> relativo à avaliação que aconteceu com um professor no qual fica explícito as emoções deflagradas pelo processo avaliativo desenvolvido pelo professor.

Minha experiência negativa foi por causa de um professor, ele deixou a gente com 7 e detalhe, a professora nossa mesmo tinha deixado 2 pontos que era de caderno e ele não quis, aí eu fui numa boa conversar com ele, ele começou a levantar a voz pra mim, me peitar, eu achei que ele fosse me bater, ele me chamou de burra e que ele não precisava daquela miséria de nota, foi só por Deus pra me dar paciência porque minha vontade era de bater nele, mas não fiz, eu fui até a diretoria e disseram eles que o professor ia tomar uma advertência. Meus pais ficaram revoltados e queriam ir na escola, eu que eu não deixei... (Laís).

<sup>4</sup> O texto relata o episódio acontecido sob a ótica da aluna. O professor não foi consultado para verificar a veracidade do caso por não ser objetivo da pesquisa.

Observa-se a posição do professor de “dono do processo de avaliação” e a do aluno que busca entender a atribuição de notas e receber as notas que entende como adequadas. As expressões mostram como o sujeito relaciona-se com o outro expressando-se em palavras, gestos e pensamentos sempre emocionados. Estas emoções, como ensinou Magiolino (2004), são sempre espetaculares e comunicativas, elas impressionam o outro. A sensibilidade delas pode ser visceral, individual, ou subjetiva, mas estão imersas num discurso maior, numa significação social, numa constante, recíproca e reversa afetação dos sujeitos.

A busca por uma conversa “numa boa”, o levantar a voz, a revolta, a vontade de bater, a agressividade, a contenção com paciência comunicam algo. Há muito mais significados nesse episódio do que uma expressão de raiva. Há uma decepção pelo trabalho do outro, uma indignação pela sua condição, há uma comiseração pela própria nota, há significados causando efeitos nos sujeitos da relação.

Nessas relações emocionadas, seja na busca pelas notas, seja na construção de conhecimentos e nas atividades produtivas, como deveria acontecer durante a vida escolar, por meio da linguagem os jovens vão produzindo sentidos e tomando consciência de como esses os afetam e constituem seus modos de ser. A angústia e a ira de Laís pelos dois pontos perdidos em sua nota tem relação com os sentidos que produz sobre sua frequência na escola. Ela escreve o quanto as notas são importantes para ela.

[...] minha motivação para vir na escola está nas boas notas para ser um orgulho para meus pais e familiares e para ter uma nota para contar na faculdade (Laís).

Os dois pontos na fala de Laís são tão necessários para comunicar algo ao outro, para impressionar e demonstrar o próprio esforço quanto para provar para a própria Laís que a nota não é uma ilusão, mas representa o resultado de seu próprio trabalho.

Assim, a indignação perante a postura do professor e a raiva que aflora na relação significam, produzem sentidos e marcam. Laís e o professor estão marcados, afetados pelo que vivenciaram e o sentido produzido estará presente em suas próximas relações e constantes produções de sentidos sobre a nota, a escola e a postura do professor.

Dentro ainda dessa categoria de análise é interessante ressaltar outro sentido produzido sobre a relação professor-aluno. Apesar das precárias condições de trabalho dos professores, contemporaneamente, e da desvalorização social que a profissão

enfrenta, é reconhecido pelo aluno como alguém que está sempre disposto a ajudar. Essa ideia de professor como um exemplo e um facilitador é expressa no texto de Júlio:

Experiências boas: é que eu vou levar comigo quando sair da escola é saber que existem seres humanos que se preocupam com o futuro e com o aprendizado de pessoas que pouco conhecem e estão sempre dispostos a ajudar, esses são os professores (Júlio).

Uma visão de professor assim, mesmo indicando uma característica positiva no trabalho docente, pode trazer algumas dificuldades para as interações escolares. O ser professor é uma profissão com seus saberes e competências específicas ao mesmo tempo em que é um sujeito, é o eu e o outro numa relação. Assim como os alunos, são constituídos socialmente, produzem sentidos, significados e emoções. Também sentem raiva, apatia, frustração.

Essa “imagem de docente super-homem” (KRAWCZYC, 2014b) precisa ser rompida e dar lugar a uma reflexão sobre as reais condições da profissão. Para Dayrell (2011) esse professor era antes legitimado pelo papel que ocupava nas visões clássicas de socialização, mas contemporaneamente ele mesmo precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens. Apesar de um discurso como o de Júlio ainda existir o que permanece na escola é a grande tensão professor-aluno e a constante busca pelas definições um do outro em seus papéis, condições e posições sociais.

Em meio às relações entre professor-aluno e as finalidades da escola de Ensino Médio para melhora na qualidade de vida e preparo para o mercado de trabalho está a categoria de análise **futuro**.

Os alunos deixam aflorar em seus discursos uma falta de sentido que encontram no presente no Ensino Médio (DAYRELL, 2011) e projetam para o futuro o valor de cursar este nível de ensino.

Não tenho nenhuma motivação, mas venho, pois sem a escola não terei um futuro. A escola é importante para que todos tenham aprendizado de qualidade e dedicação para o futuro profissional (Thalya).

Penso que tenho que concluir o Ensino Médio e que isso me abrirá futuras portas, com isso poderei dar continuidade ao meu plano de carreira (Diana).

Por um futuro que julgam ser “bem sucedido”, seja na faculdade, no trabalho e na vida de maneira geral, eles almejam o diploma de conclusão do Ensino Médio.



[...] todo ser humano, toda criança, todo adolescente precisam passar pela escola, para ser alguém no futuro, alguém bem sucedido, alguém de princípios e valores (Júlio).

A escola é essencial para nosso futuro tanto a faculdade como no trabalho futuro (Laís).

A escola é para nos encaminhar para um futuro melhor (Luiza).

Esses jovens mostram em seus depoimentos que a escola pode contribuir para uma vida melhor fora da escola. Mas a fase escolar do Ensino Médio também é vida. Dentro da escola existem as relações dos sujeitos vivos, que pensam, agem, se emocionam, aprendem, ensinam e, nas relações entre si, participam dos processos de revolução e evolução (VYGOTSKY, 2007). A escola pode sim ser considerada como um período de transição, que parte de um lugar ou estado para outro, mas não é uma transição invisível, sem organização, sem currículo, sem projetos. É uma fase da vida escolar com objetivos e constituída de relações de ensino mediadas nas quais os sujeitos produzem significados que os transformam.

Para a escola melhorar ela deveria exigir mais dos alunos em questão de disciplina, ensino, ou seja, fazer a escola crescer e se destacar futuramente, porque como dizem, somos o “futuro do amanhã” (Nathalia).

A falta de identificação com o presente vivido na escola de Ensino Médio pode gerar os modos de ação já descritos na pesquisa, de apatia, negação e ansiedade. Assim, as relações tornam-se mais conturbadas e os processos de construção de conhecimento perdem seu significado. Não se pode deixar de lembrar que, mesmo que o futuro seja a finalidade do Ensino Médio para os jovens, projetar um bom futuro (com emprego, faculdade, bons salários e “vida bem sucedida”) tem sido obscuro diante das instabilidades políticas, econômicas e sociais da contemporaneidade.

As pesquisas de Barbosa (2011) e Moreira (2012) já mostraram como os jovens que concluem o Ensino Médio podem ser considerados determinados, já que enquanto cursam essa etapa do ensino não encontram um valor em si para a escola. A valorização da educação em nível médio está mais no que ela vai proporcionar em seu término do que na apropriação da cultura e na construção de conhecimentos.

Como nas pesquisas embasadas pela perspectiva histórico-cultural que valorizam o processo, assim a escola deveria organizar-se para a valorização dos três anos que os jovens frequentam o Ensino Médio. O currículo, as relações de ensino, a infraestrutura, a postura dos professores, o preparo para o trabalho (não puramente mercadológico), as dimensões da cultura e o próprio projetar-se para o futuro são elementos constitutivos dos sentidos construídos pelos jovens sobre a escola. Esses elementos são primordiais para a organização de um Ensino Médio significativo para os jovens, com novas formas de organização do trabalho pedagógico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa existia uma preocupação em compreender quais sentidos os jovens do Ensino Médio construíam e compartilhavam sobre a escola. As reflexões giravam em torno da falta de comprometimento dos alunos para com os estudos e as finalidades da escola de nível médio. Diante da universalização e obrigatoriedade do Ensino Médio indagava-se se as altas taxas de evasão e repetência estariam na falta de sentidos positivos que a escola tinha para os jovens alunos.

Essas questões e hipóteses foram ganhando novos contornos com o aprofundamento teórico na perspectiva histórico-cultural e os depoimentos dos alunos pesquisados. Analisando os discursos dos jovens imersos nas reais condições da escola, das famílias, da sociedade no tempo histórico da contemporaneidade foi possível compreender que a função da escola e os sentidos que os jovens atribuem a ela não são simples de serem identificados. Não o são porque são construções em movimento, em transformação e, ao mesmo tempo em que são coletivos são individuais. E ainda, sendo individuais são constituídos social, histórica e culturalmente.

Diante dessas novas reflexões entrelaçadas às narrativas dos sujeitos foi possível compreender que os jovens da escola de Ensino Médio pesquisada, vão produzindo sentidos nas relações que se estabelecem dentro e fora da escola. Neste determinado tempo histórico que a pesquisa se realizou os jovens compartilham vivências estando inscritos em uma mesma escola e tempo histórico. Assim, alguns significados são compartilhados da mesma maneira, porém nunca sentidos da mesma forma. Para o próprio sujeito é difícil acessar o sentido que se produz num plano interno e torná-lo externo, compreensível ao outro. É difícil porque é um processo de transformação do pensamento em palavra e nesse processo, o comunicar algo a alguém sofre as mudanças da situação, da posição dos interlocutores e das emoções do momento.

Há alguns aspectos das trajetórias escolares desses jovens que permanecem e outros que mudam e alguns ainda que são incompreensíveis à pesquisa. A priori, o que se considera, é que a construção de sentidos pelos jovens estudantes do Ensino Médio é um processo complexo e envolve suas condições reais de vida e relações que se estabelecem com o outro. Este processo está imerso num contexto contemporâneo de crise na identidade do papel da escola média, uma vez que reflete as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e propostas de reformulação do sistema de educação.

Ler e reler as narrativas desses jovens permitiu constatar que a escola tem grande importância em suas vidas tanto na construção de conhecimento como na socialização e vivência entre colegas. Os jovens querem a escola, mas não essa que está dada. Fica evidente que com as precárias condições vivenciadas em suas trajetórias escolares os alunos criam grandes expectativas quanto ao futuro, com o fim dos estudos no Ensino Médio.

A estes jovens das camadas populares um futuro com melhor qualidade de vida é o ingresso no mundo do trabalho, mesmo diante de tantas incertezas e instabilidades, os jovens esperam ter condições de adentra-lo utilizando-se do diploma, como chave. Parece, portanto, ser apenas essa condição que a formação em nível médio no Brasil possibilitará a eles. A herança cultural que recebem de seu meio familiar somado ao reduzido currículo básico para o ensino público não serão suficientes para transpor as barreiras de um sistema de ensino que, apesar de reformulado, permanece excludente, reprodutor de desigualdades e destrutor de avanços já conquistados no campo educacional.

Neste processo de busca pela conclusão do Ensino Médio as relações que se estabelecem entre os que precisam aprender e os que trabalham para ensinar estão imersas numa trama de acontecimentos sócio históricos e culturais que determinam papéis a serem desenvolvidos pelos sujeitos. A presente pesquisa possibilitou olhar para essas relações e entender que nelas acontecem os processos de significação dos sujeitos a partir de elementos e eventos presentes nas condições reais de vida dos envolvidos.

O aluno produz um sentido daquilo que pensa ser a postura adequada de um professor articulado àquilo que vivencia dessa postura. Os sentidos produzidos possuem como elementos de sua constituição as condições materiais e históricas vivenciadas nesse período de intensos debates quanto às políticas de reforma da educação que desvalorizam e desmoralizam o trabalho docente, retrocedem quanto a sua formação autônoma e crítica e o colocam numa posição de treinadores para avaliações e seguidores de apostilas. As relações de ensino tornam-se vazias de conhecimentos, lutas sociais, trabalho e dimensões culturais e, obviamente, os sentidos da escola resumem-se a conhecer e fazer o básico.

E fazer o básico não instiga, não desafia, não canaliza a energia da juventude para interferir nos destinos da organização social e na construção de um futuro emancipatório que vai muito além de tornar-se empregável (FREITAS, 2014).

Para encerrar aqui o presente texto, mas não as reflexões, pode-se dizer que a pesquisa contribuiu com as discussões sobre a escola de Ensino Médio, pois tornou possível um olhar para os modos como os jovens vão vivenciando as atividades escolares e os eventos da contemporaneidade num plano tanto individual como social. E o quanto as políticas educacionais podem destruir a “boa educação” para todos, quando não olham para os graves problemas sociais que impactam os jovens, não cria condições para sua participação ativa na gestão da escola, nem apoia sua permanência até o fim do curso.

Essa constatação indica a necessidade de serem sempre revisitados os processos de significação dos jovens em suas condições materiais, sociais, culturais e históricas. Seja pelos significados de futuro, trabalho, infraestrutura ou qualidade de vida, as relações dos alunos e professores devem ser organizadas, repensadas e estabelecidas de acordo com os princípios da importância do outro e do olhar do outro para a produção de sentidos e de equidade no processo de desenvolvimento. A responsabilidade pela qualidade da educação é social e pública e os objetivos da educação devem ser definidos coletivamente na busca por uma formação humana ampla da juventude.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf>. Acesso em 20 abr. 2016.
- ABRAMOVAY, M. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto (Portugal): Porto LDA, 1996.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2015. São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/1515/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2015/>. Acesso em 11 abr. 2016.
- ASSIS, M. de. *Várias histórias*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- BARBOSA, C. S. *Expectativas de jovens sobre o Ensino Médio: análise de suas representações sobre o papel da educação escolar*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Saúde da infância e adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.
- BERNARDIM, M. L. e SILVA, M. R. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Jan/Mar 2016, v.32, n.01, pp. 211-234.
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE)*, Jan/Jun, 2007, vol. 11, n 1, pp. 63-76.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, M. A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, M. A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Portal Ideb, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>. Acesso em 10 nov. 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação*. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. R. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educação e Sociedade*, Dez 2014, vol.35, n.129, pp.1223-1240.

CHARLOT, B.; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de Ensino Médio. In KRAWCZYK, Nora. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. pp. 63-92.

DAYRELL, J. T.; LEÃO, G.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 nov. 2015.

DAYRELL, J. F Os significados da escola de ensino médio para os jovens alunos *Outro olhar*. *Revista de debates*. Belo Horizonte, ago 2011. Ano X, n.7, p. 24-29.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Dez, 2003, n 24, pp.40-52.

DEMARTINI, Z.B.F. Culturas escolares: algumas questões para a história da educação. In: GUSMÃO, N. M. M (Org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

FERREIRA, A. M. S. *Participação discente na escola pública de Ensino Médio: a perspectiva dos alunos*. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação e Sociedade*, Ago. 2002, ano 23, n. 79, pp. 257-272.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, Jul. 2002, n. 116, pp. 21-39.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação. *Educ. Soc.*, abr.-jun. 2012, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13/02/2017.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, out.-dez., 2014, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 14/02/2017.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas Empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes*, Campinas, maio-ago., 2016, v. 36, n. 99, p. 137-153. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>. Acesso em 16/02/2017.

FILMUS, D. *Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília: UNESCO SEMTEC/MEC, 2002.

GADOTTI, M. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 10 de mai. 2015.

GATTI, B. A. *Avaliação e Qualidade da Educação*. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/51.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf)>. Acesso em: 10 de mai. 2015

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, C. Z. V. e SEFFNER, F. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo. *Educação & Realidade*, Jan/Mar, 2016, Porto Alegre, v. 41, n. 1, 192 p. 175-192. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655947>. Acesso em 13/07/2016.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

KLEIN, A. M. *Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida*. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAWCZYK, N. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje*. Cadernos de Pesquisa, v.41, n.144, set/dez 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006). Acesso em 12 abr. 2016.

KUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Letterarum, 2010.

LARANJEIRA, D. H. P.; IRIART, M. F. S. e RODRIGUES, M. S. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Jan/Mar 2016, v. 41, n. 1, pp. 117-133.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Dez 2011a, vol.32, n.117, pp.1067-1084.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. CEDES*, Ago 2011b, vol.31, n.84, pp.253-273.

LEITE, F. M. *O sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social*. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia – Psicologia Social) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.



- MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudo Avançados.*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, Dec. 2007.
- MAGIOLINO, L. L. S. *Emoções : uma discussão sobre modos de conceber e teorizar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- MARTINS, G. A. *O que o sujeito deseja quando recusa a escola*. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- MELO, L. C.; MILAGRES, G. S. S.; DAYRELL, J. T. Escola e juventude: uma relação possível? *Revista Paidéia*. Jan 2012, ano 9, n.12, p.161-186.
- MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cad. Cedes, Campinas*, vol.31, n.85, p 341-357, set-dez. 2011.
- MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3), Jul/Set, 1993, pp. 239-262.
- MOREIRA, F. R. G. *Os significados atribuídos ao Projeto Escola Integrada, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º Ciclo do Ensino Fundamental*. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12/05/2016.
- NOVAIS, S. N. S.; SILVA, M. L. Ensino Médio noturno: sentidos e significados dessa etapa da Educação Básica para alunos/as de uma escola pública do município de Anastácio-MS. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Jul/Dez 2010, v. 5, pp. 179-192.
- OBSERVATÓRIO DA EQUIDADE. *As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação n. 5*. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2014.
- OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. *Educ. rev.*, Jun 2012, n.44, pp.181-200.

OLIVEIRA, F. A. F. de. *O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização*. 2012. 223 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

PINO, A. "A psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a educação". In: PLACCO, Vera M. N. de S. (org.). *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2000 a, pp. 33-61.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, Jul/2000 b, ano XXI, nº 71, pp. 45-78.

REIS, F. B. A. *História de adolescente: sentidos construídos a escola*. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

RODRIGUES, D. R. *O dentro-fora dos muros da escola: a relação da escola pública com o adolescente e sua família*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, B. R. *Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SANTOS, R. M. NASCIMENTO, M. A. MENEZES, J. A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (1), 2012, pp. 289-300. Disponível em <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>. Acesso em: 13/07/2016.

SARTORO, E. R. L. *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares acidentadas*. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, A. C. *Juventude, Educação e Periferia Urbana: o sentido da escola*. 2011. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, C. M. Não ser só um carregador de livro: Elaboraões de jovens rurais sobre a escola. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, Jul/Dez 2011, v. 20, n. 36, pp. 137-149.

SILVA, L. O. E. *Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 2012. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Urbano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

- SOARES, M. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SMOLKA, A.L.B. “Sobre significação e sentido: um ensaio – uma contribuição à proposta de Rede de Significações”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp.35-49.
- SMOLKA, O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Abr, 2000, ano XX, n 50, pp. 26/40.
- SOUZA, C. C. e LEÃO, G. M. P. Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Jan/Mar 2016, v. 41, n. 1, 302 pp. 279-302, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655761>. Acesso em: 12/07/2016.
- SOUSA, M. C. *Adolescência em camadas populares: impactos da trama escolar na construção de projetos de vida*. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. “Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil”. In KRAWCZYK, Nora. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. pp. 33-62.
- TOMAZETTI, E. M. e SCHICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Abr/Jun, 2016, v. 42, n. 2, pp. 331-342. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017>. Acesso em 10/07/2016.
- VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2009
- VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, M. et. al. (org.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Dis, S.A., 2000.

## APÊNDICE I – Questionário

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015.

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( 1 ) masculino ( 2 ) feminino

### 1. Em que ano você nasceu?

- (A) Após 2000.
- (B) Em 2000.
- (C) Em 1999.
- (D) Em 1998.
- (E) Em 1997.
- (F) Em 1996.
- (G) Em 1995.

### 2. Qual seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
- (C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- (D) Viúvo(a).

### 3. Onde e como você mora atualmente?

- (A) Em casa ou apartamento, com minha família.
- (B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).
- (C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
- (D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
- (E) Outra situação.

### 4. Quantos filhos você tem?

- (A) Um filho.
- (B) Dois filhos.
- (C) Três filhos.
- (D) Quatro ou mais filhos.
- (E) Não tenho filhos.

### 5. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2º grau) completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

### 6. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio (2º grau) completo.

- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

### 7. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- (D) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (E) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (F) Trabalhador do setor informal (sem carteira assinada).
- (G) Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares etc).
- (H) No lar.
- (I) Não trabalha.
- (J) Não sei.

### 8. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- (D) Como trabalhadora doméstica.
- (E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) No lar.
- (H) Trabalha em casa em serviços (comida, costura, aulas particulares etc.).
- (I) Não trabalha.
- (J) Não sei.

### 9. Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?

- (A) Sim .
- (B) Nunca trabalhei.
- (C) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

### 10. Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava no ensino médio (2º grau)?

- (A) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.
- (B) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).
- (C) Para adquirir experiência.
- (D) Para ajudar minha comunidade.
- (E) Outra finalidade.

**11. Como você avalia estudar e trabalhar, simultaneamente, durante o ensino médio?**

- (A) Atrapalha os estudos.
- (B) Possibilita crescimento pessoal.
- (C) Atrapalha meus estudos, mas possibilita crescimento pessoal.
- (D) Não atrapalha meus estudos.
- (E) Não trabalho / não trabalhei.

**12. Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental (1º grau)?**

- (A) Menos de 8 anos.
- (B) 8 anos.
- (C) 9 anos.
- (D) 10 anos.
- (E) 11 anos.
- (F) Mais de 11 anos.

**13. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental (1º grau)?**

- (A) Somente em escola pública.
- (B) Parte em escola pública e parte em escola particular.
- (C) Somente em escola particular.
- (D) Somente em escola indígena.
- (E) Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena.

**14. Há quantos anos você está cursando o ensino médio (2º grau)?**

- (A) Menos de 3 anos.
- (B) 3 anos.
- (C) 4 anos.
- (D) 5 anos.
- (E) 6 anos.
- (F) Mais de 6 anos.

**15. Em que turno você está cursando o ensino médio (2º grau)?**

- (A) Somente no turno diurno.
- (B) Maior parte no turno diurno.
- (C) Somente no turno noturno.
- (D) Maior parte no turno noturno.

**16. Em que tipo de escola você cursou ou está cursando o ensino médio (2º grau)?**

- (A) Somente em escola pública.
- (B) Maior parte em escola pública.
- (C) Somente em escola particular.
- (D) Maior parte em escola particular.
- (E) Somente em escola indígena.

**Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou fora da sua escola durante o ensino médio (2º grau).**

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>17.</b> Curso de língua estrangeira	(A)	(B)
<b>18.</b> Curso de computação ou Informática	(A)	(B)
<b>19.</b> Curso preparatório para o vestibular (cursinho)	(A)	(B)
<b>20.</b> Artes plásticas ou atividades artísticas em geral	(A)	(B)
<b>21.</b> Esportes, atividades físicas	(A)	(B)
<b>22.</b> Outros	(A)	(B)

**Faça uma avaliação da escola em que você realiza ou realizou o ensino médio:**

	<b>Insuficiente a regular</b>	<b>Regular a bom</b>	<b>Bom a excelente</b>
23. O conhecimento que os(as) professores(as) têm das matérias e a maneira de transmiti-lo	(A)	(B)	(C)
24. A dedicação dos(as) professores(as) para preparar aulas e atender aos(às) alunos(as)	(A)	(B)	(C)
25. As iniciativas da escola para realizar excursões, estudos do meio ambiente	(A)	(B)	(C)
26. A biblioteca da escola	(A)	(B)	(C)
27. As condições das salas de aula	(A)	(B)	(C)
28. As condições dos laboratórios	(A)	(B)	(C)
29. Acesso a computadores e outros recursos de Informática	(A)	(B)	(C)
30. O ensino de língua estrangeira	(A)	(B)	(C)
31. O interesse dos(as) alunos(as)	(A)	(B)	(C)
32. Trabalho de grupo	(A)	(B)	(C)
33. Práticas de esporte	(A)	(B)	(C)
34. A atenção e o respeito dos(as) funcionários(as)	(A)	(B)	(C)
35. A direção da escola	(A)	(B)	(C)
36. A organização dos horários de aulas	(A)	(B)	(C)
37. A localização da escola	(A)	(B)	(C)
38. A segurança (iluminação, policiamento etc.)	(A)	(B)	(C)
39. Atenção à identidade étnica dos(as) alunos(as)	(A)	(B)	(C)

**A escola em que você estuda ou estudou no ensino médio realiza as seguintes atividades extracurriculares?**

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
40. Palestras / debates	(A)	(B)
41. Jogos / esportes / campeonatos	(A)	(B)
42. Teatro	(A)	(B)
43. Coral	(A)	(B)
44. Dança / música	(A)	(B)
45. Estudos do meio ambiente / passeios	(A)	(B)
46. Feira de ciências / feira cultural	(A)	(B)
47. Festas / gincanas	(A)	(B)

**48. Quais das atividades acima você gostaria que a escola oferecesse?**

---



---



---

**49. Pensando nos conhecimentos adquiridos no ensino médio, como você considera o seu preparo para conseguir um emprego, exercer alguma atividade?**

- (A) Eu me considero preparado(a) para entrar no mercado de trabalho.  
 (B) Apesar de ter frequentado uma boa escola, eu me considero despreparado(a), pois não aprendi o suficiente para conseguir um emprego.  
 (C) Eu me considero despreparado(a) devido à baixa qualidade do ensino de minha escola, que não me preparou o suficiente.  
 (D) Não sei.

**50. Ainda pensando nos conhecimentos adquiridos no ensino médio, como você considera seu preparo para passar no vestibular?**

- (A) Eu me considero preparado(a) para passar no vestibular.  
 (B) Apesar de ter frequentado uma boa escola, eu me considero despreparado(a), pois não aprendi o suficiente para passar na prova do vestibular.  
 (C) Eu me considero despreparado(a) devido à baixa qualidade do ensino de minha escola, que não me preparou o suficiente.  
 (D) Não sei.

**O que você pensa sobre os(as) professores(as) da sua escola quanto aos seguintes aspectos?**

- |  | <b>Sim</b> | <b>Não</b> |
|--|------------|------------|
| 51. Os(as) professores(as) têm autoridade, firmeza.                            | (A)        | (B)        |
| 52. Os(as) professores(as) são distantes, têm pouco envolvimento.              | (A)        | (B)        |
| 53. Os(as) professores(as) têm respeito.                                       | (A)        | (B)        |
| 54. Os(as) professores(as) são indiferentes, ignoram sua existência.           | (A)        | (B)        |
| 55. Os(as) professores(as) são preocupados(as) e dedicados(as).                | (A)        | (B)        |
| 56. Os(as) professores(as) são autoritários(as), rígidos(as), abusam do poder. | (A)        | (B)        |
| 57. Os(as) professores(as) valorizam a identidade étnica dos(as) alunos(as).   | (A)        | (B)        |

**Qual é sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos?**

- |   | <b>Insuficiente a regular</b> | <b>Regular a bom</b> | <b>Bom a excelente</b> |
|---|-------------------------------|----------------------|------------------------|
| 58. Liberdade de expressar suas ideias  | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 59. Respeito aos alunos e às alunas   | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 60. Amizade e respeito entre alunos(as) e funcionários(as)  | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 61. A escola leva em conta suas opiniões  | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 62. Nas aulas são discutidos problemas da atualidade  | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 63. Convivência entre alunos(as)  | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 64. A escola se organiza para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos(as)                      | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 65. A escola tem iniciativa para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos(as) e professores(as) | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 66. A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares   | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 67. Realização de Programas e Palestras contra drogas   | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 68. A escola relaciona os conteúdos das matérias com o cotidiano  | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 69. A escola avalia seu conhecimento, o que você aprendeu   | (A)                           | (B)                  | (C)                    |
| 70. Reconhecimento e valorização da identidade étnica dos(as) alunos(as)  | (A)                           | (B)                  | (C)                    |

**71. Que nota você daria para a formação que você obteve no ensino médio?**

(Atenção: 0 é a pior nota e 10 é a melhor nota.)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	(H)	(I)	(J)	(K)

**72. Responda livremente: O que a escola de Ensino Médio representa para você?**

---



---



---



---

**73. Como seria a escola de Ensino Médio perfeita para você?**

---



---



---



---

**APÊNDICE II – Roteiro para elaboração do diário reflexivo**

1. Você sempre estudou nesta escola? Teve outra escola que você gostou? Por quê?
2. Como é o seu dia-a-dia na escola?
3. Como é sua motivação para vir à escola?
4. Como é seu relacionamento com os colegas e as colegas aqui na escola?
5. Como é seu relacionamento com as professoras e com os professores?
6. Você sempre estudou nesta escola? Teve outra escola que você gostou? Por quê?
7. Como você é como aluno?
8. Conte algumas experiências boas ou ruins que você teve na escola.
9. Você já teve dificuldades na escola? Quais?
10. Como a sua família participa da sua vida na escola?
11. Você desenvolve alguma atividade fora da escola? Qual?
12. Estudar é importante para você? Por quê?
13. Das coisas que você aprende, o que considera mais importante?
14. Como você gostaria que fosse a escola?



## ANEXO I – OFÍCIO DESTINADO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO

OFÍCIO Nº \_\_\_\_\_

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Prezado Senhor (a) .....

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Carolina Moraes Fuzaro, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2015/2016, intitulado **“Voz do aluno: sentidos e significados da escola na vida dos jovens do Ensino Médio”**. O estudo será realizado com alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, sob orientação da Profª. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para o desenvolvimento desta, serão realizados questionários e procedimentos de produção de narrativas autobiográficas através de diários reflexivos elaborados exclusivamente para este fim. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº....., como pode ser conferido no ANEXO A.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 3625-4100, ou (12) 99249-4239 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,  
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon  
Coordenadora do Mestrado em DH: Formação, Políticas e Práticas Sociais

A(o)

Ilmo(a). Sr(a): \_\_\_\_\_

Diretor(a): \_\_\_\_\_

**ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

De acordo com as informações do ofício nº \_\_\_\_\_ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Voz do aluno: sentidos e significados da escola na vida dos jovens do Ensino Médio”**, e propósito do trabalho a ser executado pela aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionários e aplicação de associação livre com alunos do Ensino Médio, devendo ser mantido o anonimato da instituição e da população pesquisada.

Nome da Aluna: Carolina Moraes Fuzaro

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

---

CNPJ da Instituição:

---

Nome, cargo e assinatura do Representante legal da Instituição

### ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** *“Voz do aluno: sentidos e significados da escola na vida dos jovens do Ensino Médio”.*

**Orientador:** Professora Doutora Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

**Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** *“Voz do aluno: sentidos e significados da escola para os jovens do Ensino Médio”.*

**Objetivo da pesquisa:** Compreender os sentidos e os significados construídos e compartilhados por alunos de escolas públicas da região de Taubaté sobre o ensino e aprendizagem no Ensino médio.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados: questionários, que serão aplicados em uma amostra de alunos da escola e narrativas autobiográficas através de diários reflexivos com alguns alunos selecionadas da mesma escola.

**Destino dos dados coletados:** o pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados através dos questionários e narrativas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais, serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados através de questionários e narrativas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o sujeito da pesquisa:** o possível **risco** que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, através dos questionários e da associação livre. Com vistas a **prevenir** os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos voluntários que participarão da amostra, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante os questionários e a associação livre não sejam utilizados. Os **benefícios** esperados com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola de Ensino Médio a partir das percepções do alunos. Cabe aqui ressaltar

também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados através da pesquisa, poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar políticas públicas educacionais e outras áreas do conhecimento, sobre o presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo, poderão se apresentar somente ao final do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais ou finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a investigadora é a Mestranda da Turma 2015 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, Carolina Moraes Fuzaro, residente no seguinte endereço: Avenida Tiradentes, 401 Bairro Jardim das Nações, Cidade de Taubaté/SP, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 99249-4239. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Márcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) XXX-XXXX. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté/SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da escola estadual de Ensino Médio, onde os voluntários que comporão a amostra estudam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento dos sentidos da escola de Ensino Médio na contemporaneidade, o que poderá contribuir para a própria formação do aluno, como também das políticas públicas quanto às dificuldades e possibilidades de superar a crise de sentidos dessa etapa de ensino na vida dos jovens.

**Declaração:** declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté/SP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Carolina Moraes Fuzaro  
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos a explicação do pesquisador ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

**ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*(Responsável pelo menor)*

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Voz do aluno: sentidos e significados da escola na vida dos jovens do Ensino Médio”**. Nesta pesquisa, pretendemos **“compreender os sentidos e os significados construídos e compartilhados por alunos de escolas públicas da região de Taubaté sobre o ensino e aprendizagem no Ensino Médio”**.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **“Questionários e diários reflexivos produzidos pelos alunos”**.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco maior que mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

**PESQUISADOR:** Carolina Moraes Fuzaro

**TELEFONE:** (12) 99249-4239 “inclusive ligações a cobrar”

**E-MAIL:** smcaroli@yahoo.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

## ANEXO V - TERMO DE ASSENTIMENTO

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Voz do aluno: sentidos e significados da escola na vida dos jovens do Ensino Médio”**. Nesta pesquisa pretendemos **“compreender os sentidos e os significados construídos e compartilhados por alunos de escolas públicas da região de Taubaté sobre o ensino e aprendizagem no Ensino médio”**.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **“Questionários e diários reflexivos produzidos pelos alunos”**.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco maior que o mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

**PESQUISADOR:** Carolina Moraes Fuzaro

**TELEFONE:** (12) 99249-4239 “inclusive ligações à cobrar”

**E-MAIL:** smcaroli@yahoo.com.br

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Taubaté, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor