

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rebeca Ramos Paloma

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NOTURNO E OS JOVENS ESTUDANTES DE
UMA ESCOLA DA REGIÃO OESTE DE SANTA MARIA/RS: UM ESTUDO DE
CASO**

Santa Maria, RS
2016

Rebeca Ramos Paloma

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NOTURNO E OS JOVENS ESTUDANTES DE
UMA ESCOLA DA REGIÃO OESTE DE SANTA MARIA/RS: UM ESTUDO DE
CASO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof. Dra. Nara Vieira Ramos

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ramos Paloma, Rebeca
O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NOTURNO E OS JOVENS
ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA REGIÃO OESTE DE SANTA
MARIA/RS: UM ESTUDO DE CASO / Rebeca Ramos Paloma.- 2016.
201 p.; 30 cm

Orientadora: Nara Vieira Ramos
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2016

1. Juventude; 2. Ensino Médio Politécnico; 3.
Ensino Médio Noturno I. Vieira Ramos, Nara II. Título.

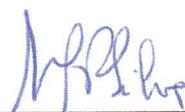
Rebeca Ramos Paloma

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NOTURNO E OS JOVENS ESTUDANTES DE
UMA ESCOLA DA REGIÃO OESTE DE SANTA MARIA/RS: UM ESTUDO DE
CASO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 30 de agosto de 2016:


Nara Vieira Ramos, Dra.(UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Mônica Ribeiro da Silva, Dra.(UFPR)


Sueli Salva, Dra.(UFSM)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

Nessa jornada que é a realização de uma pesquisa, o Mestrado é a concretização de algumas indagações que a prática proporcionou. É um tempo de aprender, de incertezas, questionamentos, angústias, mas também de reconhecer quão é prazeroso estar cercado por pessoas que estão sempre na busca de conhecimentos, de novos saberes, sempre abertos as possibilidades.

É por este caminho percorrido, que agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram na conclusão desta etapa do estudo, agradeço:

À minha orientadora Prof. Dr^a. Nara Vieira Ramos, sempre disposta a orientar aos domingos e por proporcionar outros olhares e questionamentos sobre a educação, me instigando a estudar e a renovar enquanto educadora.

Às educadoras, a Prof. Dr^a. Mônica Ribeiro da Silva, Prof. Dr^a. Sueli Salva e Prof. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti, por aceitarem fazer parte da banca e por suas contribuições no trabalho.

Ao professor Dr. Luís Felipe Dias Lopes do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Santa Maria/ RS, que contribuiu com cruzamento e a tabulação dos dados qualitativos do questionário através do programa *Statistical Analysis System-SAS*.

Aos colegas que fizeram parte dessa jornada, Lucas, Raquel, e ainda ao Paulo por ser um bom ouvinte, e minha querida amiga e companheira de leituras Valéria Minussi.

Aos colegas e direção da Escola em que foi realizada a pesquisa, abrindo as portas para que o trabalho pudesse ocorrer, em especial a Gleide, Francisca, Maria Helena e Rosemara.

Aos jovens estudantes que se disponibilizaram a fazer parte dessa pesquisa, sem os quais não poderia ter concretizado esse trabalho.

À minha família, em especial meu pai, minha tia e minha querida vó, que estiveram sempre na torcida.

À CAPES, pelo auxílio concedido que foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

RESUMO

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NOTURNO E OS JOVENS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA REGIÃO OESTE DE SANTA MARIA/RS: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: Rebeca Ramos Paloma
ORIENTADORA: Nara Vieira Ramos

Esta pesquisa situa-se no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, apresentou o seguinte problema: “Quais as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS?”. Esta pesquisa científica tem por objetivo geral analisar as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria. São objetivos específicos: buscar os elementos teóricos acerca do tema Ensino Médio Politécnico, sobre o Ensino Médio Noturno e Juventude; identificar as juventudes presentes no Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola pública da região oeste; verificar as experiências das juventudes presentes no processo do Ensino Médio Politécnico Noturno. Os elementos foram analisados quantitativamente e qualitativamente através de um estudo de caso em uma escola pública de Ensino Médio de Santa Maria/RS, apreciação essa por meio de 53 questionários e três grupos focais, que apresentaram informações como sexo, estado civil, cor ou raça, escolaridade, informações sobre a escola e a situação ocupacional dos jovens, e as vivências múltiplas dos jovens na Escola e no Ensino Médio Politécnico. A discussão foi baseada em estudos de autores como Melucci (1997), Novaes (2003), Abramo (2005), Abramovay (2015), Azevedo e Reis (2013), Camacho (2014), Carrano (2005), Coorochano (2014) Ramos (2006), Sposito (1999), Dayrell (2014), Tomazetti et al. (2011, 2012), entre outros. Verificou-se que os jovens apresentam múltiplas vivências no ambiente escolar e no Ensino Médio. Entre essas vivências destaca-se que as concepções teóricas da proposta do Ensino Médio Politécnico na prática não conseguem ser experienciadas pelos jovens, a relação teoria e prática acabam ocorrendo em momentos isolados do Ensino Médio.

Palavras-chave: Juventudes; Ensino Médio Politécnico; Ensino Médio Noturno.

ABSTRACT

THE NIGHT POLYTECHNIC HIGH SCHOOL AND THE YOUNG STUDENTS OF A SCHOOL AT THE WESTERN REGION OF SANTA MARIA/RS: A CASE STUDY

Author: Rebeca Ramos Paloma
Advisor: Nara Vieira Ramos

This research is part of the Master's degree in Education at the Federal University of Santa Maria in the Research Field "School Practices and Public Policy" and has presented the following issue: "What are the experiences about the Polytechnic High School of young students in a night High School in the western region of Santa Maria/RS?". This research has as a general goal to analyze the experiences on the Polytechnic High School of young students in a night High School of the western region of Santa Maria. The specific goals are: to search the theoretical elements about the theme Polytechnic High School, about the night High Schools and Youth, to identify the youth present in the night High Schools in a Public School of the western region, to verify the experiences of the youth present in the process of the night Polytechnic High School. The elements were analyzed quantitatively and qualitatively through a case study in a public High School in Santa Maria. This appraisal has been made through 53 questionnaires and three focus groups, which has presented information such as gender, marital status, color or race, education, information about the school and the occupational situation of young people, and the multiple experiences of young people in school and in the Polytechnic high school. The discussion was made based on studies of authors such as Melucci (1997), Novaes (2003), Abramo (2005), Abramovay (2015), Azevedo e Reis (2013), Camacho (2014), Carrano (2005), Coorochano (2014), Ramos (2006), Sposito (1999), Dayrell (2014), Tomazetti et al. (2011, 2012), among others. It has been found that the young people have presented multiple experiences in the school environment and in high school. Among these experiences, it is highlighted that the theoretical conceptions of Polytechnic High School have not been experienced as a practice by the young people, the relation between theory and practice ended up occurring in isolated moments of high school.

Keywords: Youth; Polytechnic High School; Night High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Foto das primeiras barracas de acampados erguidas na área, 1991.....	75
Figura 2- Foto da Escola.....	79
Figura 3- Referencial teórico do Ensino Médio Politécnico.....	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução das taxas de frequência líquida e bruta à escola para a faixa etária de 15 a 17 anos, 1992 a 2009.....	38
Gráfico 2- Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola- Taxa de atendimento.....	39
Gráfico 3- Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Taxa líquida de matrícula.....	40
Gráfico 4- Bens materiais.....	95
Gráfico 5- O que sua Escola costuma realizar de atividades?	139
Gráfico 6- A Escola costuma realizar debates sobre?	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Matrículas no Ensino Médio.....	36
Tabela 2- Matrículas Ensino Médio e Concluintes.....	41
Tabela 3- Matrículas no Ensino Médio Regular por turno Noturno- Brasil 1991/2010.....	45
Tabela 4- Distribuição matrículas inicial do Ensino Médio Noturno da rede estadual, por série- Rio Grande do Sul (1998-2002).....	46
Tabela 5- População bairro Nova Santa Marta.....	77
Tabela 6- População com Idade de 15 a 29 anos, 2010.....	85
Tabela 7- Distribuição da população de jovem, por cor e faixa etária em 2009 no Brasil.....	89
Tabela 8- Renda Familiar dos moradores do bairro Nova Santa Marta, 2010 Matrículas iniciais na Escola.....	93
Tabela 9- Matrículas Ensino Médio Noturno.....	99
Tabela 10- Jovens de 15 a 17 anos no Brasil.....	100
Tabela 11- Distribuição da população de 15 a 17 anos no Brasil.....	101
Tabela 12- Distribuição da população de 15 a 17 anos no Rio Grande do Sul.....	102
Tabela 13- Matrículas iniciais na Escola.....	103
Tabela 14- Matrículas Ensino Médio Politécnico Noturno e as faixas etárias na Escola.....	104
Tabela 15- Distorção idade-série Ensino Médio.....	105
Tabela 16- Taxas de rendimento do Ensino Médio- Brasil, RS, Santa Maria.....	106
Tabela 17- Abandono, reprovação, cancelamento e transferência no Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola.....	107
Tabela 18- Percentual de matrículas Ensino Médio Noturno Santa Maria/RS.....	109
Tabela 19- Distribuição dos jovens de 15 a 24 anos segundo trabalho e estudo no Brasil.....	125
Tabela 20- Distribuição dos jovens na Escola por faixa etária e porcentagem.....	127
Tabela 21- Distribuição dos jovens no trabalho que estão na Escola.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Evolução espacial da área ocupada.....	76
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB- Câmara de Educação Básica
CEP- Comitê de Ética e Pesquisa
CNE- Conselho Nacional de Educação
COHAB- Companhia Estadual de Habitação
CPA- Construção Parcial de Aprendizagem
CRA- Construção Restrita de Aprendizagem
CSA- Construção Satisfatória de Aprendizagem
DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EMP- Ensino Médio Politécnico
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
GEPIJUF- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e Famílias
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA- Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada
IRB- Instituto Rui Barbosa
INPC- Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MNLN- Movimento Nacional de Luta pela Moradia
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD- Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios
PCA- Programa de Aceleração do Crescimento
PNE- Plano Nacional de Educação
PPDA- Projeto Político Pedagógico de Apoio
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROEMI- Programa Ensino Médio Inovador
RS- Rio Grande do Sul
SAS- *Stantistical Analisys Sytem*
SEDUC/RS- Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SI- Seminário Integrado
SM- Salário Mínimo
TCU- Tribunal de Contas da União
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO MÉDIO EM PERSPECTIVA	19
2.1 ENSINO MÉDIO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	20
2.2 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL.....	48
2.3 JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO.....	55
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	59
3.1 SELEÇÃO DA ESCOLA.....	63
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	65
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	67
3.4 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	68
3.5 ANÁLISE DE DADOS.....	69
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	70
4.1 CONTEXTOS E SUJEITOS.....	72
4.1.1 Contextos.....	73
4.1.2 Sujeitos.....	81
4.2 JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO MÉDIO.....	97
4.2.1 Ensino médio na Escola.....	98
4.2.2 Juventudes e Escola.....	110
4.2.2.1 <i>Infraestrutura</i>	111
4.2.2.2 <i>Qualidade de Ensino</i>	117
4.2.2.3 <i>Relações sociais na Escola</i>	121
4.2.3 Juventudes e Trabalho.....	125
4.2.4 Juventudes, Socialização, Perspectiva de Futuro e as relações com o Saber.....	132
4.2.5 Juventudes, Participação e Informação.....	139
4.3 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NOTURNO NA ESCOLA.....	147
4.3.1 O reconhecimento das experiências das Juventudes e suas expectativas no EMP.....	153
4.3.2 A Interdisciplinaridade e a Pesquisa no EMP.....	157
4.3.3 A Avaliação Emancipatória no EMP.....	164
5 CONSIDERAÇÕES	169
REFERÊNCIAS	176
APÊNCIDES	190
APÊNCIDE A-ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	191
APÊNCIDE B-ROTEIRO GRUPO FOCAL.....	197
APÊNCIDE C-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	198
APÊNCIDE D- ASSENTIMENTO INFORMADO.....	199
APÊNCIDE E- TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	201

1 INTRODUÇÃO

As tematizações e problematizações elaboradas sobre o Ensino Médio no Brasil tem apresentado relevância no cenário nacional. Um cenário que se constituiu desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Emenda Constitucional de nº59/2009, Diretrizes Curriculares de Ensino Médio (DCNEM-2012), assim como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) e no Rio Grande do Sul com a proposta do Ensino Médio Politécnico (EMP). É em meio a democratização da Educação Básica, ou pelo menos o aumento das matrículas que as indagações referente a esta etapa de ensino amplificam-se.

É neste contexto de democratização que Arroyo (2014) aponta como *Outros sujeitos*, os jovens que estão chegando à escola de Ensino Médio, com outras origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e periferias, havendo a necessidade de valorizar e reconhecer suas experiências de sujeitos históricos. Sem tratar as representações que se têm dos *Outros* de forma negativa, já que são pensadas a partir do referente-padrão o Nós, mas como uma abertura para a heterogeneidade dentro das escolas, para a diferença presente na juventude, com um olhar denso sobre esse ambiente escolar é que construo esse estudo de pesquisa.

É necessário considerar a importância e a centralidade dos jovens como sujeitos do processo educativo, como aponta Dayrell e Carrano (2014), quando se remetem as DCNEM (2012) e ao parecer do Conselho Nacional de Educação (2011), que reconhece a diversidade dos sujeitos no processo educativo, bem como a formação humana que contemple a totalidade desses jovens estudantes. Essa diversidade sinaliza que a necessidade de compreender quem são esses jovens com vistas a construir uma proposta de Ensino Médio que contemple seus anseios.

O Ensino Médio, da forma como está organizado mostra-se inadequado às necessidades da sociedade e em especial aos jovens, passando então por diversas transformações na sua organização que é situada entre a Educação Básica obrigatória e a de Ensino Superior, e passa a ser considerada a última etapa da Educação Básica.

Nas últimas décadas é possível considerar dois movimentos distintos, mas coexistentes e naturais quando pensamos em educação formal: a universalização e a

permanência. Diante da desigualdade social a universalização e a permanência ganham destaque nos últimos anos no Brasil, contudo, o aumento das matrículas não significa a universalização e muito menos a permanência dos jovens, já que a garantia do acesso à escola pública não é sinônimo de frequência destes jovens na escola, ou seja, apesar do aumento da matrícula, a permanência e a busca pelo sucesso escolar ainda são problemas a serem pensados.

Esta é a imagem do Ensino Médio no Brasil em que é elaborada a proposta de Reestruturação do Ensino Médio do Rio Grande do Sul (2012), o Ensino Médio Politécnico (EMP), alinhada a LDB (1996), CNE (2011), DCNEM (2012). A LDB (1996, p. 33) no artigo 36º dispõe de um currículo para o Ensino Médio que destaca uma educação “tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”, estimulando a iniciativa dos estudantes.

A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) preocupada com os altos índices de reprovação e abandono se debruça sobre o Ensino Médio e constata que “o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5), desassociado dos jovens, dos estudantes. Azevedo e Reis (2013) consideram que os índices de reprovação e abandono escolar não devem ser vistos como algo natural e convencidos da necessidade de mudança a SEDUC/RS coloca em prática na escola estadual o Ensino Médio Politécnico no ano de 2012, que se constrói como proposta para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, apontando para uma formação humana integral conforme artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 02/2012 (BRASIL, 2012).

Logo, o EMP coloca no discurso sobre a educação e o Ensino Médio, que escola não tem um fim em si mesma, mas sendo um espaço no qual se desenvolva e trabalhe tanto os sujeitos, como a sociedade, o que é direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Uma educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988), e para além do acesso, a permanência, uma educação que se constitua como um processo democrático e com uma formação humana integral.

O tema do Ensino Médio constituiu-se como interesse de pesquisa devido a minha trajetória no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na graduação em História na Universidade Federal de Santa Maria, o que proporcionou o caminho para a escola pública e no ano de 2013 o trabalho com o

Ensino Médio Politécnico. Neste mesmo ano iniciei no projeto “Portal Ensino Médio EMdiálogo – articulando rede de universidades com o Ensino Médio Inovador”, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria em rede com mais oito universidades federais, e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e Suas Famílias (GEPIJUF) o que proporcionou o contato com a temática juventudes e indagações sobre o olhar das juventudes no Ensino Médio. A participação no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio enquanto equipe da coordenação também contribuiu para pensar o Ensino Médio e a relação com as juventudes.

A prática em sala de aula nas escolas estaduais possibilitou levantar algumas indagações sobre as escolas e sobre a própria teoria. Esta necessidade de buscar novos horizontes teóricos para refletir sobre a escola ocorreu devido à configuração do percurso na graduação em bacharelado e licenciatura em História. Embora tenha feito leituras sobre o Ensino de História somente a prática possibilitou questionar sobre a proposta das escolas para os jovens e até mesmo quem são esses jovens, a relação entre o jovem e a escola, sua realidade, seus currículos, a pluralidade que faz pensar a escola para além da sala de aula e conteúdo.

Questões essas que começaram na participação do projeto PIBID, isso devido à particularidade do projeto. No PIBID, oficinas eram realizadas no turno inverso das aulas, ou seja, tinha que haver uma sensibilização dos estudantes para que eles quisessem participar, levando a necessidade de conhecer o estudante, suas expectativas, suas histórias de vidas, sua complexidade enquanto sujeitos para então elaborar oficinas em que eles aspirassem em participar.

Essa particularidade colaborou para discutir quem é esse estudante, quem é o jovem presente nas escolas, mesmo ainda sem um aporte teórico. É com a participação no projeto Portal Ensino Médio EMdiálogo, no grupo de estudos GEPIJUF e através da proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que ocorreu o contato com teóricos que pensam sobre esse jovem, sobre a juventude, como Melucci (1997), Novaes(2003), Abramo (2005), Carrano(2005), Ramos(2006), Sposito(1999), Dayrell e Carrano (2014), entre outros autores.

Como colocado por Paulo Freire “[...] o nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...]. Lido com gente e não com coisas” (FREIRE, 2011, p. 141). A complexidade que cerca o sujeito, levou-

me a pensar quem é esse jovem, a desejar conhecer essa gente com quem estamos trabalhando e pareceu-me que é importante para começar a pensar a escola e a relação destes com a escola. Pensar a escola permeada de experiências vividas, de contexto histórico, social e econômico, de sujeitos que partilham essas vivências, que constroem significados sobre o seu cotidiano.

Nesta ótica, buscando compreender tanto as juventudes que frequentam o Ensino Médio, assim como a proposta do EMP, que encaminhei o seguinte problema de pesquisa: “Quais as vivências sobre o EMP dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola¹ da região oeste de Santa Maria/RS?”

Neste caminho, faço um recorte para uma escola pública estadual na periferia de Santa Maria com o objetivo geral de analisar as vivências sobre EMP para seus jovens estudantes do Ensino Médio Noturno. São objetivos específicos: buscar os elementos teóricos acerca do tema Ensino Médio Politécnico, sobre o Ensino Médio Noturno e Juventude; identificar as juventudes presentes no Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola pública da região oeste; verificar as experiências das juventudes presentes no processo do Ensino Médio Politécnico Noturno, fazendo uma triangulação dos dados, com os elementos teóricos acerca do tema juventude e da reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, o Ensino Médio Politécnico, e os dados quantitativos e qualitativos, tanto do questionário quanto dos grupos focais realizados.

Para a construção desta análise foi realizada uma pesquisa quantitativa/qualitativa. Com uma abordagem de estudo de caso, que para Yin (2010, p. 32) é uma “pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real”, com questões problematizadoras na busca do como e por que, de explicações e interpretações sobre o fenômeno.

Para a elaboração do perfil dos jovens que frequentam a escola foram utilizados 53 questionários com jovens de 15 a 29 anos com abordagem de uma pesquisa quantitativa. Já na pesquisa qualitativa os instrumentos de coleta de dados utilizados ocorreram por meio de três grupos focais com os jovens estudantes, uma pesquisa que “se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado em primeira instância pelos próprios

¹ Optou-se por utilizar Escola com letra maiúscula quando em referência a Escola em que ocorreu a pesquisa.

pesquisadores” (MINAYO, 2001, p. 22), havendo a necessidade de fazer uma triangulação entre os dados coletados e as concepções do Ensino Médio.

Ainda, muitos são os campos de discussões que podem e devem ser feitas a respeito das escolas de Ensino Médio, sempre levando em conta as reconfigurações que ocorrem na sociedade em termos sociais, econômicos, políticos e culturais que afetam essas instituições, que são como Leão coloca “esferas centrais nos processos de socialização das sociedades modernas e articuladoras das trajetórias juvenis, elas sofreram grandes mutações” (LEÃO, 2014, p. 254).

Com o processo de aumento de matrículas em um encaminhamento para um processo de democratização da Educação Básica, se coloca uma escola de Ensino Médio que não mais seleciona a entrada dos jovens, mas integra, criando “um sentido em si mesma como lugar de convivência entre gerações e de vivência entre os jovens” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 31), e que acaba por conduzir nessa construção de uma escola a incorporação da cultura da juventude, abrindo ao mesmo tempo para a diversidade e equidade (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), em que se volta não só para as vivências dos processos de aprendizagem como da afetividade também. Um EMP que se vale de um olhar para as juventudes e as suas vivências nesse ambiente escolar.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que o Ensino Médio no Brasil em 2014 possuía matrícula inicial de 8.076.150 alunos dos quais 2.026.613 alunos estavam matriculados no Ensino Médio Noturno em escolas, representando 25% das matrículas. Ainda, conforme esses dados, 385.200 alunos são do Rio Grande do Sul e 9.632 são as matrículas do Ensino Médio em Santa Maria/RS.

Esta investigação buscou preencher uma lacuna ao procurar conhecer o público jovem que, matriculado no Ensino Médio Politécnico Noturno, tem vivências e uma representatividade de 25% das matrículas para o Ensino Médio Noturno no Brasil. O referencial teórico está dividido em três tópicos: Ensino Médio: uma construção histórica, que apresenta o contexto de construção do Ensino Médio e do Noturno; Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, que apresenta a proposta implementada no Rio Grande do Sul; Juventudes e Ensino Médio, que discute a necessidade de levar em consideração as características e as demandas das juventudes ao olhar o Ensino Médio. Já no Encaminhamento Metodológico é

apresentado a metodologia da pesquisa, os sujeitos e a Escola, o contexto da pesquisa.

A análise e discussão dos dados evidência o contexto e o perfil dos jovens do Ensino Médio Noturno em uma escola da região oeste de Santa Maria/RS, apontando características do contexto da Escola, ou ainda o perfil do jovem como sexo, estado civil, cor ou raça, escolaridade, informações sobre a escola e a situação ocupacional dos jovens.

O tópico de Juventudes, Escola e Ensino Médio, explana algumas reflexões sobre as relações dos jovens com a escola e o Ensino Médio, no qual emergiram categorias como: Ensino Médio na Escola, que traz os dados duros do Ensino Médio Noturno na Escola comparados aos dados nacionais e regionais; Juventudes e Escola, no qual tem as vivências dos jovens no ambiente escolar; Juventudes e Trabalho, que traz os indicadores sobre o trabalho do jovem no Ensino Médio Noturno; Juventudes, Socialização, Perspectiva de Futuro e as relações com o Saber, que traz as relações que os jovens possuem com a Escola; Juventudes, Participação e Informação, com elementos alusivos à participação e a busca de informação dos alunos.

Ainda, referente a análise e discussão dos dados, o seguinte tópico, Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola buscou os elementos teóricos acerca do EMP e as vivências dos jovens sobre o EMP, em uma triangulação constante com os grupos focais, surgindo as seguintes categorias: O reconhecimento das experiências das suas Juventudes e suas expectativas no EMP, que perpassa o reconhecimento do EMP pelos jovens; A Interdisciplinaridade e a Pesquisa no EMP, que trouxeram as vivências da interdisciplinaridade, da pesquisa e do seminário integrado pelos jovens; A Avaliação Emancipatória no EMP, que novamente traz as vivências dos jovens na avaliação do Ensino Médio.

2 ENSINO MÉDIO EM PERSPECTIVA

Soa o primeiro sinal às 19 horas para os jovens estudantes entrarem em suas aulas. Soa o segundo sinal no qual os professores, frequentemente, dirigem-se para as salas de aula. Enquanto alguns destes estudantes ainda permanecem na frente da escola para conversar, outros vão entrando aos poucos e alguns professores já iniciaram a verificação das presenças. Habitualmente os estudantes têm de cinco a seis períodos dependendo dos minutos destinados a cada período nas escolas, com três a cinco/seis disciplinas no dia, com um intervalo de 10 a 15 minutos. O Ensino Médio possui hoje aproximadamente, 15 disciplinas na semana, com um total de 200 dias letivos, contando com 1000 horas para o diurno e 800 horas para o noturno. Entra e sai professor com períodos de 40 a 50 minutos, com disciplinas das mais diferentes áreas, com matérias que podem dialogar entre si e outras nem tanto. E o estudante onde está nesse longo caminho percorrido no ano letivo? Muitos sentam nos mesmos lugares durante o ano inteiro, conversam com os mesmos colegas, enfrentam a mesma rotina, do início do ano letivo em fevereiro ao seu término em dezembro, esperando o último sinal soar.

Com algumas modificações das disciplinas, da carga horária e dos dias letivos, poderia dizer que esse é o Ensino Médio no Brasil hoje, mas também era ontem, no sentido de passado, de décadas com a mesma organização, o mesmo padrão pelo menos de organização institucional. Romanelli (1986) escreve sobre o histórico da educação no Brasil, e fazendo referência às décadas de 1960 e 1970, sobre a marginalização do sistema escolar no Brasil destaca que

um dos aspectos que mais evidenciam a falta de coerência interna do sistema educacional brasileiro é seu baixo rendimento, o qual se mede por sua capacidade de assegurar o acesso da população escolar do nível elementar de ensino aos níveis médio e superior. O alto grau de seletividade ao sistema, “peneirando” a maior parte da população que nele ingresse, no decorrer da vida escolar, faz com que exista enorme descompasso entre os diferentes níveis e, sobre alguns aspectos, num mesmo nível, entre as várias séries que o compõem. (ROMANELLI, 1986, p. 88).

Mesmo que a referência feita pela autora seja de décadas anteriores, é possível verificar a permanência dessas afirmações nas décadas seguintes, e com algumas ressalvas ainda conseguimos perceber a seletividade no Ensino Médio, mesmo com

todas as transformações na busca de qualificação e pela permanência dos estudantes.

A educação é um local de disputas ideológicas e o Ensino Médio não foge desta lógica. As propostas de transformações, modificações deste nível de ensino como a ampliação desta etapa para outras classes sociais a partir da qual o ensino não é mais destinado a uma elite, cria uma abertura para um olhar aos diferentes Ensinos Médios no Brasil, bem como para o diálogo deste com os estudantes e para suas vivências nas escolas e níveis de ensino.

Krawczyk reafirma as discussões do Ensino Médio uma vez que, segundo ela,

quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro é consensual a percepção de que o Ensino Médio é uma etapa que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade. (KRAWCZYK, 2009, p. 7).

Em meio a essas disputas ideológicas, entre controversos debates acerca dessa identidade, há uma possibilidade de olhar para os diferentes Ensinos Médios. Nesta pesquisa, focaliza-se o Ensino Médio Politécnico (EMP) em vigor no Rio Grande do Sul desde 2012, mais especificamente o Ensino Médio Politécnico regular Noturno. Um estudo que surgiu da necessidade de para além de colocar os debates em voga na construção dos diferentes Ensinos Médios, ou das alterações que vêm ocorrendo a este ensino contextualizando esse ambiente escolar, também analisar as vivências sobre o EMP dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno.

2.1 ENSINO MÉDIO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Após a colonização europeia no Brasil, a educação estava estritamente ligada a uma vertente religiosa, mais especificamente aos jesuítas, com a criação de escolas, colégios e seminários. Com a criação e a institucionalização do *Ratio Studiorum*, consagrou-se uma formação universalista e elitista. De acordo com Saviani (2004), foi universalista porque foi um plano traçado pelos jesuítas e elitista porque era destinado aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas. Como já evidenciado por Romanelli:

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamentos e ideais dominantes na cultura medieval européia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, ao branco

colonizador, além de tudo impunha distinguir-se por sua origem européia, da população nativa, negro e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico tinha de ser também detentora dos bens culturais importados. (ROMANELLI, 1986, p. 33).

Assim sendo, a base do ensino desenvolvido no Brasil estava solidificada na perspectiva europeia, na qual o ensino secundário era uma etapa de formação para uma classe social, com finalidade de preparar os jovens ao ensino superior e ao domínio da cultura humanística (LEITE, 2014). Ainda nesta concepção, “dominar a erudição da cultura clássica era o mecanismo de distinção que separava os jovens abastados dos demais e também lhes conferia o preparo considerado necessário para ocuparem altos postos sociais” (LEITE, 2014, p. 86-97).

Logo, a educação também estava ligada ao status social. Romanelli (1986) já apresentava essa ideia quando afirma que a

educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade ampliar sua oferta. (ROMANELLI, 1986, p. 35).

A educação de classe perdurou durante a construção da educação no Brasil. Com as Reformas Pombalinas, após metade do século XVIII, empreendidas pelo primeiro ministro de Portugal, que impôs uma reforma educacional com a expulsão dos jesuítas, o controle da educação no Brasil passou ao Estado Português. Porém, a proposta não se efetivou, devido à escassez de mestres para as novas orientações das aulas régias (SAVIANI, 2004), o que esfacelou o já precário ensino secundário, com aulas isoladas não havendo distinção entre ensino primário e ensino secundário, chamado de Estudo Menores.

Com a Independência do Brasil, os Estudos Menores aparecem em documentos oficiais em dois níveis distintos, com o ensino primário para a instrução primária e a educação secundária com o ensino de humanidades, em um acesso restrito para uma pequena parcela da população. Trata-se de um período com diferentes conjunturas, mas o ensino público inaugurado com as aulas régias se manteve inalterado com a existência destes dois níveis de ensino.

No Ato Adicional de 1834, descentraliza-se a educação, e o ensino básico nas “escolas de ler, escrever e contar” denominadas assim as escolas de Ensino

Fundamental, e o Ensino Médio das humanidades ficaram a cargo das Assembleias Legislativas provinciais (CARDOSO, 2004), que promoveram e regulamentaram esse ensino. Já a Assembleia Geral e os ministros do Império abrangiam as escolas da Corte e o Ensino Superior do país (BRASIL, 2013). Essa configuração possibilita a aparição dos liceus provinciais a partir de 1835 e a Criação do Colégio Pedro II instituído na corte em 1837, representou os primeiros esforços para o ensino público, mas que ainda se manteve centrada na formação da elite e na iniciativa privada.

Togni e Carvalho (2007, p. 62) destacam que “não se deve esquecer que o período noturno faz parte da história da escolarização e que apesar de ter se constituído a partir de disposições governamentais, estas disposições vieram atender a reivindicações populares”. Os primeiros registros de ensino noturno no Brasil datam do período do Império e eram escolas para adultos em algumas províncias do Brasil, estando naquele período relacionadas aos adultos analfabetos que trabalhavam. Para Mafra (1994)

pouco se conhece sobre as primeiras iniciativas de organização do ensino noturno no Brasil ocorridas a partir da segunda metade do século XIX. Entre 1866 e 1880 são estabelecidas, em diversas províncias, as aulas noturnas, escolas noturnas e cadeiras noturnas para o ensino de adultos. (MAFRA, 1994, p. 98).

Em um momento inicial, as escolas noturnas eram públicas e com um acesso restrito oferecido em algumas capitais das províncias ou em grandes centros urbanos. Contudo, é válido salientar o acesso limitado, pois, nas idades consideradas certas para a escolarização, ele já era restrito e elitizado. O funcionamento das classes noturnas envolvia processos ainda mais complicados, em que inicialmente a frequência só era permitida por alunos do sexo masculino e o funcionamento não deveria atrapalhar as atividades diurnas das escolas. O ensino secundário noturno não tinha ainda características definidas, sendo que as primeiras iniciativas na educação de adultos e “predominantemente de caráter privado, são, no entanto, gradualmente assumidas pelo Estado Nacional emergente, como necessárias em face das transformações ocorridas na composição social do país, após a abolição da escravatura pela Monarquia, em 1888” (MAFRA, 1994, p. 97).

As transformações urbanas e da sociedade anunciavam novas formas de educação para as atividades e funções mais práticas, logo a escola noturna vem se constituir em meio a algumas questões como:

[...] a construção do Estado Nacional, a transformação das relações sociais da sociedade colonial e imperial e a necessidade de construção de uma proposta pedagógica que refletisse os interesses públicos e particulares subjacentes a esse novo Estado. (MAFRA, 1994, p. 97).

Poucas são as informações sobre as primeiras iniciativas de estruturação do ensino noturno na segunda metade do século XX. Mas eram aulas noturnas, escolas noturnas e cadeiras noturnas que

em meio à população a que se dirigiam tais cursos encontravam-se os jovens de origem social popular que, por princípio, eram também percebidos como adultos. Impedidos de freqüentar a educação estruturada para o atendimento de grupos sociais mais privilegiados, só lhes restava essa possibilidade educacional, ou seja, escola noturna de adultos. (MAFRA, 1994, p. 98).

Somente em 1871, realiza-se uma reforma da instituição pública que estabelece uma obrigatoriedade escolar e a criação de aulas noturnas para adultos, isso pelo presidente da província do Maranhão, ou seja localizado, uma vez que são decisões tomadas nas províncias. Contudo não deixa de ser um passo importante para mudanças educacionais, apesar de não ter se efetivado por questões como o não pagamento das gratificações dos professores, que era calculado em relação ao número de alunos (MAFRA, 1994).

No Rio Grande do Sul em 1873, havia o registro de uma escola primária noturna gratuita, com 78 alunos, por iniciativa do professor. Esses dados conferem com o relatório de 1949, da Diretoria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação, que tem o registro da inauguração na Província do Rio Grande do Sul em 1857, de um ensino de adultos. E em uma portaria de 1881, foi designado um professor em cada município para o ensino de adultos, apesar de não haver uma documentação comprobatória de sua efetivação (MAFRA, 1994).

Sendo assim Mafra (1994) esclarece que

as experiências com cursos noturnos nas diversas províncias brasileiras durante o século XIX revelam que já havia por parte da monarquia brasileira e, após a Proclamação da República, por parte do Estado emergente, algum reconhecimento da importância desses cursos, muito embora o desenvolvimento histórico lento e irregular dos mesmos demonstrasse um grande hiato entre a positividade das intenções declaradas e sua concretização. Os cursos de instrução primária e média para adultos e jovens das elites rurais e urbanas eram mais valorizados do que os noturnos, organizados para as camadas populares. (MAFRA, 1994, p. 110-111).

Entretanto, essas escolas noturnas funcionariam mais como uma concessão aos grupos sociais desfavorecidos, para que estes fossem incorporados à sociedade que estava se estruturando, funcionando como um controle social. No Decreto nº 7.247 de 1879, que "reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império", é possível verificar através do seu artigo 9º, que "§ 5º Observar-se-ão nas Escolas *Normaes* as disposições *geraes* deste decreto acerca de *frequência* e exames livres. § 6º Todas as aulas dessas Escolas funcionarão à tarde e à noite" (ALMEIDA, 1988, p. 50), um pensamento por parte do Estado, mesmo que insipido, destinado ao ensino noturno para atender a continuidade dos estudos, mesmo que inicialmente estivesse associado a alfabetização.

Ainda que para Mafra (1994)

[...] as origens e tendências da concepção de formação da escola média brasileira estivessem sendo gestadas desde o período colonial e com maior expressão durante o Império, somente com a organização do sistema nacional de educação no Brasil, por volta dos anos 30, ela ganha novas feições. Concebida inicialmente para atender à educação das elites oligárquicas de uma sociedade essencialmente rural, a educação brasileira nasce sob o signo das desigualdades sociais e culturais. (MAFRA, 1994, p. 89).

A educação brasileira é marcada pelas desigualdades sociais e culturais e, desde sua estruturação, a escola noturna se constituiu para as camadas populares, sendo a principal via de continuidade da educação. Porém, desde seu início, a organização, as formações e as práticas da escola noturna acabavam, de certa forma, expulsando os alunos, com a reprovação e evasão.

Com a Constituição Republicana de 1891, transfere-se a responsabilidade da educação primária aos estados, ao governo federal o ensino secundário e superior. "Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural díspares, em muitos casos" (ROMANELLI, 1986, p. 42) , mostrando muitas vezes um cenário com "sistemas" da educação paralelos, em que muitos estudantes do ensino primário, ensino normal e profissional não tinham acesso às escolas secundárias, ginásios e escolas superiores, sendo estas elitistas, em que os alunos vinham das classes mais elevadas, principalmente com o que depois de 1915 chamam de exames vestibulares, para a seleção daqueles que entrariam ao Ensino Superior.

A partir dessa configuração descentralizada o ensino secundário

acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono[...]. O fato de a maioria dos colégios secundários estarem nas mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante[...]. Aos poucos, tanto liceus provinciais, quanto colégios particulares foram-se convertendo em meros cursinhos preparatórios para os exames de admissão ao ensino superior existente. (ROMANELLI, 1986, p. 40).

Esta descentralização oportuniza a criação da Lei nº 88, de setembro de 1892, do Estado de São Paulo da qual decorreram leis criando escolas especificamente noturnas tanto para crianças quanto para adultos. A Lei nº 1.184/1909 também do Estado de São Paulo, é um exemplo dessa brecha, e deixa evidente o caráter das escolas noturnas em atender uma demanda dos trabalhadores, os artigos 1º e 2º fazem essa referência as crianças operárias e a proximidade da escola às fábricas, assim como os artigos 3º e 6º deixam claro quem era o alvo deste ensino.

Artigo 1º- Ficam *creadas cinquenta eschololas* preliminares *nocturnas*, para creanças operárias, sendo: Parágrafo 1º - No município da Capital: a) oito para o sexo masculino b) doze para o sexo feminino c) dez *mixtas*; Parágrafo 2º-Em outros municípios, a juízo do Governo: a) quatro para o sexo masculino b) quatro para o sexo feminino c) doze *mixtas*;
 Artigo 2º- As *eschololas* operárias de que trata o artigo antecedente serão pelo Governo localizadas nas proximidades das fábricas em que se ocupam *creanças*, cabendo primazia na *instalação àquellas* para cujo funcionamento *offereçam* casas os estabelecimentos fabris interessados.
 Artigo 3º- As aulas *funcionarão* diariamente, fixando o Governo o período de trabalhos e o horário de cada *eschola*, de *accôrdo* com a administração da fábrica a que devam servir[...].
 Artigo 6º- É vedada a *inscripção* de *quaesquer creanças* que não sejam operárias ou filhos de operários [...]. (ALMEIDA, 1988, p. 51).

Durante o início do século XX a demanda dos cursos noturnos estava sempre ligada aos trabalhadores e

entre 1900 e 1930, as escolas noturnas continuam vinculadas às iniciativas de educação de adultos, de caráter supletivo, desenvolvidas, principalmente, em escolas primárias estaduais noturnas, com o objetivo de alfabetizar e difundir conhecimentos gerais mínimos. Tais iniciativas se diferenciam quanto: a) à idade de atendimento: 14, 15 e 16 anos; b) aos locais de funcionamento: escolas isoladas, escolas primárias estaduais, firmas e empresas, instituições privadas e sindicatos profissionais, grupos escolares e escolas especiais anexadas aos quartéis; c) ao tipo de curso e de currículo que oferecia. (MAFRA, 1994, p. 109).

Contudo a elaboração de cursos noturnos para atender a continuidade dos estudos é mais recente, sendo usada como forma de ascensão social. Devido à industrialização e ao interesse político daqueles que se utilizavam da reivindicação educacional para atrair eleitores, acelerou-se a construção de ginásios já na década de 1950 pelo menos em São Paulo. Carvalho (1986) escreve sobre a expansão de escolas secundárias em locais com maior rendimento eleitoral, e estes ginásios eram instalados à noite em prédios de grupos escolares, mostrando o descaso nas reivindicações populares, uma vez que a instalação de ginásios nos prédios que o curso primário não utilizava a noite não garantia o acesso a todas as dependências do estabelecimento.

A partir dos anos de 1920, é possível perceber o afastamento gradativo das classes noturnas ligadas à alfabetização, classes primárias para um ensino secundário de cunho popular, construído até então ora com a participação do Estado, ora com incentivos particulares. O ensino secundário noturno se afasta dos movimentos de reivindicações populares

para, nos anos 30, ser inserido às políticas de formação do trabalhador do governo Vargas. Esse deslocamento reduz a formação média popular ao ensino técnico, legitimando a dualidade social e estrutural do ensino médio de então, e inviabilizando a construção de uma proposta pedagógica unitária de escola média para todos e em continuidade ao ensino primário (MAFRA, 1994, p. 180).

Um ensino que em sua construção caminha para uma formação mais técnica para os trabalhadores, afirmando a dualidade da educação brasileira entre o ensino para a elite e para os outros, os trabalhadores. Haddad (1992) ainda aponta a luta na educação não só pelo 1º grau, mas também pelo ensino infantil e o ensino noturno para os trabalhadores. Estudos acabaram mostrando a

pressão por parte dos grupos populares na ampliação da oferta de vagas em setores ainda não atingidos pela obrigatoriedade legal - os ginásios públicos -, tais reivindicações também ocorreram no campo do ensino primário, já consagrado, naquela oportunidade, como direito de todos, e, no entanto, ainda não concretizado. (HADDAD, 1992, p. 76).

Apesar de pressões populares mesmo que isoladas, os anos de 1931 (Francisco Campos) e de 1942 (Capanema) foram então marcados por reformas que corroboram para a estrutura e as barreiras no ensino pós-primário, uma estrutura de fragmentação entre o considerado clássico e o científico. A reforma de Francisco

Campos reforçava um ensino além das escolas secundárias que preparava para o vestibular, para as escolas profissionais com formação para o comércio e a indústria, estas não articuladas com o secundário ou com o superior (BRASIL, 2013). Para Ramos (2005) foi com essa reforma que

o ensino secundário adquiriu organicidade, caracterizando-se por um currículo seriado e pela frequência obrigatória, com dois ciclos, um fundamental e outro complementar. A habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ensino superior. O caráter enciclopédico dos currículos manteve a característica elitista desse ensino. Os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes. Ainda que se tenha regulamentado o ensino profissional comercial, nenhuma relação entre eles foi estabelecida. No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional. (RAMOS, 2005, p. 230).

Uma estrutura com traços caros à educação atual, posto que temos um currículo seriado e enciclopédico que perdura, havendo uma grande dificuldade de se desvencilhar dessa organicidade institucionalizada, assim como o próprio dualismo presente nas escolas de Ensino Médio e nas políticas públicas educacionais. Uma reforma que estabelece uma organização à cultura escolar do ensino secundário, visa superar o regime dos cursos preparatórios e dos exames parcelados, e

em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Finalmente a reforma de Capanema, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, rearranjou a estrutura do ensino secundário brasileiro estabelecida pela Reforma de Francisco Campos, havendo uma revalorização do ensino humanístico. Ela efetivou a divisão entre ginásio com quatro anos e um segundo ciclo de três anos, uma divisão entre o clássico e o científico. Ao final havia o exame de licença, para aqueles que não passavam na admissão do Ensino Médio ou não queriam ingressar na

universidade podendo então frequentar os cursos profissionalizantes, agora como grau médio e como uma força de trabalho específica, destinados à economia.

Os embates políticos em torno da educação começam a demonstrar a necessidade de um instrumento normativo para a educação nacional, e é com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 que aparece

no texto constitucional de 1946 entre as competências legislativas da União — de acordo com o artigo 5º, item XV, letra d — constituindo-se em matéria de apreciação do Congresso Nacional. Essa e outras matérias foram assim encaminhadas [...]. A tramitação da LDB na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou treze anos, se contada a partir da mensagem presidencial nº. 605 de 29 de outubro de 1948, que apresentou ao Poder Legislativo o seu anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores presidida por Manoel Lourenço Filho, então Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde, tendo como relator geral o professor Antônio de Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo (USP)[...]. A demora na aprovação da lei expõe a lentidão das duas casas legislativas em decidirem sobre temas de maior importância e complexidade, como no caso das leis complementares, que se destinam a regulamentar matéria a elas reservada pela Constituição. (MONTALVÃO, 2010, Não Paginado).

Em meio a esses debates políticos em torno do ensino secundário, a partir da década de 1950, tem-se uma primeira extensão considerável das matrículas, refletindo em um aumento de demanda por um nível mais elevado de ensino. Com ressalvas, os autores Togni e Carvalho (2007) defendem que diferente do que ocorre posteriormente aos anos de 1950, às

condições de funcionamento das escolas noturnas de ensino médio não atendem aos princípios que nortearam o seu surgimento nos anos 50, ou seja, atender às necessidades de prosseguimento dos estudos quando o diploma ginasial não mais atendia às necessidades da população estudantil. (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 64).

Em seu surgimento, as escolas noturnas do ensino secundário eram para atender a demanda de continuidade de estudo, quando o ginásio não é mais suficiente, demanda essa que começa a tomar novas configurações, uma vez que essas escolas não mais atendem às necessidades dos estudantes. O período de 1950, 60 e 70 marca “a definitiva elevação do modelo científico e técnico do secundário a despeito dos defensores do humanismo e caracteriza-se também pela ampliação do atendimento” (LEITE, 2014, p. 88). Apesar da gradativa extensão das matrículas, a dualidade na educação mantinha o ensino secundário com apropriações diferenciadas, um para levar ao caminho do ensino superior e outro para o profissional.

O crescimento das escolas do ensino secundário do noturno nos anos 60 e 70 leva a medidas importantes no que diz respeito ao seu funcionamento, permitindo o seu exercício quando o ensino conservar um mesmo curso no turno diurno. Almeida (1998) registra sobre essa determinação

no Ato nº 6/1964, no Decreto nº47.404/1966 e na Lei nº 10.038/1968, que somente será autorizada a instalação de curso de grau médio, em regime de funcionamento noturno, em estabelecimento de ensino que mantiver o mesmo curso em regime de funcionamento diurno, exceção aos já existentes e aos casos excepcionais de ausência de população escolar para estudos diurnos. (ALMEIDA, 1998, p. 22).

Esse ensino só se efetiva sobre determinadas condições. Nesta mesma década de 1960, encaminha-se um debate sobre a conformação da educação dualista no ensino secundário culminando com a LDB de 1961(Lei nº 4.024) a primeira promulgada, que permitia a equivalência de cursos técnicos com o ensino secundário, possibilitando o ingresso em cursos superiores (NASCIMENTO, 2007). Para Nosella,

inúmeras foram as tentativas de harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, quer no âmbito da equivalência dos diplomas, quer no âmbito da integração dos currículos. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961(Lei n. 4.024/61) foi um marco, pois possibilitou aos diplomados das escolas técnicas o ingresso no ensino superior. (NOSELLA, 2011, p. 3).

Nesse contexto do novo quadro político, no golpe civil-militar de 1964, houve uma tentativa de organizar o ensino

como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, ajusta-se a LDB 4.024/61, não sendo considerado pelo governo militar a necessidade de editar por completo a lei em questão. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 61, sancionando a lei de 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária. (CERQUEIRA; CERQUEIR; SOUZA; MENDES, 2009, p. 2).

Já se tratando do ensino de 1º e 2º grau, por meio da Lei 5.692/71, no contexto da ditadura civil-militar, estende-se a obrigatoriedade escolar para oito anos, o ginásio como 1º grau, e o colegial como único curso médio agora como 2º grau que deveria ser profissionalizante. Essas alterações trouxeram mudanças e lançaram as raízes de uma escola de massas para massas em oposição às escolas de elite.

Os autores Pinto, Amaral e Castro colocam o grande impacto na qualidade do ensino com a compulsória profissionalização do 2º grau, como

[...] as escolas da rede de 2º grau não possuíam nem equipamentos nem professores habilitados a oferecer formação profissional em condições adequadas. De outro, com o aumento da obrigatoriedade para oito anos, o Estado se viu compelido a ampliar a oferta de vagas, e isto exatamente em plena ditadura militar, um período em que os gastos com educação atingiam seus patamares mais baixos, situação decorrente, entre outras coisas, da retirada da vinculação constitucional de recursos para educação na Constituição de 1967. O resultado foi uma expansão a baixo custo, multiplicando-se os turnos escolares e achatando-se os salários, com prédios precários, professores mal preparados e desmotivados, lançando as raízes de nossa atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite. Neste último segmento, mudanças radicais também foram observadas, com as antigas escolas confessionais de formação mais centrada nas humanidades dando lugar às modernas empresas de ensino, guiadas pelas leis de mercado e que se preocupam tão somente em preparar seus alunos para o ingresso na educação superior. (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011, p. 641-642).

Ou seja, um sistema de 2º grau que procurava substituir o propedêutico e profissionalizante, a dualidade, uma vez em que todos eram obrigados a passar pelo 2º grau profissionalizante, tentando produzir pelo menos um consenso na sociedade de um princípio de democracia (NASCIMENTO, 2007). Contudo muito pouco mudou devido à conjuntura estrutural da educação que impedia a homogeneidade de habilitação entre as classes.

Assim sendo, para Nascimento, a Lei nº 5.692/71, que pretendia habilitar profissionalmente os que concluíam o 2º grau teve o que o autor chamou de nova função social:

[...] a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores. A lei pretendia que o Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito do Ensino Médio. No entanto, mantinha-se como objetivo do Ensino Médio a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior. (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Observamos, então, nesse período em que o ensino profissional estava associado ao 2º grau, a sua não efetivação, por questões estruturais, recursos financeiros e humanos, o que foi contornado “com o Parecer n.º 45/72, que recolocou a dualidade da educação geral e da formação profissional” (NASCIMENTO, 2007, p. 84). Então o 2º grau passou a ter uma formação mais abrangente, levando em 1975

ao Parecer 76, uma proposta para uma habilitação profissional, com uma visão mais ampla do mundo e das transformações do trabalho, um preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade. Mas a dualidade construída permaneceu e as mudanças advindas da criação do 2º grau não trouxeram respostas à qualidade de ensino.

Em vista disso a legislação se acomoda à realidade, quando a

proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei n.º 7044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 71, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante). O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei nº 5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação. (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Uma dualidade que parece muitas vezes estrutural. Distintos autores assim como Nosella (2011) escrevem sobre o empobrecimento da escola humanista e o esvaziamento do ensino técnico, o que para o autor foi um equívoco

reconhecido e corrigido pelo governo, pois a própria sociedade civil o havia percebido. Em 1982, foi promulgada a Lei nº. 7.044, determinando que a profissionalização não mais fosse obrigatória, mas sim opcional de cada escola, isto é, de cada grupo ou classe social. Restabelecido o realismo escolar, o debate sobre o ensino médio unitário arrefeceu. Todavia, independente dos debates e das políticas governamentais, as camadas populares, durante a década de 1980, pressionaram por mais escolarização, inclusive média. Para dar atendimento a essa demanda, o Estado simplesmente ampliou esse ensino, dando continuidade à política educacional populista que facilitava a diplomação sem maiores preocupações com a qualidade. Esse período caracterizou-se pela expansão dos cursos noturnos e supletivos. (NOSELLA, 2011, p. 4).

Esses elementos mostram que a necessidade de reestruturação não é algo novo, nas décadas de 1960 e 1970, e até mesmo antes, a escola é pensada em uma lógica econômica e social do desenvolvimento, uma educação a serviço do desenvolvimento, logo se prolonga a escola obrigatória, com uma massificação e democratização, ou seja, novos tipos de alunos que ingressam no fim da escola fundamental. A partir da década de 1990, sem ainda ter resolvido os problemas da generalização do Ensino Fundamental, a massificação também se estende para o Ensino Médio (CHARLOT, 2005).

Faz-se necessário esclarecer que, de maneira geral, os cursos do noturno do Ensino Médio foram conduzidos com as mesmas diretrizes dos cursos do diurno, como na LDB de 1961 e de 1971. Assim como foi nas décadas de 70 e 80 o apogeu das classes noturnas, com a abertura de escolas particulares nos anos de 1970 e nos anos 1980 com as escolas públicas. Essa demanda vai ser garantida pela Constituição Federal de 1988, com o artigo 208 em que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso VI – oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando” (BRASIL, 1988).

Assim a democratização do ensino perpassa não só pelo aumento da matrícula como também uma alteração no perfil socioeconômico daqueles que poderiam frequentar o Ensino Médio, como os filhos de trabalhadores. O Ensino Médio Noturno passa a ser regido pela mesma legislação do Ensino Médio diurno, sendo nas décadas de 1980 e 1990, a oferta do Ensino Médio Noturno uma das principais formas de garantir acesso a este nível de ensino às camadas populares.

Neste processo de democratização com a Constituição de 1988, esperavam-se grandes transformações e mudanças na educação que vinham sendo discutidas, com o encaminhamento de vários projetos de LDB ao Congresso, reacendendo grandes debates em torno da organização do sistema educacional e da sua qualidade. A LDB nº 9.394/96 aprovada não atendeu as aspirações dos educadores, devido às disputas polarizadas:

de um lado (neoliberal), procura-se requalificar a tradicional escola propedêutica, reforçar a meritocracia e reencontrar a identidade própria do ensino técnico, retirando de seu currículo as disciplinas de conteúdo geral. De outro lado (popular), levantou-se a bandeira da politécnica, densa de significação [...]. (NOSELLA, 2011, p. 4).

Entretanto, a nova LDB estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Médio, começando uma transformação e um olhar para esta etapa de ensino. Um olhar que teve como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, a qual afirmava no art.208, inciso II, o dever do Estado em assegurar a Educação mediante a garantia da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (BRASIL,1988), despontando uma intenção de ampliar o Ensino Médio para toda população, inciso que sofre uma modificação através da Emenda Constitucional nº14/1996, que trata da “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL,

1988), contudo ambas transcendem uma demanda do ensino no nível de Ensino Médio.

É preciso levar em conta que, sob o ponto de vista legal, a LDB (1996) reconhece a educação escolar em relação com outros processos educativos que fazem parte da vida social. Para Nosella (2011, p. 4) é quando introduz uma ideia de “uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva”. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio foi tratado como uma etapa da Educação Básica sem a restrição de preparação para o Ensino Superior ou ao mercado do trabalho, sendo então o Ensino Médio consagrado como etapa final da Educação Básica.

A progressiva extensão desta etapa proporciona outros desafios como a democratização do acesso, o que implicaria em mudanças daqueles estudantes que frequentam a escola, na multiplicidade de jovens. A LDB de 1996 também estipulou 25% dos conteúdos sob responsabilidade das unidades escolares, considerando a pluralidade regional, local e dos alunos, visando ao que os autores Neubauer, Davis, Tartuce, Nunes (2011, p. 13) chamam de “promoção de uma ‘escola jovem’ e inclusiva”.

Neste mesmo percurso,

as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino médio – elaboradas no Parecer CEB/CNE nº 15/98 e instituídas com força de lei pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 3/98 – fazem a crítica da transmissão de conteúdos enciclopédicos e dos métodos tradicionais de ensino, buscando colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para tanto, propõem como princípios norteadores do currículo o desenvolvimento de competências básicas, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, que têm em comum o protagonismo dos alunos e da comunidade. (NEUBAUER; DAVIS; TARTUCE; NUNES, 2011, p. 13).

Essa visão do Ensino Médio abriu as possibilidades para mudanças e projetos inovadores, porém não foi com a LDB (1996) que este cenário mudou, já que os problemas dessa etapa do ensino ainda persistiam como a ausência de identidade, assim como os altos índices de abandono e de reprovação. Entretanto é com a LDB (1996) que se associa o Ensino Médio à Educação Básica e esta deve ser garantida à população, demonstrando a importância desta etapa do ensino.

Nesse contexto da Constituição Federal de 1988, da LDB1996 e finalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, a mudança no Ensino Médio começa a ganhar destaque. Para Nascimento,

a reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Ainda que as DCNEM de 1998 tenham reforçado as propostas que vinham sendo discutidas e elaboradas com a LDB de 1996, algumas análises feitas nas diretrizes apontam contradições na visão do Ensino Médio. Moehlecke (2012), em sua análise escreve sobre o discurso sedutor e inovador das diretrizes através da

valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais. (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

Entre as críticas feitas às DCNEM de 1998, destaca-se o baixo poder que as diretrizes poderiam ter nas escolas para que ocorresse efetivamente, assim como aos conceitos utilizados como a flexibilidade, a autonomia e a descentralização, que poderia ser percebido como um currículo mais flexível, que se adequasse ao mundo produtivo. Outro fator que foi fortemente recriminado é a associação feita de um currículo baseado em competências e habilidades, o que reforça a subordinação ao mundo produtivo do trabalho, apesar de o discurso oficial reforçar a ideia de uma formação básica comum e a preparação para o trabalho. Logo o tema que percorre os documentos da DCNEM de 1998 é a busca por uma identidade para o Ensino

Médio, a inadequação de sua estrutura à sociedade, a valorização da autonomia das escolas com uma construção de currículo por estas, e finalmente um currículo flexível, fatores que aparecem novamente nas DCNEM de 2012 (MOEHLECKE, 2012).

É válido ressaltar ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, em que se estabeleceram várias metas a serem atingidas no Ensino Médio até 2011, entre elas; “o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental” (BRASIL, 2001), e em “reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível” (BRASIL, 2001). Enfatiza-se ainda a preocupação crescente com a ampliação e universalização do Ensino Médio no início do século XXI, devido à tardia universalização do Ensino Fundamental.

A inquietação com o nível do Ensino Médio da educação deve-se também um número reduzido de matrículas no Ensino Médio. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1997, com uma população de 16.580.383 habitantes na faixa etária de 15 a 19 anos, estavam matriculados no Ensino Médio, no mesmo ano, 6.405.057 estudantes, ou seja, atendia-se apenas cerca de 30,8% da população de 15 a 17 anos. Esses números têm mudado, mesmo que lentamente. Em 2007, havia 8.369.369 estudantes do Ensino Médio de 10.262.468 habitantes de faixa etária de 15 a 17 anos e, em 2012, contava-se com 8.376.852 estudantes do Ensino Médio em um universo de 10.444.705 habitantes de faixa etária de 15 a 17 anos, atendendo cerca de 80% da população entre 15 a 17 anos². Essa expansão começou nos anos de 1990

A Tabela 1 deixa nítido os números que evidenciam o crescimento notável do Ensino Médio.

² Dados disponíveis na Lei nº 10.172 e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar.

Tabela 1- Matrículas no Ensino Médio

Ano	Matrícula
1980	2.189.000
1900	3.500.000
1997	6.405.057
2000	8.192.948
2007	8.369.369/ (Vigência PNE 2001)
2010	8.357.675/ (Vigência PNE 2001)
2012	8.376.852
2013	8.312.815

Fonte: OLIVEIRA, 2007, p. 683; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar, 2013.

Ao analisarmos a Tabela 1, vemos um salto quantitativo em relação aos números das matrículas apesar de ainda não ter atingido a universalidade propostas pela PNE 2001. Atingimos outra dimensão, em uma questão de quatro décadas o salto quantitativo de matrículas gira em torno de 6.000.000, ou seja, 80% a mais de matrículas.

Entre os anos de 1990 a 2000, há uma variação de 3.500.000 para 8.192.948 de matrículas, uma variação de aproximadamente 106%, apesar de uma queda nos anos de 2007, 2010 e 2013 nas matrículas. Entretanto, apesar da significativa expansão das matrículas no Ensino Médio, a universalização ainda parece bastante distante da realidade brasileira, os números relativos aos concluintes dessa etapa mostram que há elementos que devem ser pensados no Ensino Médio e que a expansão é somente um dos fatores.

São décadas que para Charlot (2005) refletem a mudança de um Estado Desenvolvimentista, que impõe o envolvimento direto nos temas econômicos, para um Estado Regulador, que continua sendo desenvolvimentista, todavia se dedica também a regulação de normas e à manutenção de questões sociais básicas, incidindo nas escolas. É uma lógica que requer

trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população: o autoatendimento nos

bancos e nas estações de metrô, o uso da Internet, a compra de brinquedos eletrônicos para os seus filhos, até a escolha do seu hambúrguer por combinação de várias opções ou a faxina de escritórios cheios de conexões elétricas exigem modos de raciocínio outros que não os antigos. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio. Aliás, pais e alunos visam esse nível e até o do ensino superior, para melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho. (CHARLOT, 2005, p. 45).

No Brasil é com a Emenda Constitucional nº. 59/2009, que vem assegurar a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, fortalecendo pelo menos a intenção da universalização propostas nas metas do PNE de 2001 com vigência até 2011, assim como uma preocupação crescente também com a qualidade desse ensino. Essa inquietação aparece quando comparamos os dados dos matriculados no Ensino Médio com os concluintes dessa etapa. O número de matrículas apesar de não ter atingido a proposta da PNE de 2001, aumentou, mas a permanência e a conclusão ainda permanecem um abismo comparado ao número das matrículas.

Essas preocupações são enfatizadas por outros autores quando escrevem sobre a permanência, a repetência e a qualidade. Neubauer, Davis, Tartuce e Nunes registram que

à permanência bem sucedida dos jovens na escola de ensino médio, ou seja, das chances de completarem esse nível com uma taxa mínima de repetência, pode-se dizer que não houve mudança positiva na última década. A taxa de aprovação para o Brasil, que estava em torno de 77% em 1997, caiu para 74% em 2007. A diminuição das taxas de evasão no período, provavelmente em decorrência do aumento das matrículas no diurno (foi de 25% para 50%), revela que a repetência continua sendo o grande obstáculo à conclusão do ensino médio com qualidade (MEC/Inep, 2009). Além disso, o desempenho insatisfatório dos jovens brasileiros em recentes avaliações nacionais (Saeb e Enem) e internacionais (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, Pisa) agrava o problema da qualidade do nível médio àqueles já mencionados de acesso, permanência e fluxo. (NEUBAUER; DAVIS; TARTUCE; NUNES, 2011, p. 16).

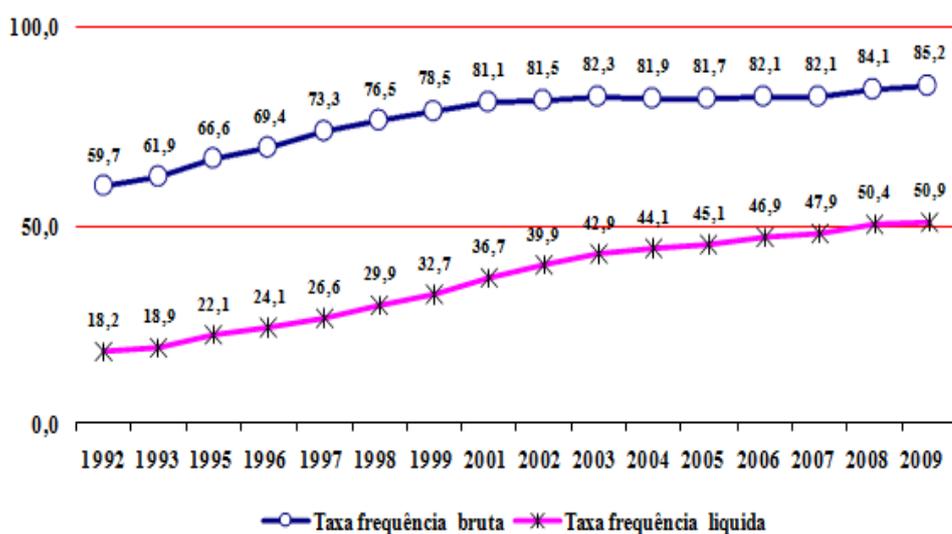
Além disso, é válido destacar que no PNE de 2001, as metas para o Ensino Médio citam a importância da correção de fluxo, assim como a criação de incentivos e a retirada de obstáculos para que os jovens permaneçam no sistema escolar. Finalmente as metas para o Ensino Médio buscam que se reduza 5% ao ano a repetência e a evasão, diminuindo para quatro anos o tempo médio para a conclusão deste nível. Percentuais que não foram atingidos, mas que são retomados no PNE de 2014 com a meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a

população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”, o que não necessariamente possibilita a efetiva escolarização dos jovens estudantes do Ensino Médio.

É preciso levar em conta que houve um aumento tanto na cobertura do Ensino Fundamental, como na regularização do fluxo escolar. Todavia, dentro das metas previstas no PNE 2001 estamos distantes “da universalização, com qualidade, da oferta e do atendimento desse nível de ensino, o que se constitui em um imenso desafio a ser ainda enfrentado” (BRANDÃO, 2011, p. 200), uma vez que os números de frequentes e concluintes do Ensino Médio deixam a desejar.

Tratando-se da taxa líquida de matrícula como porcentagem de alunos que frequentam a escola no nível adequado, o Gráfico 1, permite observar o desafio posto para o Ensino Médio.

Gráfico 1- Evolução das taxas de frequência líquida e bruta à escola para a faixa etária de 15 a 17 anos, 1992 a 2009



Fonte: BRASIL. Comunicados Ipea: PNAD 2009- Primeira análises: Situação da educação brasileira- avanços e problemas, n.66, 2010, p. 19.

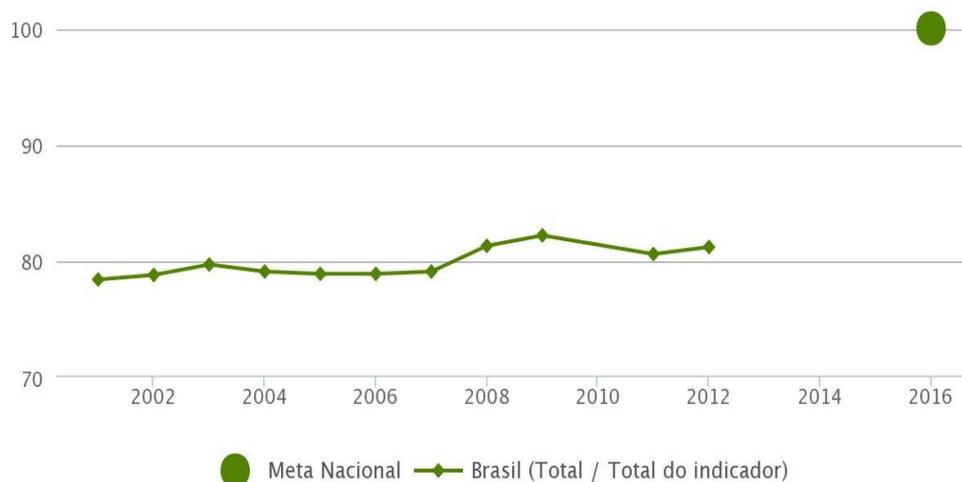
Podemos perceber, a partir deste gráfico o crescimento de 1992 para os anos 2000, de aproximadamente 18% para 36% respectivamente da taxa líquida. No ano de 2009, o crescimento torna-se relativamente reduzido, chegando a aproximadamente 51%. Ou seja, para chegar aos 85% proposto para a meta do PNE-2014-2024 requer um crescimento maior ao período analisado.

Brandão (2011) também traz dados do IBGE, que intensificam a necessidade de olhar para essas metas tanto do PNE 2001, quanto de 2014 como desafios a serem pensados e enfrentados. Visto que, em 2004, as matrículas do Ensino Médio atingem seu pico, ultrapassando os 9 milhões, e em 2009 o número de matrícula diminuiu para quase 8,3 milhões. Soma-se a isso que 2002 daqueles quase 28 milhões de alunos que concluíram o Ensino Fundamental, em torno de 9 milhões matricularam-se no Ensino Médio, ou seja, um terço aproximadamente dos que concluíram o Ensino Fundamental efetivaram a matrícula no Ensino Médio.

Não seria exagero afirmar que “em termos relativos, esses números indicam que aproximadamente metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos está fora do ensino médio” (BRANDÃO, 2011, p. 199). O autor ainda destaca que ao mesmo tempo em que diminuiu o número de matrículas do Ensino Médio, o número de matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no nível de Ensino Médio aumentou em torno de 55%.

É diante deste cenário, que Brandão (2011, p. 199) também aponta “às baixas taxas de conclusão do ensino fundamental (por volta de 70% em 2009), que, por sua vez, está associada à baixa qualidade daquele nível de ensino, materializada nos índices de repetência e evasão (11,1% e 3,7% em 2009, respectivamente)”. Nesta perspectiva, o Gráfico 2, aponta que ainda não atingimos as propostas dos PNE s, em número de matrículas, e o Gráfico 3, possibilita visualizar que em termos de matrículas líquidas no Ensino Médio temos um longa trajetória a percorrer.

Gráfico 2- Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola- Taxa de atendimento



Fonte: Observatório do PNE.

Uma leitura destes dados ainda permite afirmar o quanto a situação educacional dos 15 a 17 anos é um desafio, não só devido ao fato de alunos permanecerem fora do sistema escolar, com 1,5 milhões de jovens que ainda não são atendidos, mas também o fato de que grande parte dos alunos matriculados não frequentam o ano escolar correspondente à idade, ou seja, somente 54,4% destes jovens estão no Ensino Médio. A outra parte está retida no Ensino Fundamental.

Gráfico 3- Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio- Taxa líquida de matrícula



Fonte: Observatório do PNE.

Mesmo que tanto a Tabela 1, quanto os Gráficos 2 e 3, permitam observar o aumento no número de matrículas, nas metas do PNE 2014, ainda se propõe tanto a universalização quanto o aumento de 30% de matrículas para o Ensino Médio até 2024. Deixa-se ainda um vasto caminho a percorrer pelas políticas educacionais para atingir minimamente essas metas.

Não obstante, os desafios no tocante à permanência, como já colocado, conserva-se um abismo se comparado com o crescimento quase que constante das matrículas. Para Silva e Oliveira (2016),

o último Censo Demográfico (IBGE, 2010) informou que o Brasil possui um total de 10.357.874 de jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. No ano de 2014, contávamos com menos da metade desse contingente populacional matriculada no Ensino Médio. Por volta de um terço (3.289.510)

ainda estavam no Ensino fundamental e em torno de um milhão não possuía qualquer vínculo escolar [...]. (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 6).

Assim sendo, é válido ressaltar que, apesar de uma mudança positiva em termos de números de matrículas, a democratização e a universalização ainda está distante da realidade, pois embora tenha havido um aumento dos concluintes do Ensino Médio de 1997 para 2000, ou ainda, que em 2014 um terço dos jovens de 15 a 17 anos está no Ensino Fundamental e um milhão não possuía vínculo escolar. Moraes e Alavarse (2011) apresentam a Tabela 2, que considera uma proporção, sem contar os índices de reprovação ou abandono, em uma situação hipotética, em que a taxa de concluintes para 3º ano seria de 33,3%, destes em torno de 20% estariam concluindo o Ensino Médio, com uma variação de 2% ao longo de 1997 para 2010. Ou seja, uma modificação pequena em termos de números para os concluintes do Ensino Médio em comparação com o crescimento das matrículas.

Tabela 2- Matrículas Ensino Médio e Concluintes

Ano	Matrícula	Concluintes no Ensino Médio	Proporção
1997	6.405.057	1.330.150	20,8%
2000	8.192.948	1.836.130	22,4%
2007	8.369.369	1.749.731	20,9%
2010	8.357.675	1.793.167	21,5%
2012	8.376.852	1.877.960	22,4%

Fonte: MORAES; ALAVARSE. Ensino Médio: Possibilidades de Avaliação, 2011, p. 815; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar, 2012.

Diante destes dados de permanência e o término do estudante no Ensino Médio, devemos considerar outros fatores, além do aumento das matrículas. A exemplo disso, Moehleck (2012) considera ainda a “idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente” (MOEHLECKE, 2012, p. 44). Nesta perspectiva, pensar na permanência para além do aumento das matrículas no Ensino Médio, também coloca em debate a questão da identidade desta etapa com a “superação do dualismo entre

propedêutico e profissionalizante” (BRASIL, 2009, p. 4) considerando a realidade brasileira, assim como a própria diversidade dos estudantes que o aumento de matrículas possibilitou.

Enfim, um contexto em que os efeitos da expansão da escola, da massificação do sistema de ensino e o aumento da demanda por escolarização, trazem para a escola sujeitos que estavam excluídos ou distantes desta realidade. Peregrino (2011) destaca que a expansão de vagas nestas instituições, escolas e “o tempo de habitação da escola pelos jovens antes excluídos dela, não vem agregando ou se agrega são valores desiguais ao processo de escolarização” (PEREGRINO, 2011, p. 84), criando dentro das próprias instituições o que a autora define como uma espécie de “habitação” escolar sem escolarização, e os jovens pobres são os mais atingidos.

A Constituição Federal de 1988 contém artigos que fazem referência à educação como um direito humano que deve ser promovido e incentivado pela sociedade. No artigo 205, está declarado que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Como destaca Cury,

o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002, p. 246).

Apesar de toda a preocupação do ensino girar em torno dos dados quantitativos, não só da universalização, mas também da permanência destes jovens, a questão da qualidade tem marcado presença nos debates. Assim, uma educação como um direito indispensável para sua vivência no mundo, levando a indagações mais profundas sobre a universalização, a evasão e reprovação é pauta de debates atuais.

Desta forma,

a expansão do ensino médio não pode ser caracterizada necessariamente como um processo de universalização da educação, devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola (11,4% dos homens e 5,0% das

mulheres entre 15 e 17 anos e 56,3% dos homens e 36,3% das mulheres entre 18 e 24 anos), à tendência ao declínio do número de matrículas, desde 2004, e à persistência dos altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão das matrículas está reproduzindo a desigualdade regional [...], sexual [...], de cor/raça [...] e da modalidade de ensino: médio regular, profissional ou educação de jovens e adultos [...]. Para além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõe, também permanecem, no caso do ensino médio, desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração dos professores; às condições de infra-estrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros. A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos. Para alguns setores sociais, cursar o ensino médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está naquele grupo social para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola. (KRAWCZYK, 2009, p. 9).

Logo, olhar para o aumento das matrículas não deve levar à generalização da universalização, posto que a complexidade dos dados deve ser considerada, como aqueles jovens que estão fora da escola, evasão, reprovação e defasagem série. Nesta conjuntura, o Ministério da Educação propõe o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI com ações voltadas à melhoria e à qualificação do Ensino Médio, contribuindo com as políticas públicas para o fortalecimento desta etapa de ensino. Assim o ProEMI, visa à superação das desigualdades de oportunidades educacionais, à universalização do acesso e à permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, com uma oferta que priorize a interlocução com as culturas juvenis, uma aprendizagem significativa para os jovens, com o devido apoio técnico e financeiro para os estados.

Um Programa que para Isleb (2014) traz algumas finalidades:

[...] a busca por uma nova identidade do Ensino Médio; a proposta de mudança no tempo, no espaço, nos conteúdos e na prática pedagógica escolar; o enfrentamento dos índices de reprovação e abandono escolar e a construção de uma proposta significativa para o Ensino Médio, com um currículo mais atrativo, diversificado e integrado, voltado a atender os interesses e necessidades dos alunos. (ISLEB, 2014, p. 20).

Com isso o Programa possibilita uma nova escola de Ensino Médio, com uma nova organização curricular, com “um processo dinâmico, participativo e contínuo”

(BRASIL, 2009, p. 7), visando “inovações pedagógicas” e reconhecendo a “singularidade dos sujeitos que atende” como colocado por Moehlecke (2012, p. 45).

O ProEmi é um Programa elaborado com o intuito de:

[...] colocar no centro das ações do Ensino Médio os sujeitos, os saberes e os espaços e tempos, buscando uma melhoria na qualidade do ensino e a superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, através da reestruturação curricular. (STOSKI, 2014, p. 22).

No centro das ações do Ensino Médio um Programa que considera os sujeitos, seu acesso e sua permanência. O ProEMI sofre algumas alterações nos anos seguintes e incorpora as DCNEM de 2012 consolidando sua implementação, orientando uma reestruturação dos currículos nessa etapa da educação, o que levou algumas escolas públicas de Ensino Médio à adesão ao Programa Ensino Médio Inovador, com uma ação em conjunto entre o Ministério da Educação e os governos estaduais.

Moehlecke (2012) destaca que as novas DCNEM

[...] não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes. (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Em meio a esse histórico do Ensino Médio, faz-se necessário observar que o olhar mais específico para o Ensino Médio Noturno muitas vezes acaba se reduzindo ao que Krawczyk (2011) chama de uma “adaptação no planejamento dos professores, implicando menos atividades e conteúdo de ensino, além do funcionamento precário e parcial dos espaços escolares” (KRAWCZYK, 2011, p. 264). Segundo a autora, não há maiores resoluções, ou ainda, estudos sobre o Ensino Médio Noturno, uma vez que vem em constante queda em representatividade do número de matrículas.

Em termos legais, há a resolução do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica 02/2012. Ao referir-se ao Ensino Médio Noturno, o órgão reconhece as condições dos trabalhadores e um ensino que considere essas especificidades, assim como uma carga horária de 2.400 horas. No artigo 14, inciso IV, está escrito que

no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas. (BRASIL, 2012).

Há uma profunda relação entre o Ensino Médio Noturno e a busca de direitos à educação dos trabalhadores, que poderiam ter abandonado ou não os estudos e gostariam de retornar a estudar. Para Corti (2011) no Brasil,

[...] na medida em que a rede de ensino foi sendo estruturada, essa foi uma grande reivindicação dos grupos populares que ainda não tinham acesso à educação. Boa parte da juventude que chegou a etapa final da educação básica fez isso pela porta do ensino médio noturno e, se não fosse assim, ela não teria estudado, porque tem grandes necessidades de trabalho e de geração de renda. Isso gerou um padrão de expansão do ensino médio em que os cursos noturnos tinham uma relevância muito grande. Os cursos noturnos na década de 1980 eram responsáveis pela maior parte das matrículas de ensino médio no Brasil e essa realidade foi se alterando ao longo das últimas duas décadas. Atualmente, há uma diminuição cada vez mais significativa de matrículas no ensino médio noturno de forma que hoje você tem exatamente o oposto da realidade verificada na década de 1980: a maioria das matrículas do ensino médio é no período diurno. (CORTI [Entrevista disponibilizada em 14 de setembro de 2011, na Internet]).

A autora destaca a importância nos anos de 1980 do Ensino Médio Noturno para os jovens trabalhadores, porém o mesmo não ocorre na última década. A Tabela 3, mostra o aumento gradativo até os anos 2000 do Ensino Médio Noturno e a queda registrada desde 2005.

Tabela 3– Matrículas no Ensino Médio Regular no turno Noturno- Brasil 1991/2010

Ano	Total	Total Noturno	Estadual	Privada
1991	3.772.698	2.200.552	1.617.575	415.657
1995	5.374.831	3.155.888	2.534.581	373.848
1999	7.769.199	4.235.633	3.745.924	263.107
2000	8.192.948	4.373.363	3.967.425	202.128
2005	9.031.302	3.984.526	3.791.040	74.802
2010	8.357.675	2.900.566	2.816.955	33.443

Fonte: COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafio à matrícula e ao trabalho docente. R. bras.Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-2010, jan./abr.2013, p. 190.

Observamos na Tabela 3, uma quantidade significativa de matrículas no Noturno nas escolas estaduais. Nas matrículas do Ensino Médio Noturno no Brasil, houve um decréscimo, em que em 1991 contava com 2.200.552 o que representava 58,32% das matrículas para o Ensino Médio Noturno, nos anos de 2000 com 4.373.363 representou 53,37% e em 2010 com 2.900.566 chegou a 34,70% das matrículas do Noturno. Redução acompanhada nas matrículas da rede estadual, mesmo que esta seja a principal responsável pelo Ensino Médio Noturno, tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul. Em 1991 as matrículas para o Ensino Médio Noturno na rede estadual no Brasil chegava a um total de 1.617.575, em torno de 73,50% das matrículas. Em 2010, de um total de 2.900.566 de alunos no Ensino Médio Noturno, 2.816.955, em torno de 97,11% estão na rede estadual. No Rio Grande do Sul, no ano de 2002 de um total de 483.407 de alunos do Ensino Médio Noturno, 195.957, aproximadamente 95% eram do Ensino Médio Noturno da rede estadual. Outros dados que demonstram a expressiva quantidade de alunos no Noturno é que 45% de matriculados no Ensino Médio estavam no Noturno entre os anos de 1998 a 2002 (PERONI; FARENZENA, 2008).

A Tabela 4 ilustra a distribuição de matrículas entre as séries do Ensino Médio Noturno na rede estadual no Rio Grande do Sul (RS). A evasão, o abandono e a repetência são expressivos neste turno.

Tabela 4- Distribuição de matrícula inicial do Ensino Médio Noturno da rede estadual, por série- Rio Grande do Sul (1988-2002)

Ano	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
1998	70.585	46.897	34.032	2.728	159.128
1999	72.525	49.272	38.940	3.015	180.647
2000	75.317	52.490	40.107	3.601	186.970
2001	76.818	55.246	44.365	1.609	190.418
2002	74.107	53.948	44.304	747	185.806

Fonte: PERONI; FARENZENA. Ensino médio noturno no Rio Grande do Sul: democratização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 30.

Os altos índices de evasão para este nível e turno, vistos na Tabela 4, contribuem para questionamentos sobre a qualidade do Ensino Médio Noturno na escola pública no RS. No RS o Ensino Médio, assim como no Brasil, em termos de

matrículas, índices de abandono, de reprovação, de permanência, os problemas são similares. Ainda,

segundo o Censo Escolar de 2006 no Ministério da Educação (MEC), a taxa média de abandono na rede pública de ensino médio (19,8%) [...]. Ela é mais alta no primeiro ano (25%) e diminui nos dois anos seguintes, chegando a 17,4%, no 2º ano, e a 12,9%, no 3º ano. (QUEIRÓS; ASSIS, 2008, p. 72).

Soma-se a esses dados o contexto que vem sendo percorrido desde a Constituição de 1988, a LDB de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, e o Programa do Ensino Médio Inovador conhecido como ProEMI, inaugurado em 2009, e divulgado

como um Programa que busca, por meio das mudanças na organização curricular, contribuir para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para o enfrentamento dos índices de reprovação e abandono escolar. Os Documentos Orientadores do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013) fornecem subsídios teóricos-metodológicos e várias orientações que incentivam e induzem as escolas participantes a (re) organizarem o seu trabalho pedagógico. (ISLEB, 2014, p. 71-72).

Esse percurso realizado nas políticas públicas proporciona elementos para a reestruturação do Ensino Médio tanto no Brasil quanto no RS, o que culmina no Ensino Médio Politécnico (EMP). Essa proposta nasce no anseio da equipe que assume a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) no período de 2011- 2014.

O Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual (2012), assegura o exercício da cidadania, assim como objetiva fornecer meios para o aluno progredir no trabalho e estudos futuros. Na prática pedagógica, isso ocorre em permanente instrumentalização dos educandos nas diversas áreas, assim como o acesso ao conhecimento e à cidadania. Pensar na relação do jovem com Ensino Médio em voga, é olhar para esses problemas em um resgate do Ensino Médio construído para e com o jovem.

Logo, pensar nas vivências do Ensino Médio Politécnico (2012) para estudantes do Ensino Médio Noturno na região oeste de Santa Maria, é também possibilitar um pensamento mais singular sobre o ensino Noturno e os jovens que frequentam esse ambiente escolar. Desta forma, conceber um Ensino Médio que trabalha com todos os jovens, com todas as diferenças daqueles que o frequentam possibilita o olhar sobre essa formação humana e integral, sobre essas juventudes.

Um Ensino Médio em que se propõe “um currículo que resgate o sentido da escola como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15), um ensino Noturno que deve ser visto também em sua singularidade, sua qualidade, em sua relação com o jovem estudante.

2.2 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

O Ensino Médio Politécnico (EMP) foi criado na esfera estadual do Rio Grande do Sul (RS) e posto em prática nas escolas em 2012. É uma proposta de ensino que converge com as políticas públicas de reestruturação do Ensino Médio, um “Ensino Médio que garanta uma base unitária para uma formação humana integral, omnilateral ou politécnica” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 43), buscando um significado do ensino para os jovens, bem como o protagonismo juvenil (RIO GRANDE DO SUL, 2011) e o fortalecimento do Ensino Médio, considerando a “multidimensionalidade da formação humana” (SILVA, 2013, p. 77). Desse modo o EMP se difere do tipo de escola que, em sua maioria,

contradiz as expectativas das juventudes [...] negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem. Esse modelo escolar não possibilita que o educando desenvolva naturalmente suas relações e intervenções no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza física e social. É um padrão escolar que tende a robotizar as mentes, reduzindo-as a formas homogêneas, à conformação com os supostos “destinos”, ao ajustamento dos pensamentos na lógica da obediência, da não proposição, da não formação de pensamento próprio, de opinião crítica acerca das ações e reflexões da humanidade na diversidade que lhe é intrínseca e característica. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 29).

Questionando os padrões de escolas robóticas, a reformulação desta etapa, como coloca Nascimento (2013), está baseada em um “movimento e debate nacional consistente sobre como efetivar o direito à Educação Básica que passa, necessariamente, pela universalização do acesso, da permanência e da aprendizagem no Ensino Médio” (NASCIMENTO, 2013, p. 15). Assim o EMP está em consonância com as políticas de educação, com os dados estatísticos e com os diferentes aportes teóricos, mostrando os caminhos percorridos na efetivação e elaboração do Ensino Médio no Brasil e no RS.

Uma transformação do Ensino Médio deve deixar de lado o modelo tradicional de uma escola “dos tempos da educação como privilégio, muitos alunos veem comprometidos e, às vezes, travados os cursos de seus projetos de vida, vontades de existir e ser na sociedade” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 29). As mudanças da sociedade possibilitaram a abertura da educação, do ensino, logo a educação deixa de ser um privilégio, para ser um direito. A educação para uns, virou uma educação para muitos, então a identidade dada para a escola privilegiada não serve mais para as modificações ocorridas na atual sociedade, ensino, escolas. As identidades construídas para o Ensino Médio já não são o suficiente para abranger as múltiplas juventudes, repensar o Ensino Médio é fundamental para refletir sobre os jovens que pretende atingir.

A proposta de reestruturação no RS é estabelecida dentro de um contexto do Ensino Médio no Brasil em transformações. A Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDB) de 1996 traz elementos iniciais para uma mudança no pensamento sobre a educação, o papel do Ensino Médio e a formação humana. Ainda, segundo Ciavatta e Ramos (2011), em nenhuma das perspectivas anteriores o projeto de Ensino Médio esteve centrado na pessoa humana, centrada nos sujeitos. Em outras palavras, sua função formativa esteve historicamente submetida às funções propedêutica e profissionalizante, submetida ao caráter econômico da educação. Deste modo, é relevante quando a formação humana integral passa a fazer parte dos novos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM -2012) e o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014), assim como do EMP.

Também é com a LDB de 1996 que o Ensino Médio é inserido na Educação Básica, o que leva o estado a garantir essa etapa do ensino, assim como o Ensino Fundamental, possibilitando efetivar o que já havia na Constituição Federal de 1988, a busca da universalização e gratuidade deste nível do ensino, ou seja, o Ensino Médio visto como um direito e não mais um privilégio. O Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (2012), em consonância com a Constituição de 1988 e a LDB (1996), reafirma o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com finalidade de ampliar o desenvolvimento dos educandos.

Os artigos 35 e 36 da LDB (1996) são específicos sobre o Ensino Médio e apontam para a formação enquanto cidadão, como pessoa humana e ao pensamento crítico, assim como baliza para uma elaboração de currículo com disposições gerais, mas com metodologias e avaliações que estimulem os estudantes. Assim é

manifestada a preocupação do Estado com esse nível de ensino, em que procura suprir a distância entre o interesse das escolas, dos estudantes e uma universalização plena com qualidade.

O EMP elaborado neste contexto, tem como documento base, a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011), esta proposta aponta uma dimensão do trabalho como princípio educativo, uma vez que as mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas exigem

compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

O trabalho, nesta perspectiva, perpassa todas as relações humanas tanto na sociedade quanto com o mundo. Ainda para Azevedo e Reis, um EMP que articula

todas as áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias com os avanços culturais, científicos, tecnológicos e do trabalho, elegendo-o como princípio educativo. Nesse contexto, a politecnicidade materializa-se na indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica. Por meio dela, busca-se chegar à superação da fragmentação do conhecimento humano. [...] A formação politécnica é de caráter científico-tecnológico e sócio-histórico, pois parte do contexto social e cultural dos alunos, na integração de todos os conteúdos, no diálogo entre os campos de saber aparentemente não aproximáveis no entendimento positivista de currículo. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 39).

Com isso, retoma-se a concepção de politecnicidade, enquanto domínio intelectual da técnica, não se limitando à reprodução da técnica, mas nos campos de saberes necessários à construção desta, constituindo-se

na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. [...] A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana. (RIO GRANDE DO SUL, 2011 p. 4).

Uma educação em que se deseja um aprendizado que “construído nesse processo coletivo não seja um fim em si mesmo, mas sim um seguimento, cujo objetivo é o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade” (ARAUJO, 2014, p. 20). O EMP é fundamentado na formação do processo humano, sempre mutável. Nele, a prática do conhecimento dar-se-á nas práticas sociais e na transformação da natureza pelo homem, o que podemos afirmar em um conhecimento dinâmico. Por isso, pensar em uma educação nessa dimensão para este projeto requer pensar em uma educação baseada em princípios orientadores como relação parte- totalidade, reconhecimento dos saberes, teoria-prática, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a pesquisa.

Nestes princípios orientadores necessários para a proposta de reestruturação do RS, a relação da parte-totalidade, é um desafio uma vez que “compreender fatos e realidades amplas e complexas, a partir da escolha de conteúdos curriculares, demanda uma relação constante entre a parte e a totalidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17), que no documento orientador configurou em um

movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, constitui-se como processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17).

A busca de limites e amplitudes, permite o transito entre o científico e a realidade. Nesta condução dos princípios orientadores, a escola deve ser um espaço de promoção de diálogo, reconhecendo os saberes, assim como a relação teoria e prática, afirmando a centralidade nas práticas sociais com um foco no que chamou de “processo de conhecimento de realidade, o diálogo como mediação de saberes e de contradições e entende que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17). Havendo o diálogo permanente entre teoria e prática que genericamente é colocada

uma imposição da vida em sociedade. Não há intervenção humana na realidade com vistas a transformá-la sem uma prévia organização planejada com método e intencionalidade. Isso pressupõe uma íntima aproximação do pensamento e da ação, para resultar em transformação. A relação teoria prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

Esse processo contínuo entre teorizar e reconstruir, colabora para um olhar interdisciplinar, com diálogos entre as disciplinas e áreas do saber. Um trabalho interdisciplinar como estratégia metodológica que entende que

problemas não são resolvidos apenas à luz de uma única disciplina ou área do saber desmistifica a ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área de conhecimento sobre outra. O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade. A interdisciplinaridade é um processo e, como tal, exige uma atitude que evidencie interesse por conhecer, compromisso com o aluno e ousadia para tentar o novo em técnicas e procedimentos. [...] A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Um princípio orientador leva a outro, não se pode falar em parte e totalidade, sem o reconhecimento dos saberes, a prática e teoria e finalmente a interdisciplinaridade. Exige uma articulação entre a realidade e o estudo pretendido. Outros eixos que colaboram para a construção do EMP são a avaliação emancipatória e a pesquisa que vê na escola um espaço privilegiado para aprendizagem de práticas democráticas nas instâncias educacionais como a avaliação, tendo um compromisso “com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20). Do mesmo modo, a pesquisa integrada ao cotidiano escolar, garante uma apropriação da realidade e uma abertura para intervenções, aliada ao caráter do protagonismo social dos sujeitos pesquisadores.

A partir disso, pode-se entender que o modelo curricular da escola pautado na fragmentação, nos conteúdos, negligencia a heterogeneidade das escolas, as identidades. Esse modelo escolar não possibilita que o “educando desenvolva naturalmente suas relações e intervenções no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza física e social” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 29), importantes para a compreensão da proposta do EMP, uma formação integral. Essa fundamentação teórica foi regulada pelos mesmos princípios DCNEM/2012, manifestas no

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:
I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; (BRASIL, 2012, p. 2).

Artigo esse, que faz referência a formação integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, presentes também no EMP. Os incisos deste mesmo artigo 5º fazem menções a conceituações dos eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. É na articulação desses eixos que a interdisciplinaridade atua como princípio pedagógico, isso através das áreas de conhecimento, da relação entre teoria e prática, a pesquisa como princípio pedagógico, a avaliação emancipatória, o trabalho como princípio educativo e finalmente a politecnia como um conceito básico (ARAUJO, 2014). Para que essa proposta ocorresse de fato, na articulação de seus princípios que

a SEDUC criou diretrizes para instituir o Seminário Integrado (SI) nas escolas estaduais. Trata-se de um espaço-tempo destinado aos alunos pesquisarem de forma coletiva, segundo seus temas de interesse. [...] A proposta da SEDUC-RS também orienta para uma reorganização curricular, englobando componentes curriculares que visam à formação geral (linguagem, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, todas as áreas com suas tecnologias) e uma parte diversificada. (ARAUJO, 2014, p. 23).

Essa concepção proposta no EMP, permite repensar o espaço do ambiente escolar, considerando as especificidades dessas juventudes, não tratando de maneira homogênea, mas colocando em foco a formação humana e singular, com espaços e tempos para o diálogo de interesses do aluno, para a pesquisa. Com isso o Seminário Integrado (SI), apontado como a parte diversificada que “articula as áreas do conhecimento, considerando as experiências e vivências dos educandos com o mundo do trabalho, assim relacionado à formação humana, tecnológica e politécnica” (ARAUJO, 2014, p. 23), pode ser um importante espaço para que o EMP se concretize em todos seus princípios orientadores, considerando a complexidade dos jovens sujeitos.

A construção de identidades tem uma demanda constante e reflexiva para elaboração de “narrativas em múltiplos âmbitos da vida do sujeito” (TOMAZETTI et al., 2011, p. 87). Entretanto a escola persiste na inviabilização na construção de “dispositivos que auxiliem esse processo inerente à constituição dos sujeitos jovens” (TOMAZETTI et al., 2011, p. 87), criando um distanciamento entre a cultura juvenil e a cultura da escola de Ensino Médio (DAYRELL, 2003), logo, um abismo entre o currículo escolar e o interesse dos jovens que frequentam a escola. Para alguns

autores, esta é uma das principais causas da exclusão e do abandono escolar, já que o jovem não se sente pertencente ao meio escolar (FANFANI, 2000).

Um EMP que considera a pluralidade daqueles que frequentam, a complexidade dos jovens que são sujeitos. Este aspecto parece ser uma questão importante a ser considerada no EMP, uma escola pensada para e com os jovens, Fanfani (2000) enuncia algumas características de uma escola que considera as expectativas e as condições de vida jovem:

- a) Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas y conocimientos de los jóvenes.*
- b) Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos de la adolescencia se expresan en instituciones y prácticas (de participación, expresión, comunicación, etc.), y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares. [...]*
- d) Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etc.), y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etc.).*
- e) Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc.; y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.). [...]*
- i) Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes «se identifican». (FANFANI, 2000, p. 11).*

Fanfani (2000) destaca a valorização do jovem em muitos sentidos, considerando sua complexidade, atendendo todas as dimensões enquanto humano, fatores que começam a aparecer nas políticas públicas e no EMP quando aborda a relação do reconhecimento dos saberes, da teoria e prática, valorizando um diálogo das experiências dos sujeitos que fazem parte do Ensino Médio. Uma escola com uma filosofia de acordo com a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014,

compreendida e respeitada em suas especificidades temporais e espaciais, ou seja, históricas; o currículo será organizado para atender, consideradas essas especificidades, as características próprias dos educandos em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, e o trabalho pedagógico será flexível para assegurar o sucesso do aluno. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 16).

Pelo menos em termos de proposta, de filosofia é um EMP que considera as diferenças, assegurando aos estudantes as especificidades locais e individuais. Reconhecer quem são esses jovens, ou quais as juventudes que frequentam esse

ambiente se faz necessário, para criar diálogos entre suas expectativas e vivências no Ensino Médio.

2.3 JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO

Quem são os jovens do Ensino Médio? O que vão buscar na escola de Ensino Médio Noturno? Quais as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico (EMP) Noturno? Para muitos, a resposta é simples. São alunos, pertencentes a uma única categoria, sem diferenciação de expectativas, de vivências, como se fossem seres assexuados e que produzissem os mesmos pensamentos sempre. Sendo assim, a escola deveria assistir a todos sem diferenciação, com a mesma organização de currículo, de espaço e de tempos. Alunos que respondem, pelo menos teoricamente a uma única estrutura escolar, compreendida universalmente (DAYRELL, 1996).

Uma única estrutura escolar, uma escola vista de uma única forma, que funciona como uma sinfonia de instrumentos, em “perfeita” sintonia, sem considerar as singularidades, ou ainda sem a possibilidade de construir outros instrumentos até então não pensados para fazer parte dessa sinfonia, sempre no mesmo ritmo e na mesma cadência, sem contar com o imprevisível, as possibilidades. Desconsiderando talvez o ritmo que se pode aprender na rua, a possibilidade de uma mistura de cadências, não se estabelecendo relações entre o vivenciado pelos jovens, pela juventude, não levando em conta a totalidade das dimensões humanas.

Com a democratização da escola, há uma possibilidade de questionar a lógica que, muitas vezes não leva em conta que os jovens são marcados pela pluralidade social, pelas suas experiências, pelas suas diferenças, como sujeitos socioculturais, que têm historicidade, visões de mundo, um cotidiano que torna o espaço e tempo significativos.

É preciso pensar o cotidiano como “um lugar privilegiado de análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade dos conflitos que atravessam” (PAIS, 2003, p. 72). Isso significa pensar o cotidiano para além do senso comum, mas como um fio condutor que possibilitará visualizar a relação desse jovem com a escola, sua vivência também na escola, uma relação entre o micro e macro.

Nesta perspectiva, o aluno também é o jovem e se relaciona com o mundo, com grupos sociais, com as culturas em constante transformações: ele é um ser humano. Como Dayrell expressa:

[...] são essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. (DAYRELL, 1996, p. 139).

Deste modo, os jovens são resultados de um processo educativo amplo que ocorre em todas as relações sociais e culturais, logo a diversidade estará presente nas escolas, o que proporciona um sentido que Dayrell (1996) colocou como polissêmico, com múltiplos sentidos levando em consideração as diversas leituras cabíveis à escola. Tais implicações requerem um olhar aos “outros” que estão presentes no ambiente escolar, não mais ao aluno, mas às singularidades, peculiaridade, seu caminho histórico social, levando em consideração as outras origens sociais, raciais, étnicas dos campos e periferias.

Portanto, a conceituação sobre a temática juventude é significativa ao se pensar no Ensino Médio, já que não podemos mais pensar em uma escola para alguns, mas sim em uma escola que tenha a capacidade de abranger muitos e as diferenças. Atualmente a juventude não se caracteriza apenas pela faixa etária de transição, para Melucci (1997, p. 13), esta categoria social “deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e a transitoriedade”. Assim é importante perceber a especificidade, ou seja, as variáveis que levam à construção desse jovem, a uma juventude no plural (ABRAMO, 2005).

Por conseguinte, a partir da reestruturação do Ensino Médio, pode-se repensar o espaço do ambiente escolar e considerarem-se as especificidades dessas juventudes, não a tratando de maneira homogênea. Como Freire (2011, p.31) elucida “ensinar exige respeito aos saberes do educando”. Segundo ele, os saberes dos jovens foram construídos socialmente e são de grande relevância, pois é “escutando que aprendemos a falar” (FREIRE, 2011, p. 111) com essa juventude. Essa escuta, que reconhece o jovem em sua complexidade, “significa a disponibilidade permanente

por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Ibid., p. 117).

Em um estudo publicado em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), é colocada a necessidade de o Ensino Médio assumir um compromisso com a diversidade nacional, com a heterogeneidade cultural, considerando as aspirações das “diversas ‘juventudes’ e da expressiva fração de população adulta que acorrem à escola, sujeitos concretos em suas múltiplas necessidades, em suma, os diversos apelos da sociedade brasileira, no sentido da universalização com qualidade” (BRASIL, 2008, p. 8). Isso poderia implicar em diferentes formas de organização desta etapa do ensino.

Silva (2013) nesta mesma perspectiva destaca o Parecer 05/2011, que reconhece nas novas Diretrizes do Ensino Médio a necessidade de outra dinâmica para esta etapa e novas formas de organização de currículo, resignificando os saberes escolares. Neste sentido, essas novas Diretrizes procuram uma qualidade e ampliação da permanência dos jovens na escola e, para tal, buscam

[...] a educação como direito social; o Ensino Médio com qualidade social; o sentido da escola para as “juventudes”; as especificidades do Ensino Médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, indígenas e do campo, e dos estudantes da educação especial. (SILVA, 2013, p. 71).

Por isso, ao refletir sobre o espaço escolar, autores como Esteves (2005), consideram a carência de levar em conta o que é “ser jovem”. Para eles, o espaço escolar tem que permitir o protagonismo dessa juventude, considerando estes sujeitos no seu contexto. É neste sentido que a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014 tem nos Seminários Integrados um espaço que incentive a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem, considerando a possibilidade de diálogo e reconhecimento das práticas sociais como origem do processo de conhecimento da realidade.

Camacho (2004) descreve uma visão míope da escola quando está não vê o jovem para além do aluno, o que pode acarretar na dificuldade de “comunicação entre as diferentes gerações e a dificuldade da construção de uma identificação dos jovens com a instituição escolar” (CAMACHO, 2004, p. 340). Essa ideia é desenvolvida pela referida autora, quando coloca que a escola e seus profissionais não têm noção de quem são os jovens alunos. Segundo ela, isso não acontece com os jovens alunos,

os quais se reconhecem como jovens e como alunos, agindo de acordo com a conveniência do momento.

O não reconhecimento do aluno como jovem nas instituições acarreta a intolerância das condutas juvenis, o que leva a criação de estratégias: dentro dos limites escolares essas gerações se expressam como aluno na presença do adulto e como jovens quando estão entre colegas. Desta forma, reconhecer que a condição de ser jovem antecede a condição de aluno e que essas duas condições estão ligadas, pode “ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos” (Ibid., p. 340).

A reestruturação do Ensino Médio vem, nesta perspectiva, aproximar as juventudes ao Ensino Médio, buscando uma interação que vê, na heterogeneidade e na diferença, a construção deste nível de Ensino. Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar as vivências sobre EMP dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS. A investigação ocorreu por meio, da pesquisa quanti/qualitativa, também chamada de pesquisa mista. Mais especificamente um estudo de caso, uma expressão que “indica, examina-se o ‘caso’ (ou um pequeno número de ‘casos’) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade” (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 223), uma realidade específica, em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

A palavra pesquisa é usada no cotidiano das pessoas e escolas com os mais distintos sentidos, posto que a “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2002, p. 9), uma definição ampla que permite um sentido de pesquisa no dia a dia. No entanto, para a construção de conhecimentos sobre determinado assunto, a pesquisa deve ter algumas especificidades, um conhecimento que extrapole o “entendimento imediato [...] na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais” (Ibid., p. 9).

A pesquisa é um conhecimento para além dos fatos e segundo alguns referenciais, uma pesquisa que se reveste de peculiaridades, afinal “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa” (Ibid., p. 10). A pesquisa em educação para Gatti (2002) tem algumas particularidades, porque a educação trabalha com pessoas, o processo de vida, ou seja, a pesquisa não pode ser gerada em laboratório com situações que podem ser controladas, mas é um campo de interação de inúmeros fatores, como a própria existência humana, suas ideologias, mudanças e contradições.

Desta maneira, o campo da pesquisa em educação é diversificado, contudo a “educação - qualquer que seja a maneira de a concebermos - mostra-se como o centro de referência da pesquisa, é foco do conhecimento, o elemento integrador e norteador das pistas que percorremos nos enfoques em que nos situamos” (GATTI, 2002, p. 14). Do mesmo modo, “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja à natureza destes dados” (Ibid., p. 12), uma pesquisa que percorre a compreensão de um campo que abrange um contexto, suas funções, a relação com o ato de educar.

Existe uma multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional pode envolver. A pesquisa proposta neste estudo teve como problemática: Quais as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico (EMP) dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma escola pública da região oeste de Santa Maria/RS? O objetivo geral da pesquisa é analisar as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria. São objetivos específicos: buscar os elementos teóricos acerca do tema Ensino Médio

Politécnico, sobre o Ensino Médio Noturno e Juventude; identificar as juventudes presentes no Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola pública; verificar as experiências das juventudes presentes no processo do Ensino Médio Politécnico Noturno

Esta é uma pesquisa pautada em um estudo de natureza quanti/qualitativa, através da triangulação de dados que busca uma convergência entre os olhares quanti/qualitativo (CRESWELL, 2007), em que os dados complementam-se na visão do problema proposto. Para autores como Dal-Farra e Lopes, a utilização de um estudo quanti/qualitativo, o qual eles denominam de métodos mistos, é significativa e tem ganho visibilidade no intuito de garantir um maior entendimento do problema a ser pesquisado, em que

de fato, os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão. (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

Os estudos de natureza quantitativa e qualitativa têm restrições e potenciais, e os pressupostos metodológicos na Educação estiveram em conflito entre essas duas abordagens metodológicas, uma dicotomia que tem se mostrando cada vez menor, posto que

utilizar múltiplas abordagens, torna-se possível que haja uma contribuição mútua das potencialidades de cada uma delas, gerando respostas mais abrangentes aos problemas de pesquisa formulados. Diante dos desafios enfrentados em processos de pesquisa do campo educacional, os pesquisadores podem lançar mão de uma infinidade de instrumentos e métodos investigativos, incluindo a conjugação de abordagens qualitativas e quantitativas. Atualmente, no lugar da anterior oposição entre quantitativa e qualitativa, há uma tendência maior a pensar em como tais práticas de pesquisa podem ser coadunadas. (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 77).

Assim, esta é uma pesquisa com abordagens quanti/qualitativa que se complementam, e nesta proposta de pesquisa procura contribuir no levantamento de dados das vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno. Ainda para Creswell (2007) uma abordagem mista, com uma estratégia de triangulação concomitante, em que o pesquisador usa dois métodos

diferentes para colaborar nos resultados de um estudo único, uma triangulação de dados.

A abordagem quantitativa procura trazer indicadores, como dados socioeconômicas e demográficos considerando as variáveis, tornando legíveis, um perfil dos jovens estudantes do EMP Noturno e com uma análise

contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais [...]. Lembramos que muito se discute sobre a qualidade dos dados estatísticos, das grandes bases, como os Censos e outros, sendo esta questão muito antiga. Não há como deixar de lado o problema da qualidade dos dados dessas bases, sendo que vários autores se debruçaram sobre o assunto apresentando os limites e possibilidades das mesmas. [...] é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas. (GATTI, 2004, p. 26).

Ainda que se apresente restrições quanto a utilização de dados quantitativos, algumas questões educacionais só podem ser levantadas quando analisadas sob esta ótica. Sobre a abordagem da pesquisa qualitativa, que ocupa um espaço reconhecido na pesquisa, pode-se dizer que “tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120), como alternativa metodológica para pesquisa em educação.

Além disso, a despeito da pesquisa qualitativa, Minayo (2001) trabalha no universo dos significados, motivos, aspirações em um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidas a operacionalizações das variáveis. Segundo a autora, a “realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2001, p. 15). Desta maneira, os dados da pesquisa partem de uma realidade e do olhar do pesquisador sobre essa realidade com toda sua complexidade e totalidade mostrando a preocupação com o processo e não somente com o resultado (TRIVIÑOS, 1987). Neste sentido, para Bogdan e Biklen (2000) essa abordagem da pesquisa demanda que o mundo não seja examinado com a ideia de que é trivial, mas que tudo pode ser potencializador para uma compreensão mais elucidativa do objeto de estudo.

Na presente investigação foi utilizado o Estudo de Caso. Para Yin “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2010, p. 32), com uma busca de explicações e interpretações para as questões problematizadoras, a busca de ‘como’ e ‘por que’, com pouco controle sobre os eventos e inseridos no contexto real, no caso as vivências do jovens estudantes sobre o EMP Noturno.

Triviños (1987) considera o estudo de caso como uma pesquisa que analisa profundamente, o que determina a abrangência e a complexidade pelo suporte teórico no trabalho do pesquisador, também marcado pela “implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134). Ele reitera que a pesquisa funciona em uma dinâmica de retroalimentação, com diferentes instrumentos de dados, a fim de captar o máximo de detalhes.

Por fim, a análise dos dados foi realizada por meio de categorias, que significa aglutinar ideias, elementos em torno de um conceito capaz de abranger as ideias (GOMES, 2001). As categorias foram estabelecidas durante o estudo teórico e no decorrer da pesquisa a partir dos dados levantados.

As categorias elaboradas a partir da triangulação dos dados coletados são mais específicas e concretas. Gomes (2001, p. 73) ainda levanta a questão de que “nem sempre a tarefa de formular categorias a partir dos dados coletados é simples. Às vezes, essa tarefa pode se transformar numa ação complexa”, pois, necessita de articulação entre as categorias criadas a partir da triangulação dos dados. Esta articulação entre as categorias, a triangulação dos dados corresponde à terceira etapa, que consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, uma análise reflexiva e crítica. É diante da interpretação dos dados obtidos que se busca analisar as vivências sobre o EMP dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS.

As problematizações iniciais da pesquisa foram: Quem são os jovens sujeitos da pesquisa? Qual a realidade do ambiente escolar? Quais juventudes frequentam esta Escola? Como o jovem percebe a escola? Como o jovem percebe o Ensino Médio Noturno? Como o jovem percebe o EMP? Como suas experiências de vida dialogam com o EMP? E quais suas vivências sobre EMP Noturno?

3.1 SELEÇÃO DA ESCOLA

A proposta inicial da pesquisa apresentada à banca de qualificação quanto à escolha do ambiente para a efetivação desta investigação foi a inserção na Escola em que atuo enquanto professora do Estado do Rio Grande do Sul. Entretanto, a banca de qualificação fez ressalvas e sugeriu que a pesquisa fosse realizada em outra escola. Entendeu-se que a relação existente entre a professora e jovens estudantes, o envolvimento entre pesquisadora e sujeitos do estudo, dificultaria o olhar do pesquisador para questões da pesquisa. Isso porque o “envolvimento do professor com suas tarefas cotidianas dificulta o distanciamento de suas concepções relativas à vida escolar, e, na verdade, não existem receitas para lidar com essa questão” (CARRILHO; PASSEGGI, 2001, Não paginado).

Há assim, um maior esforço de análise em uma situação familiar como estranha, visto que tanto os sujeitos pesquisados quanto a pesquisadora já se conhecem e em alguns casos possuem uma relação professora/aluno, podendo haver uma dificuldade de transpor as barreiras, o que poderia implicar em limitações da qualidade das informações obtidas.

Então, seguindo a orientação da banca, em novembro de 2015, houve procura de uma nova escola para efetivar a pesquisa. Essa deveria ser localizada na mesma região da Escola escolhida anteriormente e deveria ter o Ensino Médio Politécnico Noturno. Na região oeste de Santa Maria, existem outras quatro escolas estaduais, das quais três ofertam o Ensino Médio Politécnico Noturno regular. Destas opções, a escola selecionada para os contatos foi a que se apresentava geograficamente mais próxima ao local da primeira opção de Escola.

Ao realizar o contato com essa escola da zona oeste, houve o primeiro encontro com a supervisão no qual foi explicada a proposta do projeto de pesquisa e entrega do mesmo. A resposta foi de que não haveria problemas, mas que antes de uma resposta definitiva teriam que consultar o corpo docente e a direção da escola, somando-se a isso o fato de que a escola estava em um processo eleitoral com a escolha do diretor que assumiria o ano de 2016. Retornando na data combinada a fala da supervisão continuou a mesma, de que não haveria problemas, mas só poderia assinar o Termo de Autorização Institucional no início do ano de 2016, quando saísse no Diário Oficial o nome da nova direção, pois a pesquisa seria realizada no ano de 2016.

No regresso em janeiro de 2016, em conversa com a nova supervisão expliquei novamente a pesquisa, os contatos anteriores feitos e que já haviam aprovado a pesquisa, faltando somente a assinatura do Termo Autorização Institucional (Apêndice-E). Como pareciam desconhecer os processos percorridos nas instâncias da escola, solicitaram o retorno outro dia por meio de um telefonema à escola. Com o telefonema realizado, solicitaram que voltasse em fevereiro depois dos primeiros dias, pois novamente iriam falar com os docentes da escola.

Por fim na primeira semana de março de 2016, a resposta dada pela supervisão da escola é de que não poderia ocorrer a pesquisa, em razão da escola estar com muitos projetos e com muitos professores em estágio probatório. Não restando mais tempo hábil para o direcionamento em outras escolas, ao considerar que haveria a necessidade de verificar as disponibilidades das outras escolas para efetivar a pesquisa, houve a necessidade de retorno a primeira opção de Escola, pelo fato de conseguir livre acesso ao ambiente escolar.

Seguindo a mesma formalidade, para realizar a pesquisa na Escola em que trabalho como docente, entrei em contato com a direção explicando a pesquisa e a metodologia, sendo entregue uma cópia do projeto. No mesmo dia foi autorizada realização da pesquisa e entregue o Termo de Autorização Institucional.

Mesmo com as observações que podem e devem haver na pesquisa realizada em um ambiente escolar em que o pesquisador já está inserido na comunidade escolar, também é válido destacar os aspectos positivos: como o fácil acesso ao ambiente escolar, visto que não é simples fazer a inserção em um local desconhecido, como delineado acima; o acesso aos dados da Escola; a mobilização dos jovens estudantes, facilitada pela relação professor/aluno.

Portanto o vínculo do pesquisador pode atrapalhar a pesquisa, mas também pode facilitar, no caso, para levantar dados sobre matrículas, aprovação, reprovação, idade, repetência, devido ao vínculo com a escola. Assim, como houve maior disponibilidade de estudantes para a pesquisa nas turmas que atuo como professora ou que em algum momento de sua trajetória escolar já fui professora dos sujeitos pesquisados. Essa experiência também revelou a dificuldade de mobilizar os sujeitos e o ambiente escolar para a pesquisa quando não há nenhum contato anterior, muitas vezes transparecendo a pesquisa como algo exterior, “indiscreta” tanto na instituição quanto para os sujeitos, traduzindo-se em um incômodo.

Mesmo havendo condições que foram facilitadoras, também não tem como deixar de refletir sobre as dificuldades da pesquisa, como: para a participação de um maior número de jovens para responder os questionários, optamos por realizar a leitura em conjunto em aula, o que levou a interrupção de aulas dos professores, também ocorreu essa situação com os grupos focais, uma vez que os estudantes não se disponibilizaram ir em outro horário na Escola. Quanto ao ambiente para o grupo focal, a Escola possui uma pequena estrutura, havendo dias em que o único ambiente que restava para o grupo focal era o refeitório, ocorrendo algumas interrupções no diálogo. Consequentemente, como delineado acima existem pontos positivos e negativos na concretização da investigação no espaço escolar que atuo enquanto professora, mas os caminhos percorridos na realização desta pesquisa levou a esta escolha.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados de pesquisa foram coletados a partir de um questionário e da realização de grupos focais com jovens estudantes do Ensino Médio Politécnico (EMP) Noturno em uma Escola da zona oeste.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

A utilização do questionário, como destacado por Gil (1999), possibilita atingir um maior número dos estudantes e dá maior liberdade às respostas devido ao anonimato. No caso deste trabalho, contribuiu na compreensão em relação aos jovens que estão presentes na Escola e participaram da pesquisa, colaborando na construção de um perfil das juventudes presentes na Escola, suas vivências e a complexa relação com a Escola e EMP Noturno.

Antes da realização do questionário, explicou-se a pesquisa e esclareceu-se que os estudantes que não quisessem responder não seriam obrigados. Devido ao fato de ser um questionário muito extenso com 42 questões mesmo que fechadas, os estudantes foram mais relutantes, assim como brincaram que estavam assinando um contrato importante devido a assinatura dos documentos necessários à pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice-C) e o Termo de

Assentimento (Apêndice-D), que conta com a assinatura dos responsáveis para menores de 17 anos.

O roteiro do questionário foi organizado em perguntas abertas e fechadas, com informações mais diretas a respeito do aluno, questões que permitiram construir um perfil dos jovens que frequentam o EMP Noturno, como idade, sexo, renda, suas atividades na escola e fora do ambiente escolar. Da mesma maneira que contribuiu na análise da relação entre as juventudes, a Escola e o EMP Noturno.

Em um segundo momento foram realizados os grupos focais, o diálogo construído no grupo focal foram sob três eixos: Escola, Ensino Médio Noturno e EMP, a partir de questionamentos que estimulam a troca de vivências, descobertas e possibilitando uma descontração entre os participantes, tirando o peso da entrevista. Este panorama proporcionou, em alguns momentos, uma contextualização feita pelo grupo e confrontos de ponto de vista, o que permitiu a análise das diferentes perspectivas das pessoas sobre a vivência do Ensino Médio Politécnico Noturno.

Esse instrumento de pesquisa foi escolhido com a intenção de buscar maior profundidade nas questões subjetivas do grupo focal, avaliando a interação entre os integrantes do grupo, procurando valorizar reações mais espontâneas, naturais e não uma justaposição de ideias, mas um diálogo criado a partir das interações.

O grupo focal é utilizado nesta pesquisa como uma “técnica para avaliar a reação de um grupo de pessoas sobre um determinado tema” (WELLER, 2006, p. 244) em que “o papel do entrevistador se confunde muitas vezes com o do repórter ou moderador, já que este é responsável pela organização das falas e dos conteúdos” (Ibid., p. 244). Diante deste quadro, o moderador é uma peça importante, pois é “responsável pela elaboração do guia da entrevista, a condução da discussão, a análise e o relato de seus resultados” (DIAS, 2000, p. 144), no caso o pesquisador deve olhar os grupos focais atentamente, desde sua elaboração até análise das falas e considerações dos estudantes.

Para Gui “a principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação a respeito de um tema em um período de tempo limitado” (GUI, 2003, p. 140), não buscando um consenso, mas uma pluralidade de ideias sobre as vivências no Ensino Médio Politécnico Noturno.

Para Dias (2000) o grupo focal tem seu início com uma reunião de seis a dez pessoas, mas varia dependendo dos autores, Gondim (2003) sugere um número de quatro a dez pessoas, dependendo do nível de envolvimento dos participantes com o

assunto. Foram realizados quatro grupos focais, do qual um foi o grupo focal piloto, não considerado na análise da investigação, todos realizados em horário de aula dos estudantes. Esses grupos foram compostos por dois grupos de 8 pessoas, um grupo focal piloto com duração de 60 minutos e outro de 30 minutos, um grupo de 7 pessoas e um grupo de 5 pessoas, ambos também com duração de 30 minutos. Como há uma variação muito grande de frequência dos jovens nas aulas, cada dia que havia a pesquisa passávamos nas aulas verificando os jovens que gostariam de participar.

O grupo focal piloto foi realizado no intuito de testar as questões quanto à compreensão e à clareza. As perguntas para os próximos grupos foram reformuladas, para melhor entendimento dos estudantes. O grupo focal piloto não foi considerado na análise dos dados, então os grupos focais utilizados na análise, foram três, contando com a totalidade de 20 estudantes.

Na turma do terceiro ano, foi mais difícil de conseguir voluntários. Dessa turma, participaram somente duas estudantes, o que pode estar relacionado ao fato de não ter contato com esses estudantes, uma vez que não sou professora deles. Houve nos grupos focais sempre a tentativa de misturar o 1º, 2º e 3º ano, o que nem sempre foi possível. Nos três grupos focais somente um teve a participação de todas as séries, os outros dois contou com a participação de estudantes do 1º e do 2º ano. Quanto as turmas do 1º e 2º ano que participaram mais ativamente da pesquisa, isso pode ser explicado pelo fato de ter envolvimento maior com estes estudantes, já que sou professora do 2º ano e já fui professora de alguns estudantes do 1º ano, pois muitos deles foram meus alunos na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental.

Os grupos focais foram gravados digitalmente, os áudios foram transcritos e analisados a partir das categorias que emergiram em consonância com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa. O roteiro do questionário e do grupo focal, realizados com os estudantes apresentam-se nos apêndices A e B respectivamente. Enfim, a análise de dados foi realizada considerando os 53 questionários e os três grupos focais. Assim, a análise dos dados se concretizou a partir das categorias que surgiram dessa triangulação de dados coletados.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos convidados para a pesquisa foram os estudantes do Ensino Médio Noturno, jovens de 15 a 29 anos, faixa etária definida pela Lei 12.852/2013 (BRASIL,

2013). Poderíamos entrar em questões teóricas, as quais questionam o enquadramento da juventude em idade, ou ainda quando referida a uma fase da vida (RAMOS, 2006). Contudo, é uma definição utilizada algumas vezes, assim como a definição do Estatuto da Juventude, por uma questão de operacionalidade. Porém, é necessário compreender que as juventudes não podem ser reduzidas a uma visão etária, elas têm um contexto histórico, carregadas de significado.

No ano de 2016 o Ensino Médio Politécnico Noturno da Escola contava com 77 de matrículas iniciais, no entanto, a Lista Oficial das Turmas no início de maio já contava com 88 matrículas, das quais 76 são jovens estudantes de 15 a 29 anos, público alvo da pesquisa. No primeiro passo para a aplicação do questionário, ele foi explicado em aula e, por isso, a maioria dos sujeitos que estavam presentes participaram, inclusive aqueles que ultrapassavam os 29 anos. Foram distribuídos 65 questionários, desses, 63 retornaram respondidos. Para a pesquisa, foram selecionados 53, os quais eram de alunos de 15 a 29 anos.

Para a seleção dos sujeitos que participaram do grupo focal, foram chamados aqueles voluntários para a segunda parte da pesquisa que haviam preenchido seus nomes no questionário e foi aberto aos outros estudantes que não estavam no dia da aplicação do questionário, a possibilidade de participar do grupo focal. Isso devido ao fato de haver um grande fluxo da frequência de estudantes na Escola no Noturno, ou seja, o aluno que está em uma semana não necessariamente é o aluno que estará presente na semana seguinte. Houve novamente a explicação aos participantes sobre a pesquisa e os termos que teriam de assinar. Tanto o questionário quanto os grupos focais, foram elaborados para serem realizados com os estudantes voluntários do Ensino Médio Politécnico Noturno, dos 76 jovens matriculados, 57 participaram do questionário e/ou do grupo focal.

3.4 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi submetida, após a qualificação, ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria. A submissão ocorreu através da avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos da pesquisa estabelecidos pela legislação.

Observamos também, que os sujeitos convidados para participar do estudo, foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento, que garante a privacidade e confidencialidade assim como autoriza a

divulgação dos resultados, tanto para os responsáveis dos alunos quanto para os alunos, uma vez que alguns desses são menores de idade.

Ainda é válido observar que a instituição onde a coleta de dados para a pesquisa foi feita emitiu um Termo de Autorização Institucional em papel timbrado, com o carimbo e a assinatura do responsável pela instituição concordando com a pesquisa.

Quanto a análise dos dados, considerando as questões referentes à ética e à confidencialidade, os nomes designados nos grupos focais são nomes fictícios, preservando a identidade dos jovens participantes.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada através da triangulação de dados obtidos tanto no questionário quanto no grupo focal, elucidando as categorias que surgiram no transcorrer da pesquisa. Para Souza, Miyano, Deslandes e Veiga (2005, p. 133) “ambos os instrumentos podem se complementar [...] se houver disposição dos investigadores para exercitar o diálogo teórico e prático que aqui se denomina triangulação”.

Isto é, houve uma constante triangulação dos dados com as fontes tanto teóricas quanto as distintas abordagens da pesquisa, quanti/qualitativamente, as quais se reforçavam mutuamente. Colaboram na análise da pesquisa através da construção de categorias, Ensino Médio na Escola; Juventudes e Escola; Juventudes e Trabalho; Juventudes, Socialização, Perspectivas de Futuro e as relações com o Saber; Juventudes, Participação e Informação; O reconhecimento das experiências das Juventudes e suas expectativas no EMP, A Interdisciplinaridade e a Pesquisa no EMP, e finalmente A Avaliação Emancipatória no EMP. As categorias foram estabelecidas durante a pesquisa e a partir da coleta dos dados, com conceitos mais gerais, como Ensino Médio Noturno, Ensino Médio Politécnico, Juventudes, utilizadas no projeto para construir alguns marcos referenciais, no intuito de elucidar as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta é uma investigação sobre os jovens no Ensino Médio Politécnico (EMP) Noturno, na tentativa de verificar proximidades e diferenças dos jovens em relação ao Ensino Médio, é importante considerar as particularidades dos jovens, os contrastes e desigualdades. Características assinaladas também por Lassance (2005) que considera o Brasil um local de contrastes e desigualdades, em que o regional deve ser considerado quando se analisa os jovens. Da mesma forma, as informações obtidas dos dados de matrículas na Escola, assim como os questionários e os grupos focais realizados no desenvolvimento desta pesquisa mostraram proximidades e distâncias dos jovens em relação ao Ensino Médio. Assim, salientamos que a análise e a discussão dos dados referem-se às vivências sobre o EMP dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS.

Essa análise e discussão foi realizada a partir de 53 questionários, assim como dos grupos focais, triangulados com os dados nacionais do censo, Sinopses do INEP, dados de matrículas fornecidos pela Escola, dados de dissertação de mestrado “O processo de ocupação da periferia urbana em Santa Maria/RS: o caso do Bairro Nova Santa Marta” (FARIAS, 2011), Ensino Médio Politécnico no RS: desafio e possibilidades (MAIA, 2015), entre outras dissertações.

Também foram consideradas as pesquisas: Os sentidos do Ensino Médio: Olhares juvenis sobre a escola contemporânea (TOMAZETTI et al., 2012) que considerou uma amostra de 350 jovens de Santa Maria/RS e a construção de grupos de diálogo de jovens do Ensino Médio diurno e noturno, com predominância do diurno; o relatório final da Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas (INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; FORMAÇÃO E ACESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS, 2005) com uma amostra de 8.000 questionários e também considerou a construção de grupo de diálogos. Finalmente, foram utilizados, da mesma forma, os dados do Relatório Nacional Brasil: Pesquisa sobre juventudes no Brasil (ABRAMO et al., 2008), e a Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros (BRASIL, 2013), considerando que essas duas últimas pesquisas utilizadas foram feitas por meio de amostras.

No Relatório Nacional Brasil: pesquisa sobre juventudes no Brasil “o universo da mostra foi composto por 3.500 entrevistados/as com mais de 18 anos de idade,

dando destaque especial ao estrato jovem, de 18 a 29 anos” (ABRAMO et al., 2008, p. 4). No tocante a Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros contou com

uma amostra composta por 3.300 entrevistas, distribuídas em 187 municípios, estratificados por localização geográfica (capital e interior, áreas urbanas e rurais) e em tercís de porte (municípios pequenos, médios e grandes), contemplando as 27 Unidades da Federação. (BRASIL, 2013, p. 9).

Outras pesquisas consideradas na triangulação dos dados foram “Estar no papel: Cartas dos jovens do Ensino Médio” (ESTEVES, 2005), pesquisa realizada com 1.777 alunos e alunas de escolas públicas e privadas do país, por meio de registro de cartas, com uma análise de conteúdo e “Juventudes na Escola, sentidos e buscas: por que frequentam?” (ABRAMOVAY, 2015), com uma amostra de 8.283 questionários e a realização de grupos focais. São essas algumas pesquisas consideradas em constante diálogo com teóricos.

Quanto ao questionário desta pesquisa constam informações pessoais como idade, sexo, estado civil, cor ou raça, escolaridade, informações sobre a escola e situação ocupacional dos jovens. As questões trabalhadas no grupo focal tangem a temática da Escola, Ensino Médio Noturno e EMP. No que concerne aos números, em 2016 o número de matrículas inicial no Ensino Médio Noturno da Escola corresponde a 77 estudantes, no entanto a Lista Oficial das Turmas no início de maio já contava com 88 matrículas, que considera as novas matrículas e transferências.

O cruzamento e a tabulação dos dados qualitativos do questionário foram realizados através do programa *Statistical Analysis System-SAS*³ que forneceu subsídios para o diálogo, em uma triangulação com a análise dos grupos focais, que são os dados qualitativos, contribuindo para a elaboração de três tópicos. O primeiro tópico, nomeado de Contextos e Sujeitos, em que apresenta o contexto da Escola, sua comunidade e quais são os sujeitos presentes, os jovens, ou seja, o perfil do jovem estudante do Ensino Médio Noturno da Escola.

No segundo tópico, intitulado de Juventudes, Escola e Ensino Médio, que descreve o ensino da Escola no Noturno assim como traz o levantamento dos dados de matrículas, distorção idade-série, reprovação, repetência e abandono, comparados

³ Programa utilizado com a contribuição do Prof. Dr. Luís Felipe Dias Lopes. Departamento de Estatística da Universidade Federal de Santa Maria/ RS.

com os níveis nacionais e estaduais. Da mesma maneira, traz algumas categorias que são elementos, ideias entorno de um conceito (GOMES, 2001), categorias essas que surgem ao relacionar Ensino Médio e Juventudes, como Ensino Médio na Escola; Juventudes e Escola; Juventudes e Trabalho; Juventudes, Socialização, Perspectivas de Futuro e as relações com o Saber; Juventudes, Participação e Informação.

Já o terceiro tópico, nomeado de Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola, foi possível construir por meio de um diálogo constante entre a proposta teórica do EMP e as vivências do jovem sobre esse ensino, com algumas categorias para compreensão dessa relação entre o jovem e o EMP como: O reconhecimento das experiências das Juventudes e suas expectativas no EMP; A Interdisciplinaridade e a Pesquisa no EMP e A Avaliação Emancipatória no EMP.

4.1 CONTEXTOS E SUJEITOS

Para a análise e discussão desta pesquisa, há necessidade de uma compreensão do contexto e dos sujeitos desse local. A relação indivíduo (no caso sujeito) e sociedade (consideramos o contexto local), deve ser considerada posto que, “o processo histórico de vida do indivíduo humano é um processo social. Um indivíduo não é ‘humano’ se não for socializado, isto é, se não viver em sociedade. [...] Desta forma, explicar o indivíduo significa explicar a sua formação social” (VIANA, 2006, p. 106-107), é neste sentido que muitos autores como Dayrell e Carrano (2002), Sposito (1999), entre outros, consideram o sujeito, no caso o jovem imerso em um contexto histórico, cultural, político e social.

Escrever sobre os jovens no Ensino Médio requer um olhar sobre a localidade que se encontram, o contexto da comunidade, da família, da Escola. Para isso, elegemos como um dos objetivos específicos identificar os jovens estudantes da Escola que frequentam o Ensino Médio Politécnico Noturno. Nesta pesquisa sobre os jovens, consideramos suas vivências e multiplicidade, os contrastes e desigualdades, suas juventudes, elaborando um perfil sobre o jovem da Escola pesquisada, o contexto histórico social, bem como as proximidades e distâncias de um perfil do jovem brasileiro.

A análise do contexto é construído a partir de dados de monografia e dissertações sobre a construção do bairro e da Escola. Já a análise do perfil dos sujeitos, jovens, constatamos algumas características gerais do questionário são

confrontadas com dados apontados por Abramo et al. (2008), pelo Censo 2010 (BRASIL, 2010), pela Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros (BRASIL, 2013), pela Sinopse Estatística da Educação Básica 2015 (BRASIL, 2015), entre outras pesquisas.

4.1.1 Contextos

Historicamente a passagem do feudalismo para o capitalismo introduziu uma nova relação de produção baseada na venda da força do trabalho, mas também transformou o ambiente da sociedade. Nessas transformações, a partir da Revolução Industrial, principalmente no século XX, as cidades passaram a ser o centro da história, com a maioria da população e

uma nova estrutura urbana, fragmentada, segmentada, dividida entre regiões nobres e regiões periféricas, espaços de mercado e espaços de exclusão, uma estrutura reprodutora de uma forte segregação social, a verdadeira “cidade do capital”, a cidade que se organiza como parte da lógica do capitalismo. (BOTEGA, 2004, p. 1).

No que Botega (2004) chama de “cidade capital” ocorre uma divisão interna, uma fragmentação do território em regiões nobres e as comunidades, centro e periferia. Portanto,

a característica mais marcante da “cidade do capital” é a sua capacidade de gerar espaços de segregação social, montando um espaço urbano extremamente cindido, reflexo imediato da forte divisão do trabalho que se impõe na sociedade capitalista. (BOTEGA, 2004, p. 6).

A Escola onde ocorreu a pesquisa encontra-se localizada na região oeste de Santa Maria, região essa que não foge a essa dicotomia entre centro e periferia, da “cidade capital”, com espaços gerados pela segregação social. Ao longo da história de Santa Maria, esta cidade passou por um crescimento urbano e populacional, sendo marcada por uma intensa segregação social e atualmente corresponde à quinta cidade gaúcha em população (SILVEIRA, 2014), que no censo de 2010 correspondia a 261.031 habitantes⁴.

⁴ Dado disponível no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

Ao considerar esse processo da formação urbana de Santa Maria é possível visualizar que a produção do espaço social foi pautada pela lógica territorial e capitalista, tratando tanto a questão da terra quanto da moradia como mercadoria e como tal, de difícil acesso para grande parte da população. É neste contexto, nesta dicotomia entre centro e periferia que a região oeste se consolida, assim como o bairro Nova Santa Marta no qual a Escola encontra-se, um espaço ocupado e que tem sua conformação como um dos maiores bairros de Santa Maria. Assim sendo, a

ocupação irregular do espaço urbano por parte das classes populares tem sido um fato constante na história da urbanização brasileira. Os baixos salários aliados ao alto custo dos aluguéis e dos outros bens de consumo urbano fundamentais para a reprodução da força de trabalho (alimentação, transporte, vestuário, etc.), juntamente com a especulação imobiliária, contribuem e até mesmo incentivam este fenômeno que se constituiu historicamente na construção de verdadeiras “cidades ilegais”. (BOTEGA, 2004, p. 36).

A construção das moradias vem acompanhada de uma ocupação irregular e segue a lógica do capitalismo na cidade. A comunidade na qual a Escola está inserida não foge a essa lógica, sendo resultado de uma ocupação no ano de 1991 nas terras da antiga Fazenda Santa Marta localizada na zona oeste da cidade, realizada por famílias integrantes do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM). Ainda, sobre a Fazenda Santa Marta, se faz necessário destacar que a mesma

pertencia ao Estado do Rio Grande do Sul desde sua desapropriação em 30 de novembro de 1978, com uma área aproximada de 1200 hectares, dentre os quais 39 ha haviam sido utilizados em 1981 para a construção das 872 unidades habitacionais que formaram a Cohab Santa Marta. Deste montante (1200 ha) foram doados aproximadamente 343 hectares para a Companhia Estadual de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul – Cohab/RS, em 05 de junho de 1985, doação esta autorizada pela Lei Estadual nº 7933 de 26 de novembro de 1984. (BOTEGA, 2004, p. 40-41).

A doação feita pelo Estado à Companhia Estadual de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul, COHAB/RS tinha que executar em um prazo de cinco anos a construção de um conjunto habitacional, ou ocorreria o retorno do terreno às “mãos” do Estado. É então que a “ocupação da Fazenda Santa Marta teve início na madrugada de 07 de dezembro de 1991, quando 180 famílias iniciaram a ação de ocupação da área” (Ibid., p. 41). A Figura 1 é uma foto das primeiras barracas erguidas na área em 1991, que em dezembro já contavam com 357 famílias.

Figura 1- Foto das primeiras barracas de acampados erguidas na área,1991



Fonte: FARIAS, 2011, p.103.

A ocupação na Fazenda Santa Marta, teve suas

pautas de reivindicações se aprimorando e se adequando a demanda cotidiana desde a primeira entrada em 07/12/1991, começou a ver resultados mais concretos somente em 1999, quando o governo do estado apresentou o Programa de Reorganização Espacial, Qualificação Urbana e Regularização Fundiária da Fazenda Santa Marta/Santa Maria, mais conhecido como Projeto Santa Marta, que visava transformar a “Fazenda Santa Marta” em um novo bairro da cidade. (BOTEGA, 2004, p. 59).

Também houve durante alguns anos uma indecisão sobre a responsabilidade da comunidade entre os poderes do município e estado. Após o ano de 2009, tendo em vistas as novas estruturações propostas pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) a responsabilidade passou para o município. Todavia, ainda havia terrenos em “processo de regularização fundiária, sob um gerenciamento popular em forma de um Conselho Popular composto pelas entidades representativas da comunidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 3).

Como destacado para Farias “as ocupações continuam ocorrendo no Bairro Nova Santa Marta, constituindo um processo de ocupação progressiva com diferentes estágios de desenvolvimento” (Farias, 2011, p. 109). Este processo fica visível no Quadro 1.

Quadro 1- Evolução espacial da área ocupada

<p>07 de Dezembro -1991</p> <p>Foi o primeiro núcleo de ocupação e Organizado pelo MNLM.</p>	<p>Alto da Boa Vista – 1993</p> <p>Surgiu em 1993 com outra ocupação. Organizada pelo MNLM. Esta ocupação foi uma resposta pela falta de interesse Governo Estadual com a ocupação da 07 de Dezembro e 10 de Outubro e uma forma de mais uma vez reivindicar ações na área da habitação.</p>
<p>10 de Outubro -1992</p> <p>Em 1992 quando o MNLM negociava o número de lotes urbanizados que se estabeleciam, o Movimento consegue incluir famílias da ocupação Fernandes Vieira que foram despejados pela Justiça. 10 de outubro foi a data que foram para Nova Santa Marta, assim se origina a vila 10 de outubro.</p>	<p>18 de Abril – 1998</p> <p>Surge no dia do próprio nome, em 1998.</p>
<p>Núcleo Central -1993</p> <p>Ocorreu a ocupação de origem em 04 de março de 1993. Foi uma ocupação espontânea porém houve uma liderança.</p>	<p>Marista – 1998</p> <p>Surge em 1998, denomina-se Marista pois foi logo após a chegada da escola Marista e ocorreu a ocupação de duas áreas distantes. Por isso, denominam duas vilas, Marista I e II.</p>
<p>Pôr do Sol -1993</p> <p>Ocupação totalmente espontânea que surge no decorrer de 1993.</p>	<p>2007- A área de ocupação Nova Santa Marta transforma-se no Bairro Santa Marta abrangendo as oito vilas citadas.</p> <p>2009 – As vilas Marista I e Marista II tornam-se uma única vila: Marista I e II</p>

Fonte: FARIAS, 2011, p. 109.

O Quadro 1, construído por Farias (2011), elucida os movimentos de ocupação do bairro e a evolução espacial, processo esse que não há finalizações, afinal o espaço está em constante transformação pelo homem. Um bairro que apresenta contrastes: entre as ruas asfaltadas com serviços de água e esgoto, luz elétrica, serviços de ônibus urbanos, casas ou sobrados de alvenaria, cruzam as ruas esburacadas, infraestrutura precária e moradias simples.

A comunidade constitui em números 12.722 habitantes de acordo com o censo de 2010, distribuídos em sete vilas. Já segundo o cadastro da Prefeitura de Santa Maria, como parte do Projeto de Trabalho Técnico Social, integrante do projeto global do Programa de Aceleração do Crescimento, Programa Pró-Moradia – Nova Santa Marta Urbanização e Regularização de Assentamentos Precários, a população seria de 11.387 habitantes, correspondente a 3.326 famílias no ano de 2010, conforme demonstra a Tabela 5.

Tabela 5- População bairro Nova Santa Marta

VILA	Nº FAMÍLIAS	Nº PESSOAS	MULHERES CHEFES DE FAMÍLIAS
7 de Dezembro	296	1.036	70
10 de Outubro	185	629	57
18 de Abril	148	487	38
Alto da Boa Vista	831	2.751	224
Marista I	171	698	33
Marista II	90	298	23
Núcleo Central	746	2.550	179
Pôr do Sol	859	2.938	245
TOTAL	3.326	11.387	869

Fonte: FARIAS, 2011, p. 111.

Ainda segundo a Tabela 5, constatamos que dentro das famílias cadastradas 26,13% são chefiadas por mulheres. No estudo Retrato da Desigualdades de Gênero e Raça (IPEA, 2011), em uma comparação nos anos de 1995 e 2009 a pesquisa declarou que a proporção de mulheres chefes de família aumentou mais de 10 pontos percentuais, ou seja, em proporção que passou de 22,9%, em 1995, para 35,2% no ano de 2009. Mostrando em ambas as instâncias tanto na localidade oeste de Santa Maria/RS, quanto na instância federal têm uma significativa representação das famílias chefiadas por mulheres.

Olhar para esta Escola e para os jovens que a frequentam, é olhar para a comunidade que tem um processo de construção recente de lutas sociais, luta pela moradia, por políticas públicas: como saúde, educação, trabalho, assistência social entre outras, em um enfrentamento constante da desigualdade social posta nas cidades, na expansão desses espaços periféricos.

As instituições presentes na região oeste de Santa Maria/RS, mais especificamente o bairro Nova Santa Marta, em um estudo publicado em 2011, sobre a rede de atendimento de crianças, adolescentes, jovens, idosos e famílias: 08 Regiões Administrativas de Santa Maria/RS (RAMOS, 2011), os serviços existentes na comunidade estão relacionados a educação escolar, sendo duas escolas municipais, uma escola de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, a Escola

Estadual em que a pesquisa foi realizada e uma escola de Ensino Fundamental sem fins lucrativos e de cunho religioso. Entre outros atendimentos, ainda colocam a Fundação Educacional e Cultural para o Desenvolvimento, e os estabelecimentos de cunho religioso como o Centro Social Marista Santa Marta, a Sociedade Assistencial Educativa Mãe Admirável e finalmente a Associação Espírita Francisco Spenelli. Podemos acrescentar a recente apresentação do Centro de Artes e Esportes Unificados, ainda não inaugurado e que

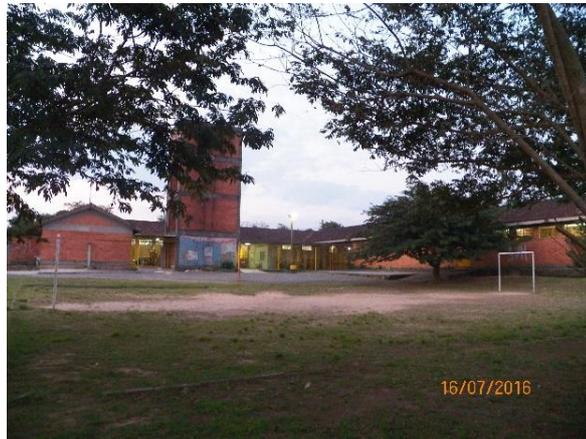
conta com sala de teatro, ponto de inclusão digital com 20 computadores com acesso à internet, biblioteca com capacidade para 2.250 obras, quadra coberta, bicicletário, pista de skate e caminhada, mesas de xadrez, salas de oficinas (artesanato, capoeira e música) além do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), que vai contar com o apoio de psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, [on-line], 2016).

Esses são os serviços presentes na comunidade. Quanto a Escola, local da investigação, foi construída em 2001, ainda quando o bairro era considerado assentamento. A Escola leva seu nome a palavra “assentamento”, passado algum tempo da inauguração,

por reivindicação dos pais através do voto popular, foi retirado do nome da Escola a palavra ‘Assentamento’ sob alegação de que os alunos da Escola e os moradores da comunidade diziam-se sentir-se discriminados ao carregar o título de assentados ou vulgarmente serem chamados de ‘sem teto’. (HUDSON, 2011, p. 27).

A Escola configura-se em uma instituição que em sua construção e atuação inicial teve uma intensa relação com a comunidade do bairro. Nos anos iniciais houve somente a oferta para o Ensino Fundamental, apenas a partir do ano de 2012 ocorreu a oferta do Ensino Médio Noturno na Escola com turmas gradativas, 2012 o 1º ano a partir do segundo semestre, em 2013 o 2º ano e finalmente em 2014 com o 3º ano, houve a primeira turma formada no Ensino Médio Noturno. Quanto ao Ensino Médio diurno começou de forma também gradativa só a partir do ano de 2013. A Figura 2, mostra o retrato da Escola, vista de trás.

Figura 2- Foto da Escola



Fonte: Acervo pessoal.

É uma Escola que de acordo com o Regimento Escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2010) tem como filosofia:

Com base nos princípios que alicerçam o desenvolvimento do SER MAIS E MELHOR que a si mesmo, num processo de valorização dos meios que promovam a paz, a harmonia, a compreensão, o diálogo e a (re) significação das relações interpessoais de respeito, solidariedade e justiça estão postos os ideais de educação que o corpo docente propor-se seduzir pela palavra, pelo encantamento e pela docência consciente de que há muitos que-fazeres na transformação de realidades impiedosas que só serão possíveis de mudanças a partir do trabalho de mãos e mente de quem busca na Nova Santa Marta o refúgio de uma vida mais digna [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 4).

Foram utilizados tanto o Regimento Escolar quanto o Projeto Político Pedagógico de 2010, porque correspondem aos mais atualizados que a Escola disponibilizou. O Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico estavam em processo de construção no ano de 2014 e 2015, sendo entregues no ano de 2015 para a 8ª Coordenadoria Regional, porém serão reformados devido a incoerência com os dados da Escola.

Os objetivos da Escola são:

1. Propiciar ambiente pedagógico necessário ao início do processo de alfabetização a partir do 1º ano do ensino fundamental.
2. Desenvolver o processo de aprendizagem de forma lúdica, com atividades múltiplas, respeitando a idade, a unicidade e a lógica da criança em seus aspectos físico, psicológico e intelectual.

3. Promover vivências para a compreensão da função da Escola no processo da formação do cidadão;
4. Desenvolver na comunidade um ambiente cooperativo onde a participação popular, a tomada de decisões e a ação conjunta sejam uma prática constante;
5. Propiciar à comunidade escolar, o entendimento que o patrimônio é um bem de uso comum, devendo ser preservado e se possível, complementando para o uso de todos.
6. Oportunizar ao aluno situações que valorize a sua realidade que é fruto da participação cooperativa de todos e que todos têm o direito de usufruir e transformar;
7. Despertar no aluno a consciência dos deveres e direitos do cidadão, intuito da valorização popular, da libertação de seus pares e eliminação de qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize suas conquistas;
8. Oportunizar situações que levem o aluno a transformar-se, considerando seus saberes através da participação cooperativa, solidária e responsável. (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 4).

São acepções presentes na filosofia e nos objetivos que caracterizam o que no Projeto Político Pedagógico (2010), definem como pressupostos teóricos fundamentados na Educação Popular, assumindo uma prática de “crescimento intelectual da comunidade envolvida, valorização do ser humano, autonomia, criticidade, cooperação, criatividade, respeito mútuo e solidariedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 4). Com isso, a Escola embasa sua proposta pedagógica em autores como Paulo Freire (2011) que defende a noção de escola pública popular (FREIRE, 1995). No Diário Oficial do Município de São Paulo, com o título “Aos Que Fazem a Educação Conosco em São Paulo”, documento elaborado pela administração Freire quando Secretário de Educação no Município de São Paulo, menciona que não se deve

chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história [...]. A escola como um espaço de ensino- aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (FREIRE, 1995, p. 16).

Freire traz em suas concepções uma educação com o compromisso de estabelecer uma nova sociedade em que entre os valores estejam a justiça social, o envolvimento coletivo assegurando aos indivíduos o direito de conhecer e intervir na sociedade, transformando para não mais ocorrer a opressão e/ou exclusão. É necessário considerar a realidade social da Escola, um olhar para o contexto no qual estão inseridos, em uma relação teórica e prática. (RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Uma formação integral dos sujeitos, condizente “com a realidade, ser específica e constante em cada área de atuação; além de compreender a situação social e econômica do país” (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 5). Pelo menos, a Escola, em sua proposta pedagógica propõe o contraste entre o macro e o micro, considerando a realidade dos sujeitos presentes na Escola, o social, o econômico e o cultural.

Atualmente, a Escola conta com 8 salas de aulas, uma delas era em seu projeto inicial um laboratório de ciências no qual todo o material está em um canto da sala amontoado, abrindo espaço para as carteiras escolares; uma biblioteca; um refeitório; uma sala digital e de informática com nove computadores em funcionamento; cinco banheiros; a área coberta; uma sala para a rádio da Escola; uma secretaria e sala da direção. Quanto aos professores, possui um número de 41 e 10 funcionários para atender a demanda da Escola. A partir da análise do contexto da Escola, podemos voltar a atenção para os jovens presentes na Escola, os sujeitos da pesquisa. Segundo dados da Escola, em 2016 a Escola conta com uma matrícula inicial de 511 estudantes entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Destes, 77 estudantes estão matriculados no Ensino Médio Politécnico Noturno, distribuídos em três turmas, entre 1º, 2º e 3º ano.

4.1.2 Sujeitos

Para colaborar na construção desse perfil, dessas trajetórias plurais dos jovens, faz-se necessário introduzir o conceito de juventude. A juventude não pode ser enquadrada em esquemas, há pluralidade que cerca a vida juvenil, por isso demanda um olhar para a diversidade e possibilidades de ser jovem, como destaca Dayrell e Carrano (2002). Ao mesmo tempo, para Abramo (2005) apesar de juventude ser um termo óbvio, “dessas palavras que se explicam por elas mesmas e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer” (ABRAMO, 2005, p. 37), é um termo impreciso e escorregadio, não havendo um conceito único e exato, ou seja, qualquer caracterização requer a consideração da diversidade social e cultural, a pluralidade e diversidade de ser jovem.

Nesta perspectiva, para Sposito (1999), o conceito juventude no singular é impreciso, o que justifica, portanto, falar em juventudes (no plural). Logo, juventude é um conceito construído historicamente e culturalmente e em constante transformação, refletindo as disputas nos campos políticos e econômicos (NOVAES, 2003). Dayrell

(2003, 2007) também salienta a perspectiva de juventudes no plural, uma vez que o plural permite ver o jovem como sujeito social constituído pelas relações histórico sociais, políticas, econômicas. Dessa forma compreendemos juventude como:

[...] parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens [...] constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Deste modo, não é possível fazer reduções a compreensão de juventudes, logo aos jovens da Escola. Então definir uma categoria de juventude não é simples e uma série de autores refletiu e proporcionou importantes considerações. Abramo (2005) lembra que até pelo menos 1960, a visibilidade das juventudes no Brasil estava restrita a classe média com os jovens escolarizados, em que concentrava o significado da condição juvenil em um debate do papel dos jovens no sistema, em sua continuidade ou transformação. Já nos últimos anos do século XX a preocupação estava nas crianças e adolescentes em situação de risco e na defesa de seus direitos, fazendo com que o termo juventude por um tempo estivesse associado “ao período da adolescência, muitas vezes como algo indistinto da infância” (ABRAMO, 2005, p. 38), em que os jovens ficavam fora das ações e dos debates sobre os direitos e cidadania.

A utilização da palavra juventude ou juventudes é carregada de imagens, o que dificulta refletir sobre seu significado. Imagens essas ligadas ao que Dayrell e Carrano (2014) colocam como “jovem problema”, relacionado aos índices de violência, ao vir a ser e que se nega o presente vivido, projetando o futuro ou a “juvenilização da sociedade” em que se buscam características e valores da juventude. Uma primeira preocupação é em não reduzir a noção de juventude a essas imagens, mas perceber por meio de um contexto histórico como o significado dado a palavra juventude vai se construindo, modificando, bem como os autores vão se debruçando sobre o tema. Refletir sobre as juventudes é um desafio.

Atualmente, o Estatuto da Juventude define que “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Porém, é necessário compreender que as juventudes não podem ser reduzidas

a uma visão etária e têm um contexto histórico. Em textos produzidos no final da década de 90, Abramo (1997, p. 25) destaca a atenção destinada aos jovens no Brasil que era algo relativamente novo “tanto por parte da ‘opinião pública’ [...] como da academia, assim como por parte de atores políticos e de instituições, governamentais e não governamentais, que prestam serviços sociais”, cenário esse que ainda podemos considerar se levamos em conta que apesar de ser importante um segmento da população, são poucos os espaços públicos destinados a esse setor. Isso acontece devido ao fato de “suas necessidades, práticas coletivas e as políticas a eles destinadas” (DAYRELL; CARRANO, 2002, p. 01) serem pouco conhecidas.

Assim, o debate que se instaura nas políticas para juventude traz consigo também a “tensão entre uma impressão de obviedade e a dificuldade de definições mais claras” (ABRAMO, 2005, p. 38) a respeito da juventude. Visualizar a juventude no Brasil para além da adolescência em risco e dos jovens da classe média é recente, vem na mesma perspectiva de “preocupação vigente com a adolescência, na ‘descoberta’ de problemas e vulnerabilidade e risco que não terminam aos 18 anos, mas muitas vezes se intensificam a partir daí” (Ibid., p. 39). Com essa configuração e demandas no plano político, o termo ‘juventude’ começa a abarcar o aparecimento de novos atores juvenis ligados a setores populares.

Com essa retrospectiva fica mais nítida a conjuntura histórica de como a temática da juventude é vista pela sociedade, aparecendo ora como um problema, que precisava de interferência, ora como positivos também responsáveis pela mudança. Ou seja, quando a juventude é relacionado ao ‘problema social’ (ABRAMO, 1997), em que o jovem tem a atenção somente quando representa uma ameaça à estrutura social, não focando no jovem ou em suas vivências.

Uma noção de juventude que remete muitas vezes a uma etapa do ciclo da vida (ABRAMO, 2005) entre a infância e a vida adulta (lembrando que nem sempre a juventude foi marcada como etapa definida, mas “nasce” na sociedade moderna ocidental uma noção de juventude que tem um tempo de preparação para as tarefas de produção e as relações sociais) um momento de transição em que os indivíduos tornam-se membros da sociedade, “através da aquisição de elementos apropriados da ‘cultura’ e da assunção de papéis adultos” (ABRAMO, 1997, p. 29). Para além dessa ótica, Abramo (2005) realça a necessidade de considerar as questões socioculturais das juventudes, os

variados processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e política etc. A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta. (ABRAMO, 2005, p. 43).

Com isso, a noção de juventude implica diversidade, não estando mais presa a padrões, “mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003, p. 43). Ou seja, a juventude não é mais entendida como o fim de uma etapa ou ainda a preparação para a vida adulta, mas “uma condição social que ultrapassa os critérios de idade e ou biológicos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111), ultrapassa o fim futuro, mas tem um compreensão em si mesma.

Melucci (1997) também destaca que o significado de juventude além de perpassar pela condição biológica e se torna uma definição simbólica, no qual “as pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e transitoriedade” (MELUCCI, 1997, p. 13). Uma transformação importante, em que a juventude também

é reconhecida como uma condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2005, p. 44).

Além disso, Dayrell e Carrano (2014, p. 112) colocam a importância da juventude em si mesma, “como um momento de exercício de inserção social”, em que o indivíduo vai se descobrindo, ganhando contornos histórico, social e cultural, não havendo uma juventude, mas jovens que elaboram modos de ser. Margulis em uma entrevista, fala da complexidade que é a conceituação de juventude e de sua constante mudança devido ao contexto histórico empregado à palavra. Em que

el concepto “juventud” es sumamente complejo, remite a un colectivo siempre nuevo, siempre cambiante, y no se presta a ser definido desde un enfoque positivista, como si fuese una entidad acabada y preparada para ser considerada foco objetivo de una relación de conocimiento. Juventud, como concepto útil, debe contener entre sus capas de sentido, las condiciones históricas que determinan su especificidad en tanto objeto de estudio. (MARGULIS, 2004, p. 306).

Ainda que o conceito sobre juventude esteja sempre mudando, como uma fase não acabada, por uma questão de operacionalidade o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) considera que a juventude é dos 15 anos até aos 29 anos, grupo de idade considerado nessa pesquisa. As juventudes refletem a sociedade contemporânea e seu conceito inacabado está em constante transformação, refletindo o contexto em que é pensada, como colocado por Margulis (2004) quando destaca as especificidades e condições históricas desta palavra.

Então, a análise dessa investigação perpassa um olhar para esses sujeitos, no caso jovens estudantes do Ensino Médio Noturno da Escola na região oeste de Santa Maria/RS. Escola essa que se encontra dentro de um contexto de lutas populacionais, já que foi construída em um ambiente de ocupação. Quando em referência aos jovens dessa Escola, se faz necessário enfatizar que no decorrer da pesquisa apareceram diferentes vivências, pois apesar de compartilharem uma história referente a construção do bairro, têm diferentes relações sociais, familiares, econômicas que colaboram nas vivências de suas juventudes. Nesta etapa da análise apresentamos o perfil dos jovens estudantes do Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola, observando a idade, sexo, estado civil, cor ou raça, composição familiar, situação econômica da família e a trajetória escolar.

Quanto a distribuição dos jovens na faixa etária, segundo o último censo de população, de 2010, chega a 51.350.478 milhões jovens no Brasil que estão entre 15 a 29 anos, o que representa aproximadamente um quarto da população total, o mesmo se repete no RS e Santa Maria. A Tabela 6, apresenta os dados da população considerada jovem no Brasil, Rio Grande do Sul e Santa Maria.

Tabela 6- População com Idade de 15 a 29 anos, 2010

Faixa etária	Brasil	RS	SM
15 a 19 anos	16.990.870	885.737	21.915
20 a 24 anos	17.245.190	870.906	24.125
25 a 29 anos	17.104.413	893.999	23.347
Total	51.340.463	2.650.642	69.238

Fonte: Tabela elaborada através do censo 2010, IBGE.

A Tabela 6, ainda apresenta subgrupos desta categoria, separação feita na faixa etária do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): de 15 a 17 anos; 19 a 24 anos e finalmente de 25 a 29 anos, a variação de percentual entre essas faixas etárias em ambas as instâncias permanece em aproximadamente 33% do total de jovens. Para a pesquisa Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013, p.10), “é importante identificar faixas etárias internas a este grupo para compreender diferentes situações e respostas dos jovens segundo os momentos distintos dessa trajetória”, podem representar trajetórias diferentes em relação a escola e ao trabalho.

Nos questionários respondidos na Escola há uma porcentagem de aproximadamente 85% dos jovens concentrados na faixa etária de 15 a 19 anos. Já os estudantes 20 a 24 anos representam 11,20% e de 25 a 29 anos representou a menor porcentagem com aproximadamente 1,87%. Tendência essa que vem mostrando-se no Ensino Médio com as matrículas e um acúmulo na faixa etária de 15 a 19 anos, com 87,09% no Brasil, 88% no Rio Grande do Sul e 87,22% em Santa Maria, de acordo com Sinopse Estatística da Educação Básica de 2015.

Os dados apresentados referentes ao sexo feminino e masculino na Escola há pouca diferença, dos quais os jovens estudantes de 15 a 29 anos do sexo masculino representam aproximadamente 51% e o sexo feminino é de 49%. Diferente dos dados apontados no Relatório Nacional Brasil: pesquisa sobre juventudes no Brasil, que mostra na “distribuição da população brasileira, um pequeno predomínio de mulheres, que aparece nas faixas etárias posteriores aos 20 anos e se acentua com a idade. Na população juvenil, esse desequilíbrio fica em torno de dois por cento” (ABRAMO et al., 2008, p. 7), dados esses referentes ao ano de 2007, mas que têm se mostrado uma tendência. A pesquisa Agenda Juventude Brasil aponta o predomínio de 1% do sexo feminino da população juvenil (BRASIL, 2013), o mesmo ocorre na publicação Os sentidos do Ensino Médio (TOMAZETTI et al., 2012), pesquisa realizada em Santa Maria que também indica o predomínio feminino em quase 5% dos jovens no Ensino Médio. Ou seja, os dados da Escola refletem uma distribuição com pouca variação dos percentuais, mas com preponderância de 1 % do sexo masculino.

Em relação à cor ou raça, ao analisar o questionário, os índices da Escola apontaram para respostas onde consta: branca com 52,83%, negra/preta 13,20%, parda 24,52% e outros 9,42%. Entre aqueles que representam os outros, os 9,42%, estão os que responderam amarelo, indígena, morena e morena clara. Devido ao fato das questões terem sido lidas com os estudantes, quando questionados com relação

a sua cor, muitos não sabiam o que colocar, chegando a indagar em alguns momentos qual era a sua cor, ou como os outros o identificavam. Movimento de indagações sobre a cor que também ocorreu na pesquisa de Tomazetti et al. (2012), mostrando a confusão de conceitos como cor, raça ou ainda etnia entre os jovens.

É importante salientar que no questionário realizado com os estudantes optou-se pela utilização da terminologia cor, assim como é utilizado pelo IBGE. Todavia, como nas respostas apareceram, negra e indígena, quando referido a pesquisa foi definido a utilização dos termos cor ou raça.

No texto de discussão nº 996 “O sistema classificatório de ‘cor ou raça’ do IBGE (OSÓRIO, 2003), a classificação brasileira sobre a cor ou raça é única e reflete as construções históricas. Além disso,

não existe uma classificação internacional para raças ou para etnias. Nos diferentes países, conceitos como etnia, tribo, nação, povo e raça recebem conteúdos locais, pois as bases importantes para a delimitação das fronteiras entre grupos sociais são produzidas pela história de cada sociedade. Os organismos internacionais, reconhecendo tal diversidade, optam por não definir um sistema de classificação universal para ser empregado, por exemplo, no estudo das desigualdades socioeconômicas e políticas existentes entre os grupos determinados a partir dessas bases. Assim, em pesquisas internacionais, quando a “etnicidade” é objeto de interesse, geralmente é captada segundo as categorias locais empregadas pelo órgão oficial de estatística do país. (OSÓRIO, 2003, p. 19).

No Brasil os estudos do IBGE, nos censos são utilizados os termos cor ou raça dos indivíduos. Uma classificação que para Petrucelli (2013) quando referida a cor do entrevistado utiliza categorias como branco, preto, pardo e quando referida a raça remete à ascendência ou origem racial. Este sistema de classificação do IBGE, ocorre através da autoatribuição e da heteroatribuição de pertença, que acontece na autoatribuição, como o próprio nome já diz e a heteroatribuição que ocorre quando outros identificam a cor dos residentes da casa, no caso de não estarem na residência, que foram as formas de identificação que também ocorreram nas respostas dos questionários desta pesquisa.

Não obstante, “escolher apenas um termo para se classificar em termos de cor ou raça simplifica a expressão da identificação étnico-racial” (PETRUCCELLI, 2013, Não paginado), são questões complexas a serem consideradas e que levam aos questionamentos das próprias conceituações. Neste estudo, optamos por utilizar o termo conforme o IBGE, cor ou raça.

Na pesquisa Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013) seis em cada dez entrevistados declararam-se de cor parda (45%) ou preta (15%) e 34% da cor branca. Esses dados apresentam uma pequena diferença em relação aos dados levantados pelo IBGE no Censo 2010, em que a proporção de jovens que se diz preta é 7,1% maior do que a identificada pelo Censo 2000. Dadas as diferenças de coletas de dados, essa pesquisa baliza uma tendência do

crescimento, na população jovem, de autodeclaração como da cor preto; uma das hipóteses é que o aumento da visibilidade da questão racial no país e o desenvolvimento tanto do protagonismo de jovens negros no campo da cultura como de políticas de afirmação racial estejam estimulando os jovens a afirmar sua identidade por cor ou etnia. (BRASIL, 2013, p. 11).

No censo de 2010 percebe-se as diferenças na declaração da cor, com o aumento dos que se declaram pretos no Brasil, há uma maior concentração de pretos e pardos no Norte e no Nordeste, e de brancos no Sudeste e Sul. Os dados do RS em 2010 apontam uma maior parte da população geral que se declara branca com 83,2%, seguidos de pardos e pretos, respectivamente 11,4% e 5,9%, dados esses que são acompanhados da constituição histórica e social de cada região. Os índices da Escola comparados ao RS seguem uma mesma tendência, apresentam maior porcentagem daqueles que se definem como brancos, mas têm uma significativa representatividade dos pretos/negros e pardos chegando a 37,72% somados.

Entretanto, apesar dos dados do RS e da Escola convergirem, não podemos simplificar essa questão no que diz respeito aos estudantes da Escola, estão todos no Ensino Médio e há uma predominância nos dados de 2009 do jovem negro no Ensino Fundamental como mostra a Tabela 7.

Tabela 7- Distribuição da população jovem, por cor e faixa etária em 2009 no Brasil

CATEGORIAS	FAIXA ETÁRIA						
	15 a 17 anos (%)		18 a 24 anos (%)		25 a 29 anos (%)		
	Negros	Branco	Negros	Branco	Negros	Branco	
Analfabetos	1,86	0,93	2,95	1,20	5,13	1,93	
Frequentam escola	Ensino Fundamental	38,95	24,85	4,78	2,11	2,01	0,82
	Ensino Médio	43,79	60,78	13,13	10,51	2,81	1,83
	Ensino Superior	0,31	0,97	8,35	21,60	5,83	10,57
	Alfabetização de Jovens e Adultos	0,12	0,04	0,11	0,10	0,11	0,08
	Estão fora da escola	14,97	12,43	70,68	64,47	84,09	84,78
Não frequentam escola	Sem instrução	0,58	0,30	1,13	0,56	1,49	0,89
	Ensino Fundamental Incompleto	9,98	5,95	19,60	10,09	25,48	14,62
	Ensino Fundamental Completo	1,99	2,72	8,49	6,81	8,82	7,66
	Ensino Médio Incompleto	1,53	1,52	7,84	6,44	6,61	5,15
	Ensino Médio Completo	0,87	1,93	31,41	34,51	34,51	35,82
	Ensino Superior Incompleto	0,02	0,00	0,79	1,47	1,47	3,09
	Ensino Superior Incompleto	-	-	1,43	5,72	5,72	17,55
	População jovem (valor absoluto)	5.819.417	4.525.929	12.179.425	10.707.184	8.592.059	7.749.554

Fonte: IPEA, 2012, p. 324.

Na Tabela 7, que apresenta a distribuição da população jovem, por cor ou raça e faixa etária, segundo condição de escolaridade no Brasil, observamos que além de considerar o fator histórico do RS com uma maior porcentagem daqueles que se declaram brancos, deve-se considerar que muitas vezes ainda aqueles que se declaram negros/pretos estão retidos no Ensino Fundamental, refletindo no mínimo a desigualdade.

No que se refere à declaração do estado civil, aproximadamente 92% dos jovens são solteiros, enquanto 8% dos jovens com faixa etária de 15 a 19 anos tem outro estado civil. Destes outros 3,77% possui companheiro e 1,88% com união civil. Ainda, 83% dos jovens vivem com os pais e 3,77% moram com seu parceiro. Quanto aos filhos nascidos, 15% dos jovens do Ensino Médio Noturno da Escola tem 1 filho, concentrando 11% destes na idade de 15 a 19 anos, com mesma porcentagem de filhos entre o sexo feminino e masculino aproximadamente 7,5%.

Esses dados da Escola relacionados a estado civil, pessoas com quem moram e finalmente filhos, seguem a mesma tendência da Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros (BRASIL, 2013), em que a maioria dos jovens são solteiros, com 66% e destes 32% vivem com os pais. Também “no conjunto da pesquisa são 40% os que têm filhos, mas essa condição varia profundamente segundo sexo: enquanto pouco mais de um quarto (28%) dos homens são pais, mais de metade das mulheres (54%) vive a condição de maternidade” (Ibid., p. 14), sendo o dado que mais contrasta com a Escola, pois a maternidade/paternidade não atinge nem um quarto dos jovens da Escola. Dados também apresentados na pesquisa de Tomazetti et al. (2012), em que 99% dos jovens são solteiros e 98,95% dos jovens não possuem filhos em Santa Maria/RS.

Com relação à religião, a maioria dos jovens se declararam no questionário como católicos aproximadamente 36%, os evangélicos com um percentual de 25%, e também na categoria outros com 25% aparecem os jovens que não acreditam em Deus, ateus, sem uma religião específica, os que se declaram da Assembleia de Deus e umbandista. Ainda 15% não responderam a questão. O que tem a mesma configuração de dados da Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013) e do Relatório Nacional Brasil (ABRAMO, 2008), em que a maioria se afirmou como católica entre 56% e 65%, sendo as outras religiões com números expressivos a evangélica, evangélica pentecostais e protestantes. O que condiz com os dados nacionais do censo de 2010, no qual a maioria da população é católica com 64,6% e os evangélicos representam 22,2%.

Não é possível perceber esse jovem, ou ainda traçar o perfil do jovem, desconsiderando os aspectos econômicos familiares, pois a utilização da expressão juventudes é configurado a partir da pluralidade de condições diversas dos jovens conferindo uma demanda a estes, como a compreensão em sua complexidade social e econômica.

Então, a faixa mensal de renda da família tem relação com sua origem, como o bairro, assim como sua cor ou raça. Esses jovens estão inseridos em um local que conta suas histórias plurais. Para Aquino, no Brasil

essa pluralidade de situações deriva da combinação das várias dimensões socioeconômicas e evidencia-se na análise dos indicadores sociais dos jovens brasileiros. Segundo os dados de 2007 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/IBGE, 30,6% dos jovens podem ser considerados pobres, pois vivem em famílias com renda domiciliar per capita

de até meio salário mínimo (SM). De outra parte, apenas 15,7% são oriundos de famílias com renda domiciliar per capita superior a dois SMs e aproximadamente 53,7% pertencem ao extrato intermediário, com renda domiciliar per capita entre meio e dois SMs. Embora haja equilíbrio na distribuição dos jovens brasileiros por sexo – sendo 50% homens e 50% mulheres –, a pobreza é ligeiramente superior entre as mulheres jovens (53%), tal como se dá para a população como um todo. [...]Note-se, ainda, que os jovens pobres são majoritariamente não brancos (70,9%), enquanto os jovens brancos são 53,9% dos não pobres – embora a distribuição dos jovens brasileiros entre os grupos branco e não branco seja de 47,1% e 52,9%, respectivamente. Depreende-se daí que a faixa de rendimento mensal da família em que vive o jovem mantém estreita relação com sua origem regional e sua cor de pele, e que ser um jovem nordestino e não branco – especialmente negro –, no Brasil, representa maior probabilidade de ser pobre. (AQUINO, 2009, p. 31-32).

Neste sentido, não há possibilidade de desconsiderar a relação do jovem com o local em que vive, sua cor ou raça, sexo, trabalho e suas dimensões socioeconômicas. Sposito (2005) também descreve não ser possível ignorar as desigualdades econômicas que restringem os horizontes de ação dos jovens, tanto em sua relação com a escola quanto com o mundo do trabalho, isto também está presente nos dados destacados por Aquino (2009) de uma concentração de renda e uma distribuição desigual no Brasil entre os jovens.

No Brasil existe mais de um critério para falar sobre a estratificação econômica, quanto ao critério do IBGE compõe a

população brasileira em cinco classes sociais de acordo com o rendimento familiar bruto mensal, mensurado em salários mínimos: a primeira classe compreende aquelas famílias que recebem até dois salários mínimos; a segunda classe vai de mais de dois até cinco salários; a terceira classe vai de mais de cinco até dez salários; a quarta classe compreende quem ganha mais de dez até vinte salários mínimos; e a quinta classe engloba quem recebe mais de vinte salários mínimos. (ROSA, 2015, p. 28).

À vista disso o IBGE considera as classes: a classe A que representa as famílias que recebem mais de vinte salários mínimos, a classe B que ganha mais de dez até vinte salários mínimos, a classe C que vai de mais cinco a 10 salários mínimos, a classe D que vai de mais de dois até cinco salários mínimos e a classe E que recebe até dois salários mínimos. Outra consideração que deve ser feita é que ao fazer uma comparação de anos anteriores sobre a quantidade de salários mínimos que a família recebe, considera-se que o salário mínimo nas duas últimas décadas tem passado por uma variação, que

embora sem regras bem definidas para os reajustes até recentemente, a conjuntura política favoreceu a concessão de aumentos reais para o salário mínimo. Apenas em 2011 foi aprovada a lei 12.382 fixando as regras para os reajustes anuais do salário mínimo, mantendo de certa forma mecanismos que já vinham sendo utilizados na prática. [...] Em outras palavras, o SM tem recebido a cada ano a correção da inflação pelo INPC, além de aumento real segundo a taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) verificada dois anos antes e assim deverá permanecer até 2019. (SABOIA; NETO, 2016, p. 04).

O salário mínimo teve um crescimento real de 128,8% entre 1995 e 2014, sendo 35,7% entre 1995 e 2004 e 68,6% entre 2004 e 2014 (SABOIA; NETO, 2016). Esse crescimento traz impactos sobre a vida dos brasileiros e conseqüentemente dos jovens. Portanto, quando realizada a análise deve-se considerar o valor do salário mínimo no ano referente a pesquisa.

Na Escola em estudo, a concentração da renda familiar é de um a dois salários mínimos com 55%, em uma igual distribuição desta entre o sexo feminino e masculino e uma concentração de 32% daqueles que recebem esse valor nos que se declaram brancos sendo então 23% entre pardos e negros juntos. As famílias dos jovens na Escola que recebem até um salário mínimo chegam a 19%, dos quais 13% são representantes do sexo feminino e 8% representam os pardos e negros/pretos juntos não havendo muita diferença entre os que se declaram brancos, chegando a 9%. De acordo com a classificação do IBGE, aproximadamente 74% dos jovens na Escola estão na classe E. Finalmente 15% dos jovens têm famílias com renda de mais de dois até cinco salários mínimos, representantes da classe D, com concentrações aproximadas entre os sexos feminino e masculino, e entre pardos, negros/pretos e brancos. Aproximadamente 8% dos estudantes não responderam a questão.

O que pode ser destacado em referência as desigualdades sociais que se mostram no ambiente escolar é que há uma concentração dos salários mais baixos nas famílias em que têm jovens mulheres na Escola. Quanto a questão da cor ou raça há quase uma mesma proporção na distribuição da renda entre pardos, negros/pretos e brancos, considerando que os brancos representam aproximadamente 53% dos jovens na Escola. A Tabela 8, apresenta a renda das famílias do bairro em que se localiza a Escola no ano de 2010 com um salário mínimo de R\$ 510,00, para medidas de comparação com os dados obtidos pelo questionário.

Tabela 8- Renda Familiar dos moradores do bairro Nova Santa Marta, 2010

Vila	Número famílias	Número pessoas	Renda Familiar em Salários Mínimos							
			Até 01	%	01 a 02	%	02 a 03	%	Acima de 3	%
7 de setembro	296	1.936	161	55	105	35	25	8	5	2
10 de outubro	185	629	87	47	68	37	18	10	12	6
18 de abril	148	487	95	65	42	28	6	4	5	3
Alto da Boa Vista	831	2.751	478	58	302	36	45	5	6	1
Marista I	171	698	132	77	24	14	7	5	8	4
Marista II	90	298	62	69	26	29	2	2	0	0
Núcleo Central	746	2.550	336	45	282	38	83	11	45	6
Por do Sol	859	2.938	459	53	305	36	55	6	40	5
Total	3.326	11.387	1.810	54,3	1.154	34,6	241	7,2	121	3,6

Fonte: FARIAS, 2011, p.117.

Vale ressaltar que em 2016, período de realização da pesquisa na Escola, o valor do salário mínimo chega a R\$ 880,00. Não desconsiderando o aumento do salário mínimo, mas para medidas de comparação a Tabela 8, mostra que no bairro no ano de 2010, há um percentual maior de famílias que recebem até um salário mínimo, sendo 54,3%, e que 34,6% recebem de um a dois salários mínimos e 10,8% recebem acima de dois salários mínimos estando na classe D.

Para Saboia e Neto (2016, p. 25), “há um reconhecimento unânime entre os especialistas de que o SM teve um papel importante na melhoria da distribuição de renda nos últimos anos, tanto pela via do mercado de trabalho quanto através dos diversos mecanismos de transferências”. Assim, considerando o aumento real do salário mínimo, do ano de 2010 para 2016, é visível também que há um aumento da renda familiar dos jovens que estão no Ensino Médio Noturno da Escola, isso quando confrontado com os dados do bairro. Nas famílias que recebem de um a dois salários mínimos esse aumento chega a 20% e acima de dois salários mínimos o índice aumenta em 4,2%. Assim como, há uma redução daqueles que recebem até um salário mínimo, 35,44%.

Nas famílias dos estudantes que responderam ao questionário aproximadamente, 26% dos jovens trabalham para contribuir parcialmente com a renda ou são os responsáveis pelo sustento da família e 13% dos jovens trabalham e são sustentados parcialmente pela família ou outras pessoas. Quanto ao número de pessoas que contribuem no sustento da família temos: aproximadamente 68% tem até duas pessoas que contribuem com a renda familiar, enquanto 70% tem três ou mais pessoas que vivem dessa renda familiar.

Esse aumento real do salário mínimo reflete na distribuição de renda, visto que,

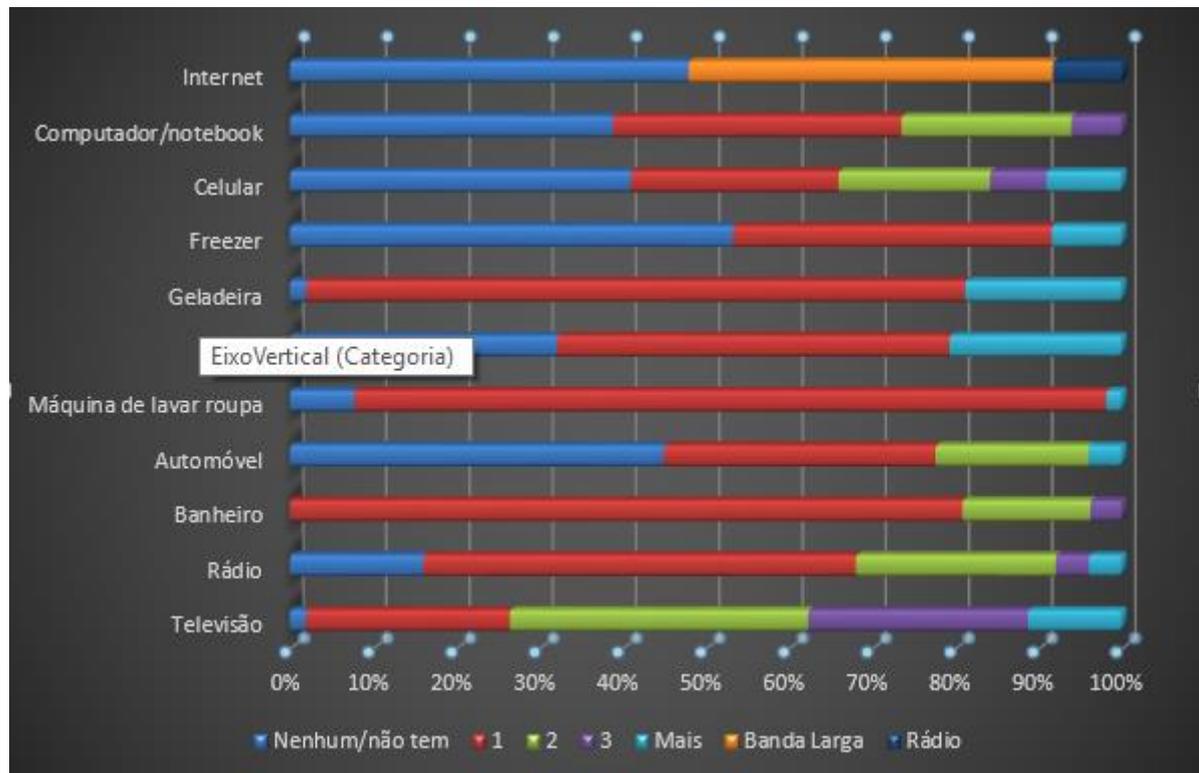
o salário mínimo explicaria cerca da metade da queda do índice de Gini da distribuição do rendimento familiar per capita entre 2004 e 2013. Por outro lado, mostrou também que o mercado de trabalho e as transferências são igualmente responsáveis pela melhoria da distribuição de renda. Os resultados obtidos com as simulações indicam que, embora o índice de Gini continue caindo na medida em que o SM cresce, a queda vai diminuindo para taxas mais elevadas de crescimento do SM, apontando, portanto, para a perda de eficiência do SM em termos de redução das desigualdades de renda das pessoas/famílias. (SABOIA, NETO, 2016, p. 25).

Considerando que o índice Gini mede o grau de concentração de renda, e que o aumento do salário mínimo tem refletido em menor proporção na desigualdade de renda, ainda é um importante processo para a mobilidade social e influencia no consumo de bens (EARP; PAULANI, 2016). Para Earp e Paulani (2014, p. 473) “a difusão de bens de consumo duráveis costuma ocorrer em ondas, começando das camadas de renda mais alta e progressivamente se espalhando para os grupos de menor poder aquisitivo”.

No Brasil o consumo de bens duráveis teve início nos anos de 1940 e 1950, restrito aos mais ricos. Somente com a estabilização do Plano Real que houve o retorno do consumo de bens duráveis, com a redução de preços tornando mais acessíveis os bens. A partir de 2003, tem uma aceleração na distribuição de renda e a expansão do crédito (EARP; PAULANI, 2016), o que reflete no consumo de bens duráveis.

Reflexo esse nos bens materiais dos jovens estudantes, em que aproximadamente 50% possuem automóvel, 64% possuem computador ou notebook e 57% possuem internet. São itens que representam o aumento real do salário mínimo, mostrando que apesar de estarem a maioria dos jovens na classe E de acordo com o IBGE, possuem um poder de compra e consumo representativo na Escola. Ademais, em relação aos itens básicos como banheiro, geladeira e televisão chegando a 98% daqueles que possuem um ou mais, quanto a máquina de lavar roupa chega a índices de 90% que possui uma ou mais, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4- Bens materiais



Fonte: Tabela elaborada com os dados obtidos pelo questionário.

Ainda em referência ao Gráfico 4, quanto aos bens de materiais de consumo do jovens e suas famílias, os itens mais básicos apresentam um alto índice de materialização, porém quanto ao computador e o acesso à internet se mostra mais restrito pelos jovens da Escola, em que 43% não têm acesso à internet em suas casas. Não se tratando somente de um gerir da distribuição de renda, mas da “distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica” (MARTINS, 2002, p. 10), nesta perspectiva, a sociedade que inclui e integra é a mesma que exclui, criando formas de participação desumana, “na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2002, p. 11), como o acesso à internet, à escola, à cultura.

Já em sua trajetória escolar 51% dos jovens da Escola realizaram o Ensino Fundamental tanto em 8 anos quanto 9 anos com reprovação, 3,77% fizeram o Ensino Fundamental pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Os alunos estão cursando o Ensino Médio, alguns com reprovações e 27% que ultrapassam a

idade de 18 anos. Mas comparados a escolarização dos pais, a maioria dos jovens superou a escolarização dos mesmos, chegando a 82,92%. Neste sentido, o artigo de Pontili e Lima (2015), aponta “que o aumento no nível de escolaridade da mãe interfere positivamente no número de anos de estudo do filho (PONTILI; LIMA, 2015, p. 13), bem como, outros estudos de Marteleto (2002) comprova que o “aumento da escolaridade da mãe e à diminuição do tamanho da família” (MARTELETO, 2002, p. 170) tem reflexos na ampliação da escolaridade dos jovens.

São dados que aparecem quando constatamos um maior índice de mães que terminaram o Ensino Médio. Ainda que, em relação a escolaridade do pai, 45% não tem nem o Ensino Fundamental completo e 55% das mães não possui o Ensino Fundamental completo. Entre os que possuem o Ensino Fundamental completo a figura das mães tem um menor percentual com 3,77% e do pai chega a 13,20%. Já no Ensino Médio incompleto e completo a escolarização das mães é maior chegando a 23% e dos pais 11% para este ensino. Quanto ao Ensino Superior temos 1,88% da figura paterna que realizou esta etapa do ensino e nenhum registro da figura materna. Entre os jovens têm aqueles que desconhecem o grau de escolaridade dos pais chegando a 25%, e 15% que desconhecem o da mãe. A respeito da trajetória dos estudos dos jovens, sobre os cursos que realizam fora da escola, 15% faz cursos, entre eles: operador de caixa, técnico em computação, mecânico, administração, bombeiro.

A partir da análise de dados relacionados ao sexo, idade, estado civil, cor ou raça, religião, situação familiar, econômica e a trajetória escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio Politécnico Noturno de uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS, podemos dizer que esta Escola é constituída por jovens com as seguintes características: 85% dos jovens concentrados na faixa etária de 15 a 19 anos; diferente das configurações nacionais são jovens com preponderância pequena do sexo masculino em comparação com o sexo feminino. Quanto a cor ou raça são 52,83% brancos e 37,72% entre pardos, pretos/negros. Quando o tema é estado civil temos que 92% dos estudantes são solteiros e 83% deles vivem com os pais. Em relação à religião, os jovens na sua maioria são católicos com 36%, seguida pela religião evangélica com 25%; A renda familiar se concentra de um a dois salários mínimos em um percentual de 55%, concentrados na classe E, de acordo com o IBGE; 98% dos jovens possuem em casa itens como banheiro, geladeira e televisão, 50%

possuem automóvel e ainda 64% possuem computador ou notebook; outro dado de relevância é que 82,92% dos jovens superou a escolaridade dos pais.

O tópico seguinte apresenta a relação dos jovens com a Escola e o Ensino Médio, as vivências dos jovens no Ensino Médio, na Escola da região oeste de Santa Maria/RS. Para tal, são manifestados dados para a comparação dos índices das matrículas, abandono e reprovação, assim como as percepções dos jovens quanto a infraestrutura, a qualidade de ensino, as relações sociais, a relação do jovem com o trabalho e suas expectativas frente à Escola.

4.2 JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO MÉDIO

Juventudes, Escola e Ensino Médio apresenta a análise e discussão das relações dos jovens com a Escola e com o Ensino Médio, ou seja, as vivências dos jovens no Ensino Médio em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS. Para essa apreciação, consideramos necessário aqui lembrar que o Ensino Médio é considerado a última etapa da Educação Básica e possui metas em relação a educação, dispostas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Metas essas, que além de trazer para a pauta a universalização do Ensino Médio, considera também a qualidade da Educação Básica:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). [...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. [...]

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014, p. 9-10-11).

Na última década, há uma preocupação não só com o aumento das matrículas mas com a permanência e ainda a qualidade desse ensino como evidenciam as metas do PNE de 2014, fatores esses que acabam envolvendo a pretensa construção da identidade do Ensino Médio. A proposta do Ensino Médio Politécnico traz consigo

esses motivos, como os índices de repetências e abandono para justificativa de sua implementação corroborando na reflexão sobre a efetivação e as vivências dos estudantes nesse Ensino Médio, assim como a sua qualidade.

Do mesmo modo, é importante pensar sobre a relação dos jovens com a Escola e o Ensino Médio Noturno, o que levou emergir categorias como: Ensino Médio na Escola; Juventudes e Escola; Juventudes e Trabalho; Juventudes, Socialização, Perspectivas de Futuro e as relações com o Saber; Juventudes, Participação e Informação.

A análise do Ensino Médio foi realizada a partir de dados em nível federal, estadual, regional e os dados da Escola, obtidos tanto pelo censo quanto pela Escola e pelas Listas Oficiais das Turmas da Escola. Isso, considerando que os dados referentes ao Ensino Médio Noturno acabam limitando-se muitas vezes aos dados da Escola, já que no geral são poucos os dados para efetivar a pesquisa específica sobre o Noturno. Nas instâncias federais e estaduais os números atem-se muitas vezes ao número das matrículas no turno Noturno.

Para o estudo das categorias que se manifestaram na relação dos jovens com a Escola e o Ensino Médio, foram utilizados tanto dados dos questionários quanto dos grupos focais, em uma triangulação, que é o diálogo entre o teórico e prático, constante com autores e pesquisas como Abramo et al. (2008), a Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013), Abramovay (2010, 2015), Sposito e Souza (2014), Corrochano (2014), Camacho (2014), Dayrell e Carrano (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Oliveira (2004, 2010), Weller (2014), entre outros.

4.2.1 Ensino Médio na Escola

O Ensino Médio na Escola da região oeste, contexto deste estudo, é algo recente, logo os dados comparativos em relação ao ambiente pesquisado só aparecem depois de 2012. É válido ainda esclarecer que no segundo semestre de 2012 inicia-se o Ensino Médio Politécnico Noturno no 1º ano, e gradativamente em 2013 o 2º ano e em 2014 o 3º ano. O Ensino Médio Politécnico Diurno na Escola tem seu início em 2013 com uma turma do 1º ano, e também de forma gradativa em 2014 o 2º ano e em 2015 o 3º ano.

No Brasil, no Rio Grande do Sul (RS) e em Santa Maria, há um cenário comum em relação as matrículas para o Ensino Médio, ocorrendo uma diminuição gradativa

de matrículas depois de 2010 em todas as instâncias mencionadas, chegando de 2014 para 2015 com um percentual de aproximadamente 9,5% de redução, conforme dados manifestados na Tabela 9.

Tabela 9- Matrículas iniciais no Ensino Médio

Ano	Ensino Médio Brasil	Ensino Médio RS	Ensino Médio Santa Maria	Ensino Médio Escola
2000	8.192.948	465.882	13.556	---
2005	9.031.302	473.182	12.242	---
2010	8.357.675	410.019	10.294	---
2012	8.376.852	399.639	10.221	60 (matrículas somente do 2º semestre fornecidas pela Escola- 1º ano Noturno/maio 2016)
2013	8.312.815	396.034	9.960	93(1º e 2º ano Noturno e 1º ano Diurno/maio 2016)
2014	8.300.189	392.805	9.776	117(1º, 2º e 3º ano Noturno e 1º e 2ºano Diurno/maio 2016)
2015	8.074.881	385.200	9.632	97 (estimativas fornecidas pela Escola-1º, 2º e 3º ano Noturno e Diurno/maio 2016)

Fonte: Tabela elaborada pela autora através dos dados do INEP, Censo escolar do Rio Grande do Sul e dados matrículas Escola.

Na Tabela 9, em relação a Escola podemos observar um acréscimo de matrículas desde o início do Ensino Médio. O aumento das matrículas na Escola está relacionado ao fato da construção do ensino ter sido gradativa em número de turmas, sendo somente ofertado em 2014 a primeira turma do 3º ano no Noturno e em 2015 a primeira turma do 3º ano do diurno. O declínio em nível nacional e regional em números das matrículas iniciais a partir de 2005 e novamente depois de 2010 é uma das questões que contribuem para a indagação da identidade e a elaboração de propostas para o Ensino Médio, em consequência da ambicionada universalidade prescrita no PNE 2001 e 2014.

Outra inquietação em relação ao Ensino Médio e sua efetividade, tem a ver com o número 10.613.209 que é a população dos 15 a 17 anos de 2014 do Brasil, dos quais 82,6% frequentam a escola e destes somente 61,4%, frequentam com a idade adequada o Ensino Médio, representando um número de 5.871.191. Ainda, podemos afirmar que 1.713.569 não frequentam a escola e não concluíram o Ensino Médio, soma-se a isso a defasagem idade-série, mostrando o longo caminho a percorrer na efetivação da Educação Básica no Brasil. Informações que na Tabela 10 apontam quanto a essa situação.

Tabela 10- Jovens de 15 a 17 anos no Brasil

Ano	Taxa líquida matrícula Ensino Médio	População	Frequentam a escola
2001	4.102.568	10.333.209	7.820.469
2005	5.047.568	10.774.111	8.185.277
2011	5.444.680	10.504.896	8.115.542
2012	5.578.614	10.394.050	8.105.071
2014	5.871.191	10.613.209	8.162.234

Fonte: Tabela elaborada pela autora através de dados do Observatório do PNE.

Mesmo com o aumento significativo das matrículas iniciais depois dos anos 2000, devemos observar a idade e a série, assim como, aqueles que estão fora da escola, os abandonos e repetências. Ou seja, o aumento das matrículas representam de forma figurativa somente uma parcela das questões a serem enfrentadas para a universalização do Ensino Médio. Apesar de mudanças nos dados, que para Frigotto, Ciavatta e Ramos em

um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é o ensino médio em que esta dívida se explica de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes aproximadamente 60% o fazem em situação precária-noturno e/ou supletivo. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões de desigualdade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7).

Segundo esses autores, 45% dos jovens não concluíram o Ensino Médio no início do século XXI, já em 2014 o número de jovens que concluíram esse nível de ensino até os 19 anos chegou a 56,7% e 16,1% dos jovens com idade de 15 a 17 anos ainda não estão na escola. Isto é, apesar do aumento significativo de matrículas desde o início do século XXI, estamos longe das propostas e metas para o Ensino Médio. Entre a universalização, a qualidade do ensino, a defasagem idade-série e o aumento do tempo dos jovens na escola, há um longo caminho a ser percorrido. A Tabela 11, elucida a distribuição dos jovens no ensino do Brasil.

Tabela 11- Distribuição da população de 15 a 17 anos no Brasil

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Não frequentam a escola e não terminaram o EM	Estão fora da escola, mas concluíram o EM
2001	32,9%	38,8%	21,8%	1,8%
2005	25,5%	46,1%	20,4%	3,1%
2009	23,9%	51%	16,8%	4%
2011	21,8%	51,4%	16,6%	5,8%
2012	20,4%	53,4%	16,5%	5,2%
2014	17,4%	55%	16,1%	6,7%

Fonte: Tabela elaborada pela autora através de dados do Observatório do PNE.

A Tabela 11, aponta que aqueles jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola e não terminam o ensino está relativamente estagnado desde 2009, estando na casa dos 16% com algumas alterações para mais ou menos, mas não significativa. Contudo, não podemos deixar de notar um aumento positivo no índice daqueles que já concluíram o Ensino Médio, chegando a 6,7% em 2014. São dados que apesar de mostrarem uma melhora nos índices de defasagem idade-série e dos concluintes, assim como a diminuição dos que não estão na escola, colaboram para todas as interrogações feitas ao Ensino Médio e sua real efetividade.

Esta mesma linha de pensamento pode ser feita com os dados do RS, que segue a tendência dos dados no Brasil. Em 2014 dos 532.354 jovens aproximadamente 80,4% frequentam a escola, ainda 99.228 que representa em percentuais 18,64% dos jovens com idade de 15 a 17 anos não frequentam e não concluíram o Ensino Médio, juntamente com aqueles com defasagem idade-série, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12- Distribuição da população de 15 a 17 anos no Rio Grande do Sul

Ano	População do RS de 15 a 17 anos	Frequenteam a escola	Percentual daqueles que frequentam a escola	Não frequentam a escola e não terminaram o EM	Percentual daqueles que Não frequentam a escola e não terminaram o EM	Estão fora da escola, mas concluíram o EM	Percentual daqueles que Estão fora da escola, mas concluíram o EM
2001	554.422	406.565	73,33%	132.812	23,95%	15.045	2,71%
2005	542.251	399.706	73,71%	117.166	21,60%	25.117	4,63%
2009	552.464	433.203	78,41%	99.959	18,09%	19.302	3,49%
2011	524.803	397.040	75,65%	96.868	18,45%	30.895	5,88%
2012	565.096	415.394	73,50%	116.089	20,54%	33.613	5,94%
2014	532.354	406.845	76,42%	99.228	18,63%	26.281	4,93%

Fonte: Tabela elaborada pela autora através de dados do Observatório do PNE.

Na Tabela 12, nos dados do RS há um leve declínio dos que frequentam a escola na idade de 15 a 17 anos, tendo seu auge em 2009. Bem como, atinge uma maior porcentagem relativa aqueles que concluíram o Ensino Médio e estão fora da escola no ano de 2012 com 5,94% e é seguido de um declínio, não acompanhando o crescente aumento em nível federal dos que concluem a Educação Básica.

Não obstante, há necessidade de considerar as particularidades das localidades, quando comparados a Tabela 11 e a Tabela 12, que trazem dados referentes ao Brasil e ao RS respectivamente. O Ensino Médio segue uma tendência nos dados, em todos os níveis, representando um desafio em todas as esferas, federal e estaduais. A distribuição da população de 15 a 17 anos, mostra subsídios para questionamentos sobre as propostas do Ensino Médio, pois mesmo com a elevação do atendimento da população de 15 a 17 anos, com o aumento da taxa líquida da matrícula em nível do Brasil e ainda o decréscimo daqueles retidos no Ensino Fundamental, os dados não são favoráveis.

Esses são elementos que levam a questionamentos: Qual a real efetividade do Ensino Médio? O que leva os jovens a frequentarem a escola? O que leva os jovens não concluírem o Ensino Médio?. Existem inúmeras variáveis que podem responder essas questões, todavia como colocado por Abramovay (2015)

não basta elencar mal-estares sobre a escola, mas refletir sobre as cotidianidades, a micropolítica, que passa por subjetividades, frustrações e, principalmente, consciências possíveis, capacidade de criticar e de mobilizar vontades, já que tais críticas se traduzem como conhecimento e despertam ou amortecem uma cidadania ativa. (ABRAMOVAY, 2015, p. 231).

Os jovens não podem ser vistos isoladamente quando em referência a escola. A relação da Escola, do Ensino Médio e do jovem, são relações complexas, difíceis de serem traduzidas, mas que perpassam inúmeros elementos, as relações dos jovens no ambiente escolar, o cotidiano, o ouvir os jovens, assim como as matrículas da Escola que desde seu início em 2012 sofre pequenas variações para mais e para menos dependendo do ano, evidente na Tabela 13.

Tabela 13- Matrículas iniciais na Escola

Ano	Ensino Médio ESCOLA	Ensino Médio Diurno- ESCOLA	Ensino Médio Noturno- ESCOLA
2012 (estimativa das matrículas fornecidas pela Escola/ maio 2016)	60	-	60
2013	93	42	51
2014	117	55	62
2015 (estimativa das matrículas fornecidas pela Escola/ maio 2016)	97	41	56
2016 (estimativa das matrículas fornecidas pela Escola/ maio 2016)	128	51	77

Fonte: Tabela elaborada pela autora através dos dados do Censo escolar do Rio Grande do Sul e das matrículas fornecidas pela Escola.

Segundo a Tabela 13, considerando que os anos de 2015 e 2016 que tiveram turmas dos três anos do Ensino Médio e em 2016 a Escola atinge seu maior número de matrículas no Ensino Médio. Soma-se a isso o fato de que os números de matrículas iniciais apresentados não serão as matrículas trabalhadas nos próximos dados, pois há uma grande variação de matrículas no decorrer do ano, um grande fluxo de estudantes. Os próximos dados serão trabalhados de acordo com a relação das Listas Oficiais das Turmas/ matrícula real dos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016.

Nos primeiros anos do Ensino Médio Noturno na Escola a concentração de idade nas matrículas estavam na faixa de 18 a 29 anos, chegando a 66,33% em 2013, faixa etária ainda considerada juventude pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

Entretanto esses jovens encontram-se em situação de defasagem idade-série. Conforme dados fornecidos na Tabela 14.

Tabela 14- Matrículas Ensino Médio Politécnico Noturno e as faixas etárias na Escola

Ano	15 a 17 anos	18 a 29 anos	Mais de 30 anos
2012	46,15%	50,76%	3,07%
2013	28,71%	66,33%	4,95%
2014	25,68%	62,38%	11,92%
2015	32,43%	55,85%	11,71%
2016	50%	37,5%	12,5%

Fonte: Tabela elaborada pela autora através dos dados das matrículas fornecidas pela Escola.

Ainda referente a Tabela 14, os percentuais das matrículas que estavam concentradas na idade de 18 a 19 anos vêm mudando gradativamente e já em 2016 apresentam maior percentual nas matrículas dos jovens com idade de 15 a 17 anos que seria faixa etária para o nível do Ensino Médio, chegando a 50% das matrículas no Noturno e 37,5% na faixa etária de 18 a 29 anos.

O que realmente notamos são os índices da Escola, mas que gradualmente assim como as escolas federais e estaduais têm diminuído nas faixas etárias de 18 anos a 29 anos, chegando a aproximadamente 37,5% no Ensino Médio Noturno em 2016 na Escola. Ou seja, têm apresentado o mesmo desenho nas tendências das matrículas, que gradativamente aumentou na faixa etária de 15 a 17 anos no Ensino Médio. Desenho esse apontado por Corbucci (2009), quando descreve o aumento das matrículas no Ensino Médio entre os jovens até 17 anos no período de 2000-2006 de 33% e a redução das matrículas nas faixas etárias de 18 a 29 anos. Tendências essas que se mantiveram nos últimos anos, mas em menor proporção percentual.

Na Escola isso aparece nos dados e em 2016 as matrículas na faixa etária de 15 a 17 anos atinge os 50%, enquanto a faixa etária de 18 a 29 anos houve uma redução. Talvez isso ocorreu, por ter suprido em um primeiro momento a demanda de matrículas para pessoas que moram na região e não tiveram a oportunidade de terminar os estudos da Educação Básica, ou ainda relacionar ao fato de trabalharem, também podemos considerar que o Ensino Médio na Escola está com cinco anos de funcionamento e os alunos estão tendo a oportunidade de terminar os estudos, o que

é facilitado pelo acesso. Quem sabe, seja por isso a diferença de 2013 em que tínhamos 88% de distorção idade-série, diferente de 2016 quando os índices diminuem para 56% de distorção idade-série. A Tabela 15, ilustra esse panorama de distorção idade-série na Escola.

Tabela 15- Distorção idade-série Ensino Médio

Ano	Distorção idade-série Brasil Ensino Médio	Distorção idade-série RS Ensino Médio	Distorção idade-série ESCOLA Ensino Médio Noturno
2006	44,9%	34,6%	-
2010	34,5%	30,5%	-
2012	31,1%	29,6%	81,53%
2013	29,5%	28,2%	88,18%
2014	28%	26,6%	72,47%
2015	-	-	71,17%
2016	-	-	55,68%

Fonte: Tabela elaborada pela autora através dos dados do INEP e através de dados das matrículas fornecidas pela Escola.

Quando acrescentado o índice de distorção idade-série expressa em níveis do Ensino Médio no Brasil, no RS e na Escola no Ensino Médio Noturno em questão, na Tabela 15, indica a preocupação crescente com a qualidade do ensino, assim como da distorção idade-série e finalmente daqueles que não estão nas escolas. Não há dados disponíveis dos anos 2015 e 2016 nas escolas federais e estaduais, os dados da Escola foram calculados através das matrículas disponibilizadas, sendo possível estimar os índices do Noturno, uma vez que se considera em distorção idade-série quando o aluno abandona ou reprova por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização (CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2014).

Krawczyk (2004) em um artigo que discute sobre o processo de concretização da reforma no Ensino Médio, no ano de 2004, apontava que a situação do Ensino Médio estava conectada a

várias e complexas questões: aspectos estruturais que ainda não foram resolvidos, a precariedade desse ensino público no Brasil, condicionamentos

mais amplos que dizem respeito às transformações que ocorrem em outros âmbitos: políticos, sociais e econômicos, diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do ensino fundamental e tendências em construção a partir de novas diretrizes para a expansão e melhoria desse nível de ensino.[...] O cenário educacional em que convivem velhos e novos problemas aponta para a expansão do ensino médio com baixa qualidade, [...], simultaneamente, exibe um forte componente de exclusão. (KRAWCZYK, 2004, p. 115-116).

O Ensino Médio continua associado a essas questões complexas e que parecem inacabadas, visto que os índices apontam reduções gradativas, mas mostram que colocar todos jovens nas escolas, diminuir a distorção idade-série, leva a questionamentos na organização e efetivação com qualidade desse ensino, afinal a exclusão parece fazer parte endêmica do Ensino Médio no Brasil.

Outro aspecto a ser considerado são os indicadores educacionais de abandono, de reprovação, de transferência e cancelamento no Ensino Médio, especificamente na Escola no Ensino Médio Noturno. A Tabela 16, considera o abandono e reprovação no Brasil, RS e Santa Maria.

Tabela 16- Taxas de rendimento do Ensino Médio- Brasil, RS e Santa Maria

Ano	Abandono BRASIL	Reprovação BRASIL	Abandono RS	Reprovação RS	Abandono Santa Maria	Reprovação Santa Maria
2007	13,2%	12,7%	13%	19%		
2010	12,5%	10,3%	11%	19,9%		
2012	9,1%	12,2%	10,3%	16,8%	4,8%	26,4%
2013	8,1%	11,8%	8,9%	15,4%	6,4%	19,1%
2014	7,6%	12,1%	7,9%	16%	5,5%	22,1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora através de dados do INEP.

A Tabela 16, apresenta as taxas de rendimento a partir de 2007, no caso de Santa Maria encontramos os dados a partir de 2012, mesmo assim possibilita um quadro comparativo com o cenário da Escola. As taxas de abandono das escolas federais e estaduais tiveram as maiores variações de 2007 para 2014, com uma queda que chegou a 5,6% e 5,1% respectivamente. Diferentemente, o cenário apresentado em Santa Maria, houve acréscimo das taxas estando em 2014 com 5,5% de abandono. A reprovação também registra uma aumento para o ano de 2014 no Brasil, enquanto no RS e Santa Maria começam a mostrar uma redução, chegando a 3% e

4,3% respectivamente. Faz-se necessário ainda destacar que depois do ano de 2012, no RS e em Santa Maria já estava em vigência o Ensino Médio Politécnico.

Esses índices mesmo que em instâncias federais e estaduais tenham representado no geral uma redução, são dados alarmantes como destaca Azevedo e Reis (2013, 2014) quando escrevem sobre a democratização do Ensino Médio e a reestruturação curricular no Rio Grande do Sul. Adicionando a essa análise os dados de reprovação em Santa Maria, que chega em 2014 aos 22%, comparados aos dados federais e estaduais já são considerados alarmantes. Não se tem palavras para definir um dado expressivo como esse. Os desafios quantitativos colocados ao Ensino Médio são imensos (COSTA, 2013), apresentando um Ensino Médio com

um quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem. Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 27-28).

Considerado como um quadro crítico pelos autores quando referido as escolas estaduais, mas que também levam aos questionamentos dos índices nas escolas federais, nas estaduais do município de Santa Maria/RS que acompanham essa imagem negativa dos dados quantitativos. Quanto a Escola apresenta dados mais inquietantes, de acordo com a Tabela 17.

Tabela 17- Abandono, reprovação, cancelamento e transferência no Ensino Médio Noturno na Escola

Ano	Abandono	Reprovação	Cancelamento	Transferência
2012	21,43%	7,62%	0	0
2013	33,69%	13,03%	9,90%	4,98%
2014	34,76%	4,0%	1,96%	4,72%
2015	38,97%	20,16%	3,35%	5,22%

Fonte: Tabela elaborada pela autora através dos dados das matrículas fornecidas pela Escola.

Conforme a Tabela 17, na Escola, o índice de abandono em 2015 chega a 38,97%, não acompanhando as taxas em outras instâncias, representando em 2015

uma taxa de aproximadamente 60% de abandono e reprovação juntas. Para Lima (2013) cada um desses números evidenciam

um jovem brasileiro que deveria ter assegurado seu direito de concluir com aprendizagem a etapa final da Educação Básica, de fazer suas escolhas fortalecido por uma formação geral consistente e de ser protagonista na construção de seus projetos de vida. Porém, ao contrário, são jovens que têm suas vidas precarizadas, seus direitos desrespeitados, total inviabilidade de planejar e escolher, tendo efetivamente seu espaço de dignidade roubado. Inúmeras pesquisas realizadas nessa área são unânimes em afirmar que a reprovação não gera a aprendizagem, mas que, pelo contrário, resulta em sucessivas reprovações e, por fim, no abandono. O aluno deixa a escola, fechando o ciclo da exclusão. (LIMA, 2013, p. 208).

Com uma taxa de reprovação e abandono que chega a 60% no Ensino Médio Noturno, a Escola fecha o ciclo da exclusão como nenhum outro dado apontado. Além disso, para Mosna “a escola que apresenta altos índices de reprovação é ineficiente, pois não cumpre sua função precípua que é ensinar, ou seja, o fracasso é da escola e não do aluno” (MOSNA, 2013, p. 230). Cenário esse que está presente no ambiente escolar, em que o fracasso parece fazer parte desde o início da estruturação do Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola, mantendo uma constante nos altos índices de abandono e o gradativo aumento da reprovação. Com estas condições postas, conceber um Ensino Médio na perspectiva de atingir todos leva pelo menos a busca das vivências dos jovens da Escola na intenção de compreender tais índices, tal rotatividade dos que frequentam a Escola, posto que o desafio está também na universalização do Ensino Médio com qualidade.

Ainda, para Paro (2001) a reprovação não se manifesta somente nos números dos retidos e daqueles que desistem, mas no modo de pensar as atividades escolares. Em que o gosto pelo saber e a apropriação da cultura, acabam não se estabelecendo na escola, muitas vezes representando uma escola voltada para os resultados na obtenção de uma credencial de passagem para o próximo nível ou associado a educação como obrigação, em que a reprovação está permanentemente presente.

Para Arroyo (1997), neste mesmo sentido, apesar de ter avançado na consciência do direito à Educação Básica, não se conseguiu que a escola se estruturasse para garantir esse direito, continuando como uma escola seletiva e excludente, mantendo sua estrutura rígida. Essa imagem está presente nos dados que “em 2014, 14,7 milhões de jovens entre 18 e 29 anos não concluíram os ensino médio, a etapa final da educação básica. Uma parte deles continua estudando no

ensino fundamental e médio, mas a maioria abandonou a instituição escolar” (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, CENPEC, [on-line], 2016). Outra observação é que em Santa Maria/RS, assim como no Brasil e no RS, as matrículas do Noturno estão em declínio, como manifestado na Tabela 18.

Tabela 18- Percentual de matrículas do Ensino Médio Noturno Santa Maria/RS

Ano	Percentual de matrículas Noturno
2007	22,1%
2011	17,3%
2012	18%
2014	14,8%

Fonte: Tabela elaborada pela autora através de dados do Observatório do PNE.

Os percentuais de matrículas no Ensino Médio Noturno Santa Maria/RS, confirma o cenário que vem acontecendo em nível nacional, um Ensino Médio Noturno em processo de retração das matrículas. Os números mostram que o Ensino Médio no Brasil em 2010 possuía uma matrícula de 8.192.948 alunos dos quais 4.373.363 estavam matriculados no Ensino Médio Noturno, com um percentual de 53,37% das matrícula para o Ensino Médio. Já em 2010 possuía matrícula inicial de 8.357.675 alunos dos quais 2.820.002 estavam matriculados no Ensino Médio Noturno (COSTA, 2013), representando um percentual de 33,74% e o número de matrículas no RS chega a um número de 114.223. Em 2014 com a matrícula inicial de 8.076.150 no Brasil, dos quais 2.026.613 estudante estavam no Noturno, chega a um percentual de 25%, sendo 95.554 de matrículas no RS.

Esse dado pode ser explicado no seguinte aspecto:

um fenômeno de ‘juvenilização’ do ensino médio, se considerarmos que as matrículas no turno diurno tendem a apresentar menor taxa de distorção idade e série, o que evidenciaria a necessidade de se pensar políticas para este nível de ensino que sejam compatíveis com o público jovem [...]. Mas certamente a diminuição da matrícula do ensino médio noturno encontra razões nas políticas de regularização do fluxo escolar, que tem objetivo imediato a diminuição dos índices de distorção idade série. (OLIVEIRA, 2004, p. 162).

Além da “juvenilização” que pode explicar a redução das matrículas no Ensino Médio Noturno, é também um fenômeno que pode ser observado até mesmo no turno Noturno no Ensino Médio da Escola, com maiores percentuais de matrículas na idade de 15 a 17 anos no ano de 2016, considerada a idade “certa” para este nível de ensino.

Apesar desse fenômeno ocorrer, devemos constatar que uma grande parcela dos jovens na Escola não terminam o Ensino Médio Noturno, apontados anteriormente na reprovação e abandono. Esses elementos vêm colaborar para pensar quais são as vivências dos jovens sobre o Ensino Médio Politécnico Noturno, pois há um entrave de grandes proporções quando as taxas da Escola são levadas em consideração. A partir da análise desses dados transparece que a Escola não está dando conta dessa “juvenilização”.

Considerando todos esses dados duros produzidos a partir de estatísticas presentes nos diferentes institutos de pesquisa e avaliação da situação do Ensino Médio, partimos para ouvir o que os jovens dizem sobre o Ensino Médio Noturno na Escola. Para isso, utilizamos grupos focais.

As primeiras questões que laçamos nos grupos foram: Como vocês veem a Escola? O que você destacaria de positivo e negativo na Escola? Como você percebe que a Escola vê os jovens estudantes? Porque estudar no Ensino Médio Noturno? Como você definiria(caracterizaria) o Ensino Médio Noturno de sua Escola? e os dados referentes ao questionário proporcionaram algumas categorias que cooperam para este questionamento. Disso decorre a categoria Juventudes e Escola.

4.2.2 Juventudes e Escola

Durante a análise das vivências dos jovens estudantes sobre o EMP Noturno e o que eles têm a dizer sobre a Escola e sobre o Ensino Médio, algumas falas foram recorrentes nos grupos focais e que levaram a considerar algumas questões como a infraestrutura da Escola, a qualidade de ensino e as relações sociais na Escola.

São relações do jovem com a Escola muitas vezes ambivalentes, o que na obra “Estar no papel: Cartas dos jovens do Ensino Médio” (ESTEVEZ, 2005), já é evidenciado, que as expectativas em relação a escola são conflituosas, se por um lado, a Escola poderia representar possibilidades de futuro e por isso um certo apego a esse ambiente, seja pelas relações que constituem, seja pelo ensino. Por outro lado, um desagrado frente ao que é oferecido aos jovens, “desde a qualidade das aulas às

condições dos espaços e equipamentos escolares, das possibilidades de participação ao compromisso com o futuro” (ESTEVES, 2005, p. 32), revelando a complexidade da relação entre o jovem e a escola.

4.2.2.1 *Infraestrutura*

O espaço, a infraestrutura é um importante fator na escola e deve ser considerado como um componente básico ao clima escolar como colocado por Abramovay e Castro(2003), Esteves(2005) e Abramovay (2015). Nesta lógica, a

dimensão espacial é crucial para a compreensão dos processos sociais que se dão em uma instituição como a escola e que colaboram para reproduzir desigualdades e segregações sociais na sociedade [...]. As instalações e os recursos materiais são elementos importantes na escola, na medida em que uma infraestrutura adequada pode favorecer o processo pedagógico e a convivência social. Uma escola com boa infraestrutura assegura um ambiente adequado e agradável para professores e demais integrantes da equipe escolar trabalharem, bem como oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial. (ABRAMOVAY, 2015, p. 211).

A infraestrutura pode então favorecer o trabalho pedagógico ou limitar. Na Escola, o laboratório de ciências é utilizado como sala de aula; a biblioteca que foi realocada algumas vezes em diferentes ambientes e agora divide espaço com o que antes era a área coberta para o recreio; o laboratório de informática que também sofreu alterações e em alguns momentos já dividiu seu espaço com a sala de contabilidade e hoje funciona como sala de vídeo e de informática, com nove computadores em funcionamento; e o refeitório que não possui lugar para todos sentarem na hora do lanche.

Nem só de sala de aula sobrevive uma escola, os outros ambientes escolares se mostram significativos quando pensamos em uma estrutura educacional. Onde os alunos poderiam realizar experimentos, troca de ideias entre a prática e o teórico, a sala de aula é um dos ambientes na escola, que pode ser tão importante para os jovens quanto o pátio, uma quadra de esportes, um refeitório amplo para todos poderem sentar e conversar, um laboratório de informática em pleno funcionamento, além do acesso a esses espaços. Como colocado por Ramos,

o processo educativo com estas crianças e adolescentes ocorria em todos os momentos e locais, no refeitório, na sala de aula, nos banheiros, nos passeios, na convivência, nas relações que se estabeleciam. Temos claro

que a escola deve fazer da experiência escolar um espaço de formação humana amplo e não apenas transmissão de conteúdos. (RAMOS, 2006, p. 157).

A escola não se constitui exclusivamente do ambiente de sala de aula. Então as instalações da escola influem na qualidade do ensino, sendo “preciso assegurar aos alunos instalações adequadas e preparadas para a prática pedagógica, desde a sala de aula até quadra de esportes” (BRASIL, 2002a, p. 12).

Além disso, para Abramovay e Castro (2003) e Esteves (2005) não pode desassociar a qualidade da educação da infraestrutura, em que “algumas das condições materiais presentes no cotidiano da escola podem ser responsáveis por provocar sensações de satisfação ou insatisfação em relação ao ambiente escolar.” (ESTEVES, 2005, p. 84). Quando indagados os jovens no grupo focal sobre o que tem de positivo e negativo na Escola, algumas falas foram repetitivas, mostrando a insatisfação ou desconforto dos alunos em relação a infraestrutura do ambiente escolar, que muitas vezes está aquém de atender um ensino com qualidade, sendo um limitador entre as falas dos jovens:

O lanche, o ventilador é ruim, não tem ginásio, papel também. (Natália, 05-05-2016).

De negativo nem sei, vou falar que nem as gurias do papel higiênico que não tem nos banheiros, ventilador que aqui não tem [referência a sala de informática], mas na sala tem e fazem muito barulho e o cara de vez em quando não entende, não faz vento só faz barulho. (Tiago, 05-05-2016).

De negativo a estrutura da escola não está o ideal, até para quem estuda de noite não tem uma quadra de esportes, seria bem melhor se tivesse. (João, 05-05-2016).

De negativo, a gente não tem um computador para usar quando precisa fazer um trabalho. (Flávio, 05-05-2016).

Eu gosto do colégio, mas eu acho que esse colégio não tem estrutura para ter o Ensino Médio, acho que até o Ensino Fundamental, ou 8ª série acho que sim. Mas o Ensino Médio não. (Beatriz, 10-05-2016).

Os estudantes desenvolvem um vínculo com a Escola, como afirmado por eles, são jovens que gostam da Escola, mas as estruturas levam a questionamentos. Eles estabelecem vínculos na Escola, com os colegas, amigos, professores, sendo um lugar do encontro, de boas lembranças que muitas vezes não se relacionam ao conhecimento, ou saber. Talvez por isso se destaque nos pontos negativos a

infraestrutura, e em considerações referente ao Ensino Médio Noturno, no período em que a representatividade das matrículas do Noturno para este nível era de 50%, já alertava para as condições precárias, instalações físicas inadequadas, agravando-se as condições de oferta no Noturno do Brasil. Observando-se muitas vezes

que no período noturno há, em muitos casos, menor carga horária escolar [...]. Além disso, esses alunos por suas próprias características (trabalhadores) têm menos tempo para se dedicarem a tarefas de pesquisa e estudos fora do horário escolar. Somado a esses fatores, observa-se ainda a ausência de serviços de apoio pedagógico, como a biblioteca escolar e os laboratórios no turno da noite, em muitas escolas pesquisadas. (OLIVEIRA, 2010, p. 280).

Conforme Oliveira (2004), um Ensino Médio Noturno que funciona muitas vezes como um “arremedo” ou ainda uma “cópia malfeita do diurno”. Isso, considerando o Ensino Médio Noturno quando ele representava metade das matrículas para este nível de ensino. Em 2014, a representatividade do Ensino Médio Noturno é reduzido aos 25% como já mencionado. Entretanto as observações alusivas a infraestrutura parecem ter permanecido, a questão de uma quadra de esportes que não tem na Escola, o laboratório de informática, o ventilador que não ajuda no conforto, o lanche, destaca-se ainda as questões sobre a higiene no qual os alunos têm uma fala insistente em relação aos banheiros e a falta de papel higiênico, são alguns itens de infraestrutura que os alunos questionam.

Cenário esse que não é exclusivo da Escola pesquisada, de acordo com uma publicação feita pelo Tribunal de Contas da União (2014), no espaço escolar do Ensino Médio

as salas de aula apresentam inadequações de graus diversos, referentes à conservação, mobiliário, conforto térmico, acústica, ventilação e tamanho em relação à quantidade de alunos.[...] A falta de investimento na modernização e adequação da infraestrutura das escolas, ausência de serviço de Internet de banda larga nas localidades, além de velocidade limitada fornecida pelas empresas contratadas foram algumas das causas apontadas pelos Tribunais. Na sociedade atual, a inexistência, lentidão ou instabilidade de acesso à Internet põe em risco o desperdício de uso dessa ferramenta pelos alunos, dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas e gera a baixa frequência de utilização dos laboratórios de informática. Ademais, a maioria dos Tribunais de Contas constatou que apesar da disponibilidade de laboratórios de ciências e informática e de bibliotecas nas escolas pesquisadas, os serviços e condições de uso desses espaços ainda não atendem às necessidades dos alunos. A falta de profissionais para monitoria, a falta de insumos e instrumentos nos laboratórios de ciências e de informática foram situações verificadas como de alta ocorrência, por 72% dos tribunais, para laboratório de ciências, e por 57% para o de informática. De forma similar

foram verificadas condições inadequadas de uso das bibliotecas, como instalações precárias, acervo reduzido ou desatualizado, por 61% dos Tribunais. [...] Outro aspecto avaliado pela auditoria coordenada foi quanto à disponibilidade e condições de quadras esportivas. [...] 46% dos Tribunais de Contas identificaram a alta ocorrência de quadras de esporte em condições ruins ou precárias. Também foram constatados, ainda que com menor ocorrência, casos de escolas sem esse equipamento (18%) e disponibilidade de quadras esportivas sem cobertura (14%). Ademais os aspectos mencionados, as condições de infraestrutura básica das escolas pesquisadas se mostraram insatisfatórias em relação à higiene e limpeza das instalações sanitárias e à sua respectiva manutenção, situação verificada como de alta ocorrência por, respectivamente, 61% e 46% dos Tribunais de Contas. (IRB; TCU, 2014, p. 18- 22).

São escolas do Ensino Médio com condições precárias de infraestrutura assim como possuem alarmantes índices de reprovação e abandono, que devem ser consideradas para se falar em qualidade de ensino. Especificamente a Escola tem altos índices de abandono e reprovação e quanto aos estudantes demonstram uma insatisfação sobre a infraestrutura ofertada.

Freire (1995) recusa o termo evasão, já que crianças não evadem a escola porque querem, mas são expulsas, devido a estrutura que cria impasses, dificuldades e obstáculos para realizar o percurso que têm direito. O termo abandono, também deve ser refletido não no aluno que abandona a escola, mas os elementos que levam a esse abandono ou a uma expulsão. Não há possibilidade de falar sobre a infraestrutura sem relembrar os dados de reprovação e abandono na Escola.

Considerando que a escola de qualidade “é aquela que oferece condições democráticas de permanência, onde o aluno não quer só entrar, quer também permanecer. Assim, torna-se imprescindível que se estabeleça uma ressignificação do seu espaço” (ESTEVES, 2005, p.85), a Escola parece estar falhando na permanência destes jovens e no seu ressignificado.

Podemos, ainda, acrescentar o silenciamento dos estudantes em relação ao laboratório de ciências ou a biblioteca, passando despercebido pelos jovens, uma vez que o laboratório de ciências funciona como sala de aula e a biblioteca é utilizada para a retirada dos livros didáticos que os alunos não levam para casa, recaindo nos dados da pesquisa do Tribunal de Contas da União (2014) de uma biblioteca com acervo reduzido ou desatualizado, isso que para alguns a biblioteca nunca foi utilizada e não sabiam da sua existência, como a indagação da aluna:

[...] eu nunca vi biblioteca no colégio, tem biblioteca no colégio? Acho que não tem livros suficientes para fazer pesquisa. (Beatriz, 10-02-2016).

Um ambiente escolar em que o aluno parece não ter conhecimento do seu espaço e não ter envolvimento. A estrutura da Escola parece distante de sua realidade, mesmo quando tem uma estrutura como a biblioteca ou o laboratório de ciências em situações não adequadas, a utilização destes espaços não ocorre. Entretanto, nem todas as falas se restringem ao que não tem, algumas consideram a Escola boa, como:

A escola é boa [...]. (Amanda, 02-05-2016).

De positivo o ensino a noite que tem, é um lado positivo porque quem trabalha durante dia tem a oportunidade de estudar a noite. (João, 05-05-2016).

De positivo o wi-fi, soltar cedo, está bom. (Flávio, 05-05-2016).

De positivo [...] ter professoras boas. (Tiago, 02-05-2016).

O fato de haver um Ensino Médio Noturno, aparece como sendo importante para aqueles que trabalham, ou ainda o *wi-fi* ou os *professores* e colocam também como positivo sair mais cedo da Escola, levando a questionamentos sobre o real efetivação das 800 horas de aula para o ensino Noturno. Ainda para Oliveira (2004) o Ensino Médio Noturno historicamente foi designado para os trabalhadores, com isso, uma estrutura foi montada para servir a esse tipo de ensino, reflexo disso é a estrutura mencionada como a carga horária, os laboratórios e o apoio pedagógico que muitas vezes não existe ou seu funcionamento é sob condições precárias.

Isso sem cair no reducionismo de associação de jovens que estudam no Noturno à condição de pobreza da família ou ainda relacionando a necessidade de trabalho. “A escola noturna não é lugar só de alunos trabalhadores, no sentido que estão todos eles empregados ou inseridos em ocupação econômica ativa, mas é uma escola de alunos de origem trabalhadora. Essa é uma importante constatação” (OLIVEIRA, 2004, p. 168) quando referida ao Ensino Médio Noturno.

Além disso, para Abramovay (2015, p. 231) “uma escola de qualidade, comporta não somente um bom ensino, como também um espaço no qual os jovens possam usufruir, sentirem-se à vontade e terem uma sensação de segurança e bem-estar”. Nesse sentido, entre os problema apontados pelos jovens além da infraestrutura, a insegurança foi outro tema que apareceu em suas falas:

O que é ruim é a questão de insegurança, e aquilo que a gente falou de ter um guardinha, falta de segurança, tanto a questão da droga, quanto da segurança mesmo. (Leandro, 10-05-2016).

Observamos a associação da insegurança que os jovens fazem da região onde está a Escola, em um bairro considerado violento e com grande divulgação negativa pelas mídias (televisão e jornais). Do mesmo modo, os estudantes também fazem referência as drogas. A mídia tem um papel que muitas vezes estigmatiza a região, pois podemos apontar

a mídia como responsável direta pela insegurança. Estar-se-ia vivendo em uma sociedade do espetáculo, que veicula em exagero determinados casos de violência consumidas por um público cada vez mais suscetível a afastar supostos “perigos” [...]. Todavia, vale diferenciar os espectadores de noticiários que se transformam em entretenimento das pessoas que sofrem diariamente a violência. (ABRAMOVAY, 2010, p. 280).

Mesmo que este fator tenha sido abordado somente em um dos grupos focais, não se deve desconsiderar que o medo, a insegurança e as drogas não tenham lugar ou melhor, que não sejam reais para os estudantes que mencionaram esses fatores, afinal a sociedade não é só espetáculo (ABRAMOVAY, 2010). E ainda para Abramovay o

sentimento de mal-estar ou de insegurança em relação ao espaço, contribui para o surgimento de ações destrutivas, na medida em que pequenos sinais de abandono estimulam essa insegurança e a falta de cuidado em relação ao espaço comum. Desse modo, a precariedade e a inadequação da infraestrutura prejudicam a qualidade do relacionamento humano na escola. (ABRAMOVAY, 2015, p. 236).

Tanto a infraestrutura quanto a segurança, são questões que muitas vezes passam despercebidas para a compreensão dos relacionamentos humanos da Escola. Mesmo que associados a qualidade de ensino, são questões esquecidas quando analisadas nas relações dos sujeitos com a Escola. Neste caso, representa um incômodo por parte dos jovens com a estrutura, a segurança oferecida a eles na Escola. “A influência da infraestrutura sobre o aprendizado é difícil de mensurar, uma vez que depende de uma multiplicidade de fatores” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 278), mas consiste em um importante suporte ao processo de ensino e aprendizagem dos jovens estudantes.

Ao olhar para os jovens “como SUJEITOS DE DIREITOS-”, os problemas que os atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108), logo a infraestrutura, os índices de abandono e reprovação, estão despontando em uma Escola que não supre as demandas dos estudantes enquanto sujeitos de direitos.

4.2.2.2 Qualidade do Ensino

Quando mencionada a questão de qualidade da educação ou qualidade na Escola, inúmeros fatores podem contribuir para se falar em qualidade. Fatores esses que podem estar ligados ao campo social, as políticas, as estruturas das Escolas, entre outros. Contudo, os estudantes acabam trazendo alguns questionamentos sobre a qualidade do Ensino Médio Noturno, quando indagados no grupo focal sobre os pontos positivos e negativos e ainda a caracterização do Ensino Médio Noturno, os jovens não poupam as palavras. Para os estudantes, os estudos oferecidos na Escola é fraco, *light*, palavras utilizadas mais de uma vez por eles para definirem esse ensino:

Ihhh... Bom...mais o menos, por causa que o conteúdo é tipo na sétima série eu já tinha o mesmo conteúdo que tenho hoje, no 2º ano. Então é atrasado o conteúdo. (Carla, 02-05-2016).

Eu acho o ensino muito fraco, dependendo do que tu estuda, tipo estou no terceiro e estudo a maioria dos conteúdos do ano passado, no 2º era do primeiro, e assim ia... era regredido o estudo. (Natália, 02-05-2016).

Eu acho ele regular, porque tem muita gente aqui que está seguindo o estudo desde o Fundamental, mas como tem gente que a 30 anos parou de estudar. Como é um período da noite e vem querer terminar os estudos, então acho bem regular pela variedade de aluno que tem. (João, 02-05-2016).

Como um estudo mais light, não é tão corrido. É mais de pensar, de parar e ver o que tu não entendeu, os outros tocam direto conteúdo atrás de conteúdo. (Renato, 09-05-2016).

No outro colégio tem que chegar em casa e fazer trabalho, pesquisa. Aqui não, aqui chega em casa e dorme, acorda no outro dia e vai trabalhar, volta para a Escola, chega atrasado e está de boa. No outro colégio não tem isso, mas agora está melhorando, estão ficando mais, estão puxando mais, pouca coisa né. (Luís, 09-05-2016).

Eu acho fraco, porque os professores não exigem dos alunos, eles não exigem que os alunos façam as coisas, façam os trabalhos. (Beatriz, 10-05-2016).

Em ambos os grupos focais as respostas dos jovens quanto ao Ensino Médio Noturno, em comparação as suas outras experiências enquanto estudantes, é um ensino menos “puxado”, ou o que tem que fazer é frequentar a Escola, sem trabalhos, sem pesquisa e com conteúdo atrasado. Ao mesmo tempo, fazem menção as exigências por parte dos professores, que não ocorre: Abramovay e Castro (2003, p.402) apontam sobre “as expectativas dos alunos em relação ao bom professor são de que este deve ser firme, eficaz e compreensivo”, deixando bem demarcado que para os estudantes é importante a exigência, a cobrança. Além disso, em uma das falas sobre o que tem de negativo na Escola, um jovem diz: “*que a gente estudar a noite*” (Carlos, 02-05-2016), essa fala nos faz refletir que, os estudantes possuem sérias dúvidas sobre o ensino Noturno, considerando muitas vezes que não se aprende o que é necessário como já citado.

A menção feita a qualidade de ensino, parte de um dos fatores da educação com qualidade desenvolvidas por Braslavsky (2004), em que a autora enumera dez fatores necessários a uma educação com qualidade. Nesse conceito “*el foco en la pertinencia personal y social*” considera que,

calidad de la educación es uno de esos conceptos que es a la vez muy simple y muy sofisticado. Desde nuestra perspectiva, «una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad», porque todos merecemos la felicidad o, como se expresa en francés, le bonheur. En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta. Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. (BRASLAVSKY, 2004, p. 22).

Qualidade da educação em que todos aprendem o que necessitam aprender em um momento oportuno de suas vidas. Uma educação que pensa em seu bem-estar, nas relações e que aprendem aquilo que é pertinente. O que não aparece nas falas dos jovens, ao referirem-se que não aprendem o que é necessário. Contudo, alguns estudantes fazem ressalvas, que conseguem aprender melhor nessa Escola, pois o conteúdo não é “corrido” e que tem um público muito variado, devendo considerar isso.

As respostas dos estudantes nos grupos focais, não contrariam o que tem escrito sobre as condições do ensino Noturno, em que este seria “ministrado sem o rigor encontrado no diurno, com facilidades justificadas pela natureza própria da escola noturna, que funciona parcialmente, muitas vezes, ou que não pode exigir

muito de alunos trabalhadores que chegam cansados de sua jornada” (OLIVEIRA, 2004, p. 164), não que os alunos tenham feito essa associação ao fato de estarem cansados, mas comparam com outros estabelecimentos de ensino, deixando evidente que querem mais exigências no ensino por parte de seus professores.

É interessante analisar a carência de reflexão por parte dos alunos quanto à participação no processo de aprendizagem, que tem expectativas quanto a cobrança por parte dos professores, não se colocando capazes de uma ação transformadora da realidade, da mesma forma que aponta Dos Santos, Nascimento e Menezes (2012). Apesar dessas falas negativas sobre o ensino Noturno aparecer na maioria dos grupos focais, não são as únicas, entre as falas aparece também:

Eu acho igual tanto o noturno quanto o diurno. Quem quer entender, vai entender. Um ensino bom. (Gabriela, 10-05-2016).

A maioria aqui vem porque é obrigado. O ensino é bom, eu gosto, como eu vou dizer...é bem explicado, bem detalhado, é como qualquer outro colégio o ensino daqui. Só que aqui a maioria dos alunos não tem interesse quanto nos outros colégios, comparado [escola X] não é tão rigoroso, lá parece que todo mundo se esforça bem mais por parte dos alunos. (Ana, 10-05-2016).

As percepções destes jovens recaem não mais somente sobre a cobrança dos professores, na qualidade do ensino, mas sobre os “ombros” dos colegas, afinal em suas palavras quem quer aprender, aprende, independente de contextos. Ideias essas que acaba referendando o que Dos Santos, Nascimento e Menezes (2012) escrevem sobre a atribuição que os estudantes fazem da

disciplina ao interesse pelos estudos, expresso no desempenho cognitivo dos colegas. O que eles deixam de considerar é justamente o fato de que a falta de disciplina pode estar ocorrendo justamente porque eles não conseguem aprender, e aqui haveriam de ser considerados aspectos como a proposta pedagógica e as reais condições de ensino nesse contexto. (DOS SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012, p. 294).

Desconsidera-se que o processo de aprender envolve situações mais complexas e representando frequentemente uma imagem de culpabilização da figura do professor que não cobra o suficiente e do estudante que não quer aprender, frente as questões que envolvem a aprendizagem na Escola. Outra consideração que é feita sobre a Escola é a obrigatoriedade do estudo. Concepções essas que aparecem em mais de uma fala:

[...] para mim a escola é o básico da vida, e às vezes a gente não quer vir, mas tem que vir, que a gente não chegou na idade de querer ou não. Tem que completar o Ensino Médio para querer alguma coisa na vida. (Hiago, 09-05-2016).

Não há um entendimento da Escola como um direito, mas como uma obrigação, seja colocada pelos responsáveis que mandam para Escola, seja pelo Conselho Tutelar, afinal nas palavras dos estudantes como referenciado acima não estão em idade de querer alguma coisa. Um desenho da Escola atrelado a obrigatoriedade ou a necessidade de ser alguma coisa na vida, bem distante de um olhar para educação como um direito, conscientes dessa possibilidade. Enfim,

tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender das condições econômicas dos estudantes ou estar sujeita unicamente às regras de mercado. Também não pode estar limitada à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial da pessoa. O mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos. [...] Além de sua importância como direito humano que possibilita à pessoa desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo ao longo da vida, a educação é um bem público da sociedade, na medida em que possibilita o acesso aos demais direitos [...]. Porque uma pessoa que passa por um processo educativo adequado e de qualidade pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos. (PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p. 19).

Isso indica que, por mais que a Escola não seja vista como um direito, ela perpassa na mente dos jovens como condição para ser alguma coisa na vida, se mostrando

distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Uma Escola que é vista como obrigação mostra-se nos dados do questionário, em que aproximadamente 55% dos estudantes dizem que gostam às vezes de ir à Escola, 38% disseram que sim e outros 6% que não gostavam de ir à Escola. Dados esses que divergem da pesquisa de Tomazetti et al. (2012) em Santa Maria/RS, em que os índices se mostram maiores para aqueles que gostam de ir à escola com 78,11%, e 15,14% gostam de ir às vezes, 4,32% responderam que nem sempre e 2,42% que não gostam. Portanto, são resultados da Escola que levam a algumas indagações sobre as percepções dos jovens sobre a Escola, sua infraestrutura, sua

insegurança como levantadas pelos jovens, assim como sobre o ensino na Escola e qualidade e as construções das relações sociais nesse ambiente.

4.2.2.3 *Relações sociais na Escola*

As relações sociais na Escola são importantes para a organização e a própria dinâmica do ambiente escolar. Por conseguinte, mesmo que as referências feitas pelos estudantes não tenham sido explícitas, sobre as relações entre alunos, professores e direção, olhar para esses segmentos é significativo pois, “as relações sociais na escola são constituintes básicas do clima escolar” (ABRAMOVAY, 2015, p. 91).

Abramovay considera que

a sociabilidade é essencial no processo de formação e maturação. A escola é um espaço de socialização marcante, apesar das críticas sobre a perda de sua centralidade, assim como a da família, em tal processo. O relacionamento entre alunos é marcado pela necessidade de confiar, de gostar do outro, de encontrar interesses semelhantes aos seus, de procurar aqueles que pensam e agem de forma parecida, para que os colegas consigam se tornar verdadeiros amigos. (ABRAMOVAY, 2015, p. 91).

A sociabilidade nas relações dos alunos é balizada pelo encontro com o outro, quando se identificam e colocam a Escola como ponto de encontro, um lugar para conhecer pessoas. Nas palavras dos jovens,

É um lugar bom para crescer na vida, conhecer pessoas, fazer novas amizades [...]. (Natália, 02-05-2016).

A Escola é um lugar de encontros, de novas amizades, um ponto estratégico da vida social, “pois é uma das instâncias encarregada da preparação das novas gerações para a vida em sociedade. No mundo em que vivemos, uma parte importante da socialização e da educação dos jovens é realizada dentro de uma instituição chamada escola” (CORTI, 2014, p. 312-313). O prazer da sociabilidade acaba sobrepondo ao prazer de estudar, subvertendo muitas vezes a matriz fundacional de seletividade e desempenho (TOMAZETTI et al., 2011).

Quanto aos dados do questionário, 8% dos jovens dizem ir na Escola principalmente para fazer amigos ou encontrar namorado/a, mostrando que a

representatividade da sociabilidade na Escola é um fator que se sobressai para os jovens. Entretanto, não fazem referências somente a socialização cordial, colocam em poucas palavras o que tem de negativo na Escola, que são as brigas e as drogas, como mencionado pelos jovens:

[negativo] no mais é pela parte das brigas, essas coisas que acontecem. (Renato, 09-05-2016)

[...] as coisas ruins que acontecem como droga, briga. (Mateus, 09-05-2016).

Todavia, apesar de alusão feita às brigas e drogas, não desenvolvem suas ideias em relação aos conflitos entre os jovens, voltando-se para os atritos com os professores. O que mostra linhas de pensamentos que se entrelaçam e muitas vezes são confusas até para os próprios estudantes.

Na relação jovens e professores, ora mostra-se mais amistosa, ora com atritos como os estudantes definem. Isso porque os jovens falam que há diferentes professores, logo diferentes relações com esses professores. Houve a ligação do professor ao fator positivo da Escola, pelo menos em um dos grupos focais:

De positivo para mim tem os professores que estão sempre desempenhando para trazer um assunto para nossa aprendizagem geral aumentar. Os professores estão se importando com a gente aqui, é isso. (Eduardo, 10-05-2016).

[...]apesar das dificuldades que a Escola tem, os professores se esforçam bastante. (Beatriz, 10-05-2016).

O que é bom os professores[...]. (Gabriela, 10-05-2016).

Para alguns estudantes, os professores se importam e demostram paciência. No entanto, nem todos concordam, manifestando falas contraditórias, quando fazem referência a importância que os professores dão aos respectivos alunos. Haja visto, que relatam quando questionados como os jovens percebiam que a Escola e os professores olhavam para eles, suas percepções são as seguintes:

Nem sempre é de muito interesse né, eles não levam muito esse lado de nós termos muito interesse. Tem muitos professor que enxerga a gente naquela fase de loucura, que a gente não está bem, nem sempre a gente está aqui de boa, a gente ainda agita um pouco. (Renato, 09-05-2016).

Acho que a Escola olha para gente como se fosse mais um aluno só. (Mateus, 09-05-2016)

É a mesma coisa que se eu sair agora aqui, entra um aluno amanhã, vai ser a mesma coisa meu. Vai ser um aluno que saiu e um aluno que entrou no lugar dele. (Luís, 09-05-2016)

Eles não dão nomes aos “bois”, tipo a maioria que vem aqui é para bagunçar não é nem para estudar, e os que se esforçam aqui, querem alguma coisa, eles não incentivam, eles não fazem nada, eles tratam todos iguais, como se a gente vem aqui só por vir, porque os pais obrigam. (Beatriz, 10-05-2016).

Como vagabundo, porque não faço nada. (Vicente, 10-05-2016).

Essas são as impressões que os estudantes declararam ter sobre esse olhar do professor e da Escola ao jovem, que apontam questões mais profundas. Como o entendimento por parte de professores das juventudes, quem são, representando todos sem diferenciações e como destacado pelos estudantes na fase da “loucura”, do desinteresse, como vagabundo, em meias palavras como jovens problemas. Sposito escreve sobre a juventude que “tem sido encarada como fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’” (SPOSITO, 1997, p. 38), tanto como um problema de conflito de gerações, problemas como o emprego e entrada na vida ativa, a violência juvenil, produzindo imagens negativas dos jovens e reduzindo a complexidade desse momento de vida (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 107).

São pensamentos bastante conflitantes, apesar de que possam acontecer concomitantes na Escola, ora vistos como mais um, ora sentindo-se como importante, com um olhar mais cuidadoso para os sujeitos por parte dos professores. Tanto em referência ao olhar dos professores quanto da direção da Escola, sobre os sujeitos. Outro ponto que parece recorrente é de que o jovem está sendo preparado para o mundo, o que muitas vezes faz esquecer das vivências no presente desse jovem, das vivências de suas juventudes, desconsiderando essas experiências, isto na fala do jovem:

Do meu ponto de vista, que está preparando um jovem para o mundo, tá vendo como uma pessoa que tem que ser construída ainda o ensino dela, o conhecimento dela. (João, 02-05-2016).

São questões que tangem a compreensão do conceito juventude, ou como colocado por diversos autores como Sposito(1999), Dayrell e Carrano (2002, 2014) juventudes, considerando essa singularidade na pluralidade, reconhecer os jovens que frequentam a Escola, os sujeitos imersos em contextos sociais, culturais, econômicos. Uma pessoa que não está só no vir a ser, mas já é em muitos aspectos (DAYRELL; CARRANO, 2014). Conceito que parece não estar claro para os professores e para a direção da Escola, quando os jovens se sentem mais um dentro do ambiente escolar.

Já os conflitos mencionado pelos estudantes, restringem-se ao que parece em desentendimentos em sala de aula, atritos, como descrito:

Quando acontecem os atritos entre professores e aluno, isso aí é que para a aula. Mais de dez vezes para a aula, isso é um ponto negativo. (Renato, 09-05-2016).

Não há um consenso sobre essas relações, ora os jovens destacam a paciência em ensinar ou o fato de os professores se importarem pelos alunos estarem ali, ora suas falas demonstram um tratamento indiferente, por parte da direção ou dos professores. Há uma lacuna na compreensão por parte de professores e direção, dos jovens em suas complexidades, vivências, histórias, em sua multiplicidade.

Além disso, sobre essa relação professor e aluno, para Dubet (1997) o aprendizado na escola tem relação com o “apêgo” aos professores, isso partindo do que

psicologicamente, os alunos de colégio não estão em condições de distinguir o interesse pela disciplina do interesse por aquele que ensina a disciplina. É preciso uma forte maturidade intelectual para distinguir o interesse pela disciplina do interesse por quem a ensina. A segunda razão é que esta observação é confirmada pelos alunos cujas notas variam sensivelmente em função dos professores, e isto na mesma disciplina. A docimologia confirma este julgamento. [...] Isto significa que há professores que ensinam muitas coisas a muitos alunos, há professores que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno. Quando os alunos dizem “depende do professor”, este tipo de medida confirma sua impressão. [...]O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala. Mas evidentemente, nas atitudes particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e de formação. (DUBET, 1997, p. 231).

O que Dubet (1997) confirma é que as relações sociais são imprescindíveis para a qualidade de ensino e a aprendizagem, como demonstram os estudantes quando fazem referência sobre a aprendizagem no Ensino Médio Noturno. Um Ensino Médio que se apresenta como um palco de múltiplas identificações por parte dos jovens (TOMAZETTI et al., 2011) e apesar de assinalarem deficiências presentes na Escola, não parecem desconsiderá-la, mas querem um ambiente estruturado, com qualidade, um bom funcionamento e que atenda suas necessidades e interesses.

4.2.3 Juventudes e Trabalho

Com relação ao trabalho, este está presente na vida de alguns jovens brasileiros e conseqüentemente dos jovens da Escola. Os indicadores assim como os dados levantados nesta pesquisa têm apontado para o indício de um afastamento progressivo dos jovens da condição trabalhadora, pelo menos no Brasil. Os dados referentes ao trabalho nos últimos anos apontados por Sposito e Souza (2014), assim como no Censo 2010, têm mostrado essa gradativa mudança, visíveis na Tabela 19.

Tabela 19- Distribuição dos jovens de 15 a 24 anos segundo trabalho e estudo no Brasil

Faixa etária, situação trabalho e estudo		2001	2011
De 15 a 17 anos	Estuda	51,5%	60%
	Trabalha e estuda	23%	17,8%
De 18 a 24 anos	Estuda	12,6%	11,6%
	Trabalha e estuda	16,8%	14,5%

Fonte: SPOSITO; SOUZA, 2014, p.48.

As mudanças dos jovens que ingressam no mundo do trabalho, ou seja, a diminuição dessa taxa, conforme Tabela 19, em 2001 chega a quase 40% e 2011 a 32% dos jovens que trabalham e estudam. São dados que corroboram com a ideia de Sposito e Souza (2014)

ainda que um percentual significativo de moças e rapazes mais novos permaneça integrando a população economicamente ativa. E que, em geral os jovens de renda mais baixa ingressem mais cedo na vida produtiva, a taxa de participação desta população no mercado tem apontado uma tendência de diminuição. (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 49).

Mesmo com uma tendência de redução na participação do jovem no trabalho, aqueles jovens que possuem baixa renda ainda participam mais cedo da vida produtiva, o que parece ser o cenário dos jovens da Escola. À vista disso, os jovens da Escola não fazem parte dessas novas configurações que se encaminham como colocado por Sposito e Souza (2014).

Essas novas compreensões estão ligadas ao fato de que em décadas anteriores poderia ser caracterizado o jovem como trabalhador estudante: O que tem mudado, uma vez que, a maioria dos estudantes matriculados no fim da Educação Básica (Ensino Médio), com essas modificações no acesso a esse nível de ensino, tem-se estudantes que será em breve um trabalhador (SPOSITO; SOUZA, 2014). Sem desconsiderar nesse movimento as diferenças que podem e são significativas como a cor e raça, sexo, situação social, ou seja, uma realidade multifacetada, é uma configuração que aponta para um maior tempo dos jovens na escola.

Contudo, são dados que também balizam uma tendência para uma análise que articula a educação e o trabalho, bem como para a compreensão de questões que levam a desistência dessa população da escola, mesmo que a perspectiva de trabalho seja em termos futuros e não imediato. Sposito e Souza (2014) consideram outras dimensões como as transformações econômicas que atingem os jovens em sua inserção e permanência no mundo do trabalho, chamando a atenção

para o fato de que as mudanças no mundo do trabalho não fazem dele um tema subjetivamente periférico para esta população, é muito provável que trabalho e, possivelmente o medo de sua ausência, continue a se constituir num elemento importante para organizar o imaginário deste segmento juvenil. (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 51).

Mesmo que a inserção na vida produtiva seja postergada, isso não elimina as desigualdades entre os jovens. Com essas transformações no cenário do trabalho e o jovem, a relação do jovem com o trabalho aparece de forma mais indefinida e angustiante. Ainda, na Escola o percentual daqueles que dizem que estudam e trabalham girar em torno de aproximadamente 36%, e no Brasil em 2011, considerando a idade de 15 a 24 anos estava em torno de 32% mostrando a proximidade dos índices. A Tabela 20 apresenta esses dados por faixa etária na Escola, no entanto, é necessário não considerá-las isoladamente.

Tabela 20- Distribuição dos jovens da Escola por faixa etária e porcentagem

Faixa etária	Apenas estuda	Trabalha e estuda	Desempregado
De 15 a 17 anos	47,16%	24,52%	-
De 18 a 24 anos	9,43%	11,32%	1,88%
De 25 a 29 anos	1,88%	-	1,88%

Fonte: Tabela elaborada com os dados obtidos pelo questionário.

Observamos um descompasso entre os dados assinalados no questionário ou pelo menos fazemos uma indagação no entendimento dos jovens sobre o que é trabalho. Pois, segundo a Tabela 20 e 21, dos 58% dos jovens que dizem que só estudam na Escola, aproximadamente 34% em sua definição do que faz em seu trabalho colocam opções como aprendiz, estagiário, autônomo e que trabalha em negócio familiar sem remuneração.

Essas definições sobre o trabalho trazem as indagações sobre o lugar do trabalho e o modo de compreendê-lo, que não são consensuais. Mas consideramos que

o trabalho humano modifica-se historicamente, alterando-se as formas de trabalho, os instrumentos de produção, os objetos a serem produzidos e as relações sociais. No modo de produção capitalista, o trabalho assumiu uma forma muito específica: o trabalho assalariado. Assim, não é por acaso que, quando se trata de definir o trabalho, a associação mais comum é com uma atividade realizada em troca de uma remuneração. Em nossa sociedade e, particularmente em países como o Brasil, ainda é por meio do trabalho ou do salário recebido no trabalho que a maioria das pessoas consegue efetivar outros direitos, tais como o de alimentação, cultura, lazer e até mesmo o direito à educação. Mas se o trabalho assalariado foi a forma específica assumida pelo trabalho no modo de produção capitalista, ele não é a única forma existente e, tampouco, significa ganhar a vida com suor do próprio rosto, sempre e da mesma maneira para todos os indivíduos. Nessa perspectiva, é preciso ir além de um olhar para o trabalho, focalizando sua forma predominante no modo de produção capitalista. O trabalho doméstico, o trabalho voluntário, o trabalho de cuidado, o trabalho cooperativo são outras formas existentes em nossa sociedade e que também podem estar muito presentes no cotidiano dos jovens. Olhar para a realidade de trabalho dos estudantes significa, não apenas indagar sobre seu presente ou seu projeto de inserção no “mundo dos empregos”, mas também para outras atividades e relações sociais. (CORROCHANO, 2014, p. 208).

Os trabalhos assinalados pelos jovens se reduzem aqueles remunerados, assalariados, estando ligado ao “mundo dos empregos”. Considerando, ainda, que alguns jovens que dizem que só estudam apontaram que são aprendizes, estagiários,

autônomos e trabalham em negócio familiar sem remuneração, manifestando uma relação assumida pelo trabalho em um modo de produção capitalista. A Tabela 21 ilustra o que os jovens que estudam assinalaram sobre sua inserção no trabalho.

Tabela 21- Distribuição dos jovens no trabalho que estão na Escola

	Apenas estuda	Trabalha e estuda	Desempregado
Aprendiz	20,75%	1,88%	-
Estagiário	5,66%	15,09%	-
Empregado com carteira assinada	-	11,32%	-
Empregado sem carteira assinada	-	5,66%	-
Autônomo sem INSS	3,77%	-	3,77%
Negócio familiar sem remuneração	3,77%	-	-
Serviço Militar, assistencial ou religioso com alguma remuneração	-	1,88%	-
Total	34%	35,83%	3,77%

Fonte: Tabela elaborada com os dados obtidos pelo questionário.

A maior concentração de percentuais no trabalho para os jovens da Escola está como aprendiz ou estagiário, índices estes que têm correlação com a idade dos jovens na Escola, tendo uma maior concentração de matrículas na idade de 15 a 17 anos, caracterizando um fenômeno de “juvenilização”. Do mesmo modo, é importante descrever aqueles que podem ser considerados aprendizes e estagiários, conforme Corrochano (2014) expõe:

Até os 16 anos, qualquer tipo de inserção no mercado de trabalho é proibida no Brasil, salvo na condição de aprendiz (entre 14 e 15 anos). O contrato de aprendizagem é considerado um contrato especial de trabalho com prazo de, no máximo, dois anos. As empresas são obrigadas a incorporar entre 5% e 15% de aprendizes ao contingente de empregados, desde que frequentem cursos de aprendizagem profissional e a escola regular. O aprendiz com idade entre 14 e 24 anos tem registro em carteira, salário mínimo e jornada de até 6 horas diárias, à exceção do caso daqueles que já completaram o Ensino Fundamental. O estágio (Lei nº 11.788/2008) é direcionado para estudantes a partir dos 16 anos que estiverem frequentando o ensino regular Superior ou Médio, educação profissional, educação especial ou os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade profissional de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora não caracterize vínculo de emprego, mudanças recentes delimitaram uma série de direitos ao estagiário, tais como: recesso de 30 dias após um ano, garantias da legislação sobre saúde e segurança no trabalho, seguro contra acidentes pessoais, jornada de trabalho máxima de acordo com o nível de ensino em curso, redução da carga

horária pela metade em semanas de prova. No caso de estágio não obrigatório, o estudante deve receber uma bolsa ou alguma outra forma de pagamento e auxílio transporte e, no caso de estágio obrigatório, a concessão desses benefícios é opcional. (CORROCHANO, 2014, p. 215-216).

Além disso, analisando esses dados, podemos colocar que o índice dos que trabalham e estudam na Escola é maior do que os 36% iniciais, chegando a aproximadamente 70%, mostrando índices consideravelmente diferentes do nacional, representando uma parcela significativa dos jovens que fazem parte da população economicamente ativa. Os grupos focais apontam a mesma tendência, o estudo a noite é para trabalhar, conforme a Tabela 21, que mostra as atividades no trabalho dos estudantes que marcaram que só estudam e aqueles que trabalham e estudam.

Outro dado a ser considerado é em relação aqueles que recebem o benefício do Bolsa Família, um programa que

define o que denomina como “condicionalidades”. Estas consistem em um conjunto de “compromissos” assumidos pelas famílias beneficiárias tanto na área da saúde quanto na da educação. Cumprir com as condicionalidades é obrigatório para que a família continue recebendo a transferência de renda. Segundo os argumentos do Ministério de Desenvolvimento Social, expostos na “cartilha” sobre as condicionalidades [...]. Dessa forma, as condicionalidades são entendidas como uma relação de paridade entre sociedade e governo. Nesta, as famílias são estimuladas ao cuidado com a saúde e a educação, cabendo ao poder público ampliar a oferta local de tais serviços. Assim, o participante do Programa Bolsa Família precisa cumprir essas condicionalidades para continuar a receber o benefício: crianças com menos de seis anos precisam ser imunizadas; mulheres grávidas, lactantes e bebês precisam fazer o acompanhamento médico com todos os exames e visitas programados, e crianças e adolescentes precisam estar matriculados e apresentar frequência na escola de 85% e 75%, respectivamente. (BRANDÃO; PEREIRA; DALT, 2013, p. 217- 218).

No ano de 2016 no Ensino Médio Politécnico Noturno, 23,86% dos jovens recebem o Bolsa Família, tendo que ter 75% de frequência na Escola e podendo estar relacionado também ao alto índice de estudantes que trabalham. Sposito e Souza (2014) destacam a relação escola e trabalho que se evidenciou com a expansão dos cursos noturnos, com aumento das matrículas e a não retirada dos jovens do trabalho nos anos 1980. Ainda assim, não poderia ser reduzida a busca do trabalho pelos jovens, a ambicionada melhoria de vida ou as condições precárias de vida, preenchendo também as aspirações de consumo dos jovens, de bens materiais e simbólicos da cultura juvenil. Corrochano (2014) reitera isso quando considera que

entre os jovens mais pobres, por exemplo, a necessidade de apoiar a família é um dos principais sentidos do trabalho, mas não é o único. O trabalho como possibilidade de independência também constitui um sentido importante, sendo um dos motivos para a busca de trabalho. (CORROCHANO, 2014, p. 216).

Desta forma, o trabalho também pode estar relacionado a independência que permite sua identificação enquanto jovem, sua livre circulação entre os espaços, assim como a realização pessoal estando ligado ao futuro e as realizações futuras. Uma independência associada ao trabalho, no sentido de “um elemento de construção de sua trajetória de autonomia em relação a família” (ABRAMO et al., 2008, p. 30), tanto na renda que permite a decisão de seus gastos, quanto na “respeitabilidade”, pois passa a ser visto como trabalhador.

Todavia, ainda há poucas possibilidades de trabalho para os jovens. Corrochano (2014) questiona a qualidade do trabalho, essa qualidade em termos da jornada, a intensidade do trabalho, os salários recebidos e finalmente os sentidos e projetos de vida dos estudantes, muitas vezes não correspondendo a suas expectativas, longe de ser um trabalho decente, levando a busca de novos trabalhos. Dados que levam a esse questionamento quando 70% dos estudantes da Escola já trabalham e 55% dos jovens sujeitos da pesquisa dizem que procuram um trabalho, o que leva a indagação do tipo de qualidade do trabalho que o jovem está inserido e também qual é sua relação do trabalho com seu projeto de vida.

Outros dados apresentados pelos sujeitos desta pesquisa diferem de algumas análises gerais sobre o jovem e o trabalho. Aproximadamente, 43% dos jovens da Escola estão inseridos em trabalhos como aprendiz ou como estagiários, ou seja, 57% com trabalhos legais e registrados, dos 70% de jovens que trabalham e 13% dos jovens empregados sem carteira assinada, autônomos e em negócio familiar, em situações que poderiam ser caracterizadas como precárias. Analisando ainda que 19% dos que disseram ser estagiários são do sexo feminino, 3,77% dos que trabalham em negócio familiar sem remuneração também do sexo feminino, enquanto 15% dos aprendizes são do sexo masculino. Quanto a distribuição pela cor ou raça, 17% dos estagiários são brancos, 11,32% dos aprendizes são pardos e negros, o restante da distribuição no trabalho há uma mesma proporção relativa entre o feminino, masculino e entre a cor ou raça.

Diferente da situação que Corrochano (2014) descreve sobre o trabalho precoce dos jovens, que dos 15 aos 17 anos tem o predomínio do trabalho ilegal,

sendo poucos inseridos em situações de aprendiz e estagiário, previsto em lei para essa faixa etária, recaindo em situações precárias de trabalho. A partir dos 18 anos a incidência de jovens com carteira assinada supera os empregados sem carteira. Mesmo que esse cenário na Escola venha a diferir quanto ao número dos trabalhos legais que supera os ilegais para os jovens é válido ponderar que a transição de trabalhos precários para os menos precários, é sempre marcada pela desigualdade em que “o tempo de espera por um trabalho mais seguro ou melhor, por exemplo, é maior para os jovens pobres e negros” (CORROCHANO, 2014, p. 216).

No questionário quantitativo, os índices sobre o a escolha de estudar no turno Noturno revelam que 57% foi devido ao trabalho, mostrando a relação desses jovens da Escola com o trabalho, o que aparece novamente no grupo focal. Entretanto, outros motivos aparecem no grupo focal para essa escolha, sendo que 17% fazem referência à idade, ou seja, estavam além dos 15 a 17 anos e finalmente 21% que apontou outros motivos, entre os quais por vontade, porque era melhor para o jovem, não sabiam, ou porque tinham filhos ou irmãos para cuidar. Apesar de representar um porcentual pequeno entre os estudantes que responderam outros, provavelmente esteja ligado a sua vivência enquanto jovem.

Krawczyk (2004, 2014) e Oliveira (2004) escrevem sobre a escolha do noturno que nem sempre é reduzido a alunos trabalhadores. Nessa vivência enquanto jovem, estes teriam mais tempo livre para realizar outras atividades e

muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto essa possibilidade, porque necessitam de certa independência ou de se sentir úteis à família. Mas também porque o clima escolar do noturno é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido, “mais adulto”. (KRAWCZYK, 2014, p.88).

Diante destes fatores, também é apropriado trazer os dados relativos quanto aos motivos de ir à Escola, sendo que 3,77% assinalaram mais de uma resposta. Entre as respostas 26% dos jovens colocaram que precisam terminar o Ensino Médio para trabalhar, a mesma proporção respondeu que precisa terminar os estudos para fazer vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, 19% tem que terminar os estudos para fazer um técnico, ou seja, somados são 71% que relacionou a Escola em termos futuros. Enquanto 17% dos jovens dizem gostar de aprender novos conhecimentos, 8% de fazer amigos ou encontrar namorado/a e finalmente 3,77% gosta de assistir aulas. Esses dados podem ser comparados aos apontados por

Tomazetti et al. (2012) que tem uma amostra de estudantes em Santa Maria/RS, no qual 15,14% se encontram no Ensino Médio para conseguir trabalho, 41,35% desejam terminar o Ensino Médio para fazer o vestibular e 0,54% para fazer técnico, totalizando 57% de estudantes que relacionam ao futuro e 28,92% coloca o conhecimento acima de qualquer outro motivo. Por mais que tenha uma diferença naqueles que reconhecem como motivo principal de ir à Escola, ambas apontam pelo menos dois aspectos em comum, isto é, a preocupação com o futuro e a busca pelo conhecimento na Escola.

Referente aos dados da Escola três aspectos surgem que há necessidade de refletir: aqueles que destacam a sociabilidade na Escola, a preocupação com o futuro do jovem e os jovens que querem aprender e participar das aulas. Esses três aspectos possibilitaram a elaboração da próxima categoria: Juventudes, Socialização, Perspectiva de Futuro e as relações com o Saber.

4.2.4 Juventudes, Socialização, Perspectiva de Futuro e as relações com o Saber

No que tange a socialização, no questionário 8 % dos jovens responderam que vão à Escola para encontrar amigos e namorados(as), ou seja, para se socializar: assim, a escola constituiu-se em um ambiente de encontro com seus grupos de pares, um espaço de afinidades e afetividades, em que as amizades cumprem também um papel na trajetória da juventude, sendo um

momento que os jovens iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão.[...] buscando outras referências para a construção da identidade fora da família, é o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduo e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 117).

Ao mesmo tempo que na Escola temos diretrizes e objetivos para a aprendizagem do estudante, as considerações feitas sobre a escola, a Educação Básica e Ensino Médio têm demonstrado que esse ambiente não pode ser só como uma instituição com propósito de escolaridade, mas também um local das vivências, das amizades, de aprendizagem para além do formal, no qual as culturas juvenis inevitavelmente estarão presentes, afinal não falamos de jovens desconstituídos do humano e das relações humanas. Camacho (2004) escreve que a

a escola é instituição responsável pela formação dos indivíduos, que se fecha em si mesma, ficando circunscrita aos seus problemas cotidianos de ordem pedagógica, técnica ou administrativa. Essa postura adotada nos indica que ela confere ao aluno um tratamento circunscrito aos aspectos racional, cognitivo e pedagógico. (CAMACHO, 2004, p. 335).

Concepções essas pedagógicas, técnicas ou administrativas, muitas vezes engessadas, com estruturas verticalizadas e burocráticas, embora em termos legais possamos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) em seu artigo 14 inciso XI, que reconhece a diversidade do jovem e propõe uma

organização do Ensino Médio que deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais e diversificados, a fim de melhor corresponder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como a fase de desenvolvimento. (BRASIL, 2012).

Uma escola que considera a multiplicidade, percebendo também que as vivências, as experiências e as culturas juvenis estão presentes nesse ambiente, não há possibilidade dos estudantes deixarem o que os constitui como sujeitos fora da escola, como se estivessem vestindo uma roupa que pudesse deixar no cabide próximo ao muro da escola ao adentrar neste espaço, se constituindo somente como aluno, uma figura inanimada de vida e de conhecimentos. Para Carrano “precisamos avançar muito no sentido da extensão do direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade” (CARRANO, 2005, p. 160).

Sendo estudantes plurais e dentro desse espaço seria natural que as amizades se tornem importantes fatores quando indagados sobre os motivos de irem a Escola, como destacado por Dayrell (2007,2014) a sociabilidade é outra dimensão da condição juvenil e

uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocamos ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos. [...] A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes (a “colegagem”), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. (DAYRELL, 2007, p. 1110-1111).

Essa associação da Escola às amizades e namoros, devem proporcionar esses momentos de reflexões sobre a Escola também como um ambiente de socialização, que colabora nessa relação do “eu” com o “nós”, como referência para estes estudantes. A Escola é um lugar de saber, mas também é um lugar em que as relações são construídas pelos sujeitos, em que a convivência é natural, afinal como destacado pelos jovens no grupo focal:

[...] é a segunda casa né para a gente como aluno, que a gente se cria no colégio né, muitas coisas a gente aprende e convive é aqui. (Renato, 09/05/2016).

A Escola é uma referência, um lugar de encontro, em que a sociabilidade vai acontecer. Para muitos é o local em que eles “*passam a metade da vida na Escola*” (Denílson, 09/05/2016), marcando o espaço que esse ambiente escolar ocupa em suas vidas, não só como um lugar do saber, do aprender, mas das interações, da convivência.

Sobre a preocupação com o futuro, 71% dos jovens relacionaram o fato de ir para a Escola com intuito de futuramente trabalhar, fazer curso técnico, vestibular ou ENEM, estando então, a atenção do Ensino Médio muitas vezes voltada “ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo” (WELLER, 2014, p.141). Não que a projeção e a busca de um futuro melhor não devam ser elementos presentes na Escola, pelo contrário, são fundamentais para encontrar formas de efetivação em seus contextos, como destacado por Weller (2014). Do mesmo modo, no grupo focal, quando indagados sobre como veem a Escola, o futuro aparece como um importante elemento. Entre as falas do jovens estudantes, eles consideram a Escola:

Um lugar que a gente tem passar, enfrentar as dificuldades, para querer um futuro melhor. (Beatriz, 10/05/2016).

[...] tem futuro que daí a gente consegue um bom emprego com a Escola. (Eduardo, 10/05/2016).

Essa representatividade na fala dos alunos considerando a ida a Escola ao futuro melhor, contribui para alguns dos questionamentos do próprio sentido atribuído

a esse ensino. A Escola como uma transição para seu futuro, um entre meio, um obstáculo a ser vencido, para então seguir com sua vida.

Os dados referentes ao que farão depois do Ensino Médio colaboram para essas afirmações, nos quais aproximadamente 11% destacaram mais de uma resposta. Destes, 38% dos estudantes vai procurar um trabalho, 30% vai fazer um técnico e 34% vai fazer vestibular ou ENEM. Aqueles que marcaram outros, é para fazer concurso público, Escola de Sargentos das Armas ou que ainda não sabe. Quando comparado aos índices na pesquisa de Tomazetti et al. (2012), 7,82% dos estudantes procurariam trabalho, 13,82% fariam curso técnico e 54,47% iriam fazer vestibular. Em termos comparativos, os jovens da pesquisa de Santa Maria/RS têm o sonho de ingressar no Ensino Superior em 66,39%, contabilizando aqueles que marcaram também duas possibilidades. Já na Escola pesquisada nessa dissertação apenas 34% tem o sonho ligado ao Ensino Superior, assim como também tem um número maior em relação aos que procurariam trabalho, talvez esteja ligada ao fato de ser uma pesquisa no ensino Noturno e em uma região de periferia de Santa Maria/RS.

Portanto, a necessidade de se pensar na identidade da Educação Básica, não mais como preparatória para a outra etapa da vida, ou seja, o futuro estudante ou ainda trabalhar. Apesar de ainda representar nos pensamentos dos jovens e algumas vezes das próprias estruturas essa preocupação central (não negando que ela deva ocorrer) nos projetos profissionais de seus estudantes, as indagações sobre a identidade desse ensino têm levado a pensar o Ensino Médio para além de

uma etapa de formação intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, da elaboração do projeto de vida, ainda que as condições e percursos de vida dos jovens sejam bastantes distintos. (WELLER, 2014, p. 149).

Isto é, um ensino que não desconsidera o futuro, mas centra na construção de sujeitos múltiplos, jovens em suas pluralidades e identidades, não desmerecendo que as mudanças na organização do trabalho com exigências de um nível de escolaridade, leve esses alunos na busca de um diploma, servindo então para melhorar o “lugar na fila do desemprego” (KRAWCZYK, 2014, p. 86). Uma formação estabelecida por uma hierarquia que leva a busca do diploma é um importante motivo para estudar. Isso,

muitas vezes, é demonstrado nessa relação do Ensino Médio com o futuro trabalho ou um curso técnico.

Mesmo que represente uma tarefa mais complexa, o Ensino Médio tem sido colocado não só como uma etapa, um obstáculo para futuramente seguir o processo da vida, mas os estudos tem demonstrado “a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência” (BRASIL, 2012b, p. 12), ideias presentes na reestruturação do Ensino Médio, assim como no Ensino Médio Politécnico.

Nesta mesma perspectiva, Weller (2014) escreve sobre o que chama de Projeto Vital, ou seja, para que efetivamente os jovens possam construir e desenvolver seus projetos, eles teriam que encontrar os propósitos ou ainda finalidades para um projeto de vida, o que é mais difícil do que pensar apenas na profissão ou ainda na família que querem construir. Uma identidade para o Ensino Médio

se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania.(RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4).

Como mencionado, não negando a associação ao profissional, mas não se limitando a ela, isto é, ao projeto profissional. Por isso, quando levantado o questionamento se o EMP dialoga com as expectativas do futuro dos jovens, as respostas demonstram um caminho ainda a ser percorrido pela Escola, uma vez que, a associação feita para muitos é a questão do diploma, já que para conseguir um serviço melhor há necessidade do Ensino Médio completo. Isso quando não associado agora ao trabalho, ou seja, para ter serviço tem que estar na Escola, como colocados pelos estudantes:

Proporciona um futuro melhor, posso sair daqui formado, posso fazer faculdade. (Carlos, 02-05-2016).

Se tiver estudo e quiser fazer alguma coisa boa, um serviço bom e não tiver no 3º ano ou no Ensino Médio completo, você não consegue. (Jéssica, 09/05/2016).

Questão do serviço professora, que tem que estar na Escola, tem que estar matriculado. (Leandro, 10/05/2016).

[...] no futuro sim, todo serviço agora estão precisando do Ensino Médio completo (Vicente, 10/05/2016).

Por mais que os estudantes relacionem o futuro à Escola, não necessariamente esta esteja contribuindo para o projeto de vida, aparecendo mais como uma obrigação para próximas jornadas que tem que percorrer, seja por um trabalho, um técnico ou ainda a faculdade, os projetos profissionais.

Um outro aspecto destacado nas respostas dos questionários demonstraram que 21% dos estudantes gostam de ir à Escola para aprender conhecimentos ou ainda de assistir aula. Isto nos leva ao questionamento da relação dos jovens com o conhecimento, não ficando somente em números de matrícula e acesso, mas na relação com o aprender, ser aluno, estudante e que um considerável número de jovens se preocupa com isso na escola.

Em relação aos grupos focais, apontam também essa ligação com o estudo, o aprender, como mencionado,

Eu vejo como um lugar em que parte do dia é dedicado para o estudo, um lugar onde tu vai porque no caso em casa não teria o mesmo rendimento, que estudar na Escola. (João, 02/05/2016).

Escola um lugar de ensino [...]. (Junior, 02/05/2016).

Para mim a Escola representa um ambiente que eu venho aprender né... Que eu busco estudar, aprender mais [...]. (Renato, 09/05/2016).

A Escola é um ambiente onde a gente vem abrir a mente [...]. (Denílson, 09/05/2016)

[...] Um lugar de aprendizado. (Ana, 10/05/2016).

Em ambos os instrumentos de coleta de dados, mesmo que não seja uma fala unânime, aparece a relação dos jovens com a Escola na busca pelo conhecimento. Mesmo que não busquem esse conhecimento, ou ainda, essa relação com o saber, compreendem que a Escola é o local de saber. Como escreve Charlot (2005),

a questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber em um sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas a escola é um lugar de saber muito importante. (CHARLOT, 2005, p. 65).

Posto que, a Escola é esse espaço da questão do saber, as relações dos estudantes com processo do estudo ocorre em movimentos diferentes. Para Charlot (2005) esses movimentos ocorrem em quatro processos em relação ao estudo. O primeiro em que os alunos “têm o *habitus* de estudar” (CHARLOT, 2005, p. 65), em que os estudos fazem parte da vida desse aluno, sejam nas férias, no final de semana, não somente na Escola, e que normalmente não se encontra em bairros populares e na Escola. Nos enxertos com as falas dos estudantes, o estudo é sempre em menção relacionada a Escola, não fora dela. O segundo processo é baseado na “conquista cotidiana” (CHARLOT, 2005), na vontade dos alunos. O terceiro processo que é frequente na Escola, a associação do estudo ao bom emprego mais tarde. E finalmente o quarto processo que são relacionados aos alunos afastados da Escola, no sentido figurativo, estando presentes fisicamente, mas não entram na lógica da Escola.

Apesar de haver o reconhecimento da Escola como esse espaço de saber, a relação com o estudos por parte dos alunos, em sua maioria está relacionada ao terceiro e quarto processo, descritos por Charlot (2005). Uma configuração em que o professor é processo ativo do ensino-aprendizagem, “o professor ensina para o aluno aprender” (CHARLOT, 2005, p. 68), isso aparece entre as respostas do questionário pelo fato de assinalarem que gostam de assistir aula ou que é um lugar que ele vem aprender como descrito pelos alunos, em um processo passivo, em que deve ter a cobrança do professor para a aprendizagem ocorrer. Além disso, para Charlot (2005, p. 69), “o aluno do bairro popular não está esperando uma pedagogia ativa, ele está esperando uma pedagogia segura, que lhe possibilite passar para a próxima série”, o que parece ocorrer para alguns dos estudantes da Escola.

Entretanto, não se restringe a essa relação passiva, “aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque, se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão de vida” (CHARLOT, 2005, p. 71). Isso pode ser considerado quando é citada a Escola como um lugar que “abre a mente”, ou seja, de alguma forma transforma, muda.

Afinal, só se “aprende na escola, quem tem uma atividade intelectual que condiga com o projeto específico da escola. E só se mobiliza e preserva em tal atividade quem encontra nela um sentido positivo e uma forma de prazer” (CHARLOT; REIS, 2014, p. 74). Portanto a relação com a Escola é básico para que os estudantes

possam desenvolver uma aprendizagem que não seja passiva, em que o aluno atue, realize a ação de estudar.

4.2.5 Juventudes, Participação e Informação

Em relação a participação dos jovens da Escola, pode ser compreendida no ato de se envolver. Para Tomazetti et al. (2012, p. 58) “a participação vem do latim *participare* e significa tomar parte de, [...] contribuir para transformar algo, participar ou ter algo em comum entre outras definições”, logo a participação juvenil pode ser entendida na atuação do jovem, isso pode ocorrer nos mais diversos grupos e organizações juvenis, como o grêmio estudantil ou ainda a participação em algumas outras configurações de grupos.

As questões alusivas à participação na Escola, as atividades e os debates podem colaborar para essa imagem em relação ao jovem com a Escola. Nestas questões, aproximadamente 28% dos jovens marcaram mais de uma resposta, os Gráficos 5 e 6 deixam mais explícito a participação do jovem na Escola.

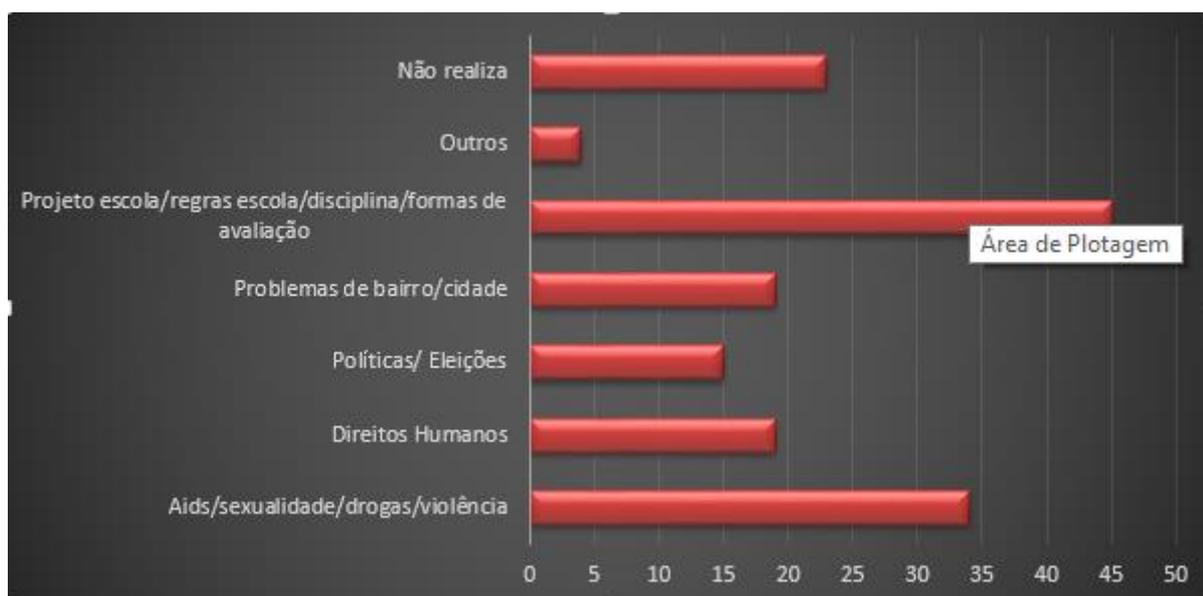
Gráfico 5- O que sua Escola costuma realizar de atividades?



Fonte: Gráfico elaborado com os dados obtidos pelo questionário.

No Gráfico 5, daqueles que marcaram os outros, 28% dos estudantes marcaram que não é realizada atividade na Escola e 4% que não sabem. Há uma grande quantidade de jovens que assinalaram mais de uma opção. De qualquer maneira, a Escola parece centrar suas atividades no ambiente escolar, visto que 12% marcaram atividades realizadas fora do ambiente escolar, entre excursão e ida a museus, bibliotecas, exposições e universidade. Também, há um conflito no entendimento dos estudantes destas atividades, pois 68% diz que houve pelo menos uma atividade, enquanto 28% escrevem que não há atividades, podendo também estar relacionada ao tempo que o estudantes estão na Escola, tendo pelo menos em algum momento vivenciado uma destas atividades, ou ainda, pode ter relação com o envolvimento e participação dos estudantes com o meio escolar.

Gráfico 6- A Escola costuma realizar debates sobre?



Fonte: Gráfico elaborado com os dados obtidos pelo questionário.

Quanto ao Gráfico 6, aproximadamente 23% marcaram que não realizam as atividades, 45% marcaram que os debates envolvem o Projeto da Escola, regras, disciplina e formas de avaliação. Assim como 34% marcaram a opção de debates sobre aids, sexualidade, drogas e violência, 19% sobre direitos humanos e problemas do bairro e cidade chegam a 19% dos temas. Sobre a participação destas atividades 51% diz que participou e 38% que não participa. Questionados do motivo de participar,

23% estudantes colocaram entre os motivos que participa de algumas atividades, devido ao fato de ser no horário de aula, logo obrigatório, por nota e em alguns casos por ser produtiva e 8% escreveu que não tem atividades na Escola.

No relatório final da Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas (INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; FORMAÇÃO E ACESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS, 2005), os principais debates realizados nas escolas estão nas seguintes temáticas: 72,7% é sobre aids, sexualidade, drogas e violência, 57,5% sobre política e eleições, 45,7% envolvem o Projeto da Escola, regras, disciplina/formas de avaliação, 37,9% sobre direitos humanos e 28,35% sobre os problemas de bairro e cidade. O questionamento é que o tema de aids, sexualidade, drogas e violência que apresentou um percentual considerável tanto na Escola quanto no relatório final da Juventude Brasileira e Democracia (INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; FORMAÇÃO E ACESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS, 2005), é um clássico tema relacionado aos jovens e a problemas sociais. Abramo (1997) escreve sobre essa relação da temática juventude quando abordado pela mídia, para o público jovem percorrendo temas como a música, moda, comportamento. Contudo, quando estão nos cadernos para os adultos a relação é de problemas sociais como droga, violência, o jovem como problema. Os dados da Escola mostra que o ambiente escolar pode estar reproduzindo os meios midiáticos considerando o jovem como problema.

A pesquisa também centrou-se em verificar se os jovens participaram nas últimas eleições. 8% dos estudantes não responderam dos quais 4% são menores de 16 anos, 13% participaram e 72% não participaram na última eleição. Isso deve-se, também ao fenômeno de “juvenilização” do Ensino Médio Politécnico Noturno, em que 50% das matrículas são centradas na idade de 15 a 17 anos. Quando comparado os dados, na pesquisa de Tomazetti et al. (2012) 56% dos estudantes do Ensino Médio santamariense, afirmam que não votaram na última eleição, aproximadamente 14% votaram e 30% eram menores de 16 anos. A diferença nos índices dos menores de 16 anos talvez esteja ligada novamente ao fato de o Ensino Médio comparativo da Escola ser no Noturno.

Em relação ao grêmio estudantil na Escola, 19% dos estudantes não responderam a questão. Daqueles que responderam, 4% dizem que sim, 55% que não e 23% dos estudantes marcaram que não tem na Escola. Por mais que o regimento da Escola possibilite a construção do grêmio estudantil, na Escola não há

nenhum grêmio atuando, mostrando desconhecimento deste fator pelos jovens. Quando questionados se consideram que o grêmio estudantil auxilia na interação dos jovens na Escola, 49% acredita que auxilia e 32% que não.

Os dados levantados na Escola mostra haver uma participação pequena nos grupos políticos, além disso, o grêmio estudantil da Escola não é efetivado nos últimos anos, ainda que um maior percentual dos estudantes acredite que este auxilia na interação dos jovens na Escola. Não podemos cair em simplificações, uma vez que

há divergências sobre o caráter de participação política dos jovens hoje, defendendo alguns que esta, em comparação a outras, seria uma geração menos atraída por partidos políticos, organizações sindicais e outras formas mais convencionais. Advogam vários autores que hoje predominam mais os agrupamentos juvenis, em particular no campo cultural e artístico, e.g., os grupos de Hip Hop, os grupos de amigos ou as mobilizações esporádicas, por eventos ou temas, sem continuidade e avessas a rotinas. [...] Há que se reconhecer que o campo de organizações das juventudes é complexo e amplo e que os jovens continuam de forma renovada participando inclusive de partidos e sindicatos e mobilizando ações [...]. Mas aí estão, como também em diversos movimentos sociais, inclusive levando àqueles uma série de questões e debates existenciais que combinam micro e macro referências, como questões relacionadas a relações sociais de gênero, sexualidade, drogas e cultura, entrelaçando preocupações com políticas de juventude e com o estado do mundo, quando vêm assumindo papel singular nas manifestações críticas à globalização e a políticas repressivas. Não se pode, portanto, decretar a morte do movimento estudantil e político partidário por vontade epistolar de pesquisadores [...]. (CASTRO; VASCONCELOS, 2007, p. 103).

Desse modo, a participação não pode ser vista somente nas formas organizacionais já conhecidas e reconhecidas na sociedade, mas olhar a participação juvenil requer um olhar para as novas configurações produzidas pelos jovens. Então, mesmo que em números não haja uma representatividade nas organizações já estabelecidas, como a eleição, os partidos ou grêmio estudantil, não podemos inferir que o jovem não participa, buscando outras possibilidades das quais os jovens estudantes podem estar participando e envolvendo-se.

A participação em outros grupos tanto dentro da Escola quanto fora, dos 53 questionários, 11% dos estudantes dizem que participam em mais de uma atividade, 57% destes apontam que não participam de grupos, aproximadamente 23% que participam de grupos de esporte/lazer, nenhum participa de grupos políticos, já o grupo de comunicação e de associação ou movimento ligado à luta de minorias representam o mesmo índice de 6% e aproximadamente 4% são aqueles que estão nos grupos de música/dança/teatro/arte/religiosas e gangue. A participação em

grupos pelos jovens é mais expressiva quando relacionada a esporte ou lazer, quanto a grupos partidários ou ainda religiosos e representatividade consegue ser menor que a participação em grupos de gangue.

Na Pesquisa sobre juventudes no Brasil (ABRAMO et al., 2008), que investigou a participação dos jovens em diferentes associações e grupos, aponta para uma mesma tendência: pelo menos quanto aos grupos de esporte ou recreação que chega a representar 11%, mas quanto a participação em partidos políticos tem uma representatividade maior chegando a aproximadamente 6%, assim como o grupo religioso que se aproxima dos 28%. O grupo em defesa da minoria e de associação estudantil representa quase 3,4%.

Outros dados são analisados nessa pesquisa referentes a cultura e lazer do jovem. Esses

dados sobre cultura e lazer podem ser lidos a partir dos espaços da casa e da rua. Vistos aqui não só como territórios físicos, mas como campos de ação social ou domínios culturais institucionalizados[...]. Muito embora o lazer costume ser pensado a partir da relação com o tempo livre e como direito, é importante ressaltar que, dependendo das relações sociais em foco e das condições materiais de existência, esse pode se constituir em um privilégio para poucos. São os diferentes modos de estar no universo social e possíveis recortes analíticos – como, por exemplo, a raça, classe social e a região de moradia – que apontam os limites de acesso ao lazer. (MARTINS; SOUZA, 2007, p. 118).

Tendo em vista que a cultura e o lazer podem e devem ser associados a outros fatores como a região de moradia, região oeste de Santa Maria/RS, ou ainda a renda familiar, que nos questionários respondidos a concentração está em uma renda de um a dois salários mínimos. São contextos marcados por questões sociais, com jovens que vivem essas múltiplas dimensões e os espaços de cultura e lazer se tornam muitas vezes um lugar privilegiado de participação juvenil. Como muitos desses jovens trabalham, não necessariamente possa “se encaixar na relação tempo livre/lazer, mas nas suas escolhas decorrentes de um tempo desocupado, do tempo do não-trabalho” (MARTINS; SOUZA, 2007, p. 119).

Neste contexto, as respostas sobre o que os jovens fazem em seu tempo livre, 53% apontam mais de uma opção. Entre as opções, 49% dos estudantes marcaram que dormem, 51% ajudam em casa e 51% navegam na internet. Já 36% saem com os amigos, escutam música e assistem televisão, 15% que estudam e 8% marcaram outros, entre eles sair com namorado, cuidar do filho e ler livros. Esses dados

convergem para a pesquisa realizada com os estudantes de Santa Maria/RS (TOMAZETTI et al., 2012), em que se destacaram dormir, escutar música, ajudar em casa, estudar, navegar na internet, assistir televisão e sair com amigos.

Em relação aos espaços que costumam frequentar, 32% marcaram mais de uma opção entre eles, a maior representatividade está nos *shoppings* com 43%, seguida de 36% que são os parques e praças, 30% frequentam bares, boates e baladas. Nessas respostas,

os jovens ressaltam a predominância de atividades de diversão, de passeio, de fruição de bens da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, em contraste com baixos graus de fruição de formas de cultura erudita ou não industrializada (como museus, teatro, exposições, espetáculos de dança etc). (DAYRELL; CARRANO, 2002, p. 20).

A fruição desses bens da indústria cultural pode ser associado a ida a *shoppings*, baladas, bares que representa o maior índice. Entre as instituições religiosas a ida é de 6% e ao estádio chega a 4%. Quanto a fruição de formas de cultura erudita, como mencionado é baixo, no qual 9% dos estudantes vão ao cinema, 6% dos estudantes assinalaram centros culturais, nenhum ao museu e finalmente 4% assiste a *shows/concertos*. Dos 21% que marcaram outros 13% é que não saem, ficando muitas vezes em casa.

Deve-se observar que a

cidade e os seus territórios concebidos como espaços praticados e redes de relações configuram um amplo espectro dos fatos sociais educativos. Na maior ou menor restrição de circulação dos jovens pelo território urbano jogam-se, além do direito democrático de livre circulação pela cidade, as múltiplas lógicas de emancipação, independência, autonomização familiar e passagem para vida adulta. (CARRANO, 2009, p. 12).

Não só a participação nesses centros culturais está associado a circulação pela cidade, considerando que isso tem um custo do transporte, já que o direito democrático perpassa pelo acesso. Dessa mesma forma, os centros culturais que a cidade de Santa Maria disponibiliza dispõe de custos financeiros, o que leva ao questionamento sobre a concretização do direito e do acesso à cultura e lazer, conforma a Lei nº 12.852, de 2013, Estatuto da Juventude.

Sobre a busca de informações pelos jovens, 45% dos estudantes da Escola marcaram mais de uma opção. Destes, 85% buscaram informações na internet, dos quais 64% é pelo *facebook* e 17% por jornal digital, ainda 38% dos jovens se informam

pela televisão, 24% informam-se pelos amigos/colegas/turma. Entre aqueles que se informam pelos familiares ou jornais/revistas e rádio chegam a 7% e pelos professores com 2%.

As pesquisas Agenda Juventude Brasil (2013) e do Relatório Nacional Brasil (ABRAMO et al., 2008) apontam que o grande meio de informação é a televisão com 83% e 94,3% respectivamente. A internet aparece na primeira pesquisa com 56% e na segunda pesquisa citada com 33,2%, representando respectivamente nas pesquisas a segunda e a quarta a posição de como se informam os jovens. Outros dados que aparecem é que 20% informa-se através das rádios comerciais e jornais impressos em ambas as pesquisas. Contrapondo os dados da Escola, que aparece em primeiro a busca por informações na internet, com destaque a rede social do *facebook* e a televisão em segundo. Os jornais/revistas e rádio também não se mostram significativos comparado as pesquisas de 2008 e 2013.

A internet aparece significativamente na vida dos jovens não só na Escola, mas nacionalmente como evidencia a pesquisa realizada por Abramovay (2015), em que apontam os

dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2011 (IBGE, 2013) tem-se que o número de brasileiros com mais de 10 anos que fazem uso da Internet cresceu nos últimos seis anos, chegando a 45,8 milhões. O crescimento do acesso à Internet no período foi maior para o público juvenil, principalmente entre os de 15 a 17 anos (74,1%), seguido do grupo de 18 ou 19 anos de idade (71,8%) e o de 20 a 24 anos (66,4%). Entre os jovens de 25 a 29 anos, o crescimento dos que usam Internet no período 2001-2011 também foi bastante significativo, 60,3%. (ABRAMOVAY, 2015, p. 151).

Enfim, a internet está presente em uma parcela considerável dos estudantes, representando na Escola 85% dos jovens. Procuramos saber de que local mais acessa a internet, sendo que 8% destaca mais de uma resposta. O resultado em ordem quantitativa, foi o seguinte: aproximadamente 84% marcaram de sua casa, 30% pelo celular em locais com *wi-fi*, 6% acessa na escola, 4% no trabalho e 2% não tem acesso. Quanto ao tempo que costuma navegar na internet, as respostas foram 55% mais de 3 horas, 26% entre 30 minutos e 1 hora e finalmente 13% entre 1 hora e 3 horas. Na atividade que gastam mais tempo na internet, 28% assinalaram mais de uma resposta, em que 53% dos jovens assinalaram que passam mais tempo no *facebook* e no bate-papo/*WhatsApp*, 11,32% que passam seu tempo na internet entre

os jogos e pesquisas em geral, as pesquisas escolares não foi marcada por nenhum dos jovens que responderam o questionário.

Entre essas respostas, fica a indagação sobre as pesquisas escolares que não aparece como resposta, qual o lugar da pesquisa na escola?, já que os estudantes não gastam seu tempo na internet realizando pesquisa para a escola. Relacionando ainda aos dados sobre a internet na vida dos jovens, na pesquisa de Tomazetti et al. (2012) a quantidade daqueles que acessam a internet de casa é menor se comparada à Escola, chegando a 46%. Também aparece uma opção que não é utilizada pelos estudantes da Escola a *lan house/cyber café* em 19%, ainda 4% acessa da escola e 3% não acessam, essas duas últimas são percentuais que se aproximam. Mesmo que a rede social mais acessada tenha mudado, do *orkut* e *menssenger(MSN)* (representando 28,11%) para o *facebook* e o *bate-papo/WhatsApp*, em comparação com a pesquisa já mencionada, os maiores percentuais se concentraram nessas formas de se comunicar, com um aumento considerável de aproximadamente 20%. Mas ao menos na pesquisa utilizada para comparação, 5,68% dos jovens santamarienses realizavam pesquisa escolar, o que não ocorre com os jovens da Escola.

Relacionando ainda com o tempo que permanecem na internet é possível ver um aumento considerável, em que para Tomazetti et al. (2012) se concentram no índice de 30 minutos a 1 hora com aproximadamente 35%. Enquanto a concentração do tempo na internet na Escola é em mais de 3 horas.

Em referência a leitura de livros, 66% dos jovens na Escola responderam que não leem livros, dados contrários a pesquisa utilizada para comparação em que 63% dos jovens marcaram que leem (TOMAZETTI et al., 2012). Entre as respostas de que tipos de livros leem, na Escola prevaleceu com 11% a leitura de romance. Quanto aos livros didáticos/escola a porcentagem chega a 8%. Em relação a quantidade, 45,28% dos estudantes marcou que não lembra e 2% a 10% assinalaram que realizaram leituras de 1 a 15 livros. A leitura de livros, assim como de livros didáticos fazem parte de poucos na rotina dos jovens na Escola.

No que diz respeito a essa pesquisa, estas são algumas vivências das juventudes dentro e fora da Escola, mostrando relações, às vezes, conflituosas com o ambiente escolar. Entre expectativas e a real vivência dos jovens na Escola, alguns entre meios parecem permanecer: a compreensão teórica do termo juventude, as expectativas dos jovens frente à Escola vista em alguns momentos como obstáculo,

mas ao mesmo tempo, um local que cria vida própria de relações, que perpassam um aprender. Enquanto as vivências dos jovens sobre o EMP no ensino Noturno mostrou mais pertinente de ser apresentada no item subsequente, Ensino Médio Politécnico na Escola.

4.3 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NOTURNO NA ESCOLA

O Ensino Médio tem que ser compreendido em um contexto histórico, social, econômico e demográfico. Sposito e Souza (2014) descrevem dois momentos do Ensino Médio no país nos últimos 20 anos. O primeiro quando houve um aumento significativo de alunos, compreendido de 1991 a 2004, em que, no ano de 1991 com aproximadamente 3,7 milhões saltou para aproximadamente 9,1 milhões de estudantes em 2004. Isso muda o cenário educacional pelo menos em alguns aspectos, no qual se dirigem os jovens de camadas populares com pouca ou nenhuma escolaridade para o nível médio.

O segundo momento a partir de 2005 indica uma estagnação e declínio das matrículas, com uma queda de 138 mil estudantes. Retorna um tímido crescimento no período de 2008 até 2011, quando em 2012 mais uma vez retrocede em número de matrículas chegando em 2015 a 8.076.150 milhões, sendo o menor número de matrículas desde o ano 2000. Realidade que suscita preocupações e indagações, à medida que a

expansão do ensino médio levou um público novo para os bancos escolares, público historicamente alijado do acesso a trajetórias mais longilíneas de escolarização, mas que está longe de se conformar com a universalização [...]. Novos sujeitos acessaram a escola de nível médio, mas um contingente significativo está fora dela, ou porque simplesmente se encontra excluído do sistema educacional ou porque ainda frequenta a etapa que precede a escola média(ensino fundamental).(SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 36).

É incorporado a esse cenário que

o aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias. (KRAWCZYK, 2011, p. 766).

Apesar da mudança em termos de números, as condições objetivas ainda são precárias como colocado por Krawczyk (2011), elementos estes também trazidos por Friogotto, Ciavatta, Ramos (2005) quando escrevem sobre o início do século XXI, citando a precariedade e a desigualdade que refletem o Ensino Médio. É em face a essas contradições, referentes aos números de matrículas, índices de abandono, reprovação, defasagem idade-série e ainda aqueles jovens que não estão na escola, que percebemos a necessidade do Ensino Médio definir

sua identidade como última etapa da educação básica, não pela abolição de qualquer perspectiva profissionalizante, mas pela construção de possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades sócio-culturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir a unitariedade do ensino médio em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, cujo acesso não pode ser negado a ninguém, seja em nome do mercado de trabalho, das universidades, ou das culturas locais; mas deve possibilitar, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, o enriquecimento de suas finalidades, dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, além de outras.(RAMOS, 2003, Não paginado).

Por isso, propor um Ensino Médio que demarca o final da Educação Básica, dentro de concepções de uma escola unitária e politécnica, ou seja, uma

educação básica de nível médio, como direito universal, é condição para a formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de produzir sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptações as demandas do mercado e do capital. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15).

Portanto, um Ensino Médio que percorre na “direção de escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação a aligeiramento do ensino médio” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15), é possível em projetos como em nível estadual o Ensino Médio Politécnico (EMP) no Rio Grande do Sul. Mesmo que tenha em sua pretensa proposta a superação do Ensino Médio dualista, fragmentado, a discussão de sua identidade, objetivos e finalidade não se esgotou, considerando o contexto histórico da educação.

É nesse contexto que a proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014, começa a ser

desenvolvida nas escolas no ano de 2012. Esta proposta traz mudanças que já estavam presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica (CNE/CEB nº 5/2012), apontando uma nova proposta de organização curricular.

No Regimento Referência da Escola de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual, coloca como finalidade um Ensino Médio que propicie

o desenvolvimento dos educandos, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Destaca-se o Ensino Médio Politécnico como aquele em que na prática pedagógica ocorre a permanente instrumentalização dos educandos quanto a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 3).

Conceber um Ensino Médio nestas premissas, com uma preocupação com a formação humana dos estudantes, no caso educandos em sua complexidade, como o EMP em sua base unitária garante uma formação humana integral, omnilateral ou politécnica. Percepções essas em conformidade com a LDB nº 9.394 de 1996, em que as disposições gerais sobre a Educação Básica agora abrangendo o Ensino Médio, tem por “finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22).

Saviani descreve que a educação integral do homem compreende para além do conhecimento, da natureza e da cultura, um envolvimento das pessoas, uma aproximação pelo que elas constituem em si mesmas. Então um

sentido da educação se liga ao processo de produção da existência pelos próprios homens enquanto seres que necessitam aprender a se produzir a si mesmos, vê-se que educação não é outra coisa senão a promoção do homem. Mas o que significa, em termos educacionais, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Ora, nessa colaboração entre os homens atuando sobre a situação e se comunicando entre si, descobre-se que o domínio do prático-utilitário não satisfaz. Portanto, a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas

são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. (SAVIANI, [on-line], 2000).

Nesta perspectiva, os autores Moura, Filho e Silva (2012), em concordância com as concepções de Manacorda que recorre a Gramsci, em que “a escola unitária vai ao encontro da formação humana integral e é o lugar onde ela deverá ocorrer” (MOURA; FILHO; SILVA, 2012, p. 18), em uma compreensão humanística que ultrapassa a elaboração intelectual e prática, possibilitando uma certa autonomia e iniciativa.

Um Ensino Médio que por fim acaba corporificando

a noção de trabalho e cidadania como base para a formação do estudante, configurando-se enquanto educação básica. Essas noções estão sustentadas nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB. (LIMA, 2011, p.59).

Sendo assim, essas conceituações acabam por se encontrarem em uma escola concebida em si mesma, não necessariamente ligada a uma continuidade de estudos, mas que fornece todos os elementos para a formação do sujeito, enquanto valores morais e intelectuais. Neste prisma, o trabalho se configura como sendo um princípio educativo, já que em síntese o trabalho é a mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2011), não reduzido a uma visão utilitarista, mas também das relações do homem como sujeito e todas as manifestações implícitas.

Uma compreensão de trabalho associada a ciência em que os

conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Neste sentido a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (RAMOS, 2004, p. 47).

Tendo esses conceitos em mente seria natural que a politecnicidade, que se faz referência, seguindo o curso das ideias mencionadas, com o domínio entre o prático e teórico, o que Saviani (2007) coloca como o domínio dos fundamentos científicos e não só a reprodução de técnicas.

Um ensino politécnico (CASTRO; GARROSSINO, 2010) em que o estudante pode vir a traçar seus objetivos, seus métodos e técnicas, estabelecendo prioridades

e condições para a produção do conhecimento assegurando não mais uma mera reprodução da lógica do capital como suas, privilegiando suas vivências, uma etapa de ensino

para além do capital sugere que o aluno passe para a condição de sujeito ativo que, no processo de produção do conhecimento, produza atividades que lhe sejam essenciais e que funcionem segundo a lógica das suas necessidades, não nos limites impostos pelo sistema de reprodução das relações de nossa sociedade capitalista.(CASTRO; GARROSSINO, 2010, p. 101).

Essa busca incessante de uma formação que contemple em si mesma e na relação com o mundo, um Ensino Médio redimensionado pelas mudanças sociais, pela figura do estudante, sujeito, considerando a complexidade da formação do homem das diversidades. Acepções essas que se fazem necessárias, uma vez que o Ensino Médio é entendido como um direito de todos, um direito universal, logo as relações dos estudantes com o mundo se fazem obrigatórias devido as pluralidades de sujeitos e das relações que os sujeitos constroem.

O Ensino Médio Politécnico que

privilegiaria as experiências vivenciadas e as atividades de pesquisa que levem o aluno, na prática, a traçar seus próprios objetivos, propor métodos, técnicas, estabelecer prioridades e condições para a internalização do conhecimento, que lhe assegure a não adoção das metas de reprodução objetivamente possíveis da lógica do capital, como se fossem suas. (MAIA, 2015, p. 45).

Um ensino que considera essa formação do estudante, do jovem que favorece as vivências, e quando em referência ao Ensino Médio Politécnico Noturno, trata-se de dialogar com um universo do currículo, com as experiências dos jovens, que no caso apresentam-se em sua maioria como alunos trabalhadores. Considerar os contextos dos jovens, seja enquanto aluno que trabalha ou não, mas essas multiplicidades e dialogar com elas, é uma condição que “supõe construir o protagonismo do aluno que, para tanto, estará construindo as condições de escolhas pertinentes aos seus sonhos, individuais e coletivos” (FERREIRA, 2013, p. 199).

Para tanto, é um ensino que tem como princípio educativo o trabalho, quanto o princípio organizador a politecnicidade e, ainda, os princípios orientadores: relação parte/totalidade; reconhecimento de saberes; relação teoria/prática; interdisciplinaridade; pesquisa e avaliação emancipatória. Ainda, Ferreira (2013) para elucidar estes conceitos que envolvem a proposta do EMP, estruturou o que representa a Figura 3.

Figura 3- Referencial teórico do Ensino Médio Politécnico



Fonte: Ferreira, 2013, p. 191.

São princípios que não ocorrem paralelamente, mas que se articulam com uma estrutura de organização curricular entre uma Formação Geral “que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22) e a Parte Diversificada “vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social” (Ibid., p. 22). Dessa forma, o currículo constituiu em sua proposta inicial, uma organização de ensino desenvolvida em

três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22-23).

Como mencionado, essa organização estava em sua proposta inicial, não havendo na prática esse aumento gradativo conforme os anos do Ensino Médio para a parte diversificada. E no ano de 2016, a carga horária referente a parte diversificada diminuiu não representando nem os 25% iniciais da proposta, uma vez que foi

acrescentado a disciplina do Ensino Religioso. Também, leva a indagação sobre a associação dos estágios ou dos aprendizes, até mesmo dos empregos informais para compor os projetos desenvolvidos nos Seminários Integrados, ficando muitas vezes aquém desse envolvimento.

A articulação entre a Formação Geral e a Parte Diversificada, ocorreria nos projetos construídos nos Seminários Integrados, em uma interlocução, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais. Os Seminários Integrados correspondem a carga horária da Parte Diversificada, “proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23), pelo menos na construção do projeto.

Em termos organizacionais a proposta não foi efetivada na distribuição das cargas horárias. Entretanto, sua conceituação parte de princípios de uma formação humana integral para os jovens, e um currículo que pelos menos em teoria considera o diálogo entre as áreas de conhecimento e suas experiências de vida.

As questões elaboradas para o grupo focal, para analisar as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes, foram construídas no intuito de perceber estas relações propostas nos princípios orientadores e a prática na Escola. O que levou a elaboração de três tópicos: O reconhecimento das experiências das Juventudes e suas expectativas no EMP; A Interdisciplinaridade e a Pesquisa no EMP e finalmente A Avaliação Emancipatória no EMP.

4.3.1 O reconhecimento das experiências das Juventudes e suas expectativas no EMP

Para perceber as vivências sobre o EMP dos jovens e suas relações com o ensino, requer um olhar para a efetivação dessa proposta na Escola. Quando os jovens foram indagados nos grupos focais se sabiam o que era o EMP, a resposta categórica dos estudantes foi um “não”, alguns associaram politécnico ao:

[...] que eu saiba era de manhã, tarde e noite quase, praticamente no colégio, fazendo um monte de curso, um monte de coisa. (Luís, 09-05-2016).

[...] Não sei, tem a ver com aquele que era antes, era nota e agora virou conceito, o CRA, o CSA, tem a ver com o modo de avaliação? (Renato, 09-05-2016).

[...] não é um estudo mais focado para o trabalho, para depois sair daqui? (Leandro, 10-05-2016).

As associações feitas ao EMP pelos jovens foi o politécnico relacionado a cursos, relacionando a formação para o trabalho, uma habilitação profissional ou a avaliação, que como o aluno coloca mudou de nota para conceitos. Não que os alunos saberiam explicar os termos conceituais, mas eles vivenciam pelo menos no papel esse Ensino Médio e para exercer um protagonismo têm que ao menos estar a par do que se tem de propostas no ambiente escolar. Ainda, nesta perspectiva, foram indagados se sabiam que estavam cursando o Ensino Médio Politécnico, as respostas não foram unânimes, alguns disseram que sabiam apesar de não saber o que significa essa proposta de ensino e outros que não sabiam que estavam cursando um Ensino Médio Politécnico.

Estas questões permitem refletir a associação dos estudantes sobre o Ensino Médio ao profissional, o mesmo ocorre quando indagados se o EMP dialoga com as expectativas de futuro. Relacionam de uma forma ou de outra ao serviço como chamam, ao trabalho. Por ora, essa relação com o trabalho não caminha nas mesmas conceituações propostas pelo EMP, tendo uma aparência muito mais mecânica do trabalho, do serviço. Como mencionado anteriormente, Corrochano (2014) destaca o projeto ligado ao “mundo dos empregos”.

As conceituações referente ao trabalho e a politecnicidade, propostas no EMP, não parecem, pelo menos não conseguem ser traduzidas ou percebidas pelas falas dos jovens. O trabalho em “sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012, p. 2). A politecnicidade neste “contexto, não significa conforme sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Logo, não resulta numa habilitação profissional” (MAIA, 2015, p. 46), mas em uma relação constante entre teoria e prática.

São princípios que aparecem nas falas dos jovens em seu entendimento como algo mecânico, ditado pelo mercado de trabalho. Transparecendo que o mundo agitado, o capital, a sociedade, transpiram nestes jovens anseios a serem almejados, entre eles: a produção, o trabalho, desconsiderando a interação que o trabalho possibilita, a transformação na sociedade inerentes ao ser humano ou a construção teoria e prática. Essa associação feita do trabalho e politecnicidade ao profissional pelos

jovens está diretamente ligada a organização do trabalho na vida dos jovens e da sociedade, uma sociedade que presa somente pelo produto final do trabalho, o resultado e não a relação profunda existente entre o homem e o trabalho, assim como nas interlocuções que nossa relação com o trabalho permite com o mundo.

Os estudantes, em sua maioria, estudam à noite para trabalhar, como já evidenciado, mesmo assim as relações que colocam com o EMP tem a ver com suas aspirações futuras. Em suas respostas quando indagados se conseguem relacionar suas experiências com o EMP ou as áreas do conhecimento. Entre as respostas:

[...] (relação a fala de uma professora que estava ensinando fazer sabão) acho que a matéria dela foi o que ela falou para as nossas aulas também, ela falou em ensinar a fazer, porque muita gente está aqui fazendo Ensino Médio obrigado pelos pais, ninguém quer fazer uma faculdade no futuro, então ela estava ensinando uma coisa para ganhar dinheiro. Como ela disse muitos vão parar e não vão fazer nada na vida e como irão se sustentar?. (Ana, 10-05-2016).

As falas dos estudantes acabam se centrando na menção entre o estudo, o profissional e o sustento. Assim como, pela percepção dos estudantes alguns professores também o fazem, considerando um aluno inanimado, que não tem perspectivas de vida e nem profissional. Negando um olhar para a juventude como um momento que também é de escolhas, de definições (LEÃO, DAYRELL; REIS, 2011), de dúvidas, um jovem que está descobrindo aquilo que anseia para seu futuro. Para os professores se resume ao fato do aluno inanimado não ter perspectivas de vida.

Além disso, não desconsiderando a relação profissional com o trabalho, mas a prática acaba restringindo as possibilidades que é pensar sobre o mundo do trabalho. A teoria e a prática acaba muitas vezes ficando restrita a prática, ao saber fazer, ao trabalho, sem desmerecer essa relação, tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Tendo como princípio educativo o trabalho no EMP, é um conceito que quando aparece nas falas está relacionado ao emprego, ao profissional, ao sustento, estando desvinculado das relações com o mundo do trabalho.

Poucos conseguem fazer uma associação entre suas experiências e a proposta de ensino e quando o fazem relacionam a área das Linguagens, porque tem que “saber falar e escrever”, ou ainda a área da Matemática, para fazer “conta”, muito

distantes da relação teoria e prática. Essa ideia representa a maioria das falas dos estudantes no grupo focal.

Entre as respostas surge algumas que fogem dessa ideia e se aproximam do que deveria ser trabalhado e refletido com os jovens estudantes, como:

[...] no Seminário Integrado e naquela Sociologia, sei- lá, tem a ver, relaciona com o que a gente convive ali, os trabalhos são sobre isso[...] aborda assuntos que a gente pensa em sociedade, fala muito sobre sociedade. Que nem aquele trabalho sobre as diferenças, naquele trabalho da fábrica não tinha um monte de bonequinho diferente, trabalhava sobre sociedade (Renato, 09-05-2016).

Acabam fazendo uma relação entre o ensino, a sociedade e suas realidades. Mas são falas isoladas, demonstrando que quanto aos princípios orientadores, como o reconhecimento dos saberes, no “diálogo como mediação de saberes e de contradições e entende que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17); ou ainda a relação Teoria/Prática, em “uma íntima aproximação do pensamento e da ação, para resultar em transformação. A relação teoria prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer” (Ibid., p. 18), quando acontecem são manifestações mais solitárias no ambiente escolar, no qual o estudante tem dificuldade de relacionar o seu cotidiano e suas experiências com o EMP.

A exemplo disso, é que uma das respostas recorrentes dos estudantes quanto ao que suas experiências de vida dialogam com o EMP, para os jovens a convivência é demarcada pelo aprender a conviver, que a Escola proporciona. Considerando que são questões difíceis de perceber na prática, pelo menos nas respostas dos jovens estudantes, não parece haver o reconhecimento de seus saberes, assim como a parte teórica/prática e parte/totalidade.

Nesta ótica, uma

escola deve possibilitar, pelas suas práticas, a percepção de que o conhecimento está no mundo e que, como dizia Freire (1981), vamos à escola para aprender a ler o mundo, além da palavra. Esse movimento de transpor os muros da escola é a chave para que o processo ensino-aprendizagem adquira outra conotação, cuja essência reside no protagonismo dos alunos durante todo o percurso formativo, referenciado nas múltiplas dimensões da realidade concreta e histórica, ancorado no método investigativo e na interdisciplinaridade. (ARAGONEZ, 2013, p. 176).

Essa possibilidade de transpor os muros da Escola, preocupados com o protagonismo nas múltiplas dimensões, não parece estar nas vivências dos jovens no EMP da Escola. Suas falas concentram-se na relação do EMP com o emprego atual e o futuro, com o mercado de trabalho, levando a um caminho para uma reflexão inicial de que a Escola e o EMP não está funcionando como uma “ferramenta para ensinar a ler, escrever e entender os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento para exercer uma profissão” (ARAGONEZ, 2013, p. 176), em uma leitura de mundo, ou seja, o aprender a ler e escrever transparece de forma mecânica sem significados, não referenciado na realidade concreta e histórica.

4.3.2 A Interdisciplinaridade e a Pesquisa no EMP

Para escrever sobre a interdisciplinaridade no EMP, é necessário partir da compreensão da proposta pedagógica para este ensino. Em que parte do conceito de área de conhecimento, com uma divisão didática do conhecimento, com um objeto, linguagem e metodologia específicos, acompanhada de uma fragmentação para facilitar a aprendizagem. O que para refletir sobre interdisciplinaridade é inadequado, já que descaracteriza o todo e dificulta o vínculo entre o conhecimento e a realidade de vida (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Esse tratamento da organização curricular de forma disciplinar “tem se mostrado insuficiente para a solução de problemas reais e concretos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19). Apesar do relacionamento em grandes áreas do conhecimento não ser novidade, vem no sentido de resgatar visões epistemológicas e práticas de pesquisa, trabalhando o conhecimento como totalidade, considerando a multiplicidade de fatores.

Então, os problemas não serão solucionados a vista de uma disciplina ou na supremacia de uma área de conhecimento sobre a outra, mas no diálogo entre as disciplinas, a interdisciplinaridade, o que acaba exigindo “uma atitude que evidencie interesse por conhecer, compromisso com o aluno e ousadia para tentar o novo em técnicas e procedimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Nas orientações para a Educação Básica, a interdisciplinaridade aparece com o “objetivo de integrar disciplinas e fundamentar a organização por grandes áreas do conhecimento” (ROCHA, 2013, p. 141), ideias essas que aparecem na Resolução nº 2, do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(2012), quanto na Resolução nº 4/CNE, definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 8º [...] § 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. Art. 14 [...] VIII – os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização; [...] XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 2012).

São as legislações atuais que colocam em questão a organização curricular da escola e que reforça a interdisciplinaridade, tentando dissolver a fragmentação do conhecimento. Uma interdisciplinaridade que ocorre na articulação entre a realidade e a produção de conhecimento, que proporciona a transformação. Para Rocha (2013),

o

conceito de interdisciplinaridade emerge na legislação como uma força prática que até então estava como noção nos textos e discursos de pensadores críticos; a reflexão sobre a interdisciplinaridade reveste-se de importância também para não pensá-la de modo simplista na qual condiciona sua dinâmica a uma temática da “moda” pedagógica, em geral abordada de modo repetitivo e habitual, sobrepondo conteúdos que terminam por cansar o aluno e esgotam prematuramente o planejamento de ensino. Por trás da prática interdisciplinar existe uma diversidade filosófica, psicológica, antropológica e epistemológica para além da diversidade disciplinar que, em sua complexidade, contribui na organização e apropriação do conhecimento, bem como na busca de resposta do “para que” e “para quem” eles servem. Para pensar essa diversidade, o presente texto traz a argumentação de que: 1. É impossível deixar de reconhecer o Todo no interior das partes e as partes no Todo. 2. É necessário buscar a relação indissociável e suas implicações entre qualquer fenômeno e seu contexto. 3. Uma “nova” organização do saber já começou quando os componentes curriculares, até então separados, são ofertados por áreas de conhecimento. (ROCHA, 2013, p. 143).

É uma prática que reforça a proposta do EMP e seus princípios orientadores, não simplesmente uma proposta metodológica ou de organização de currículo, mas busca um envolvimento mais complexo com o conhecimento e a apropriação deste. Portanto, os princípios como o reconhecimento dos saberes, a relação teoria/prática e a relação parte/totalidade, que deve considerar um “movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites

e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17), se completam na interdisciplinaridade.

Não que seja uma prática de fácil execução, se considerado as condições e estruturas nas escolas para que possa se efetivar. Como um quadro de professores que possa reunir-se para a elaboração de trabalho voltados para a interdisciplinaridade. No grupo focal quando os estudantes foram questionados se as áreas conseguiam relacionar diferentes disciplinas, se havia diálogo, eles disseram:

[...] a gente estuda algumas fórmulas de Matemática que por exemplo lá em Química vai ser utilizado, então até os professores se combinam de passar o mesmo material ao mesmo tempo, para acompanhar e ter mais noção de conteúdo. (João, 02-05-2016).

Artes e História, que também dá os mesmo textos. (Carlos, 02-05-2016).

Alguma sim, algumas não. (Hiago, 09-05-2016).

Tivemos trabalho de Matemática com História, tipo vários professores abordando um trabalho. (Renato, 09-05-2016).

Acho que são só em algumas, que tem algumas que são o mesmo professor, daí tipo[...], é o mesmo professor para a área de humanas, daí ele consegue relacionar bem, ele até fala que tem a ver com a outra aula. (Eduardo, 10-05-2016).

A articulação nas áreas de conhecimento, ao que parece, ocorre de forma isolada, como na sobreposição de conteúdo, na utilização de algumas fórmulas matemáticas na disciplina de química, ou na utilização dos mesmos textos por diferentes professores. Ao que parece, também ocorre uma articulação maior nas áreas que possuem o mesmo professor para diferentes disciplinas. Sendo difícil verificar pelas respostas dos jovens estudantes se há uma relação mais profunda, entre a parte/totalidade, aparentemente o que ocorre são temas que, algumas vezes, perpassam outras disciplinas.

Mais uma vez devemos considerar a precariedade do trabalho do professor(a), para construir momentos de encontro e estudos com os colegas tanto da mesma área quanto de áreas diferentes. Na dissertação de Maia (2015) ao escrever sobre o Ensino Médio Politécnico, descreve as escolas públicas do Estado com a precarização do docente e a intensificação do trabalho, isso com salários baixos e novas demandas que as propostas exigem. Os professores acabam tendo que atender mais de uma escola e fazer mais horas em sala de aula pelo baixo salário, restando pouco ou

nenhum tempo para reuniões e estudos coletivos. Mesmo que na Lei nº 11.738, de 2008, reconheça o piso salarial e uma jornada limite de 2/3(dois terços) da carga horária com os alunos, isso não é efetivado nas escolas públicas do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2008).

Neste sentido, a construção de um espaço como o Seminário Integrado, a Parte Diversificada, acaba também restringindo-se devido as condições de trabalho. O que deveria

tornar-se o espaço de articulação entre conhecimentos formais, constituindo-se, por essência, no exercício da interdisciplinaridade. Esta acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de mais de um professor e deve ser um trabalho articulado entre as áreas de conhecimento. (MAIA, 2015, p. 51).

Acaba sendo realizada como é possível no ambiente escolar, acontecendo de forma isolada das outras disciplinas. Todavia, o Seminário Integrado não deveria assumir a responsabilidade da interdisciplinaridade, mas assume um enfoque crítico investigativo, possibilitando uma relação entre a realidade e a construção de conhecimento e teoria com a participação e contribuição das distintas áreas de conhecimento. Considera-se um Seminário Integrado que incentiva a construção de forma coletiva, “a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Esse protagonismo revela-se de forma diversa, afinal para alguns estudantes o importante é conhecer outras realidades e se envolver nesse processo, para outros mostra-se importante compartilhar as experiências que envolvem o aprender, os saberes da escola e o prático. Esse parece ser um momento que pode proporcionar a reflexão do jovem enquanto sujeito e as falas dos estudantes, acaba por revelar uma tentativa dessas construções mais coletivas, do protagonismo dos jovens, como:

Acho bem legal, porque esse ano a gente não está fazendo Seminário só na sala de aula, a gente está saindo para fora, por exemplo, a gente está visitando o Lar de Miriam agora para conhecer a realidade daquelas crianças. Daí eu achei bem legal, interessante. (Natália, 02-05-2016).

A disciplina de Seminário Integrado é mais sobre o estudo das coisas que a gente está ouvindo e aprendendo aí fora, e aborda as coisas que estão mais em alta, tipo nas notícias e coisas que estão acontecendo pra debater mais. É um projeto que faz

a gente compartilhar mais as experiências depois que a gente aprendeu. (Renato, 09-05-2016).

É a matéria que te dá oportunidade de dialogar mais que as outras, que é estudo, isso, isso e aquilo. Seminário Integrado todo mundo vai debater uma questão em grupo. (Denílson, 09-05-2016).

Tem gente que não fala e quando começou tipo a ter, tipo eu não era muito de falar, depois que começou a ter a aula do Seminário Integrado comecei a falar e não parei mais. (Jéssica, 09-05-2016).

Diferente daqui pela outra escola que eu estava, porque aqui a gente faz mais trabalho. O Seminário Integrado busca o que a gente está vivendo hoje, na outra escola não, eles só faziam sei lá, testes, alguns textos. Mas nunca chegou a aprofundar nisso, no dia de hoje como que é. (Eduardo, 10-05-2016).

De um modo geral, o Seminário Integrado na Escola traz a questão da realidade dos jovens e do seu cotidiano, buscando o que o jovem está vivendo hoje, assim como transparece um envolvimento maior no diálogo entre os jovens. Apesar do Seminário Integrado, mesmo que ocorrendo de maneira muitas vezes contraditórias e tortuosas, acaba por ratificar não só sua importância, mas a relevância de criar momentos de diálogos com os jovens, ouvir suas demandas, expectativas. Todavia, esse diálogo tem que dar “uma mão de via dupla”, a demanda do jovem não é só de ser escutado, mais como essa escuta ocorre e o que será feito a partir dela, quais os movimentos desse diálogo.

Ainda nesses caminhos contraditórios o Seminário Integrado “tropeça” na interdisciplinaridade, para não dizer que leva uma “rasteira”. Podemos elencar inúmeros quesitos quanto essa dificuldade, entre elas os professores que não tiveram uma formação que trabalhasse a interdisciplinaridade para além da teoria, ou os momentos que ainda não acontecem de formação nas escolas ou quando acontecem as reuniões pedagógicas ficam muitas vezes restritas a uma reunião administrativa. O quadro de horários das escolas e disciplinas que dificulta, contando muitas vezes com os cinco minutos dos professores que conversam nos corredores para combinar algo que perpassa a interdisciplinaridade. Assim, o Seminário Integrado que deveria assumir

a perspectiva de aproximação da prática educativa com as práticas sociais e do mundo do trabalho com maior especificidade. Para tanto, articula-se uma sólida formação geral com a parte diversificada, operacionalizada pelo SI, e, especificamente para os alunos trabalhadores, a temática do projeto será o contexto de seu trabalho. O foco de suas atividades de estágios ou situações

de emprego formal ou informal, seu contexto de trabalho vem compor o currículo escolar, especialmente quando seu fazer laboral é contextualizado. O eixo do Trabalho, enquanto princípio educativo e a Politécnica, materializam-se nessa situação de forma muito evidente, pois se trata de trazer para o universo do currículo escolar as situações vivenciadas pelo aluno trabalhador. O seu trabalho como sustento constitui-se como um espaço privilegiado para seus trabalhos de campo da atividade escolar e subsidia a discussão e a socialização do trabalho entre toda a turma. O Ensino Médio noturno precisa visualizar as condições do aluno-trabalhador e considerar o contexto do conhecimento na relação com o trabalho, como forma de superação das defasagens e construção de projetos de vida mais contextualizados com a inserção social e produtiva. (FERREIRA, 2013, p. 199).

Acaba funcionando mais como uma disciplina, uma entre as outras, o que vai de encontro com as falas dos estudantes que não traduzem o exercício da interdisciplinaridade. E mais uma vez, mesmo que a proximidade entre a Escola e o trabalho pareça ocorrer de maneira mecânica, reduzindo essa relação ao profissional, muitas vezes concretizando-se insipidamente, em um diálogo construído no Seminário Integrado relevando sua importância. O exercício da escuta de suas experiências, de participar mais das aulas em um diálogo constante, é um dos caminhos para o começo de um protagonismo. Todavia, os jovens trouxeram também em suas falas a não compreensão ou o questionamento do sentido da disciplina do Seminário Integrado, colocando como:

Desnecessário, os trabalhos que a gente pode fazer no Seminário a gente faz em qualquer outra aula. Um trabalho que a gente está fazendo agora em Seminário Integrado a gente também está fazendo em História, é uma coisa que não tem sentido, se a gente está fazendo em uma por que que tem que fazer em outra também. (Ana, 10-05-2016).

Entre as causas dessas percepções, deve estar a compreensão e efetivação do Seminário Integrado, que para alguns alunos consegue dialogar com suas experiências, para outros não faz o mínimo sentido, fazendo o mesmo exercício que as outras matérias fazem. O Seminário Integrado na Escola não se manifesta em sua proposta articulando

tempos e espaços de planejamento, envolvendo professores e alunos na execução e acompanhamento de projetos a serem efetivados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Tece uma rede de conhecimentos que identifica e cria possibilidades de intervenção na realidade pela construção da aprendizagem e da aplicação dos conhecimentos construídos. (FERREIRA, 2013, p. 195).

Esse encadeamento de ideias sobre o EMP, acaba permitindo inquirir sobre como os princípios orientadores não parecem fazer parte desse Ensino Médio, se configurando como momentos isolados em que ocorre o encontro da proposta do EMP e os jovens. Somamos a isto o lugar da pesquisa como “processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20). A interdisciplinaridade, o Seminário Integrado e a pesquisa, não são movimentos paralelos, mas concomitantes. De tal modo, que

a incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos, a partir da articulação da análise de seus resultados com o acúmulo científico das áreas de conhecimento, para dar conta da necessidade ou realidade a ser transformada. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Estabelecendo uma relação de sintonia entre esses movimentos, ambos consideram a relação parte/totalidade, com o reconhecimento dos saberes, relação teoria/prática. No parecer nº 5 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, a pesquisa está

associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão mais relevância, além de forte sentido ético-social. (BRASIL, 2011).

Uma pesquisa que deveria ser contextualizada, com significados para os estudantes. O que parece não se cumprir de acordo com as falas dos alunos quando indagados sobre a realização da pesquisa:

Sim, eles [professor] mandam pesquisa para eles não abrir a boca e falar, risos, é isso que eu entendo. (Beatriz, 10-05-2016).

Reside nisso um problema, o entendimento do que é pesquisa para os estudantes é quando o professor não quer falar do conteúdo, também resumem a consulta aos computadores, a internet, a livros, parecendo mais uma busca de informações. Como mencionadas em suas falas:

No celular só, por causa olha esses computadores como está funcionando tudo!!!!(Carlos, 02-05-2016).

Pior que não mesmo, não tem como fazer, sala de informática, só para levar para casa, no celular não tem como também. (Junior, 02-05-2016).

Desde a hora que eu entrei no colégio até não fui no laboratório pra fazer pesquisa. (Hiago, 09-05-2016).

Tipo pesquisa de trabalho de colégio? Sim fiz na biblioteca só... (Renato, 09-05-2016).

Não negando o processo de consulta na internet ou em livros de pesquisa, mas o que envolve, ou deveria ficar marcado é a procura por soluções de problemas, a construção de conhecimentos e saberes com significados. O ato de investigar, de perguntar, de ter dúvidas, o que remete a pesquisa como uma necessidade de vivência e de experimentação. Jélvez atenta para a pesquisa

colocada como princípio pedagógico para que, nas diferentes etapas da educação dos adolescentes e jovens, estes aprendam a aprender, a continuar aprendendo e a produzir o conhecimento e, para que a construção da aprendizagem seja realizada no ato de investigar, de perguntar, de indagar, de coligar um conjunto de dados e informações com os quais formulem hipóteses, verifiquem a pertinência das hipóteses, confirmem conclusões, cheguem a resultados decorrentes do próprio trabalho de pesquisa. (JÉLVEZ, 2013, p. 136).

Esses são pontos a serem considerados: a pesquisa, a interdisciplinaridade e o Seminário Integrado que acontecem na Escola. Mas quando se tem um olhar mais cuidadoso para como esse processo acontece na prática e nas vivências dos jovens sobre o EMP, que tem esses princípios orientadores e uma proposta de disciplina como o Seminário Integrado, essa é uma constatação que deve ser feita de maneira mais cautelosa. Considerando que as falas dos jovens representam uma vivência de um Ensino Médio Noturno, a proposta do EMP parece se perder nessa relação entre a teoria/prática, restringindo-se a momentos isolados. O próximo tópico a ser considerado é sobre a avaliação emancipatória, como a avaliação ocorre na Escola.

4.3.3 A Avaliação Emancipatória no EMP

Para Saul (2008) a avaliação emancipatória tem dois objetivos:

iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. (SAUL, 2008, p. 21).

Assim, a avaliação emancipatória é uma avaliação comprometida com a consciência crítica do sujeito. A proposta de EMP que traz consigo a necessidade de mudar a prática avaliativa na escola, pois o Ensino Médio não se pode estruturar na fragmentação, na aparência ou de forma parcial (FERREIRA, 2013). Assim a avaliação não poderia ocorrer de forma classificatória e através da somatória de notas, concretizando práticas tradicionais. Como colocado por Mosna, “a avaliação escolar assumiu o caráter de classificação, de medição e controle, cuja finalidade era diferenciar/excluir/rotular – os que sabem e os que não sabem; os que devem seguir seus estudos e os que devem ficar à beira do caminho” (MOSNA, 2013, p. 221).

Entretanto, a avaliação deveria ter uma

função diagnóstica; favorece o autoconhecimento do educando; contribui para que o educando se torne o sujeito do seu processo de aprendizado; tem compromisso com a educação democrática, com propósitos e práticas de inclusão dos educandos; propõe uma relação pedagógica democrática entre educador e educando; ajuda o educando a aprender e o educador a ensinar; auxilia o professor a replanejar a sua ação; prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; enfatiza o processo e o resultado do aprendizado; é participativa. (SAUL, 2008, p.23).

Portanto, uma avaliação emancipatória que favorece o diagnóstico de avanços e dificuldades com uma “investigação sobre os processos de construção da aprendizagem” (FERREIRA, 2013, p. 201). Priorizando a consciência crítica, o protagonismo e a emancipação do sujeito, através da apropriação do aprender desses sujeitos por eles mesmos. Não obstante, as avaliações que ocorrem na Escola parecem ir em direção oposta a essas definições, sendo muitas vezes restrita e excludente, o que se verifica nas falas dos estudantes:

Testes, provas, trabalho presença também. (Carlos, 02-05-2016).

Sou avaliada dentro das áreas, cada matéria tem um tipo de avaliação, no geral é por nota, comportamento, frequência, participação. (João, 02-05-2016).

Tem professor que pede o caderno, se o cara não tiver, ele nem nota que a gente participou da aula. (Hiago, 09-05-2016).

Tem professor que se tu vir na aula já é brique, tem professor que se tu vier na aula e copiar duas linhas, já era. (Luís, 09-05-2016).

Postura, comportamento, pontualidade. (Beatriz, 10-05-2016).

Conhecimento. (Ana, 10-05-2016).

Desempenho. (Larissa, 10-05-2016).

Uma avaliação restrita no sentido de não transparecer um acompanhamento no desenvolvimento da aprendizagem. Entre as avaliações mais preocupantes estão aquelas que avaliam pelo caderno do aluno. Logo, na hipótese de o estudante não possuir o caderno, nem percebe-se a presença dele, não reconhecendo esse sujeito e menos ainda seu aprendizado na Escola. Uma avaliação que define os conteúdos construídos socialmente e que certifica as pessoas, mas não contribui para a aprendizagem (MOSNA, 2013, 2014). Não se nega que esse processo da aprendizagem ocorra também por meio de instrumentos como provas, testes e outros, mas destacando que a compreensão classificatória se impõe na avaliação (MOSNA, 2013, 2014).

Esse sistema de avaliação da Escola proporciona um questionamento, há de alguma forma relação entre a avaliação e as taxas elevadas de abandono? Deve-se considerar que existem outros fatores envolvidos para explicar a taxa de abandono, mas não devemos menosprezar essa relação complexa, afinal a avaliação na Escola como já mencionado ocorre de forma excludente e restrita, não transparecendo uma preocupação real com o conhecimento, mas com a rotulação daquele que aprende algo e aquele que não aprende, isso quando não parece se restringir ao ato de cumprir uma tarefa pelo professor, como somente verificar o caderno do aluno, independente se foi ele ou não que o produziu ou de reconhecê-lo enquanto aluno e menos ainda enquanto jovem.

Neste caso, a mudança de notas para conceitos acaba dizendo o mesmo das avaliações, sem o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Um conceito por área que deveria pelo menos em sua proposta, ser estruturado por meio de um parecer descritivo, fruto de uma elaboração “coletiva dos professores, em reunião de conselho de classe, onde ficam registrados os movimentos do aluno

relacionados com o desenvolvimento de sua aprendizagem em todas as situações e atividades que alunos e professores” (FERREIRA, 2013, p. 202) no ambiente escolar.

Entre os conceitos presentes na avaliação, estão os:

Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA): expressa a construção necessária de conceitos embasados nos princípios das áreas de conhecimento, na sua relação com os conhecimentos sociais; Construção Parcial da Aprendizagem (CPA): expressa construção parcial de conceitos embasados na apropriação dos princípios das áreas do conhecimento, na sua relação com os conhecimentos sociais; Construção Restrita da Aprendizagem (CRA): expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos embasados na apropriação dos princípios das áreas de conhecimento, na sua relação com os conhecimentos sociais. (FERREIRA, 2013, p. 202-203).

São conceitos que aparecem nas falas dos estudantes, quando indagados sobre o Ensino Médio Politécnico:

Ahhh...Não sei se tem a ver com aquele que era antes, era nota e agora virou conceito, o CRA, o CSA, tem haver né...com o modo de avaliação. (Renato, 09-05-2016).

Os alunos até associam essa avaliação, os conceitos CSA, CRA a essa proposta de Ensino Médio, como levantado por Renato. Entretanto, o fato de ligarem essa proposta de avaliação com o EMP, não se traduz na compreensão destes conceitos. É visto a associação feita da avaliação somente aos conceitos, sem o parecer descritivo, mudando unicamente da nota para conceitos, sem uma análise do processo de aprendizagem dos alunos. Uma avaliação emancipatória que aconteceria “em oposição a um modelo (hegemônico) meritocrático, classificatório, seletivo e excludente” (MEDEIROS; LIMA, 2014, p. 185).

Para Hoffmann a avaliação na

Educação significa acompanhar surpreendentes mudanças “admirando” aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e a escrever, em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento. Ninguém aprende sozinho [...]. Para favorecer de fato o melhor desenvolvimento possível, é necessário conhecê-lo muito bem, conversar com eles, estar junto deles. (HOFFMANN, 2013, p.59).

Observamos a importância de perceber a avaliação como um processo educativo, o sujeito em sua complexidade, suas descobertas, seu jeito de aprender e

de conviver. Uma avaliação não como o final da aprendizagem, mas como parte desse processo educativo. Paro (2001) escreve sobre o problema

da avaliação *a posteriori* apresentam-se de forma ainda séria quando se considera que, em nossa realidade, o período que, a rigor, efetivamente conta para efeito de avaliação acaba sendo anual, pois, com a seriação adotada na imensa maioria de nossos sistemas de ensino, apenas de ano em ano é que se procura verificar o aprendizado, com vistas a decidir sobre o destino do educando. Em qualquer processo produtivo do sistema econômico seria considerado um total absurdo esperar-se um período tão longo para proceder-se à verificação dos resultados e tomar decisões quanto aos êxitos, perdas e correções de rumo. Na escola pública brasileira, todavia, esta geralmente, sequer tem o propósito de corrigir rumos da escola, mas apenas separar os que podem e os que não podem continuar na próxima série. Os que são reprovados devem repetir o mesmo processo no ano seguinte, em geral, com o mesmo professor (ou professores) e com a utilização dos mesmos recursos e métodos do ano anterior. Para os reprovados, o absurdo da situação não é apenas que se espera todo um ano para se verificar que o processo não deu certo (o que já não é de pouca gravidade); o absurdo consiste também em que nada se faz para identificar e corrigir o que andou errado. Não se trata propriamente de uma avaliação, mas de uma condenação do aluno, como se só ele fosse o culpado pelo fracasso. Como se do processo não fizessem parte o aluno, o professor (ou professores) e todas as condições em que se dá o ensino na escola. (PARO, 2001, p. 41-42).

Na Escola, esse processo avaliativo ocorre por trimestre e a seriação do Ensino Médio é anual, ou seja, o 1º ano, 2º ano e o 3º ano. A avaliação fica concentrada nos finais dos trimestres, constituindo-se uma separação entre aqueles que podem e que não podem continuar, no qual a avaliação parece mais com um julgamento do aluno, do que a consideração de um processo educativo. Isso também se evidencia através do silenciamento dos jovens em relação ao Projeto Político Pedagógico de Apoio-PPDA, que deveria conter ações que seriam desenvolvidas para superação das defasagens dos estudantes nas diferentes áreas de conhecimento, “sendo um instrumento norteador dos estudos de recuperação” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 18), que não são mencionados pelos jovens, quer dizer, uma avaliação que não proporciona ações para superar as dificuldades dos jovens. E mais uma vez, as concepções do EMP para os jovens, parece não contempladas no Ensino Médio Politécnico Noturno da Escola.

Enfim, as vivências dos jovens tanto na Escola quanto no Ensino Médio Politécnico Noturno são múltiplas, como também são as juventudes da Escola. O olhar para as juventudes mostra-se complexa, considerando as variáveis como o contexto sociocultural e econômico, as vivências no Ensino Médio Politécnico Noturno manifesta-se igualmente complexa. O contexto da construção dessa proposta do

EMP, da Escola e dos jovens estudantes, acaba revelando-se na multiplicidade dos contextos, logo a multiplicidade das vivências.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa debruçou-se no problema: “Quais as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS?”, tendo como objetivo geral analisar as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria. Como objetivos específicos: buscar elementos teóricos sobre Ensino Médio Politécnico, o Ensino Médio Noturno e Juventudes; identificar as juventudes presentes no Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola pública da região oeste; verificar as experiências das juventudes presentes no processo do Ensino Médio Politécnico Noturno.

Quanto a realização da pesquisa na Escola onde atuo, justifico pela dificuldade de realizar um estudo em uma escola pública, na qual não se possui nenhuma relação com o ambiente e/ou com a comunidade escolar. Observamos que as escolas sentem-se inseguras com um pesquisador que não faz parte da comunidade, parecendo muitas vezes um sujeito intruso, um incômodo à rotina escolar. A escola alegou que possuía muitos projetos e os professores em estágio probatório, mostrando desconforto com a mudança da rotina. Por esse motivo que optamos em um segundo momento pela concretização da pesquisa na Escola em que atuo como professora do Estado, destacando que foi a relação entre professora e aluno(a) que propiciou uma maior participação dos jovens estudantes.

Esta pesquisa teve uma abordagem quanti/qualitativa, realizou o levantamento dos dados por meio de 53 questionários e três grupos focais realizados em uma Escola da região oeste de Santa Maria/RS. Os jovens estudantes que participaram da pesquisa eram do Ensino Médio Politécnico Noturno, com idade de 15 a 29 anos, considerados jovens pelo Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

Na realização do questionário e dos grupos focais algumas questões devem ser consideradas. Ambos ocorreram em horário de aula quebrando com a rotina da Escola, pela dificuldade na mobilização dos jovens em outro turno, pois muitos trabalham. Outro fator importante, foi que o questionário mostrou-se extenso e cansativo para os jovens, uma vez que eles foram lidos em aula. Entretanto, também foi o que possibilitou o retorno de um grande número de questionários. Na realização do grupo focal a dificuldade encontrada foi a disponibilidade dos alunos para

conversar sobre o Ensino Médio e também manifestaram estarem com vergonha em falar principalmente com a gravação das mesmas.

Para a análise das vivências sobre o EMP dos jovens estudantes, houve a necessidade de compreender o contexto e os sujeitos do local. Observamos que é um local que não foge da dicotomia entre centro e periferia, na construção da “cidade capital” (BOTEGA, 2004) e que se consolida no maior bairro de Santa Maria, Nova Santa Marta, um espaço urbano de ocupação irregular e de lutas sociais. Uma Escola que se constitui nesse contexto e está fundamentada em preceitos de uma escola pública popular, sendo sua proposta pedagógica baseada em Paulo Freire (2011).

Quanto ao perfil dos jovens da Escola, verificamos os dados sobre: sexo, idade, estado civil, cor ou raça, religião, situação familiar, econômica e a trajetória escolar. Podemos dizer que os jovens que frequentam o Ensino Médio Politécnico Noturno na Escola estão na faixa etária de 15 a 19 anos com uma diferença para mais do sexo masculino, desses 52,83% são brancos e 37,72% são pardos, pretos/negros.

Em nosso estudo sobre as vivências dos jovens, constatamos que da mesma forma que conceitualmente se fala em juventudes no plural (SPOSITO, 1999), as vivências são representadas pelas múltiplas experiências. Múltiplas vivências estas, que no EMP Noturno desta Escola com início em 2012, traz em suas matrículas a redução gradativa da distorção idade-série, podendo ser explicada por ter em um primeiro momento suprido as matrículas para este nível de ensino na região e hoje proporciona a oportunidade de terminar a Educação Básica na idade “certa”, isso facilitada pelo acesso.

Outro fator a ser considerado é o quadro crítico referente aos índices de abandono e reprovação na Escola que chega a 60%, não sendo assegurado o direito do jovem de concluir a aprendizagem e a Educação Básica (AZEVEDO; REIS, 2013, 2014). Entre as justificativas para a implementação da proposta do EMP, destaca-se o índice de reprovação no Ensino Médio, isso a partir dos dados que chegam a 19% em 2010, no Rio Grande do Sul. Quando apontamos o índice de reprovação da Escola que chega a 20,16% em 2015 e somado com o abandono escolar de 38,97%, evidencia-se que as vidas dos jovens são precarizadas e seus direitos desrespeitados (LIMA, 2013), um Ensino Médio excludente e que não consegue cumprir sua função precípua de ensinar (MOSNA, 2013). Arroyo (1997), reitera que mesmo que tenhamos avançado na consciência do direito à educação básica, a Escola não consegue garantir esse direito, mantendo-se excludente e seletiva.

Adicionamos a esse “quadro” do Ensino Médio, o fenômeno de “juvenilização” (OLIVEIRA, 2004) do EMP Noturno, consequência da diminuição da distorção idade-série o que também explica a redução das matrículas no Noturno. E mesmo com as mudanças significativas nas matrículas, o Ensino Médio no Brasil, RS e Santa Maria, levam a indagação sobre a repetência e o abandono dos jovens, apontados nos índices dos alunos retidos no Ensino Fundamental e daqueles que não estão na escola.

Apresentando-se as múltiplas relações dos jovens com a Escola, a infraestrutura é um importante suporte para aprendizagem. Contudo, apesar do vínculo que os jovens desenvolvem com a Escola, a estrutura representa um incômodo, inadequada, um “arremedo” conforme Oliveira (2004). Nesta perspectiva, ao olhar para os jovens como “sujeitos de direitos” (DAYRELL; CARRANO, 2014) com demandas, percebe-se que a Escola não consegue suprir a demanda do jovem, refletindo nos índices de reprovação, abandono e insatisfação com a estrutura.

Quanto a qualidade de ensino, considerando a educação de qualidade quando todos aprendem o que é necessário e pertinente em um momento oportuno (BRASLAVSKY, 2004), no qual os estudantes mostram suas dúvidas sobre a qualidade do ensino Noturno. Ainda, comparam suas experiências com outros estabelecimentos e analisam que é um ensino menos “puxado”. Os jovens também veem o ensino através da obrigatoriedade, não tendo um entendimento da Escola como um direito, mas como uma condição de ser alguma coisa na vida, mostrando a necessidade do diploma (DAYRELL, 2007).

Com este estudo, destaca-se a compreensão dos professores e da direção sobre as juventudes, na percepção dos jovens. Em um entendimento dessa fase como “loucura”, dos problemas sociais (SPOSITO, 1997), produzindo muitas vezes imagens negativas sobre os jovens e reduzindo a complexidade que é pensar as juventudes, relacionando ainda ao vir a ser (DAYRELL, CARRANO, 2014), desconsiderando o jovem que já se constitui enquanto sujeito de gostos, questionamentos, culturas. Entretanto, não são pensamentos unânimes nas falas dos jovens, que acabam sentindo-se ora como mais um, ora sentindo-se importante e com um olhar cuidadoso, mostrando que as relações sociais são importantes para a qualidade do ensino e aprendizagem (DUBET, 1997).

Sobre a relação do jovem com o trabalho, na Escola 70% dos jovens trabalham. Mas essa relação não pode ser resumida as condições precárias da vida, mas

preenche também as aspirações de consumo dos jovens, estando também relacionada a sua independência e a circulação nos espaços, as suas realizações futuras, como a “respeitabilidade” em que o jovem passa a ser visto como trabalhador (ABRAMO et al., 2008). A partir das respostas dos jovens, é possível constatar as percepções sobre o conceito do trabalho estando ligada ao “mundo dos empregos” (CORROCHANO, 2014), a relação do trabalho em um modo de produção capitalista, concepções essas que não fogem das falas dos professores mencionadas pelos jovens.

Portanto, é evidente a associação dos estudantes do Ensino Médio ao profissional, o mesmo ocorre quando indagados se o EMP dialoga com as expectativas de futuro. Os jovens relacionam de uma forma ou de outra ao serviço como chamam, ao trabalho na produção capitalista. Consequentemente, as conceituações referente ao trabalho e a politecnia, o trabalho em “sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012, p. 2). A politecnia neste “contexto, não significa conforme sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Logo, não resulta numa habilitação profissional” (MAIA, 2015, p. 46), não conseguem ser vivenciadas pelos jovens e parecem se repetir na fala dos professores, como se os jovens já tivessem que ter suas decisões profissionais de futuro definidas, negando a juventude como um momento de escolhas, dúvidas e experimentações (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Limitando em muitos aspectos a Escola e o Ensino Médio a perspectiva de futuro profissional, como preparatória para uma próxima etapa, deixando de lado o projeto de vida (WELLER, 2014).

As vivências dos jovens sobre o EMP perpassam a sociabilidade, em que a Escola se constitui como espaço de experiências, correspondendo uma outra dimensão da condição juvenil (DAYRELL, 2007, 2014). Porém a relação do jovem com o EMP não limita-se a sociabilidade na Escola, mas buscam na Escola o conhecimento, ou se não buscam, reconhecem esse espaço como um local de saber. Para Charlot (2005) esse processo de relação com o saber ocorre em quatro processos em relação com o estudos. Na Escola ocorre dois movimentos, a associação do estudo ao bom emprego mais tarde, e aos alunos afastados da Escola, isso de forma figurativa, em que estão presentes fisicamente, mas não entraram na lógica da Escola, em um processo passivo da aprendizagem.

As vivências das juventudes na Escola, mesmo que seja em alguns momentos conflituosas, é um local que cria vida própria, movimento. O EMP Noturno, também apresenta esse movimento, mesmo que a relação teórica e prática se constitua por caminhos tortuosos e a proposta pedagógica do Ensino Médio tenha em seu regimento conceituações teóricas que acontecem em períodos isolados no ambiente escolar. Assim como as múltiplas vivências na Escola, podemos falar em múltiplas vivências no EMP Noturno.

Um EMP Noturno que tem por princípio educativo, o trabalho, o princípio organizador a politecnia e os princípios orientadores: relação parte/totalidade; reconhecimento de saberes; relação teoria/prática; interdisciplinaridade; pesquisa e avaliação emancipatória. Esses elementos deveriam ocorrer em articulação e não paralelamente, mas como verificado são elementos que ocorrem em momentos isolados dessa prática na Escola, desarticulados.

Percebemos, ainda, o pouco diálogo entre as experiências e saberes dos jovens, dificultando a possibilidade de transpor os muros da Escola e o desenvolvimento do protagonismo. Juntamente com essas manifestações solitárias da teoria e prática do EMP, é possível adicionar que a articulação nas áreas funciona aparentemente com temas que, algumas vezes, perpassam outras disciplinas, centrando-se, muitas vezes, na obrigação do Seminário Integrado produzir esses elementos. Da mesma forma, a pesquisa que deveria ser contextualizada e com significados para os estudantes, fica reduzida a busca de informações. Nesta sequência, a avaliação também acontece no sentido restrito, o que não transparece um acompanhamento no desenvolvimento da aprendizagem. Essas são propostas teóricas que acabam sendo produzidas como é possível no ambiente escolar.

Em uma relação complexa entre o que é possível e o que deveria ocorrer no EMP em sua proposta, as vivências múltiplas na Escola e no EMP Noturno podem ter reflexo direto nos dados duros da Escola, quanto aos índices de abandono e reprovação. Mostrando o longo caminho para efetivar o Ensino Médio como direito, afinal, a entrada para este ensino não garante a permanência, afirmação visível nos dados quantitativos e qualitativos, evidenciando as relações em alguns momentos frustradas dos jovens com o ambiente escolar ou ainda com a forma como os saberes são trabalhados.

As múltiplas vivências dos jovens acabam também revelando a teia de complexidade ao se pensar sobre os limites das proposta do EMP, o que esbarra em

inúmeros elementos, entre os quais: o questionamento sobre a condução dessa política pela SEDUC e pela Escola, já que não parece ter havido apropriação ou compreensão dela pelos professores, ou seja, não se apropriaram da proposta devido a imposição dela sem um maior tempo para o diálogo com a comunidade escolar, ao que parece também a falta de formação e atualização por parte dos professores na Escola, deixando em aberto como são as formações na Escola, a questão de infraestrutura para uma proposta dessa magnitude possa ocorrer de fato, para além da proposta e a falta de um olhar mais cuidadoso para os professores. Em todo caso, não podemos focar somente em um elemento, mas na soma desses elementos que contribuem para uma proposta de EMP precária, reduzindo-se a momentos.

No entanto, essa pesquisa teve foco na vivência dos estudantes sobre o EMP Noturno. Não ateu-se as questões dos professores, mas foram mencionadas, pois, as vivências dos jovens levam a outras considerações que devem ser elaboradas quando essa proposta na prática ocorre em momentos restritos. Questões que perpassam a precariedade para a realização do trabalho docente, destacando-se o salário baixo e os professores que atendem mais de uma escola. Também levam a indagações sobre a formação continuada dos professores e como ela ocorre na Escola, se ocorre, afinal a formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) que deveria ter ocorrido nos anos de 2014 e 2015 poderia ter suprido a dificuldade teórica acerca do Ensino Médio Politécnico, o que não é o caso da Escola, evidenciando a lacuna teórica dessa proposta.

Todavia, esta discussão não se encerra aqui. Mas é preciso lembrar que o olhar para as vivências dos jovens nas escolas deve ser constante. Assim como, perceber a Escola e a proposta do EMP em sua complexidade, requer pesquisas e estudos que contemplem outros segmentos que constituem o interior da Escola. Esta pesquisa proporciona um olhar múltiplo para essas vivências dos jovens, mas não aborda o olhar dos docentes sobre o trabalho pedagógico, a estrutura da Escola e do EMP. É nesse olhar constante sobre as vivências que como professora da Escola que ocorreu a pesquisa, vemos a necessidade desse retorno tanto aos professores da Escola, para proporcionar uma reflexão sobre a prática, como para os jovens que participaram da pesquisa. Não existe o diálogo entre a teoria e a prática sem o retorno dessa pesquisa a localidade que ocorreu, pois, mais do que respostas a pesquisa proporciona indagações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 5 e Set/Out/Nov/Dez, nº 6, 1997.
- _____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, H.W.; SOUTO, A.L.S.; FACCHINI, R.; NASCIMENTO, E. **Relatório Nacional Brasil: pesquisa sobre juventudes no Brasil**. Rio de Janeiro: Pólis/Ibase, 2008.
- ABRAMOVAY, M. [Coord., Org.]. **Relevando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana-RITLA, Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF, 2010.
- _____. [Coord., Org.]. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?**. Brasília: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE SANTA MARIA. **Santa Maria em dados**. Disponível em < <http://santamariaemdados.com.br/1-aspectos-gerais/1-4-bairros-distritos-e-regioes-administrativas/>>. Acesso em: 26 out. 2015.
- ALMEIDA, L. R. Curso Noturno: uma abordagem histórica. **Séries Idéias**. São Paulo: FDE, n.25, p.17-28, 1998.
- ALMEIDA, L.R. O Ensino noturno no Estado de São Paulo: um pouco de sua história e seus problemas. **Cad. Pesq.**, São Paulo(66): 49-62, agosto 1988.
- AQUINO, L. Introdução. In: **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.
- ARAGONEZ, I. B. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- ARAUJO, I. S. C. **Implantação do Ensino Médio Politécnico da Rede Pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: Estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papyrus, 1997.

ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. In: **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: **O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

BRANDÃO, A.; PEREIRA, R.C; DALT, S. Programa Bolsa Família: percepções no cotidiano da escola. **Revista de Ciências Sociais**, n. 38, abril, p. 215-232, 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago, 2011.

BRASIL. **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional sobre o Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Brasília, 2013.

_____. **Comunicados do Ipea: PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira -avanços e problemas**, n.66, 2010.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio. **Documento orientador para seminários estaduais** [recurso eletrônico]. – Brasília : 15 Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Documento Orientador Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

_____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**.

_____. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

_____. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional. MEC, 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n.11.738, de 16/07/2008. **Piso Salarial Profissional Nacional Para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 20 jul. 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25/06/2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final**. Conselho Nacional de Educação – CONAE. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acesso em: 25 out.2014.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Resolução nº 5, de 5 de maio de 2011.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Políticas e Resultados 1995-2002**. No caminho da qualidade na educação. Brasília: MEC, 2002a.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/ SASE, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.

BOTEGA, L. R. **Ocupação da Fazenda Santa Marta em Santa Maria-RS (1991-1993)**. Monografia (Especialização em História do Brasil) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

BRASLAVSKY, C. **Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI**. Documento Básico. Madrid: Fundación Santillana, 2004.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 20 jul.2015.

CARDOSO, T. F. L. As aulas Régias no Brasil. In: **História e memórias da educação no Brasil**, vol.1: séculos XVI- XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARRANO, P. C. R. **Jovens, escolas e cidades**: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Comunicação apresentada no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 2009.

CARRANO, P. C. R. Identidades Juvenis e escola. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, 2005.

CARRILHO, M. F. P.; PASSEGGI, M. C. Distanciamento e aproximação entre pesquisador e informante: visões possíveis na pesquisa sobre o cotidiano Institucional. In: X COLLOQUE INTERNACIONAL DE L'AFIRSE, 2001. **Anais...Natal**: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001. Disponível em: < <http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica3/059.pdf>>. Acesso em: 04 fev.2016.

CARVALHO, C. P. C. **Ensino Noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 1986.

CASTRO, M.; VASCONCELOS, A. Juventudes e Participação Política na Contemporaneidade: explorando dados e questionando interpretações. In: **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

CASTRO, R. M.; GRARROSSINO, S.R. O Ensino Médio no Brasil: Trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. **ORG & DEMO**, Marília, v.11, n.1, p. 91-102, jan./jun., 2010

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, CENPEC. **Informe Educação & Equidade**, [on-line]. São Paulo, 2016. Disponível em: < <http://www.cenpec.org.br/informe01/>>. Acesso em: 26 jul.2016.

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIR, A. C.; SOUZA, T. C.; MENDES, P. A. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: XX Ciclo de estudos históricos, 2009. **Anais...** Universidade Estadual de Santa Cruz. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/ciclos-historicos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf. Acesso em: 09 fev.2016.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização:** Questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: **Sociologia do Ensino Médio:** Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

ClAVATA, M. e RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 8, jan./jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007. Disponível em http://sinproesemma.org.br/dados/arquivos/revista_esforce_n_8_jan_jun_2011.pdf. Acesso em: 17 março 2016.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **As desigualdades na escolarização no Brasil:** relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República– CDES, 2014.

CORBUCCI, P.R. **Texto para discussão Nº 1429:** Sobre a redução das matrículas no Ensino Médio Regular. Brasília: IPEA, 2009.

CORROCHANO, M. C. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho? In: **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORTI, A. P. Ensino médio noturno é um problema? **[Entrevista disponibilizada em 14 de setembro de 2011, a Internet]**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/juventude/40-juventude-e-trabalho/2713-ensino-medio-noturno-e-um-problema>>. Entrevista concedida a Marcelo Moraes e Janaína Neres. Acesso em: 10 jan.2016.

CORTI, A. P. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr, 2013.

COUTINHO, C.; CHAVES, J. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, 15(1), pp. 221-244, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho, 2002.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago, 2009

DAL-FARRA, R. A. P.; LOPES, T. C. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez, 2013.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural**.1996. Disponível em <<https://eminclusao.files.wordpress.com/2013/01/dayrell-1996.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

_____. Escola e culturas juvenis. In: **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Erbert, 2003.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Nacional de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003 no 24, 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 dez. 2015.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 3 Movimentos Sociais e Educação. Caxambu (MG): 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/1204501/Jovens_no_Brasil_dif%C3%ADceis_travessias_de_fim_de_s%C3%A9culo_e_promessas_de_um_outro_mundo>. Acesso em: 12 jun. 2015.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**: estudos, João Pessoa, v.10, n. 2, p. 141-158, 2000.

DOS SANTOS, R. M.; NASCIMENTO, M. A.; MENEZES, J. de A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. 10 (1), p. 289-300, 2012.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **[Entrevista disponibilizada em 1997, Revista Brasileira de Educação]**. Disponível em <file:///C:/Users/Rebeca/Downloads/rbde05_6_19_angelina_e_marilia.pdf>. Entrevista concedida à Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. Acesso em: 20 jul. 2016.

EARP, F.S.; PAULANI, L.M; **Mudanças no consumo de bens culturais no Brasil após a estabilização da moeda**. Nova Economia: Belo Horizonte, set-dez, p.469-490, 2014.

ESTEVES, L.C.G. [Coord., Org.]. **Estar no papel**: Cartas dos jovens no Ensino Médio. Brasília: UNESCO, INEP, INEP, MEC, 2005.

FANFANI, E. T. **Culturas Jovens e Cultura Escolar**. Texto mimeo apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio, organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000.

FARIAS, C. L. **O processo de ocupação da periferia urbana em Santa Maria-RS**. (Dissertação de Mestrado) Santa Cruz do Sul, SC: UNISC, 2011.

FERREIRA, V. M. Ensino Médio Politécnico: mudanças de paradigmas. In: **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 12(24), 149-161, 2003.

GUI, R. T. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Rev. Psi: Org e Trab R. Eletr. Psico.**, Brasília, v.3, n.1, jan./jun, 2003.

HADDAD, S. Participação popular na luta por escola: uma escola alternativa. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HUDSON, F. D. S. **Rotatividade no quadro docente da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Marta, Santa Maria/RS e suas implicações para a Gestão Escolar**. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) Santa Maria, RS :UFSM, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECÔNOMICAS; FORMAÇÃO E ACESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS. **Juventude Brasileira e Democracia**: participação, esferas e políticas públicas. Ibase e Pólis, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-IPEA [et. al]. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**, 4ª ed. Brasília: IPEA, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA-IPEA. **Capítulo 8: Igualdade Racial**. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise nº 20. Brasília: IPEA, 2012.

INSTITUTO RUI BARBOSA- IRB; TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO-TCU. **Auditoria coordenada educação: Ensino Médio**. Brasília: TCU, 2014.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba, PR: UFPR, 2014.

JÉLVEZ, J. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. In: **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. Reflexões sobre alguns desafios no ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, p.751-769, set./dez.2011.

_____. **Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio**. In: Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. In: **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo – SP: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

LEÃO, G. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio. In: **Narrativas Juvenis e Espaços Públicos**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.T.; REIS, J.B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol.31, n.84, maio-ago, p.253-273, 2011.

LEITE, A. C. S. M. Ensino Médio Integrado? A questão da dualidade histórica no Ensino Secundário. **Saberes em perspectiva**, Jequié, v.4, n.9, p.85–92, maio/ago. 2014.

LIMA, J. F. Ensino Médio: Identidade, finalidade e diretrizes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 57-68, jan./jun, 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LIMA, M.G.M. Aprendizagem versus reprovação no contexto do Ensino Médio brasileiro. In: **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LIMA, V. C. **Políticas culturais e juventude na periferia urbana: emancipação ou exclusão?**. In: XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, 2013, Salvador, Bahia. XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, 2013.

MAIA, A. M. **Ensino Médio Politécnico no RS: Desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MAFRA, L. A. O Ensino Médio Noturno e a Sociedade Brasileira: Expansão e Organização Pedagógica. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan./dez,1994.

MARGULIS, M. ¿Juventud o juventudes? Entrevista concedida por Mario Margulis a Olga Celestina da Silva Durand. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 297-324, jul./dez. 2004. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MARTELETO, L.J. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.19, n.2, jul./dez, 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol19_n2_2002/vol19_n2_2002_10artigo_p159a178.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

MARTINS, C.; SOUZA, P. Lazer e tempo livre do(as) jovens Brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

MARTINS, J.S. **A sociedade vista do abismo: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MEDEIROS, I.L.P.; LIMA, M.G.M. Avaliação: Instrumento do direito de todos à aprendizagem. In: **O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, nº5, mai/jun/jul/ago, 1997; nº6 set/out/Nov/dez, 1997.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. RJ: Ed. Vozes, 2001.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais: entre recorrências e a novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49 jan.-abr., 2012.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, nº 3, ano II, 2010. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-umahistoria-politica-da-educao>. Acesso em: 10 fev.2016.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Edu.Soc.**, Campinas, v.32,n.116, p.807-838, jul.- set, 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 de maio de 2015.

MOSNA, R.M.P. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. In: **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

MOSNA, R.M.P. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. In: **O Ensino médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da Anped. In: Reunião Anual da Anped, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. Anais..., Porto de Galinhas-PE: Anped, 2012. pp. 01-41.

NASCIMENTO, M. E. P. Apresentação. In: **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas. Publ. UEPG Ci. Hum., **Ci. Soc. Apl.**, Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.51-66.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr., 2011

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.** vol.32 no.117 Campinas Oct./Dec. 2011. Acesso: 08 jan.2016.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2016. Disponível em < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/dossie-localidades>> Acesso em 10 jan.2016.

OLIVEIRA, D. A. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino noturno. In: **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf>. Acesso em 06 jul. 2016.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, V.H. **Reprovação escolar: Renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREGRINO, M. **Juventude e escola: elementos para a construção de duas abordagens**. In: *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

PERONI, V. M. V.; FARENZENA, N. **Ensino médio noturno no Rio Grande do Sul: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PETRUCCELLI, J.L. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: **Características Étnico- raciais da População: classificação e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PETRUCCELLI, J.L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: **Características Étnico- raciais da População: classificação e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a03v32n116.pdf>. Acesso em: 07 jan.2016.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA. **Direito Humano à Educação**. 2011. Disponível em < http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PONTILI, R.M; LIMA, J.R. Escolaridade da população brasileira e causação circular cumulativa. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SINGEP, 2015. Disponível em: <<http://www.singep.org.br/4singep/resultado/341.pdf>> Acesso em 06 jul, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Secretaria de Município Esporte e Lazer** [on-line]. Santa Maria, 2016. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/esportes/noticias/12612-prefeito-pede-amoradores-que-assumam-novo-complexo-de-lazern-a-nova-santa-marta>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

QUEIRÓS, F. C. L. N.; ASSIS, L. F. Os desafios do ensino médio noturno nas aulas de Geografia. **Technè: revista de ciências, ensino e formação**. V. 1, Sobral(CE): Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA), p. 71-78, 2008.

RAMOS, M. N. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago, 2003. Disponível em < <http://www.senac.br/BTS/292/boltec292c.htm>>. Acesso em: 10 mar.2015.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: **Histórias e Memórias da educação no Brasil: vol.III- Século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

RAMOS, N.V. **Escola e rua: jovens egressos recontam esta história**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

RAMOS, N.V. **Rede de atendimento de crianças, adolescentes, jovens, idosos e famílias: 08 regiões administrativas de Santa Maria/RS**. Santa Maria: Gráfica da Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Fundação de Economia Estatística**. Disponível em <<http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Santa+Maria>>. Acesso em: 05 out. 2015

_____, Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

_____, Secretaria de Educação. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**, 2012.

_____, Secretaria de Educação. **Estatísticas da educação, censo escolar 2012**. Disponível em: < <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____, Secretaria de Educação. **Estatísticas da educação, censo escolar 2013**. Disponível em: < <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____, Secretaria de Educação. **Estatísticas da educação, censo escolar 2014**. Disponível em: < <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em 15 de ago. de 2015.

_____, Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. 2010.

_____, Secretaria de Educação. **Regimento Escolar**. 2010.

ROCHA, S. J. S. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROSA, T. M. **Ensaio sobre consumo**. 2015. 125p. Dissertação (Mestrado em Economia) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SABOIA, J.; NETO, J.H. Salário Mínimo e Distribuição de Renda no Brasil a partir dos Anos 2000. Rio de Janeiro: **Instituto de Economia**, 2016. Disponível em:< http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2016/TD_IE_002_2016_SABOIA_HALLAK.pdf>. Acesso em 06 jul.2016.

SAUL, A. M. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, 2008.

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTEDBR** [on-line], n. 1, 2000. Disponível em:< <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis01/rev01.html>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: **História e memórias da educação no Brasil**, vol.1: séculos XVI- XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, H. M. S. **Juventude e Debate Político no Processo de Reestruturação do Ensino Médio Brasileiro**. (Tese de Doutorado)- Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, M. R. Juventudes e Ensino Médio: Possibilidades das novas DCN. In: **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SILVA, M.R.; OLIVEIRA, R.G. Apresentação. In: **Juventude e Ensino Médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor da Educação, 2016.

SILVEIRA, P. S. **O Movimento Nacional de Luta pela Moradia((MNLM) e a luta pela reforma urbana na Nova Santa Marta, em Santa Maria, RS**. Monografia (Graduação em História)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOUZA, E.R; MINAYO, M.C.Z; DESLANDES, S.F; VEIGA, J.P.C. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, 1997.

SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

STOSKI, P. **Outros sujeitos para a mesma escola: análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) a partir da visão dos alunos**. Monografia (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J. S. A escola noturna de Ensino Médio no Brasil. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n°.44, p.61-67, 2007.

TOMAZETTI, E.M.; RAMOS, N.V.; SALVA, S.; OLIVEIRA, A.M.O.; SCHLICKMANN, V. Entre o "gostar" de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. In **Educação Revista do Centro de Educação**, UFSM, v. 36, nº1, p. 79-94, Jan/Fev/Mar/Abr, 2011.

TOMAZETTI, E.M.; RAMOS, N.V.; SALVA, S.; OLIVEIRA, A.M.O.; SCHLICKMANN, V. **Os sentidos do Ensino Médio: Olhares juvenis sobre a escola contemporânea**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, N. **Introdução à sociologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WELLER, W. Grupos de Discussão na Pesquisa com adolescentes e jovens: aporte teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, maio/ago, 2006.

WELLER, W. **Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e perspectiva de futuro**. In: **Juventude e Ensino Médio: Diálogo, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNCIDE A- ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de mestrado em educação: " O Ensino Médio Politécnico Noturno e os jovens estudantes de uma Escola de região oeste de Santa Maria/RS: um estudo de caso".

Olá, sou Rebeca Ramos Paloma, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e gostaria de convidá-lo para participar da minha pesquisa, que tem por temática sobre o sentido do Ensino Médio Politécnico para jovens estudantes do Ensino Médio noturno em uma escola da região oeste de Santa Maria/RS.

Este questionário que você acaba de receber irá ser usado para fazer um perfil dos alunos do Ensino Médio noturno. Sua participação é voluntária, ou seja, é você quem decide se vai participar ou não. Se caso decidir não participar, não haverá problema algum. Os alunos que estiverem dispostos a participar de um grupo focal, um grupo de entrevistas, para melhor compreender suas vivências neste nível de ensino, seu envolvimento com o ensino, podem deixar no final do questionário o nome e telefone para entrarmos em contato para as entrevistas do grupo.

Questionário para perfil dos alunos

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____ anos completos
3. Cor: _____
4. Estado Civil _____
5. Religião: _____
6. Com quantas pessoas você mora? _____
7. Com quem você mora? (múltipla escolha)
 - () Pais
 - () Cônjuge
 - () Companheiro (a)
 - () Filhos
 - () Sogros
 - () Parentes
 - () Amigos
 - () Sozinho(a)
 - () Outros. Quais? _____
8. Quantos irmãos e meio-irmãos você tem?
 - () Nenhum
 - () Um
 - () Dois
 - () Três
 - () Quatro
 - () Mais. Quantos ao todo? ____
 - () Não sei.
9. Quantos filhos nascidos vivos você tem?
 - () Nenhum
 - () Um
 - () Dois
 - () Três
 - () Quatro
 - () Mais. Quantos ao todo? ____
 - () Não sei

10. Atualmente você:

- Apenas estuda
 Apenas trabalha
 Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
 Está aposentado (a)
- Trabalha e estuda
 Está desempregado (a)
 Outros.Qual? _____

11. Você está procurando trabalho? Sim Não

12. Você já trabalhou? Sim Não

13. No seu trabalho principal, você é:

- aprendiz(14 à 16 anos)
 estagiário(acima de 16 anos)
 bolsista de projeto social
 empregado com carteira assinada
 empregado sem carteira assinada
 Trabalha por conta própria, é autônomo com INSS
 Trabalha por conta própria, é autônomo sem INSS
 É dono de negócio, empregador
 Trabalha em negócio familiar sem remuneração
 Presta serviço militar obrigatório, assistencial ou religioso com alguma remuneração.
 Outra situação? Qual _____

14. Qual é a sua renda familiar mensal?

- Menos de ½ salário mínimo(até R\$440)
 Menos de 1 salário mínimo (entre R\$ 441 e R\$880)
 De um a dois salários mínimos (entre R\$881 e R\$1.760)
 De dois a cinco salários mínimos (entre R\$1.761 e R\$4.400)
 Outra situação? Qual _____

15. Qual a sua participação na vida econômica do grupo familiar?

- Não trabalho e sou sustentado por minha família ou outras pessoas
 Trabalho e sou sustentado parcialmente por minha família ou outras pessoas
 Trabalho e sou responsável apenas por meu próprio sustento
 Trabalho, sou responsável por meu próprio sustento e ainda contribuo parcialmente para o sustento da família
 Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
 Outra situação. Qual? _____

16. Quantas pessoas (contando com você) contribuem para a renda da sua família?

- Uma
 Duas
 Três
 Quatro
 Mais.Quantas? _____

17. Quantas pessoas (contando com você) vivem da renda da sua família?

- Uma
 Duas
 Três
 Quatro
 Mais. Quantas? _____

18. Qual o grau máximo de escolaridade do seu pai?

- até a 4° série(5°ano) incompleta do Ensino fundamental

19. Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe?

- até a 4° série(5°ano) incompleta do Ensino fundamental

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> da 4ª série(5ºano) completa até a 8ª série(9º ano) incompleta do fundamental | <input type="checkbox"/> da 4ª série(5ºano) completa até a 8ª série(9º ano) incompleta do fundamental |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio completo | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo ou mais | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo ou mais |
| <input type="checkbox"/> Não estudou | <input type="checkbox"/> Não estudou |
| <input type="checkbox"/> Desconheço | <input type="checkbox"/> Desconheço |

20. Você faz algum curso fora da escola? () Sim Qual? _____ () Não

21. Você tem em casa:

- a. televisão () 0 () 1 () 2 () 3 () Mais
 b. rádio () 0 () 1 () 2 () 3 () Mais
 c. banheiro () 0 () 1 () 2 () 3 () Mais
 d. automóvel passeio () 0 () 1 () 2 () Mais
 e. máquina de lavar roupa () 0 () 1 () Mais
 f. DVD () 0 () 1 () Mais
 g. geladeira () 0 () 1 () Mais
 h. freezer () 0 () 1 () Mais
 i. computador/ notebook () 0 () 1 () 2 () Mais
 j. internet () banda larga () rádio () não tem
 l. celulares com acesso à internet () 0 () 1 () 2 () 3 () Mais
 m. celulares com acesso à internet de outros estabelecimentos () 0 () 1 () 2 () 3 () Mais

22. Como foi sua trajetória escolar até chegar o Ensino Médio?

- () creche, pré-escola, Ensino fundamental de 8 anos (8ª série) com reprovação
 () creche, pré-escola, Ensino fundamental de 8 anos (8ª série) sem reprovação
 () creche, pré-escola, Ensino fundamental de 9 anos (9º ano) com reprovação
 () creche, pré-escola, Ensino fundamental de 9 anos (9º ano) com reprovação
 () Outros?Qual? _____

23. Porque a escolha de estudar no turno noturno?

- () por necessidade do trabalho
 () devido à idade
 () Outros.Qual? _____

24. Sua escola costuma realizar atividades de:

- () debates
 () excursões
 () exibição de filme
 () festa
 () seminário/ feira de ciências e humanas
 () visita a museus/ biblioteca/ exposições/ universidade
 () Outros.Quais? _____

25. A escola costuma realizar debates sobre:

- () Aids/ sexualidade/ drogas/ violência
 () Direitos Humanos
 () Políticas/ eleições
 () Problemas bairro/ cidade
 () Projeto da escola/ regras da escola/ disciplina/ formas de avaliação
 () Outros.Quais? _____

Não realiza atividades extra curriculares

26. Você participou destas atividades? Sim Não Por quê? _____

27. Você participou do Grêmio Estudantil na sua escola?

Sim Não

A escola não tem Grêmio Estudantil

28. Você considera que o Grêmio Estudantil auxilia na integração dos jovens na escola?

Sim Não

29. Você gosta de ir para a escola?

Sim Não

às vezes

30. Qual o principal motivo para você ir à escola? Não marcar mais de um

gosta de encontrar amigos

gosta de encontrar namorado/ namorada

gosta de assistir as aulas

gosta de aprender novos conhecimentos

precisa terminar o ensino médio para trabalhar

precisa terminar o ensino médio e fazer um técnico

precisa terminar o ensino médio e fazer vestibular/ enem

Outro motivo. Qual? _____

31. Depois de terminar o Ensino Médio o que você vai fazer?

procurar trabalho

curso técnico

fazer vestibular/ enem

Outra. Qual? _____

32. Se você tem 16 anos ou mais, você votou a última eleição? Sim Não

33. Você participou ou participa de algum grupo, dentro ou fora da escola, quais as atividades que o(s) grupo(s) realiza(m)?

comunicação

esporte/ lazer(ex. skate)

estudantis

meio ambiente/ ecologia

música/ dança/ teatro/arte(hip-hop, funk, rap, grafite, bandas, etc)

melhoria das condições de vida do bairro- associações de bairro ou de moradores

7 Associação ou movimento ligado à luta de minorias (assinalar):

Negros

Mulheres

Homossexuais

Meninos em situação de rua

Outro. Qual? _____

políticos- partidárias. Qual partido? _____

religiosas. Qual? _____

tribos urbanas(emo, dark, etc...)

gangue

Outra atividade recreativa. Qual? _____

Não participo.

34. O que você faz com seu tempo livre?

- dorme
 ajuda em casa
 navega na internet
 sair com amigos
 Outros. Quais? _____
- escuta música
 estuda
 assiste televisão
 prática de esportes

35. Você costuma frequentar:

- centro culturais
 museus
 shoppings centers
 centro comunitário
 assiste a shows/concertos
 bares
 Outros. Quais? _____
- cinema
 parques e praças
 teatro
 instituições religiosas
 vai ao estádio
 boates/ baladas

36. Como você se informa sobre o que acontece na sua cidade e no mundo?

- amigos/ colegas/ turma de trabalho
 colegas de escola
 familiares
 internet(assinalar): facebook
 jornal digital
 Outras. Quais? _____
- jornais/ revistas
 professores
 rádio
 televisores
 Outras formas. Quais? _____

37. De que local você acessa a internet mais vezes?

- associação de moradores/ centro comunitário local
 sua casa
 casa de amigos/parentes
 escola
 lan house/ cyber café
 trabalho
 pelo celular em locais com wi-fi
 não acesso
 Outro. Qua? _____

38. Quanto tempo você costuma navegar na internet?

- entre 30 minutos e 1 hora
 entre 1 hora e 3 horas
 mais de 3 horas

39. Com que atividade você gasta mais tempo na internet?

- facebook
 bate-papo/ what sapp
 compras
 jogos
 mandar ou receber email
 pesquisas para escola
 pesquisas para o trabalho

- pesquisas em geral
 sites de conteúdo sexual
 Outras atividades. Quais? _____

40. Você costuma ler livros? () Sim () Não

41. Que tipo de livros?

- romance ficção
 didáticos/ escola história
 poesia/ crônicas
 Outros. Quais? _____

42. Quantos livros você leu até hoje de literatura geral?(não escolares)

- () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 10 () mais de 10 () mais de 15 () não lembro () nunca li

Agradeço a sua colaboração!

Primeiro Nome: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B- ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Três blocos perguntas:

ESCOLA

1. Como vocês veem a Escola?
2. O que você destacaria de positivo(bom) e negativo(ruim) na escola?
3. Como você percebe que a Escola vê os jovens estudantes? (Olhar para os jovens)

ENSINO MÉDIO(EM) NOTURNO

4. Porque estudar no EM Noturno?
5. Como você definiria(caracterizaria) o EM Noturno de sua escola?

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO(EMP)

7. O que suas experiências de vida dialoga com seu EMP?
8. Qual a importância que a escola dá ao SI?
9. Qual a importância que você dá ao SI?
10. Você faz pesquisa nas áreas? Quais áreas?
11. Essas pesquisas tem relação com os conteúdos trabalhados?
12. As áreas(disciplinas) conseguem relacionar suas experiências com as aulas? Conteúdos?
13. As áreas conseguem relacionar as diferentes matérias? Diálogo entre elas?
14. Como você é avaliado no EMP?
14. O EMP dialoga com suas expectativas de vida? De futuro?
15. Para você o EMP é?

APÊNCIDE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “**O Ensino Médio Politécnico Noturno e os jovens estudantes de uma Escola de região oeste de Santa Maria/RS: um estudo de caso**”.

Pesquisadora responsável: Rebeca Ramos Paloma.

Instituição/Departamento: UFSM/ CE

Telefone para contato: (55) 84012485

Pesquisador (es) participante: Nara Vieira Ramos.

Telefones para contato:

Prezado Senhor:

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. 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.

Objetivo do estudo: analisar as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado.

Riscos: Ao responder algumas questões não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados/as em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, autorizando o uso desse material para uma eventual publicação do trabalho, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 2016.

Assinatura da Pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa –UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep.

APÊNDICE D – ASSENTIMENTO INFORMADO

Pesquisa: " O Ensino Médio Politécnico Noturno e os jovens estudantes de uma Escola de região oeste de Santa Maria/RS: um estudo de caso ".

Nome do jovem: _____

Convite

Querido jovem,

Me chamo Rebeca Ramos Paloma, sou estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e gostaria de convidá-lo para participar da minha pesquisa, que tem por temática sobre o sentido do Ensino Médio Politécnico para jovens estudantes do Ensino Médio noturno em uma escola da região oeste de Santa Maria/RS.

Seus pais e/ou responsáveis já concordaram com a sua participação, mas caso você não quiser, não precisa participar. Se você preferir, poderá conversar com alguém antes de decidir.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as vivências sobre o Ensino Médio Politécnico dos jovens estudantes do Ensino Médio Noturno em uma Escola da região oeste de Santa Maria

Você, estudante do ensino médio de escolas públicas, seja do 1º, 2º ou 3º ano, foi escolhido para participar tendo em vista que possui vivências para pensar a relação construída com a escola e, por isso, acredita-se que você tenha contribuições importantes para que esta pesquisa seja validada.

Sua participação é voluntária, ou seja, é você quem decide se vai participar ou não. Se caso decidir não participar, não haverá problema algum. Mesmo que inicialmente tenha aceitado, poderá mudar de ideia e desistir, sem nenhum problema.

Sua contribuição será por meio de uma entrevista em um grupo focal de pesquisa.

Não há riscos para quem participa desta pesquisa, visto que você não será identificado por seu nome, mas sim por nome fictício, mas pode ocorrer constrangimento em responder algumas questões, cansaço, vergonha de se expor frente aos colegas no caso do grupo focal. Mesmo assim, caso você não concordar com algum procedimento, poderá solicitar seu afastamento a qualquer momento.

A pesquisa não trará benefícios diretos a você. No entanto, será importante para reconhecer práticas educativas diferenciadas que beneficiarão outros sujeitos que estão inseridos ou que estarão inserindo-se no sistema escolar, mais especificamente no ensino público.

Após a conclusão da pesquisa os resultados ficarão disponíveis para você e seus pais, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc.

É importante você ter a clareza de que ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

A qualquer momento você poderá entrar em contato comigo, pelo telefone 55 84012485 ou pelo e-mail beka_paloma@hotmail.com, caso queira conversar sobre a pesquisa.

Certificado do assentimento: eu entendi que a pesquisa é sobre o sentido do Ensino Médio para os jovens. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que realizarei uma entrevista através do grupo focal. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura do jovem:

Assinatura dos pais/responsáveis:

Assinatura do pesquisador:

Data:/...../.....

APÊNCIDE E-TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____,

responsável _____ pela _____ instituição _____, declaro que fui informado dos objetivos desta pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes.

Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento. A qualquer momento esta instituição poderá solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa que será realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar a sua autorização.

Os pesquisadores assumem a responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da instituição como nome, endereço e outras informações pessoais.

Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores se comprometem em repará-lo, e/ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

Santa Maria, _____ de _____ de 2016.

Pesquisador Rebeca Ramos Paloma

Orientadora Prof. Dra. Nara Vieira
Ramos

Responsável pela Instituição

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa –UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep.