



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCINEIDE INEZ DA SILVA CAMPOS

**A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA OPINIÃO DOS JOVENS DO  
ENSINO MÉDIO**

Recife

2019

LUCINEIDE INEZ DA SILVA CAMPOS

**A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA OPINIÃO DOS JOVENS DO  
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

**Orientador:** Prof. Drº. Ramon de Oliveira

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

C198q Campos, Lucineide Inez da Silva.

A qualidade da escola pública a partir da opinião dos jovens do ensino médio. / Lucineide Inez da Silva Campos. – Recife, 2019.  
149 f.: il.

Orientador: Ramon de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Escola Pública – Qualidade do Ensino. 2. Ensino Médio - Alunos 3. Ensino Médio – Reforma do ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Ramon de. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-054)

LUCINEIDE INEZ DA SILVA CAMPOS

**A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA OPINIÃO DOS JOVENS DO  
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Ramon de Oliveira (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> José Nildo Alves Caú (Examinador Externo)  
Instituto Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Maria Paulo da Silva (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho à minha avó Izaura, meu tio Luiz, minha mãe Cleide e meu pai Claudio, que mesmo em meio a dificuldade material ocasionada pela pobreza, criaram possibilidades para que eu pudesse estudar e me ensinaram que só a luta muda a vida. Aos meus quatro irmãos: Luciclaudia, Caio, Gabriel e Larisse, são fontes de inspiração e força no meu viver e assim também foram na superação desse desafio. Ao meu esposo Itapoã, pelo companheirismo de todas as horas, desde o início deste curso até o final, mostrando o quanto o amor é uma força poderosa para superação de todas as dificuldades e para realização de todos os sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que contribuíram para concretização desta etapa tão importante na minha vida, em especial:

Ao meu orientador Ramon de Oliveira, que conduziu minha trajetória na pesquisa, desde a iniciação científica na graduação de pedagogia, com maestria, cuidado, paciência e por todo apoio e compreensão na construção deste trabalho. Muito obrigada, professor!

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, em particular, aos professores da linha de pesquisa em política educacional, planejamento e Gestão da Educação por todo conhecimento compartilhado.

A José Nildo Caú e Katharine Ninive, cujas contribuições na banca de qualificação foram fundamentais para efetivação deste trabalho.

Aos colegas que fazem à turma 35 do mestrado, em especial à Sheyla Xavier pelo apoio e amizade tão fundamentais neste percurso. Assim como, também, André, Thiago, Priscyla e Joyce.

Agradeço a todos os jovens que participaram desta pesquisa, como também, os gestores das escolas pesquisadas que tornaram possível este estudo.

Agradeço a minha família por ter construído todas as pontes para o meu futuro e por ter apostado em minha educação como elemento para transformação da minha realidade social.

Agradeço à Claudia e Caio por serem tão presentes na minha vida, por todo amor, apoio, confiança, incentivo e força, cruciais para a superação das dificuldades vividas durante o período de realização deste estudo.

A Itapoã, meu amor, muito obrigada por ter compartilhado essa caminhada comigo.

Agradeço a Deus e aos meus ancestrais por mais esta vitória.

## RESUMO

Esta dissertação analisa a avaliação que os jovens do Ensino Médio fazem sobre a qualidade da escola pública. De forma específica, buscou-se identificar quais os significados que os jovens do Ensino Médio atribuem ao tema da qualidade de forma geral e da qualidade relacionada à escola, assim como verificar qual a avaliação que os jovens do Ensino Médio fazem da qualidade da escola em que estudam e identificar a relação que eles estabelecem entre a qualidade da escola pública e a reforma do Ensino Médio. Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, na qual se optou pela técnica de entrevista coletiva aplicada a 24 jovens, divididos em oito grupos, todos de escolas públicas da rede Estadual de Pernambuco, sendo uma dessas na modalidade de Ensino Médio integral enquanto a outra funciona com ensino médio regular. Os eixos teóricos deste estudo versam sobre os temas: juventudes, ensino Médio, avaliação e qualidade da educação. Conclui-se que os jovens avaliam a qualidade da escola pública como sendo “insatisfatória” sob os aspectos didáticos e materiais e “regular” quanto às relações pedagógicas estabelecidas com os docentes e gestores das instituições, bem como, também consideram a reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415 como um retrocesso para a qualidade da educação nessa etapa de ensino.

**Palavras-chave:** Juventudes. Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Qualidade da educação.

## **ABSTRACT**

This dissertation analyzes the evaluation that High School students make about the quality of public schools. Specifically, we sought to identify the meanings that young people in High School attribute to the theme of quality in general and quality related to school, as well as to verify the evaluation that young people of High School make of the quality of school, in general, that they study and identify the relationship they establish between public school quality and High School Reform. From the methodological point of view, it is characterized by being of a qualitative nature, which opted for the technique of collective interview applied to 24 young people, divided into eight groups, all from public schools of the State of Pernambuco, one of them in the modality of Integral High School while the other works with Regular High School. The theoretical axes of this study deal with the themes: Youths; High school; Evaluation; And quality of education. It is concluded that young people evaluate the quality of the public school as being “unsatisfactory” from the didactic and material aspects and “regular” regarding the pedagogical relations established with the teachers and managers of the institutions, as well as considering the Reform of the High School law nº 13,415 as a setback for the quality of education in this stage of education.

**Keywords:** Youths; High school; High School Reform; Quality of Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Escola de Referência Guedes Alcoforado.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 2 - Escola Mascarenhas de Moraes.....</b>	<b>63</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas públicas de juventude no plano Estadual de Pernambuco .....	30
Quadro 2 - A qualidade no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024.....	47
Quadro 3 - Índice do IDEB da Escola de Referência Guedes Alcoforado .....	62
Quadro 4 - Índice do IDEB da Escola Mascarenhas de Moraes.....	64
Quadro 5 - Características gerais dos sujeitos da pesquisa .....	65

## LISTA DE SIGLAS

CEJUNT	Comissão Especial de Juventude
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>ENSINO MÉDIO E QUALIDADE: POR QUE É IMPORTANTE AVALIAR A ESCOLA A PARTIR DOS JOVENS? PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Juventude/Juventudes: um debate conceitual</b> .....	<b>19</b>
2.1.1	Os jovens e a escola .....	24
2.1.2	Políticas para juventudes: breve histórico no Brasil .....	27
2.1.3	As juventudes no estado de Pernambuco: conceitos e enfoques no plano estadual.....	29
<b>2.2</b>	<b>Ensino Médio</b> .....	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>Qualidade em educação: a escola pública em questão</b> .....	<b>38</b>
2.3.1	Qualidade e política educacional: revisitando os planos .....	46
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>58</b>
<b>3.1</b>	<b>Seleção do campo da pesquisa e dos sujeitos</b> .....	<b>59</b>
3.1.1	O campo de pesquisa.....	59
3.1.1.1	<i>Caracterização da escola e seus entornos – percepção do pesquisador</i> .....	61
3.1.1.1.1	<i>Escola Guedes Alcoforado</i> .....	61
3.1.1.2	<i>Escola Mascarenhas de Moraes</i> .....	63
<b>3.2</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b> .....	<b>67</b>
<b>3.4</b>	<b>Procedimento de análise dos dados</b> .....	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA E JUVENTUDES: UMA ANÁLISE SOBRE A QUALIDADE</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>O que é qualidade? Desvelando o conceito a partir da opinião dos jovens</b> .....	<b>73</b>
<b>4.2</b>	<b>O que define a qualidade de uma escola?</b> .....	<b>77</b>
4.2.1	Diálogo, participação, liberdade de expressão .....	77
4.2.2	Infraestrutura, condições de uso e funcionamento das escolas.....	82
4.2.3	Ensino .....	84
4.2.4	Disciplina / Indisciplina .....	92

<b>4.3</b>	<b>E a qualidade das escolas pesquisadas? Avaliação em duas escolas de Ensino Médio .....</b>	<b>96</b>
<b>4.4</b>	<b>A construção da escola de Ensino Médio: Proposições de jovens estudantes da escola pública para melhoria da qualidade .....</b>	<b>102</b>
<b>5</b>	<b>REFORMA DO ENSINO MÉDIO E QUALIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS JOVENS .....</b>	<b>106</b>
<b>5.1</b>	<b>O que fica no currículo de ensino médio: disciplinas obrigatórias na percepção juvenil .....</b>	<b>110</b>
<b>5.2</b>	<b>O que não fica no currículo do Ensino Médio .....</b>	<b>114</b>
<b>5.3</b>	<b>A Divisão do currículo em itinerários formativos: o que os jovens têm a dizer?.....</b>	<b>123</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Itinerários formativos e as escolas pesquisadas .....</b>	<b>127</b>
<b>5.4</b>	<b>Formação técnica .....</b>	<b>130</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
	<b>APENDICE A – Roteiro de entrevistas coletivas semiestruturadas .....</b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A luta pela escola de Ensino Médio pública gratuita obrigatória e de qualidade tem sido bandeira constante nos debates entre educadores brasileiros, nos quais temas referentes à função social e pedagógica, o ensino, o atendimento às diferenças sociais e culturais e a formação para a cidadania crítica têm se sobressaído no que se refere à busca da melhoria da qualidade educacional.

Contudo, por tratar-se de um tema já bastante discutido no contexto do campo educacional brasileiro, especialmente em política educacional, pesquisar sobre qualidade pode provocar uma sensação de um estudo simplório. Todavia, Azevedo (2011) nos elucida o fato de pensar sobre ela, a partir das nossas experiências de pesquisa, ganha relevância, uma vez que, a depender do olhar que para ele seja retornado, problemas cruciais continuam a afetar negativamente os processos de escolarização, podem ser desvelados.

Santos (2001) e Azevedo (2011) ainda advertem para o curioso fato de a complexidade para ser desvelada tem de ser interpelada de maneira simples. As questões simples são aquelas que, por serem comumente transparentes, permitem ver melhor qual é a problemática dominante do nosso tempo. Desse modo, podemos nos questionar: qual tem sido, então, a questão que está nos fazendo retornar a este ponto? Por que recomeçar a refletir sobre qualidade da escola pública? O que há de novo em tão antigo tema?

Um primeiro ponto a destacar-se, na busca por respostas a essas questões, é justamente a especificidade de pensar o tema da qualidade a partir de como os jovens das escolas públicas de Ensino Médio concebem sobre ele, ou seja, ao saber qual seria a avaliação da qualidade que fazem das instituições que os poderes públicos têm a eles destinado e quais seus desejos e parâmetros sobre como se configura uma escola de qualidade, por exemplo.

Assim, de acordo com Frigotto (2003), pensar a política pública de Ensino Médio partindo dos sujeitos jovens é algo inusitado e auspicioso, uma vez que provoca um deslocamento de uma visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento neste nível de ensino e se articulam ciência, trabalho e cultura.

É notável a circulação de significados muito difusos para expressão da qualidade no âmbito educacional, por essa razão, tematizar a qualidade da educação nos tempos atuais implica revelar em que campo de conflitos o debate inscreve-se. Gusmão (2013, p.28) afirma que “falar em qualidade da educação implica atribuir juízos de valor a aspectos ou resultados do processo educativo, como também a objetivos educacionais”, por esse motivo, é um conceito com grandes diversidades de significados que, na maioria das vezes, não coincide entre os diferentes atores. A UNESCO/OREALC (2007, p.29) corrobora com esse pensamento quando problematiza o conceito de qualidade relacionado à educação:

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada Cultura (UNESCO/OREALC, 2007).

É possível afirmar que o conceito de qualidade, por ser dinâmico, pressupõe adaptar-se permanentemente a um mundo de experimentos profundos de transformações sociais, culturais e econômicas. O que ainda, segundo a UNESCO (2001, p.1), é “[...] cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação”, pois, os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Como a definição de qualidade é dinâmica, varia em diferentes períodos da história e de alguns grupos ou indivíduos para outros, essa é a razão pela qual compreendemos a noção de qualidade como um objetivo de construção social (SILVA, 2008).

O conceito de qualidade é interpretado a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social e, no caso deste estudo, está posto a partir dos sentidos e representações juvenis sobre as instituições escolares. Ainda segundo Abramovay e Castro (2006), as representações sociais são elaborações mentais, construídas socialmente, que dão conta do posicionamento do sujeito em relação a um determinado objeto e indicam uma provável orientação para a ação. Identificá-las, compreender sua estrutura e os mecanismos de sua elaboração é imprescindível a todos aqueles investidos da responsabilidade de construir alternativas para a melhoria da educação atual. Além disso, apesar de

concordarmos com Sposito (2005), quando afirma que a educação escolar faz as juventudes, questionamo-nos o porquê as juventudes também não “fazem” a educação escolar?

Utilizando-se das palavras de Teixeira (2014): por que a escuta não antecede as palavras dirigidas aos nossos jovens estudantes? A escuta generosa é aquela livre de nossas imagens rotuladas, dos julgamentos e das classificações que fazemos sobre eles – tantas delas tão negativas e desqualificadoras. Não deveria ser essa a nossa escuta? E a partir dela, não seria mais fácil entendermos quais os sentidos e sentimentos, quais as perspectivas e percepções desses sujeitos e construir uma vivência escolar mais positiva, democrática e de qualidade? Consideramos importante salientar nossa concepção de que os jovens precisam ter um duplo direito: à palavra e à escuta.

Faz-se importante trazer à discussão não só a fala dos jovens, mas também, os modos como vêm configurando-se essa fase do ciclo de vida, a juventude, nos tempos atuais e o lugar que a escola ocupa nesse processo, os conflitos que ela engendra e quais relações ela estabelece com o mundo (SPOSITO, 2005). Assim, é importante considerar os planos assinalados por Sposito (2005), sobretudo, levar em consideração as avaliações que eles realizam sobre a escola que o poder público a eles tem destinado.

Este estudo busca responder, principalmente, a seguinte questão: qual é a avaliação que os jovens do Ensino Médio fazem da qualidade da escola pública? Contudo, além dessa pergunta principal, outros questionamentos são levantados, como: qual o significado do tema qualidade para esses jovens? Para eles, o que efetivamente configura-se como uma escola de qualidade? Qual a avaliação que eles fazem da qualidade da escola em que estão inseridos? Qual a relação que eles estabelecem entre a reforma do Ensino Médio e a qualidade da escola pública?

Esta investigação tem como objetivo geral, analisar a avaliação que os jovens do Ensino Médio fazem da qualidade da escola pública. E, para que o objetivo geral seja alcançado, temos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar quais significados os jovens do Ensino Médio atribuem ao tema da qualidade de forma geral e da qualidade da escola; b) Verificar qual a avaliação que os jovens do Ensino Médio

fazem da qualidade da escola em que estudam; c) Identificar a relação que os jovens estabelecem entre a qualidade da escola pública e a reforma do Ensino Médio.

O interesse pela pesquisa surgiu da experiência em uma pesquisa anterior, realizada na graduação como bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC, vinculada a uma pesquisa maior, intitulada: “O que pensam e desejam os jovens do Ensino Médio: uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco”.

Nessa referida pesquisa, foram investigados jovens matriculados no Ensino Médio em Escolas Públicas da cidade do município de Olinda, em Pernambuco, e pudemos concluir que a escola precisa aproximar-se dos jovens na perspectiva do diálogo, buscando construir uma experiência escolar positiva, em que a vida juvenil e a cultura escolar possam ser constituídas mutuamente (CAMPOS; OLIVEIRA, 2015).

Além dessa, outras pesquisas também sinalizam a necessidade de pensar o Ensino Médio no diálogo com as juventudes e a relevância que se tem na construção da qualidade, nesse âmbito, em saber o que os jovens pensam sobre a escola.

Para Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), uma das diretrizes mais importantes tem sido o reconhecimento dos jovens. A pesquisa “Agenda Juventude Brasil” (BRASIL, 2013) aponta que a participação das juventudes é indispensável na construção de demandas, uma agenda que aponte as principais questões a serem enfrentadas pelo governo brasileiro e, ainda, na construção das políticas públicas que buscam atender às especificidades desses jovens. Contudo, para isso, é fundamental conhecer as realidades desses sujeitos, assim como suas questões, opiniões e demandas.

Os resultados da pesquisa “Repensar o Ensino Médio” (BRASIL, 2017) também indicam que repensar o Ensino Médio não pode ser uma ação dissociada do diálogo com a juventude, ou seja, é usuária e potencializadora dos investimentos da etapa.

Já a pesquisa intitulada “O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola” (TORRES, 2013), ao traçar os perfis dos jovens de baixa renda, aponta para uma significativa heterogeneidade das experiências educacionais desse grupo. As análises demonstram que há uma existência de uma variedade muito importante de experiências em termos de atributos da escola, percebidos pelos estudantes, como: Estado de conservação da escola; Engajamento dos professores; Presença de zoeira e a percepção de segurança dos alunos. Conforme um dos resultados dessa

investigação, esses atributos, associados entre si, podem ser compreendidos como aspectos derivados da qualidade da gestão escolar, uma dimensão muito heterogênea nas escolas frequentadas por estudantes de baixa renda.

A pesquisa intitulada “Juventudes pela educação” (2018) também contribui no desvelamento de que o envolvimento das juventudes nas políticas públicas educacionais e nos projetos político-pedagógicos de suas escolas é determinante para ressignificar a educação brasileira. Aponta que transforma a participação juvenil em uma das forças motrizes da educação é cada vez mais uma condição fundamental para transformar a relação dos adolescentes e jovens com a escola. Esse processo implica abrir espaço para que os estudantes sejam ouvidos e envolvidos na construção de soluções para os problemas que comprometem a qualidade do sistema educacional.

Todas essas pesquisas supracitadas, em conjunto com a pesquisa intitulada “O que pensam e desejam os jovens do Ensino Médio: uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco” (OLIVEIRA, 2017), revela-nos a importância das investigações referentes aos objetos da juventude e do ensino médio no âmbito educacional, principalmente, na perspectiva de afunilar esses objetos com outras temáticas específicas, visto que elas buscaram, no diálogo com as juventudes, abordar uma diversidade de temáticas, levantando assim, a opinião dos jovens de forma abrangente.

Percebendo essa necessidade, o presente trabalho busca pesquisar essa temática articulada às percepções dos jovens sobre a qualidade da escola pública, haja vista a existência de uma disputa ideológica bastante evidenciada no campo da política educacional sobre esse conceito, no qual, segundo Sordi, Savani e Mendes (2017), a concepção de cunho mercadológico tem intensificado, desprezando indicadores educacionais de cunho qualitativo.

Desse modo, esperamos poder contribuir para a discussão sobre “qualidade na educação”, elucidando outras perspectivas sobre esse conceito, assim como também, para discussão sobre Ensino Médio e Juventudes a partir do desvelamento da percepção desses sujeitos sobre a qualidade nessa etapa de ensino, enriquecendo, com isso, o campo da política educacional no Estado de Pernambuco e no país.

Esta dissertação, além da introdução, apresenta quatro capítulos, sendo o capítulo 1 denominado de “Ensino Médio e qualidade: por que é importante avaliar a escola a partir dos jovens? Pressupostos teóricos da pesquisa”. Neste capítulo, apresentamos as referências teóricas que embasam a pesquisa a partir da discussão do conceito de juventudes, seguida das reflexões sobre a relação dos jovens com a escola, a construção das políticas para as juventudes no Brasil e as concepções de juventude presentes no Plano Político de Pernambuco.

Em outro tópico, ainda dentro do capítulo 1, trazemos a historicidade do Ensino Médio no Brasil, ressaltando a dualidade presente em toda construção para essa etapa de ensino. Abordamos também os conceitos de avaliação a partir dos paradigmas ideológicos e os conceitos sobre qualidade da educação.

No capítulo 2, intitulado “Percurso metodológico da pesquisa”, traçamos o caminho que a investigação percorreu, elegemos os métodos e os sujeitos, além de discorrer sobre o campo da pesquisa, os sujeitos escolhidos e as opções metodológicas que foram assumidas, desde à coleta até a análise dos dados.

No capítulo 3, “Escola Pública e Juventudes: uma análise sobre a qualidade”, inicia-se a análise e a exposição dos resultados da pesquisa no que diz respeito aos referentes de qualidade, à construção desse conceito elaborado pelos jovens, problemáticas referentes aos elementos presentes na instituição escolar que caracterizam a qualidade nas duas instituições pesquisadas e às soluções elaboradas pelos grupos juvenis para contribuir na melhoria da qualidade da escola pública de ensino médio.

No capítulo 4, denominado “Reforma do Ensino Médio: uma análise a partir dos jovens estudantes”, a relação que os jovens estabelecem entre a qualidade da escola pública e a reforma do ensino médio, apontando suas concepções sobre as alterações no currículo, desde a escolha de disciplinas que compõem a obrigatoriedade e a não obrigatoriedade de oferta nessa etapa de ensino, até inserção do itinerário formativo de formação profissional e sua relação com as condições estruturais de suas escolas e com a qualidade do ensino médio como um todo.

Por último, apresentamos nossas considerações finais, nas quais retomamos os objetivos geral e específicos do trabalho e apresentamos uma síntese das conclusões decorrentes do processo de investigação.

## **2 ENSINO MÉDIO E QUALIDADE: POR QUE É IMPORTANTE AVALIAR A ESCOLA A PARTIR DOS JOVENS? PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

Neste tópico iremos abordar os pressupostos teóricos deste estudo, considerando as categorias centrais está ancorado. Está dividido, basicamente, em dois subtópicos: um que trata das discussões conceituais e históricas a respeito do ensino médio no Brasil e das juventudes; outro que abarca as discussões sobre avaliação, qualidade em educação e política educacional, objetivando demonstrar uma breve revisão de literatura sobre essas temáticas, construindo um quadro teórico para esta pesquisa.

### **2.1 Juventude/Juventudes: um debate conceitual**

A juventude é tratada como categoria central, é nessa perspectiva que se faz necessário ponderar sua amplitude e complexidade, levando em consideração a maneira pela qual a literatura que trata do tema vem abordando esse conceito (SPOSITO, 2002, 2009).

Estudos como o de Sposito (2002) e (2006), referentes ao estado da arte sobre essa temática, apresentam um panorama da produção do conhecimento na pós-graduação, podendo ser observados reflexos dessa ampliação, pois seu levantamento totaliza a catalogação de 1.427 trabalhos, entre teses e dissertações (SPOSITO, 2009). É possível observar progressos no que se refere à tematização da juventude em diferentes áreas da produção do conhecimento, que estão ligados a questões como: escolarização, trabalho, projeto de vida, cultura juvenil e questões referentes à raça, gênero, classe e contextos geracionais.

Com relação ao conceito de juventude, Bourdieu (1983) afirma que “a juventude é apenas uma palavra”, assim sendo, não pode ser concebida no abstrato, porquanto, como todo fenômeno social, é uma construção humana que abarca distintas dimensões: histórica, cultural, política, cronológica, jurídica, dentre tantas outras. É possível considerar que o significado da juventude, ao longo da história, permanece em constante construção e reconstrução, onde cada sociedade apreende o sentido e atribui suas representações referentes a esse grupo social, considerando os parâmetros ditos acima.

A literatura que trata do tema mostra que a juventude surge com a modernidade, conforme Oliveira (2015), um marco dessa temática, por ser clássica, é a obra de Ariès, denominada de “A história social da infância e da família”. O autor afirma que, embora a delimitação das “idades da vida” tenha surgido antes da modernidade, é nela que essas idades sofreram um disciplinamento que passou a separar as pessoas segundo as gerações. Assim, houve a classificação da infância, dos jovens e dos adolescentes e foram reservados espaços individualizados. No entanto, do ponto de vista econômico e social, um forte marco da modernidade é a Revolução Industrial, que suscita profundas transformações como a própria afirmação do capitalismo industrial, que, por sua vez, tem influência direta no que se refere à mudança da realidade cotidiana dos jovens.

No campo da Sociologia, a juventude tem sido tratada, quase sempre, de uma perspectiva geracional. Temos a exemplo o sociólogo Mannheim (1961), que desenvolveu o conceito de gerações, defendendo que a posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico não está dada pela possibilidade de vivenciarem os mesmos acontecimentos ou experiências, mas, sobretudo, de processarem esses acontecimentos ou experiências de forma semelhantes. Assim, considerou as gerações como uma dimensão analítica fundamental para o estudo e com a capacidade de provocarem mudanças sociais. Considera a juventude situada num contexto geracional, mas sem perder de vista o contexto histórico, político e social no qual ela está inserida, bem como sua relação com a sociedade.

Duas principais abordagens emergiram, tornando a juventude uma questão socialmente problematizada. A primeira, sustenta-se nas teorias funcionalistas, nas quais, a concepção de juventude encontra-se diretamente articulada à anomia e à desordem ou disfunção social, que os problemas como a violência e o uso de drogas passam a requerer intervenções da sociedade. Enquanto a segunda, de acordo com Castro (2008, p.9), refere-se ao que é entendido como moratória social, também de inspiração funcionalista, a qual se apoia em paradigmas como reformismo, o desenvolvimentismo e a transformação social, considerando que os jovens se encontram em uma etapa da vida que devem preparar-se para o futuro com o apoio da sociedade.

Apesar dessas abordagens ainda permearem o imaginário social e os referenciais de algumas políticas públicas, perdem força a partir dos anos 1970, em

função dos padrões de sociabilidade que as transformações produtivas passaram a requerer. Os jovens, nesse sentido, passam a “serem vistos” pela ótica de sua diversidade interna, mas é importante considerar, como destaca Sousa (2006), que essa diversidade não se localiza nela própria, e sim, nas relações sociais que lhe conferem as bases materiais e simbólicas de identificação social.

Autores como, Bourdieu (1983), Pais (1993), Dayrell (2003), Martins e Carrano (2011), Margulis e Urresti (1996), Sposito (2002, 2006), dentre outros, rompem com a ideia de juventude ligada à faixa etária, referindo-se a elas no plural, pois consideram as inúmeras trajetórias e modos de se viver a juventude.

Nessa ótica, Bourdieu (1983) afirma que não se pode falar em jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído ou uma idade definida. O autor defende ser preciso pensar neles a partir de seus diferentes universos sociais. Esses universos, por sua vez, são representados pelos diferentes grupos, espaços e instituições que os jovens participam, nas suas trajetórias de vida:

Isso é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses em comum e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. Por exemplo, poder comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos jovens que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos quase lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia a preços baixos, entrada nos teatros e cinema a preços reduzidos, etc (BOURDIEU, 1983, p. 112).

Portanto, para Bourdieu (1983) é um abuso da linguagem, incluir num mesmo conceito, universos sociais que não possuem nada em comum, como é o caso dos jovens pertencentes às diferentes classes.

Sobre esse debate, Pais (1993) concorda com Bourdieu (1983) em sua crítica de que a juventude é uma categoria socialmente manipulada e manipulável, por isso ressalta a necessidade de explorar não apenas as similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens, mas, principalmente, as diferenças sociais que existem entre eles. Em seu trabalho sobre a construção sociológica da juventude, o autor apresenta

as duas principais correntes de pensamento sociológico sobre a juventude: a geracional e a classista.

A primeira, considera a noção de juventude como uma fase da vida que enfatiza o aspecto unitário da juventude. Para essa corrente, as descontinuidades geracionais estariam na base da formação da juventude, como uma geração social. Já na corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, entendidas como relações antagônicas, muitas vezes apresentadas como culturas de resistência, associadas à relação e problemas compartilhados por jovens de determinadas classes sociais. Finalmente, o autor defende o conceito de juventude como uma categoria socialmente construída, elaborada no contexto de circunstâncias econômicas, sociais ou políticas particulares, e, por isso mesmo, sujeita a modificar-se ao longo do tempo.

Para Margulis e Urresti (1996, p. 11), juventude “[...] é um conceito fluido, é uma construção histórica e social e não meramente uma condição de idade. Cada época e cada setor postulam diferentes maneiras de ser jovem, dentro de situações sociais e culturais específicas”.

Sob a ótica de Dayrell (2003), a noção de juventude é vista através de uma perspectiva da diversidade, não se prendendo a critérios rígidos, vê a juventude como parte de um processo de crescimento mais totalizante e através de um conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Nesse sentido, “[...] o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade” (DAYRELL, 2003, p.42).

Carrano (2003) corrobora com essa ideia, em seu ponto de vista, a juventude deve ser compreendida “[...] como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir, nos diferentes tempos e espaços sociais” (CARRANO, 2003, p. 110).

Para uma melhor análise em pesquisas com os jovens, é preciso compreender as mudanças em curso, pois viver a juventude num mesmo tempo pode levar os jovens de diferentes contextos sociais e culturais a partilharem linguagens, estéticas e valores. Todavia, o modo como experimentam o que os identifica como jovens é vivenciado de forma diversa. Sobre a condição Juvenil, Dayrell (2007) desenvolve sua ideia:

Optamos por trabalhar com a ideia de — condição juvenil [...] refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação [...] é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil (DAYRELL, 2007, p.1108).

Fica evidente a complexidade que constitui a condição juvenil, devido às variadas experiências que os jovens vivenciam, assim como as influências que recebem do lugar social onde se encontram inseridos. O autor divide essas condições em duas: a primeira, classificada na condição histórico-geracional, a qual corresponde a uma dimensão simbólica, diretamente ligada às práticas, representações, símbolos e rituais; a segunda, classificada na condição social, está mais relacionada às transformações no mundo do trabalho no Brasil. Esta última afeta mais diretamente os jovens de camadas populares.

Essa divisão da condição juvenil, proposta por Dayrell, colabora para percebermos o jovem a partir do local social em que está inserido, “[...] ao mesmo tempo, considerarmos a sua dimensão simbólica, na cultura que produz, nos valores e representações que constrói nos grupos de convivência e a dimensão social, nos aspectos econômicos e materiais a que estão inseridos” (MUNIZ, 2016, p.33).

Para Martins e Carrano (2011), a juventude pode ser encarada como um período de construção e experimentação de possibilidades identitárias, visto que a diversidade cultural juvenil possibilita aos jovens protagonizarem suas relações culturais e sociais como produção e possibilidade do novo. Entretanto, para além de sua complexidade, podemos entender a juventude

Como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a passagem, assumindo sua importância em si mesma (CARRANO, 2002, p.3).

As distintas análises sobre juventude devem compreendê-la, assim como toda a sua complexidade, como um conjunto construído sem neutralidade e composto de sujeitos pertencentes a uma mesma geração, que para além de ser produto, é produtor de um universo material e simbólico (DAYRELL, 2007).

Os territórios de culturas juvenis são exemplos dessa produção, pois constituem-se como espaço de autonomia, conquistados pelos mesmos, onde podem transformar e ressignificar esse ambiente. Todavia, as instituições escolares de ensino médio, que apesar de serem um espaço em que os estudantes são jovens, em sua maioria, precisam avançar no que se refere a ser um território de cultura juvenil, afinal, no seu imaginário social, continuam associando a juventude à transgressão, à curiosidade, às buscas fora dos referenciais de normalidade, sem atentarem à tentativa angustiada dos jovens de serem incluídos, ouvidos e reconhecidos como membros da sociedade em que vivem (KERBAUY, 2005 p. 196).

### 2.1.1 Os jovens e a escola

Ao discutir as relações sociais que perpassam as juventudes, torna-se essencial a busca pela compreensão de sua relação com a escolarização, considerando sua função social enquanto instituição fundamental na sociabilização juvenil e no desenvolvimento das futuras gerações.

A literatura que discute a temática explana que, no passado, os jovens eram compreendidos como indivíduos a serem socializados pelas gerações adultas, pois, em tese, estes últimos sabiam quais eram os valores a serem transmitidos e seus papéis frente à educação dos mais novos. Segundo Nakako e Almeida (2007), a socialização ocorria de cima para baixo, pelas instituições que elas legitimavam para contribuir nesse processo de reprodução social. Dentre elas, a centralidade era conferida à escola. Os jovens, neste contexto, “não precisavam” e não eram consultados, pois a tendência sob essa perspectiva é a de enxergar a juventude pelo lado negativo, seja com a ideia de que “o jovem é o que ainda não chegou a ser”, negando assim o presente vivido, seja com a imagem de juventude enquanto um problema.

Nos fins da década de 1970 e parte dos anos 1980, as discussões em torno dos jovens populares foram, em geral, marcadas por estereótipos que os classificavam como marginais, delinquentes, reproduzindo o discurso histórico de “classes perigosas”. Comumente, os jovens eram (e ainda são) rotulados como apáticos alienados adeptos incondicionais da indústria cultural, violentos e transgressores (GUIMARÃES; DUARTE, 2007, p.144).

Os índices alarmantes de violência, o consumo de álcool e outras drogas, ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem que a juventude é um tempo de vida problemático. No entanto, para Carrano e Dayrell (2014), enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida, porquanto, muitos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Tais problemas já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude.

Todas essas questões abordadas, tornam o jovem vulnerável a pré-julgamentos e dificuldades para alcançar determinados espaços ou grau de estudo. Em geral, a relação dos jovens com a escola é contraditória e conflituosa, pois, ao mesmo tempo em que são definidos pela busca de autonomia, portadores do direito de viver experiências, são submetidos à autoridade dos professores e aos contratos impostos. Segundo Reguillo (2000) apud Abromovay (2015), a escola se erige como fiscal, juiz e jurado, mas dificilmente se assume como parte da problemática das culturas juvenis e, menos ainda, como propiciadora dessa problemática. A dimensão expressiva das culturas juvenis reduz-se a um comportamento tresloucado de “não crianças”, “não adultos”, e as suas práticas e leituras do mundo dão-nos pistas-chaves para decifrar possíveis configurações que assumem a sociedade.

Dayrell (2007) adverte-nos que ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa e que a forma como os jovens vêm constituindo-se como alunos é um dos grandes desafios dessa relação, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões, uma vez que o “aluno” é uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio formando-se toda uma ordem social, a qual se desempenham determinados papéis e conforma-se um modo de vida específico (SACRISTÁN, 2003).

O jovem, por sua vez, torna-se aluno nesse processo, que a condição juvenil e os conflitos presentes nas relações intergeracionais interferem na sua adaptação à cultura da escola, uma vez que as escolas esperam por alunos e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo. Conforme Moreira e Candau (2003, p. 161), “em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças”.

A tensão que estrutura o mundo da escola avoluma-se e diversifica-se, o que torna difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. Como afirmam Nakako e Almeida (2007):

De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constrangidos a escolher e a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringentes que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse processo (NAKAKO; ALMEIDA, 2007, p.1086).

A escola atira sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Assim, o que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, provoca o fracasso escolar e pessoal. Como lembra Dubet (2006), o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto. Conforme CAÚ (2017):

Há um distanciamento da escola em relação aos interesses dos jovens, repercutindo em conflitos nas relações produzidas entre os jovens e a escola na dinâmica do real. Nesse sentido, tem ganhado ressonância no senso comum um processo de instituição da culpabilidade, ora nos jovens, ora na escola, ora nos professores, mas, sobretudo, não tem destacado o conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais como determinantes das debilidades da escola, negligenciando a interferência desses fatores nas condições da oferta na qualidade das relações produzidas no interior da escola (CAÚ, 2017, p. 72).

Torna-se de fundamental importância superar os elementos negativos produzidos por fatores sociais, políticos e econômicos que afetam a qualidade da escola e aprofundam as desigualdades nesse processo de escolarização das juventudes.

Dubet (2006) afirma que a escola está passando por um processo de redefinição institucional, diante das demandas de um novo contexto sociocultural. Já para Gadotti (1998), a escola passa por uma crise paradigmática que implica na busca de estratégias reflexivas sobre seu papel social e, acrescentamos, sobre suas

condições e qualidade. Afinal, como diz Sacristán (2003), o mundo mudou e os alunos também, por isso temos que alterar nossas caracterizações do mundo e dos alunos.

### 2.1.2 Políticas para juventudes: breve histórico no Brasil

No que se refere à discussão sobre a importância do segmento juvenil dentro das políticas públicas, a literatura apresenta que, internacionalmente, ela surge a partir dos compromissos firmados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1965.

Por parte do Governo Federal, esse tema passou a ganhar espaço a partir de 1989, quando o Brasil participou da Convenção da ONU sobre os direitos da criança, na qual resultou num grande avanço para a sociedade: a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente, em junho de 1990. Silva e Silva (2011), apontam que:

Embora os termos jovem e juventude não tenham sido inseridos tanto no artigo referente aos direitos e garantias fundamentais da Constituição de 1988, nem no ECA, no qual aparece apenas a categoria adolescentes, incluindo somente os jovens da faixa etária dos 15 aos 18 anos incompletos, esses instrumentos serviram de suporte para o estabelecimento de condições legais na “reformulação das políticas públicas em favor da infância e da juventude” (SILVA E SILVA, 2011, p. 666).

De acordo com a UNESCO (2004), o histórico sobre políticas públicas de enfoque na juventude pode ser apresentado em quatro momentos, a saber: os anos 50; o período entre as décadas de 60 a 70; os anos 80; e a década de 90.

Nos anos 50, a discussão sobre juventude concentrou-se em duas esferas: a educação e o tempo livre. Castro e Abramovay (2002, p. 22) afirmam que:

As políticas dos anos 50 eram voltadas para a profissionalização, ocupação produtiva do tempo livre e educação dos jovens, atendendo à lógica desenvolvimentista expressa em slogans de gestão governamental do tipo “50 anos em 5”. O jovem deveria ser preparado para se tornar um adulto produtivo, responsável pelo progresso nacional. Nota-se, portanto, a construção social da juventude como geração a ser integrada à sociedade para a ela servir, priorizando-se, na interação indivíduo e sociedade, um modelo ideal de sociedade, ou seja, a norma da sociedade produtiva (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p.22).

Kerbauy (2005, p.197) corrobora que “[...] na década de 50, o investimento em educação constituiu um mecanismo importante de mobilidade e ascensão social. Com

o tempo, essa estratégia perdeu importância devido à deterioração da qualidade de ensino”

Entre os anos 60 e 70, as políticas assumiram características de controle social dos jovens, pois, de acordo com a literatura, nesse período, os jovens assumiram um perfil contestatário a partir dos diversos movimentos sociais em que participaram ativamente. Ao referir-se a esse período, Kerbauy (2005, p. 198) utiliza-se de Abramo (1997, p.31) para esclarecer que nos anos 60:

A juventude apareceu então como a categoria portadora da possibilidade de transformação profunda; e para a maior parte da sociedade, portanto, condensava o pânico da revolução. O medo aqui era duplo: por um lado, o da reversão do ‘sistema’; por outro, o medo de que, não conseguindo mudar o sistema, os jovens condenavam a si próprios a jamais conseguirem se integrar ao funcionamento normal da sociedade, por sua própria recusa (os jovens que entraram na clandestinidade, por um lado; por outro lado, os jovens que se recusaram a assumir um emprego formal, que foram viver em comunidades à parte, como formas familiares e de sobrevivência alternativas etc.) não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como recusa permanente de se adaptar, de se ‘enquadrar’ (ABRAMO, 1997, p. 31).

No final dos anos 80, as políticas focaram no “enfrentamento da pobreza e do delito”, uma vez que as políticas para as juventudes, nesse período, buscavam enquadrar socialmente os jovens e minimizar as condutas consideradas delinquentes. Kerbauy (2005) elucida que o enfoque adotado contribuiu fortemente para manter o estigma problematizador da condição juvenil.

A partir da década de 90, as políticas públicas direcionadas aos jovens passaram a enfatizar a importância do capital humano na perspectiva da transformação produtiva, havendo um maior incentivo para inserção social e o mercado de trabalho.

A partir de 2003, passou a haver mudanças no cenário nacional, em que uma como a criação da Comissão Especial de Juventude – CEJUNT, na câmara dos Deputados. Em 2004, foi criado o Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE.

Em 2005 foi instituída a Secretaria Nacional de Juventude, também por indicação da CONJUVE, que por sua vez, elencou os seguintes princípios das políticas públicas voltadas para juventude no Brasil:

I - Reconhecimento da juventude como uma condição social e dos jovens como sujeito de direitos; II - Incentivo à autonomia, ao protagonismo e à emancipação dos jovens; III - Respeito à diversidade, as identidades e as diferentes formas de agir; e IV - Fortalecimento da participação juvenil e o controle social das políticas públicas (BRASIL, 2005).

De modo geral, a Secretaria Nacional de Juventude entende que as políticas públicas de juventude devem ter um caráter redistributivo, no sentido de garantir a diminuição das desigualdades entre os jovens e outros segmentos etários e dos jovens entre si (SILVA; SILVA, 2011). Todavia, para Sposito (2003):

Além da expansão das possibilidades de acesso ao sistema escolar e aos projetos voltados para segmentos específicos (jovens excluídos ou em 'risco social'), torna-se evidente a ausência de canais de interlocução com os próprios jovens, destinatários de algumas das propostas, mas jamais tidos como parceiros relevantes no seu desenho, implementação e avaliação (SPOSITO, 2003, p. 66).

A partir das resoluções estabelecidas na II Conferência Nacional de Juventude, que ocorreu em dezembro de 2011, houve um deslocamento dos sentidos dessas políticas para garantia de direitos e participação, além disso, Caú (2009, p.62) já afirmava que se conspirava um cenário em que as políticas públicas para as juventudes possibilitavam a participação dos atores sociais nos processos de formatação, implementação, execução e avaliação.

### 2.1.3 As juventudes no estado de Pernambuco: conceitos e enfoques no plano estadual

De acordo com Azevedo (2014, p. 267), um plano é composto de informações sistematizadas por meios das quais, princípios, objetivos, metas e estratégias apresentam as políticas que devem ser estabelecidas para atingi-los e constitui-se como sendo um dos mecanismos que as sociedades usam para buscar construir o futuro. Visto que o plano Estadual para as juventudes no Estado de Pernambuco dispõe de referência para orientar as ações, buscou-se conhecer quais os conceitos de juventude presente no documento e os enfoques referentes às políticas públicas que o norteiam.

O plano Estadual do Estado de Pernambuco em comparação com outros estados brasileiros e até mesmo com países da América Latina, apresenta indicadores

socioeconômicos da juventude ainda bastante precários. O Estado toma esses indicadores como sendo consequência da ausência de prioridade e de foco na construção de políticas públicas voltadas para os jovens nas últimas décadas, o que implica no comprometimento do seu processo de emancipação e da sua efetiva participação na sociedade, além de quadros agudos de vulnerabilidade e exclusão social.

O documento aponta urgência em substituir a visão de juventude como um problema normalmente associado a questões com drogas e violências, para uma visão que busque identificar suas potencialidades. Assim, a concepção de juventude que norteia o plano não se propõe a reduzir apenas à dimensão da vivência juvenil, que quase sempre enfoca somente o aspecto formativo-educacional (desse modo, o seu vir a ser), mas considera que essa vivência é pluridimensional e constitui-se no tempo presente.

As premissas de políticas públicas de Juventude são divididas em três enfoques, basicamente:

**Quadro 1 - Políticas públicas de juventude no plano Estadual de Pernambuco**

<p><b>1. Intervenções que enfocam o reconhecimento de formas culturais e estilos de vida próprios da juventude:</b></p>	<p>Sob este enfoque, as políticas de juventude devem ocupar-se estritamente daquilo que seja próprio da condição juvenil, reservando para as políticas gerais as questões que concernem à plena cidadania dos indivíduos. Assim, as políticas de juventude buscariam as intervenções com políticas pensadas somente para os jovens. Dessa maneira, são assumidas como elementos centrais a experimentação, a criatividade, a mobilidade e a participação, e as pessoas jovens são valorizadas como motor de mudança e inovação.</p>
<p><b>2. Intervenções que enfocam as transições para a vida adulta:</b></p>	<p>Nesse caso, busca-se incorporar os conteúdos das políticas gerais para atender a todas as necessidades e problemas dos jovens, acompanhando-os no trânsito para a vida adulta. Por meio dessa perspectiva, procura-se entender os processos de transição para a vida adulta e o conceito de juventude que, na prática, é de um semi-reconhecimento dessa etapa da vida, pois dedica-se, na verdade, à superação da</p>

	juventude e à entrada na vida adulta de forma mais rápida possível. Assim, as políticas de juventude não são somente as que desenvolvem ações típicas do setor juvenil, senão as que se ampliam para outros espaços e conteúdos.
<b>3. Intervenções que enfocam a emancipação dos jovens como cidadãos:</b>	A partir dessa perspectiva, as políticas de juventude são entendidas como políticas de cidadania que buscam garantir os direitos sociais que deem plena cidadania aos jovens, favorecendo a vinculação da construção de seu projeto vital ao projeto coletivo. As intervenções abrangem todos os aspectos da vida dos jovens e procuram alcançar o equilíbrio entre políticas de transição e de identidade juvenil

Fonte: Elaboração própria a partir do plano Estadual para as juventudes no Estado de Pernambuco (2019)

Os enfoques presentes nesse planejamento, visam colaborar com o melhoramento das condições de vida materiais e simbólicas dos jovens, através da efetiva integração social e econômica, por meio de iniciativas que englobem o acesso aos serviços públicos, dentre eles a Educação. Apesar de considerar que a concepção de juventudes presente no plano é de suma importância para conferir a esse coletivo os direitos nas diversas esferas sociais, ressaltamos que é necessária uma maior articulação dessas políticas com o Ensino Médio no Estado, que por sua vez, é um espaço privilegiado de formação para essas juventudes.

## 2.2 Ensino Médio

O Ensino Médio brasileiro carrega consigo um conjunto de contradições e é orientado a partir de princípios de dualidade que foram construídos historicamente. Por isso, Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que essa dualidade e fragmentação não devem ser compreendidas apenas em sua expressão atual, mas nas raízes sociais que as alimentam.

De acordo com Bourdieu (1992, p. 296), o sistema de ensino tradicionalmente entendido “como conjunto de mecanismos institucionais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre gerações da informação acumulada”, não se constitui em difusor das práticas culturais que poderiam minimizar as desigualdades entre as

diferentes classes. Ao contrário, a sua organização e funcionamento acabam por constituir-se em um mecanismo institucional que legitima de forma mistificada a relação de classes. Assim, é a partir desses pressupostos que consideramos importante trazer para discussão, mesmo que brevemente, a relação histórica do Ensino Médio enquanto sistema de ensino institucionalizado, através dos processos de reformas instituídas pelo poder público.

A literatura nos mostra que a elite brasileira sempre teve exclusividade no acesso à escola (XAVIER, 1990), desse modo, a dualidade presente no sistema educacional mostrou-se mais evidente a partir do momento que as classes populares passaram a ter acesso à educação formal, porque o processo de industrialização incidiu a demandar um novo tipo de trabalhador. Nosella (2011) concorda com essa afirmação quando escreve:

Ironicamente, o ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho: "A tradição escolar do Brasil pré-industrial era a escola humanista, socialmente distintiva, destinada às elites. Não havia escolas para formar trabalhadores (NOSELLA, p. 4, 2011).

Para Kuenzer (2002, p. 27), embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado, inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, as quais foram precursoras das escolas técnicas federais e estaduais, hoje, rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Ainda segundo a autora, os principais objetivos das escolas de artes e ofícios obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Desse modo, fica evidente que ao aparecer a formação profissional como política pública pela primeira vez, ela o faz muito mais na perspectiva moralizadora do que na pretensão de atender a demandas de um desenvolvimento industrial.

Foram desenvolvendo-se opções de formação de trabalhadores, ao passo que, até 1932, após a reforma de Francisco Campos, havia institucionalmente dois tipos de escolas: uma na qual o Curso Primário havia alternativas do curso rural e curso profissional, às quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginasial: normal, técnico comercial e técnico

agrícola. E, conforme Kuenzer (2000), essas modalidades voltavam-se para as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundários e terciários eram incipientes e não davam acesso ao nível superior, enquanto o outro tipo de escola, destinado às elites, havia uma trajetória completamente diferente, no qual o ensino primário era seguido do ensino secundário propedêutico, completado pelo ensino superior. Assim, de acordo com Romanelli (1993) *apud* Nascimento (2009):

O alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o “povo” por meio das escolas profissionais, e a via para a “elite” através das escolas secundárias. Nestas havia uma quantidade grande de alunos que não conseguiam concluir o ensino devido ao rígido sistema de avaliação, imposto pelo sistema como forma de controle (ROMANELLI, *apud*, NASCIMENTO, 2009, p. 12).

Essas características acentuam-se a partir dos anos 40, em função da diferenciação e do desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência da expansão crescente dos setores secundário e terciário, passando dessa forma a multiplicar a existência de cursos para atender aos vários ramos ocupacionais. De acordo com Nosella (2011):

Como desdobramento da Constituição de 1937, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos perfazendo sete anos-5 destinado às 'elites condutoras'<sup>3</sup> e o ensino profissionalizante - também em dois ciclos em sete anos – para as classes populares (NOSELLA, 2011, p. 4).

Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, as quais estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. De acordo com Nascimento (2009):

Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema. A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os

quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior (NASCIMENTO, 2009, p. 23).

Ainda durante o período foram criados, no âmbito do sistema privado de formação: o SENAI, em 1942; E o SENAC, em 1946. Iniciativas pública e privada foram concordadas para atender às demandas do desenvolvimento industrial, gerido pelo paradigma taylorista-fordista. Dessa forma, Kuenzer (2002) assegura que a dualidade estrutural se configura como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo do trabalho.

Na década de 60, essa realidade sofre algumas alterações com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), na qual, pela primeira vez, há um reconhecimento da integração completa do Ensino Profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos no que se refere à continuidade dos estudos. A literatura ainda nos revela que, em 1971, a Lei nº 5.692/1971 pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio, pois, dessa forma, todos teriam uma única trajetória. Contudo, Oliveira (2009) alerta-nos que:

A tentativa da Lei 5692/71 de garantir a esse nível de ensino uma identidade que pudesse, ao mesmo tempo, contribuir para a inserção precoce de jovens no mercado de trabalho e garantir a sua chegada à universidade mostrou-se, politicamente, excludente. Nem garantiu uma formação técnica satisfatória nem permitiu a aprendizagem satisfatória dos chamados conteúdos gerais, fundamentais no momento de realização do vestibular (OLIVEIRAN, 2009, p. 54).

Para Nosella (2011),

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei 5692/71 dos Governos Militares era previsível: na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes, ou de controladores dos dirigentes, fundamental princípio unitário da escola média secundária. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a unitariedade do sistema escolar cortando a parte melhor da dualidade (NOSELLA, 2011, p. 7).

É perceptível o quanto a dualidade é constitutiva e está presente no interior do ensino médio e o quanto existe uma resistência presente para que não haja uma mudança nesse cenário. Bueno (1998) *apud* Oliveira (2002) afirma que esses obstáculos fazem do ensino médio uma estrela fugidia, pois, mesmo recebendo atenção dos governos, só é assumido como prioridade em discursos.

As décadas de 1980 e 1990 ficaram marcadas pela reestruturação produtiva. A constituição de 1988 caracterizou-se por importantes transformações produzidas por reformas políticas e econômicas, às quais deram uma nova configuração na sociedade brasileira. Nascimento (2007, p. 84) afirma que “o início da década de 1990 marcou a introdução de mudanças estruturais no Brasil, com vistas à inserção do país na economia mundial, de acordo com o modelo implementado em alguns países europeus, principalmente na Inglaterra”.

Ainda para esse autor, o processo de ajuste da economia brasileira, às exigências da reestruturação da produção, provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional. Assim, com a economia brasileira internacionalizada na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista.

A Lei nº 9.394/1996 inaugurou um conjunto de reformas atingindo o ensino médio, e, ao mesmo tempo, colocando-o como etapa final da educação básica, conforme o Art. 35 (BRASIL, 1996).

A LDB, no art. 35, ao colocar o ensino médio como obrigatório, já garantido na Constituição Federal de 1988, teve consequências sentidas na ampliação da demanda, o que acabou exigindo o aumento de recursos por parte do Estado. Porém, essa realidade colocava-se contraditória às orientações de caráter neoliberal, que teve como principal característica a redução de gastos para as políticas sociais. Assim, Kuenzer (2000), no texto “O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito”, ao analisar a reforma do Ensino Médio, ocorrida em 1997, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, observa que:

A história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua

categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000, p.13).

Em 2017, foi sancionada a Lei n.13.415 que reformula novamente o Ensino Médio no Brasil. Por sua vez, a reforma do Ensino Médio, construída através de medida provisória 746/2016, estabelece mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei que regulamenta o FUNDEB, na qual institui alterações na organização curricular do Ensino Médio, na forma de oferta, na organização pedagógica e no financiamento. Contudo, o principal foco dessa reforma é a reestruturação curricular, que institui através do Art. 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2016).

Desconsidera toda complexidade que envolve a qualidade das escolas Estaduais de Ensino Médio no Brasil, como a falta de infraestrutura para o trabalho pedagógico, desigualdades sociais vividas pelos jovens, condições e valorização do trabalho docente, dentre outros. A forma como foi construída essa Lei, sem debate, sem envolvimento da sociedade, através de Medida Provisória, e as mudanças na oferta curricular, suprimindo o acesso ao conhecimento das futuras juventudes, levaram diversos autores como Motta e Frigotto (2017) à seguinte conclusão:

Trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (FRIGOTTO, 2017, p. 369).

A partir dessa análise, é possível afirmar que o Ensino Médio no Brasil tem constituído, ao longo da história da Educação Brasileira, como o nível de mais enfrentamento em sua concepção, estrutura e forma de organização, devido à sua própria natureza de mediação e à particularidade de atender à juventude (SIMÕES, 2011, p.113). Para Nosella (2011), a discordância sobre o Ensino Médio atinge a própria definição do estatuto teórico-pedagógico

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2011).

Ainda vivenciamos a indefinição sobre o verdadeiro objetivo do Ensino Médio. Essa falta de certeza ou de definição é fruto de um sistema social, político e econômico que materializa, no âmbito do sistema educacional, uma dualidade estrutural, que além de desvalorizar a formação profissional e supervalorizar a formação acadêmica, na atualidade, ainda separa os que têm acesso a uma educação de qualidade dos que não têm.

Kuenzer (1997) reconhece que a dualidade estrutural não é uma determinação da escola, pois a separação entre teoria e prática tem origem na propriedade dos meios de produção e força de trabalho. Assim, a responsabilidade pela dualidade estrutural está na própria natureza do capitalismo. Nesse contexto, é fundamental sublinhar, como o fez Rummert, Algebaile e Ventura (2013), baseado em Marx e Gramsci, que um modo de produção não fica restrito à atividade econômica, mas remete, na realidade, à totalidade da vida e produção da existência. Esse pressuposto constitui elemento fundamental quando nos debruçamos sobre as questões relativas à educação e formação humana, forjadas na historicidade contraditória que adquirem forma e conteúdo.

Segundo Ciavatta e Ramos (2011), os limites abordados são, ao mesmo tempo, de natureza estrutural e conceitual. Para elas, a disputa conceitual é, na verdade, expressão da disputa por hegemonia entre as classes, mais diretamente, por seus intelectuais orgânicos.

É preciso que haja uma maior reflexão sobre a ação educativa que a escola desenvolve, levando em conta as finalidades e os objetivos definidos por ela. A LDB

(Lei nº 9.394, de 1996) configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e de preparação para o trabalho e cidadania. Entretanto, as intenções e contradições do capitalismo perpassam as práticas e as relações da juventude nesse processo de escolarização e é preciso que o ensino médio esteja efetivamente vinculado às perspectivas de transformação social. Contudo, como alerta Lima (2011), para que haja uma transformação social é importante que seja assegurada a possibilidade de acesso à escola e, conseqüentemente, ao conhecimento produzido ao longo dos anos pela humanidade.

Não basta apenas o acesso, é fundamental que haja também a oferta de uma educação de qualidade a todos. “Isso porque embora a educação escolar não tenha autonomia para mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação” (LIMA, 2011). Trata-se, portanto, de assegurar o direito à educação básica em sua plenitude, isto é, como um “todo” (CURY, 2008).

Silva (2015) aponta que enquanto “parte” desse “todo”, implica em que se alicerce o ensino médio, última etapa da Educação Básica, em torno de uma formação que confira a cada um(a) certa identidade, por um lado, e a diferença, por outro, de modo a reconhecermo-nos ao mesmo tempo como “sociedade” e como “indivíduos”. E, ainda conforme Silva (2015), a escola precisa instituir-se como espaço capaz de minimizar os efeitos produzidos pelas condições desiguais de existência e que, ao mesmo tempo, guie-se pela construção da autonomia intelectual e moral, tendo em vista compreender e agir criticamente no mundo.

### **2.3 Qualidade em educação: a escola pública em questão**

Embora o tema da qualidade não seja novo na educação, seu significado segue marcado pela polissemia, por uma imprecisão conceitual e, não raro, pela ambigüidade. Além disso, Oliveira e Araújo (2009, p. 205) revelam que “a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões.” Dado tratar-se de um produto histórico, construído socialmente, que reflete posicionamentos políticos e ideológicos orientados por diferentes setores e com perspectivas diversas. Portanto, não se explica em termos essenciais ou absolutos e não concluem um conceito neutro.

Originalmente na Língua Portuguesa, a palavra qualidade indicava apenas a “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa, o que convencionalmente supunha uma coisa boa” (GUSMÃO, 2013, p.27). No entanto, conforme o dicionário Houaiss, a qualidade é empregada ainda em sentido absoluto, significando “características superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação aos outros”.

Segundo Gusmão (2013), o uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação, ou seja, no sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, que cumpre com seus objetivos. No entanto, ao variar as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade e é por isso que Silva (2008) chama nossa atenção para compreendermos a noção de qualidade como um objeto de construção social:

Portanto, dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-la a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre sujeito e aquilo que é qualificado (SILVA, 2008, p. 17).

Dessa forma, o termo qualidade pode assumir diversos significados, variando em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO,2007). Assim, Azevedo, Marques e Aguiar (2011) asseguram que o desvelamento de qual dos seus significados que está sendo utilizado requer a compreensão da qualidade em sua perspectiva histórica, alterando-se, portanto, no tempo e no espaço, pois o conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Portanto, caso tome-se como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual, no que diz respeito à educação como direito social e como mercadoria (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Azevedo (2011), ao tomar esse tema por uma perspectiva filosófica, afirma que o pensamento marxista assume a qualidade e a quantidade como elementos inerentes aos seres e fenômenos, pontuando que se apresentam de modo indissociável. Assim, significa dizer que, em qualquer quantidade, há uma qualidade ou que qualquer qualidade porta uma quantidade, suscitando a questão de qual qualidade está

falando-se, ao se considerar o ensino e a educação. Gramsci (1978, p.50) *apud* Azevedo (2011, p.423) trata dessa relação:

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contrassenso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade (...) contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica. Se o nexos quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto 'corpóreo' do real, não significa que se pretende esquecer 'a qualidade', mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, desejasse desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1978 *apud* AZEVEDO, 2011, p. 423).

Pedro Demo (1994) também concebe a estreita relação entre quantidade e qualidade, quando em seu trabalho "Qualidade da educação, tentativas de definir conceitos e critérios de avaliação", considera que "Educação tem a ver com quantidade, à medida que a sociedade tem a ver com a base material". (p.12). O autor explica que essa relação da quantidade com a qualidade diz respeito, por exemplo, às horas médias diárias de permanência nas escolas, assim como, tem a ver com a pobreza material dos espaços, dos equipamentos e das características físicas dos espaços de modo geral. Por essa maneira, Demo (1994) visualiza a quantidade no horizonte da extensão, pois toma a mesma como base e condição para qualidade, indicando desse modo que toda pretensão qualitativa passa pela quantidade, nem que seja como simples meio ou insumo.

O mesmo autor também elabora que a educação tem a ver com a qualidade formal, à medida que se liga e expressa-se questão do domínio tecnológico (DEMO, 1994, p.12). Nesse sentido, o autor associa qualidade formal aos processos de aprendizagem, às competências profissionais dos docentes, à atualização dos recursos humanos, dentre outros.

E, por fim, afirma que a educação tem a ver com a qualidade política, pois "significa estratégia essencial de formação e emancipação das novas gerações, ou de

sujeitos sociais capazes de definir por si, no contexto das circunstâncias dadas, seu destino histórico” (p.13).

Demo aponta, que a qualidade política se relaciona com o fomento da consciência crítica nas escolas e da construção de sujeitos sociais, além do cultivo de identidades culturais e de sedimentar a capacidade histórica de superar a condição de “massa de manobra”.

A partir de uma perspectiva histórica, podemos destacar que, no Brasil, o tema da qualidade da educação assumiu uma centralidade nas proposições em educação, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Conforme Adams (1993), a questão da qualidade vem em substituição à da igualdade de oportunidades, pois a ênfase deslocou-se da expansão do acesso à escola, para garantia da qualidade. Essa renovação de prioridades também é mencionada no Brasil a partir de autores como Campos (2000), ao esclarecer que nos anos 1980 a principal bandeira democratizadora da educação era justamente a ampliação do acesso à escola, pois nesse período a exclusão dava-se na própria entrada na vida escolar. Portanto, a reivindicação pautava-se em uma escola pública para todos e a qualidade era deixada “em segundo plano”. Desse modo, a ampliação do acesso e a promoção da qualidade em certa medida eram vistas como divergentes, gerando diversas tensões entre qualidade e quantidade nas discussões em educação. Conforme Azanha (2004, p.341):

Eram duas alternativas de democratização da educação que se colocavam em jogo: a extensão das oportunidades educacionais e as práticas educativas fundadas na liberdade do educando, com particularidade de que a segunda exercia maior atração dos educandos. A primeira era entendida como uma ênfase nos aspectos quantitativos e a segunda, nos qualitativos, e assim erigidas ambas se colocavam em confronto (AZANHA, 2004, p. 341).

A questão da qualidade era entendida apenas pelo viés técnico-pedagógico e, para o autor, essa perspectiva revela-se equivocada, visto que tanto a democratização da educação quanto a melhoria da qualidade da educação são, primordialmente, processos políticos amplos, na medida em que só são realizáveis por meio de políticas públicas. A literatura também aponta para a discussão de qualidade em educação que se desenvolve sob dois enfoques divergentes com significações polarizados: o da qualidade total e o da qualidade social.

Ball (2006), assinala que formulação da qualidade na educação está relacionada ao debate mais amplo nas sociedades ocidentais, advinda do mundo econômico, de onde emerge associada ao conceito de qualidade total cujos enunciados passam a ser – educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo nos currículos educacionais – uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, regidos pela lógica da cultura do gerencialismo.

O desenvolvimento da pauta da qualidade numa perspectiva economicista é objeto de investigação de Gentili (2001). A análise feita por ele, nos finais dos anos 1990, parte de três experiências: 1 - No Brasil, onde analisou o programa “escola de qualidade total”, vigente no governo de José Sarney, na Argentina, em que analisou sistemas de avaliação baseados em testes de linguagem e matemática, no Chile, com a reforma educacional implementada nos anos 1980. Seu argumento é que, no final dos anos 1980, o discurso da qualidade assumiu “o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas” (GENTILI, 2001, p. 115). Dentro desse processo, a qualidade na educação foi fortemente associada à eficiência e à produtividade.

Ainda para esse autor, qualidade nos ambientes corporativos implica a necessidade de quantificação. A eficiência produtiva nas empresas seria resultado de cálculos entre o custo de produção e a qualidade final do produto. Portanto, no argumento de Gentili,

Os custos das políticas voltadas para a qualidade não podem inviabilizar sua operacionalização. Desta forma, o nivelamento é feito por baixo, numa lógica em que alguns irão sobressair e outros não, “naturalmente”, operando-se o cálculo da eficiência. E os que sobressaem são os “melhores”. Neste registro, a qualidade é empregada com o sentido de diferenciação e dualização social. “Na terminologia do moderno mercado mundial, ‘qualidade’ quer dizer ‘excelência’, e ‘excelência’, ‘privilégio’, nunca ‘direito’” (GENTILI, 2001, p. 174).

Na disputa pela qualidade na educação, Gentili (2001) clama por uma perspectiva histórica de qualidade que coloque o conceito na perspectiva do direito, “[...] como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública” (GENTILI, 2001, p. 172)

Já a compreensão que toma a qualidade como “qualidade social”, surge no bojo das lutas dos anos 1980 pelas forças progressistas e articula-se à noção de gestão democrática, assim como pressupõe uma educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Para Silva (2009, p. 223), “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”. Em suas palavras:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 223).

Na busca de apresentar alguns indicadores da qualidade social da educação, Silva (2009, p.224) aponta fatores internos e externos à escola que se refletem na qualidade da educação escolar, são eles:

Fatores externos: a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações;

Fatores Internos: organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; projetos escolares; formas de interlocução da escola e da família; ambiente saudável; política de inclusão; respeito às diferenças e diálogo como premissas básicas; trabalho colaborativo; práticas

efetivas de funcionamento dos colegiados / conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

Charlot (2005) afirma que essa é uma noção “tipicamente brasileira”, não sendo encontrada na França ou em textos escritos na Língua Inglesa. Aponta também que, “Qualidade social da escola” é uma noção estranha. Com efeito, do ponto de vista sociológico, cada sociedade tem uma escola que, por definição, condiz com ela. Portanto, tem uma escola que apresenta a “qualidade social” de que ela precisa.

Através dos estudos de Freitas (2005), foi-nos apresentado o conceito de “qualidade negociada”, que por sua vez, embasa-se em Bondioli (2004). Para os autores, definir qualidade implica considerar o seu caráter negociável, participativo, plural, processual e transformador. Toma-se nessa concepção, o debate entre indivíduos e grupos que têm interesse no contexto educacional como fundamental para refletir e definir, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é o processo educativo e como poderia ser.

Baseando-se em Sposito (2005), é possível afirmar que a escola pública, que hoje os jovens acessam, não produziu uma qualidade efetiva, pois pauta seu trabalho a partir de representações que pouco têm a ver com adolescentes e jovens concretos. Contudo, assim como na política e em todos os sistemas sociais, a educação não se caracteriza como um processo imparcial, e essa não produção de uma qualidade efetiva assinalada acima por Sposito é consequência de um sistema político-econômico que vem descaracterizando o caráter público da educação escolar em virtude de interesses privados. Neste sentido, Silva (2008) problematiza a definição de qualidade a partir do desempenho escolar, pois para ela, a visão que concebe a qualidade como resultado das provas fortalece um significado de qualidade da educação primordialmente economicista. De acordo com Carvalho (2008, p.8) *apud* Gusmão (2013, p.103) isso significa a perda do sentido público da educação:

À medida que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu legado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou seja, seu sentido público. Assim, objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de virtudes públicas – como a solidariedade, a igualdade – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de competências e capacidades individuais ou aquilo que, com precisão, se convencionou chamar de capital humano (GUSMÃO, 2013, p. 103).

É preciso que a qualidade da escola pública ocorra na perspectiva da redução das desigualdades educacionais, porque a qualidade da educação é um direito a ser desfrutado por todos. Nesse sentido, Luiz Fernando Dourado e João Ferreira de Oliveira (2008) em seu trabalho sobre as perspectivas e desafios da qualidade da educação, concluem que a urgência de alguns aspectos fundamentais para construção de um movimento nacional em defesa da educação. São eles:

- a) as dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades;
- b) a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc.;
- c) a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica-cultural presente nas regiões;
- d) o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social;
- e) os processos educativos e os resultados escolares, em termos de uma aprendizagem mais significativa, resultam de ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão, exigindo rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação, da dinâmica da avaliação e, portanto, do sucesso escolar dos estudantes;
- f) as relações entre alunos por turma, alunos por docente e alunos por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, uma vez que menores médias podem ser consideradas componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido;
- g) o financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade, envolvendo estudos específicos relativos aos diferentes níveis, etapas e modalidades educativas;
- h) a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos, o ambiente educativo e/ou clima organizacional, o tipo e as condições de gestão, a gestão da prática pedagógica, os espaços coletivos de decisão, o projeto político-pedagógico da escola, a participação e integração da comunidade

escolar, a visão de qualidade dos agentes escolares, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola, entre outros, são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola;

i) a qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade;

j) os processos de organização e gestão da escola e escolha do diretor, sobretudo, no tocante aos processos de democratização, são fundamentais, haja vista que, em processos marcados por uma maior participação de professores, alunos, pais e funcionários, ocorre progressivo fortalecimento da autonomia e da democratização da escola; no caso de democratização da escolha do diretor, essa dinâmica, ao enfatizar processos de participação mais ampla e se articular com outros fatores, como formação inicial e continuada, além de experiência profissional, formação específica e capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino;

l) associada à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação, destaca-se a importância de políticas que estimulem fatores como motivação, satisfação com o trabalho e maior identificação com a escola como local de trabalho, como elementos fundamentais para a produção de uma escola de qualidade;

m) a satisfação e o engajamento ativo da comunidade escolar e, sobretudo, do estudante e do professor no processo político-pedagógico e, fundamentalmente, no processo de ensino-aprendizagem são fatores de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e sucesso do estudante com qualidade na escola (DOURADO; OLIVEIRA, 2008, p. 212).

### 2.3.1 Qualidade e política educacional: revisitando os planos

De acordo com Azevedo (2011), “o planejamento governamental de uma dada sociedade é composto da planificação do conjunto dos setores que a compõem, a exemplo do campo da educação, sendo os planos, programas e projetos a materialização dessa planificação” (AZEVEDO, 2011, p. 267).

O plano Nacional de Educação (PNE) que está em vigor no país, foi aprovado em 2014 com validade de 10 anos. Esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem conduzir as iniciativas na área da educação, assim como projeta direcionar esforços e investimentos para melhoria da qualidade deste campo. Conforme Azevedo (2011), o II PNE constitui um dos principais instrumentos das

políticas educativas, principalmente no que diz respeito à busca da qualidade da educação socialmente referenciada,

Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

É possível identificar que nesse planejamento o debate sobre qualidade está relacionado a um conjunto de outros temas como gestão educacional, gestão democrática, qualidade do ensino, qualidade da aprendizagem, financiamento da educação, custo aluno qualidade, política educacional, qualidade de insumos pedagógicos, cidadania, entre outros. Destacamos os principais pontos referente à qualidade proposta no PNE, no quadro a seguir:

**Quadro 2 - A qualidade no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**

<b>Artigo/Meta</b>	<b>Breve descrição</b>
Art.º 2	IV – Melhoria da qualidade de educação; VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
Art.º 11	11.3) Padrão de qualidade; 11.8) Avaliação da qualidade.
Meta 3	3.12) Garantida a qualidade Ensino Médio.
Meta 7	7.4) Melhoria contínua da qualidade educacional (IDEB) Educação Básica;

	<p>7.5) Metas de qualidade estabelecidas para a educação básica (PAR);</p> <p>7.7) Avaliação da qualidade Ensino Fundamental e Médio;</p> <p>7.8) Desenvolver indicadores específicos avaliação da qualidade Educação Especial;</p> <p>7.21) Parâmetros mínimos de qualidade (infraestrutura, recursos pedagógicos) e melhoria da qualidade do ensino; Educação Básica;</p> <p>7.35) Garantir a qualidade.</p>
Meta 11	<p>11.3) Padrão de qualidade; Educação Profissional.</p> <p>11.8) Avaliação da qualidade.</p>
Meta 20	<p>20.1) Padrão de qualidade nacional;</p> <p>20.6, 20.7, 20.8, 20,10) Custo Aluno Qualidade inicial - CAQi e Custo Aluno Qualidade – CAQ;</p> <p>20.11) Padrão de qualidade na educação básica (aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional).</p>

Fonte: O autor (2019)

No Artigo 2º, do Plano Nacional de Educação 2014-2024, a melhoria da qualidade da educação é diretriz norteadora e relaciona-se com os diversos elementos estabelecidos no planejamento, na qual, juntamente com a equidade, é requerida como padrão na concretização da meta de aplicação de recursos públicos na educação (ARANDA; LIMA, 2014).

A meta 3 refere-se especificamente ao Ensino Médio, pois seu objetivo é 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).

Essa meta estabelece 14 estratégias que englobam desde a institucionalização do programa nacional de renovação do Ensino Médio, na busca de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, com garantia de equipamentos, laboratórios e articulação com instituições acadêmicas esportivas e culturais, até a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

Um estudo técnico elaborado por Martins (2017), conclui que a meta 3 do Plano Nacional de educação ainda está muito longe de ser alcançada, pois o Ensino Médio não se encontra em expansão. O levantamento feito pelo autor expressa que:

A população de 15 a 17 anos de idade segue crescendo e o número de estudantes nesse nível de ensino vem diminuindo. O atendimento na educação técnica segue a passos lentos. As políticas voltadas para as diversas dimensões qualitativas da meta, expressas nas estratégias, parecem carecer de integração, sem caracterizar a existência de uma efetiva política abrangente de desenvolvimento do ensino médio (MARTINS, 2017, p.86).

No Artigo 11º, o tema da qualidade relaciona-se diretamente com a avaliação em larga escala, produzindo informações norteadoras para as tomadas de decisão das políticas públicas, no que diz respeito a esses dois elementos, associando fortemente a qualidade da educação básica aos resultados produzidos por estes indicadores, como podem ser observados nas determinações:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes;

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles;

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede;

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º;

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus

Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação (BRASIL, 2014).

De acordo com a perspectiva acima, Azevedo (2011) alerta para a presença de referenciais conservadores na tomada de decisão que podem servir de empecilho direto para efetivação da melhoria da qualidade no País, pois para esta autora:

As orientações para o sistema de avaliação privilegiam a estandardização de resultados, mostrando a forte interferência no PNE e na política educacional brasileira dos padrões de qualidade estabelecidos para as sociedades de mercado, segundo parâmetros globalizados. Ao estimular o favorecimento de escolas com melhor desempenho, premiando-as, a tendência é que sejam penalizadas aquelas unidades que, de princípio, necessitariam de maior estímulo e apoio em termos de recursos financeiros. Nesse quadro, avaliar a qualidade por meio de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), restringe aprendizagens a terminalidades, sem considerar processos. Do mesmo modo, tem-se o estímulo para que sejam reforçadas políticas de valorização de professores por meio de avaliação por desempenho de resultados e bonificação, prática que vem trazendo para as escolas a competição de acordo com elementos do mercado, segundo parâmetros da qualidade total e que não vêm apresentando a eficácia esperada (AZEVEDO, 2011, p. 276).

Na meta 7, fica claro o estabelecimento do discurso de melhoria da qualidade aliado às avaliações em larga escala, pois, em seu enunciado, a meta já estabelece o fomento da qualidade da educação básica com fins de estabelecimento de médias nacionais para o IDEB, traçando, de modo geral, 36 metas para esse alcance. Dentre elas, destacamos:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o

ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino.

A meta 20, do Plano Nacional de Educação, refere-se ao financiamento permanente para a educação básica como bem explicitado no documento “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL,2014).

Para isso, estabelece 12 estratégias, sendo a primeira correspondente a garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional (BRASIL, 2014).

Esse padrão de qualidade educacional, explicitado nesta última meta, refere-se ao IDEB como sinônimo de qualidade da educação e articula os resultados deste índice com a realização de todas as outras metas relacionadas à qualidade no plano e é preciso elucidar para o risco que esta concepção de qualidade da educação produz ao se materializar nas instituições, pois como alerta Freitas (2016, p.128):

Focar em índices de avaliação associados à auditoria, acreditando que aumento nas médias de desempenho é sinônimo de boa educação, desresponsabilizará aquelas forças positivas, no interior das instituições, que poderiam ser realmente protagonistas na melhoria da qualidade da educação brasileira e mobilizadoras da escola em direção a novas práticas educacionais. O efeito é, portanto, no médio prazo, contrário ao intencionado (FREITAS, 2016, p. 128).

O conceito de qualidade da educação vinculado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica não surge no Plano Nacional de Educacional 2014–2024, mas, efetivamente, em 2007, com sua criação vinculada ao PDE.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) e, em sua publicação, ele foi definido como “ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho” e é “considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (BRASIL-MEC). Saviani (2007, p.232) afirma que:

O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país (SAVIANI, 2007, p. 232).

E apesar de sua estrutura compreender seis pilares: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização e; 6) mobilização social e mais de 30 ações. Saviani (2007) analisa que o IDEB e confere a ele uma maior identidade. Em suas palavras:

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos (SAVIANI, 2007, p. 1242).

O PDE propõe-se a enfrentar o problema da qualidade da educação no Brasil através de seus diversos programas e da avaliação da educação básica por meio do IDEB. Conforme Pinto e Almeida (2013, p.24), “Este índice busca reunir num só indicador dois conceitos que buscam medir a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações”.

Esse índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2009). Entretanto, é importante frisar que o fluxo escolar é apenas uma dimensão que envolve a qualidade da

educação. Nesse sentido, cabe ao Ministério da Educação tomar apenas esse conceito de qualidade para direcionar as políticas públicas em Educação, desconsiderando toda complexidade que envolve o processo educacional e colocando-se a serviço das necessidades mercantilistas em detrimento da construção de uma qualidade socialmente referenciada que atenda à formação crítica de todos os sujeitos históricos, atrelada a um projeto social que objetive a formação humana e a superação das desigualdades sociais.

Ao considerar os parâmetros de qualidade inerentes a toda avaliação (ARROYO,2014) e que “a categoria ‘qualidade’ traduz um conceito histórico-social, não havendo, científica e pedagogicamente, uma ‘qualidade’ em si” (ARANDA; LIMA, 2014.), para implementar uma qualidade socialmente referenciada na educação brasileira, é preciso que as políticas públicas sejam formuladas a partir de diagnósticos levantados por uma avaliação coerente com esse objetivo.

O discurso se subsume ao debate sobre a qualidade da educação e à mensuração de indicadores, oculta que essa defesa traga em si uma concepção do que seja o propósito da educação.

Entendemos a avaliação no campo educacional, implica uma relação direta com uma determinada concepção de qualidade deste mesmo campo e dos propósitos escolares, pois, como afirma Sousa (2014), seja qual for o objeto de avaliação, o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressa o projeto educacional e social se tem por norte. Arroyo (2017) compartilha da mesma ideia e afirma “a hipótese que nos acompanha é que o parâmetro de qualidade é inerente a toda avaliação”. Para Sordi (2001), uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, assim, avaliar é uma atividade intencional, sem neutralidade, em que se busca afirmar valores, nas palavras de Sousa (1997):

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127).

Por esse motivo, o campo da avaliação engloba uma série de conflitos e tensões na esfera educacional, principalmente, quando se trata de questões

conceituais e metodológicas (ASSIS, 2009). E é a partir dessa lógica que os embates teóricos, referente a esse campo de estudo, colocam-se basicamente sob o prisma de dois paradigmas, no qual um concentra seus esforços nas mensurações quantitativas e resultados imediatos, assumindo um caráter mais objetivista, enquanto o outro, ao tomar a realidade como um sistema complexo, pauta-se em uma perspectiva de avaliação transdisciplinar, participativa, no qual mergulha a ciência, a técnica, na ideologia.

De acordo com Assis (209, p.41), a marcante presença do “Estado Avaliador” nas decisões referentes aos serviços públicos, a partir da década de 1980, resultou na implementação de avaliações externas, centradas nos resultados, inserindo nos mesmos, formas de rankiamento e práticas competitivas, orientadas por e para o mercado.

Já para Dias Sobrinho (2004), esse modelo adotado pelo estado avaliador baseia-se no paradigma objetivista/tecnocrata, por sua vez, caracteriza a avaliação a partir de aspectos de controle, somativo e tecnoburocrático, uma vez que se fundamenta no positivismo e experimentalismo.

O interesse desse paradigma avaliativo faz-se a partir do controle, predição e na comparabilidade, um exemplo claro da utilização deste tipo de modelo no sistema educacional são justamente as provas e avaliações externas da educação básica, por sua vez, são instrumentos que processam informação e resultados para realizar seus objetivos.

No entanto, ao considerar a escola pública, Freitas (2016) afirma que as avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas, mas, se usadas de forma inadequada, perdem a sua utilidade, pois está em disputa é o controle do projeto educativo desta escola. Em seu argumento:

A elite empresarial brasileira, com sua tese da concorrência purificadora dos mercados, está disputando mentes e corações das nossas crianças e jovens, o que torna a responsabilidade dos educadores profissionais ainda maior. A disputa passa pelo controle de cada escola, de cada professor e se manifesta em uma estratégia que acumula a experiência internacional das elites na tarefa de adequar a escola às necessidades e às teorias organizativas empresariais (FREITAS, 2016, p.129).

Freitas (2016), ainda explica que não é por acaso que a principal articuladora desse campo é uma entidade destinada a coordenar o desenvolvimento econômico mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As propostas avaliativas oficiais têm sido claramente influenciadas pela ideologia neoliberal, na busca de tomar os processos pedagógicos baseados no modelo de mercado, através dos conceitos de produtividade e eficiência.

Ravitch (2011) apud Menegão (2015),

alerta que são políticas educacionais pautadas na lógica de negócios: Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando os princípios de negócio, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados. Quando se realiza a publicação dos resultados da avaliação, sobrevém uma classificação quase automatizada das escolas de uma rede ou município, gerando um clima individualizador, competitivo e conflituoso entre os agentes escolares e até graves consequências (RAVITCH, 2011, apud MENEGÃO, 2015, p. 38).

Sordi (2014) pontua que a concepção de qualidade e de avaliação que baseia a ação dos reformadores empresariais no campo da educação, visualiza o fenômeno educacional como algo mensurável e unidimensional, no qual focaliza apenas nos resultados quantitativos do processo educativo, incorporando os valores de mercados baseados na eficiência e eficácia, desconsiderando toda complexidade que envolve a realidade da escola pública e que são primordiais para o enfrentamento do problema da má qualidade. Inclusive, a não problematização dos conceitos de qualidade imbricados nessa perspectiva de avaliação e dos juízos de valor na qual esse processo produz, promove o que Correia, Alelaro e Freitas (2015) chamam de desideologização e desterritorialização, movimentos pelos quais impulsiona-se o eixo técnico em detrimento das implicações éticas e incorpora valores autoritários no processo educativo.

Em contrapartida, o paradigma subjetivista, surge com a proposição de avaliar por uma perspectiva mais aberta, holística, transdisciplinar, fundamentada em metodologias mais complexas (ASSIS, 2009). Nesse paradigma, a avaliação é caracterizada por seus aspectos democráticos, participativos e formativo. Dar-se ênfase nos processos qualitativos da educação, assim como em valores éticos-

políticos relacionados à transformação social. Sobre este enfoque Grego (1997) esclarece que:

O interesse é na estrutura de significados das atividades construtivas dos atores sociais em situação. A forma de conhecimento é hermenêutica, requerendo a investigação dos significados atribuídos pelo indivíduo às situações da vida escolar e cotidiana. O modo de avaliação é o situacional, o qual busca a qualidade de significados que as pessoas atribuem para as situações vividas através da autorreflexão e empoderamento dos atores (GREGO, 1997, p. 111).

Os diferentes autores que concebem a avaliação educacional por essa perspectiva, entendem que a escola não pode ser vista de forma separada da realidade social que a envolve, pois, a avaliação da qualidade de seu processo é influenciada pelo conjunto de ações socioeconômico-cultural do país ao qual ela está inserida, inclusive, a própria educação é um fenômeno polissêmico, complexo, aberto e parte de diversas referências. Dias Sobrinho (2008, p.198) afirma que “tudo na educação tem interesse à avaliação, pois, cada um de seus aspectos sempre se remete a outros e não pode ser compreendido isoladamente.” Sobrinho (2008) elucida que:

A instituição educativa transcende sua materialidade. Entretanto, sua transcendência imaterial só pode ser compreendida através das matérias que a constituem. Uma vez que essa materialidade é múltipla e dada a impossibilidade de avaliar tudo de uma só vez, é preciso priorizar o essencial. Mesmo que se dedique a aspectos particulares, a avaliação não pode perder seu foco, isto é, não pode deixar de visar os sentidos essenciais das estruturas, dos projetos, dos programas e das práticas educativas, entendendo sempre que tudo em educação deve estar referido à formação de seres humanos, tendo em vista a edificação de uma vida em sociedade mais elevada, justa e digna (SOBRINHO, 2008, p. 198).

Pautado nesses valores de formação humana, sociedade justa, transformação social, na qual a avaliação é vista como um elemento estratégico para o fortalecimento da democracia, garantido o exercício da cidadania a todos os envolvidos na comunidade escolar. Sobrinho (2008) entende que avaliação deve ser uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, por sua vez, essa responsabilidade engloba a formação de sujeitos com autonomia política e social.

Sordi e Ludke (2009) defendem os processos de avaliação institucional, que toma a escola como referência, assim como os diversos elementos internos e externos que por ela atravessa. A dimensão analítica que envolve este processo avaliativo, protagoniza os atores da escola, os mesmos, a partir da dinâmica vivenciada de forma integrada, podem produzir explicações sobre os dados e construir um projeto pedagógico pautado na reflexão elaborada através dos resultados desse processo avaliativo. Além disso, as autoras esclarecem que a “escola é mais do que um lugar onde se ensina a pensar criticamente: também é o lugar para pensar criticamente sobre a educação” (SORDI; LUDKE, p.321).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Minayo (2002), metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, portanto, a partir dessa definição, consideramos importante explicitarmos como vem se dando o caminho do pensamento dessa pesquisa.

Considerando a ampliação das narrativas de cunho mercadológico sobre a qualidade da escola pública nos quais expressam-se argumentos e resultados dos estudantes nos exames externos, expressando a qualidade desejada e não apenas uma das dimensões de qualidade dentro de um contexto mais amplo. Fomos instigados a investigar essa temática a partir de outra ótica, que tenha pertinência social e seja referenciada em indicadores de cunho qualitativo (SORDI; VARANI; MENDES, 2017).

Concebemos a qualidade educacional numa perspectiva de qualidade social, na qual, para sua efetivação, é preciso haver uma série de fatores atuando em regime de colaboração. Portanto, fica inviável analisar a qualidade da escola numa perspectiva meramente economicista ou ainda enquadrada em um indicativo que avalia apenas uma das dimensões necessárias para esse tipo de educação, uma vez a construção de uma escola de qualidade ou a construção de políticas públicas para melhoria da qualidade nas escolas que englobe cidadania, democracia e direito pressupõe e o público para os quais estes objetivos se destinam participem efetivamente, tenham voz, sejam ouvidos.

Este estudo coloca-se no viés da abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa preocupa-se nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não podem ser reduzidos a operacionalização e variáveis.

Gaskell (2002, p.65), também partilha da mesma compreensão ao afirmar que a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”.

Os pesquisadores qualitativos, de modo geral, contrapõem-se à neutralidade científica da ideologia positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas éticos-políticos, sociais e declaram-se comprometidos com a transformação social (CHIZOTTI, 2003).

### **3.1 Seleção do campo da pesquisa e dos sujeitos**

#### **3.1.1 O campo de pesquisa**

No que diz respeito ao campo de pesquisa, Minayo (2002) afirma, tendo como referência a metodologia qualitativa, o trabalho de campo apresenta-se como uma possibilidade de criar um conhecimento partindo da realidade desse campo. A mesma autora ainda concebe o campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

Conforme Gonçalves (2001), a pesquisa de campo é do tipo que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o indivíduo precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre (ou ocorreu) e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Destarte, como o objetivo principal dessa pesquisa corresponde a analisar a avaliação que os jovens do ensino fazem da qualidade da escola pública, faz-se necessária a escolha de uma ou mais escolas para realização da pesquisa de campo. E, para a seleção desse campo, foi elaborado e aplicado em diferentes escolas um questionário, o qual possibilitava aos estudantes optarem pelos conceitos de “insatisfeito”, “pouco satisfeito”, “satisfeito” ou “muito satisfeito” para expressarem seus sentimentos sobre os seguintes aspectos:

- 1) Condições de uso de Mesas, cadeiras, quadros, ventiladores da sala de aula;
- 2) Espaço para o ensino e a prática de esportes;
- 3) Espaços para atividades recreativas, interativas;
- 4) Qualidade dos materiais, ambiente físico e tempo de disponibilidade da biblioteca;
- 5) Materiais didáticos para uso coletivo (TV, computador, som, etc);

- 6) Informações sobre regras de convivência na escola, acontecimentos festivos, dentre outras coisas;
- 7) Participação dos alunos na elaboração das regras de convivência da escola;
- 8) Uso de diversos recursos pedagógicos (internet, jornais, revistas, livros diversos, obras de arte, filmes) em sala de aula;
- 9) Espaço nas aulas para que todos os alunos possam fazer perguntas, conversar sobre os assuntos apresentados, defender suas ideias e mudar de opinião;
- 10) Espaço para que os alunos tenham oportunidade de propor, criar e realizar atividades na sala de aula e na escola como um todo;
- 11) Uso de diferentes atividades para avaliar os alunos (provas, trabalhos, seminários);
- 12) Qualidade do conteúdo das aulas e da didática do professor;
- 13) Pontualidade e assiduidade dos professores;
- 14) Pontualidade e assiduidade do diretor e demais funcionários;

O questionário acima foi aplicado em quatro escolas situadas na cidade de Olinda, em Pernambuco, sendo duas delas consideradas escolas de referência e as outras de ensino regular: Escola de Referência em Ensino Médio de Olinda; Escola de Referência em Ensino Médio Guedes Alcoforado; Escola Sigismundo Gonçalves; e Escola Marechal Mascarenhas de Moraes. Ao total, 96 estudantes participaram deste primeiro momento, sendo 24 alunos de cada escola.

Nas escolas de Ensino Médio regular, este questionário foi aplicado no turno noturno. Nas escolas de referência em ensino médio, no turno diurno. Os resultados dessa aplicação permitiram-nos escolher a Escola de Referência em Ensino Médio Guedes Alcoforado e a Escola Marechal Mascarenhas de Moraes como campo de pesquisa do presente estudo, visto que se revelou a primeira sendo considerada a escola em que os jovens se sentem “menos satisfeitos” dentre as escolas de referência e a segunda a escola que os jovens se sentem “mais satisfeitos” dentre as escolas regulares.

### 3.1.1.1 Caracterização da escola e seus entornos – percepção do pesquisador

Neste subtópico, faremos a caracterização das duas escolas escolhidas para campo de pesquisa.

#### 3.1.1.1.1 Escola Guedes Alcoforado

**Figura 1 - Escola de Referência Guedes Alcoforado**



Fonte: O autor (2019)

A escola em questão fica localizada no bairro do Varadouro, em Olinda, no Estado de Pernambuco. É a única escola estadual de Ensino Médio do Bairro. Tornou-se escola de referência recentemente, especificamente, em 2018.

A escola está situada numa avenida, porém seu entorno é composto por várias periferias que constituem o bairro. No que diz respeito a seu entorno, podem ser encontrados supermercados, farmácias, gráfica, posto de gasolina, posto de saúde, associação de moradores, entre outros.

Segundo os dados do censo do ano 2018, na escola Guedes Alcoforado há 40 funcionários e, no que tange às suas dependências, possui 18 salas de aulas utilizadas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de

informática, laboratório de Ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiros fora e dentro do prédio, banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida através de rampas, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório e pátio coberto e descoberto.

O censo ainda disponibiliza o índice do IDEB, como podemos verificar na tabela abaixo:

**Quadro 3 - Índice do IDEB da Escola de Referência Guedes Alcoforado**

<b>Ano</b>	<b>Ideb</b>	<b>Projeção Ideb</b>
2005	1.0	-
2007	1.0	1.0
2009	0.0	2.0
2011	2.0	2.0
2013	2.0	3.0
2015	3.0	3.0
2017	0.0	3.0
2019	-	4.0
2021	-	4.0

Fonte: Censo (2019)

### 3.1.1.2 Escola Mascarenhas de Moraes

**Figura 2 - Escola Mascarenhas de Moraes**



Fonte: O autor (2019)

A escola em questão fica localizada no Bairro Ouro Preto-Cohab, no município de Olinda, em Pernambuco, e é a única Escola Pública Estadual que abarca o ensino médio do bairro. Em seu entorno há um posto de saúde, associação de moradores, padarias, farmácia, parada de ônibus e uma praça.

De acordo com dados do censo, do ano 2018, referente à Escola Marechal Mascarenhas de Moraes, no que tange às etapas de ensino, abrange o Ensino Fundamental e o Médio. Já com relação à infraestrutura, são disponibilizados a alimentação escolar, água filtrada, água encanada, energia e esgoto de rede pública e acesso à internet.

No que diz respeito às dependências, a escola possui 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha e refeitório, biblioteca, banheiro dentro do pátio, inclusive banheiro adequado aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, auditório e pátio descoberto.

O censo ainda disponibiliza as médias do IDEB, como podemos observar na tabela abaixo:

**Quadro 4 - Índice do IDEB da Escola Mascarenhas de Moraes**

<b>Ano</b>	<b>Ideb</b>	<b>Projeção Ideb</b>
2005	2.0	-
2007	2.0	2.0
2009	2.0	2.0
2011	2.0	3.0
2013	2.0	3.0
2015	4.0	3.0
2017	0.0	4.0
2019	-	4.0
2021	-	4.0

Fonte: Censo (2019)

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Com relação à escolha dos sujeitos, pautamo-nos em Minayo (2002). Para ela, a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade, pois considera que uma boa amostragem é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

A autora considera que uma pergunta importante a se fazer neste item da pesquisa é: quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para ser investigado? No caso deste trabalho, consideramos que os jovens matriculados nos 2º e 3º anos das escolas selecionadas possuem uma vinculação mais significativa com relação ao objeto, visto que os objetivos específicos deste estudo buscam investigar a percepção dos jovens sobre o que é uma escola de qualidade, identificar a avaliação que os jovens fazem da qualidade de sua escola e analisar as relações que eles estabelecem entre a reforma do ensino médio e a qualidade da escola pública.

Esses jovens encontram-se no meio do processo formativo do Ensino Médio, já possuindo assim, experiências para avaliar a qualidade da sua escola, contudo

ainda irá vivenciar um tempo dessa escolaridade e poderá contribuir significativamente no que deseja e propõe para tal.

Para além da definição das séries em que os estudantes estão matriculados, este estudo buscou uma maior diversidade nas características dos sujeitos, considerando os critérios de cor/raça e gênero. Assim, foram selecionados 24 jovens, distribuídos em 8 grupos, cada qual com 3 participantes como especificado na tabela abaixo:

**Quadro 5 - Características gerais dos sujeitos da pesquisa**

GRUPOS	SÉRIE	INSTITUIÇÃO	CARACTERÍSTICAS GERAIS
1	3°	Mas	O grupo 1 é composto por 3 estudantes do sexo feminino: uma estudante considera-se de cor branca e duas de cor parda, todas com 17 anos de idade e moradoras de bairros próximo à escola. Elas serão tratadas nesta pesquisa como: JM1; JM2; JM3.
2	3°	Mas	O grupo 2 é composto por 2 estudantes do sexo masculino e uma estudante do sexo feminino. Eles serão tratados nesta pesquisa como: JM4; JM5; JM6. JM4 é um jovem negro, gordo, alto, mora no bairro vizinho à escola e tem 17 anos de idade. JM5 é um jovem branco, estatura mediana, mora mais distante da escola, utiliza ônibus para chegar na mesma e tem 17 anos de idade. JM6 é uma jovem de cor parda, usa óculos, cabelo liso, mora próximo à escola e tem 16 anos de idade.

3	2°	Mas	O grupo 3 é composto por um estudante do sexo masculino e duas estudantes do sexo feminino. Todos possuem 16 anos de idade e consideram-se pardos. Eles serão tratados como: JM7; JM8; JM9.
4	2°	Mas	O grupo 4 é composto por 2 estudantes do sexo masculino e 1 estudante do sexo feminino. Esta última considera-se de cor parda, mora em outra cidade, utiliza ônibus para ir para escola e possui 16 anos de idade. Ela será tratada nesta pesquisa como JM10. JM11 é um jovem de cor preta, mora próximo à escola e tem 16 anos. JM12, considera-se de cor branca, também mora próximo à escola e tem 17 anos.
5	2°	Guedes	O grupo 5 é composto por 3 estudantes do sexo masculino, ambos possuem 16 anos e moram próximo à escola. Um deles se considera de cor branca e os outros 2 de cor parda. Eles serão tratados na pesquisa como: JRG1, JRG2, JRG3.
6	2°	Guedes	O grupo 6 é composto por estudantes moradores do bairro em que fica a escola, sendo 2 estudantes do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Todos possuem 16 anos de idade e serão intitulados, para fins de identificação, como: JRG4; JRG5; JRG6
7	3°	Guedes	O grupo 7 é composto por 3 estudantes do sexo feminino: uma jovem loira e duas negras. Todas possuem 17 anos de idade

			e serão consideradas como: JRG7, JRG8, JGR9.
8	3°	Guedes	O grupo 8 é composto por duas jovens do sexo feminino e uma jovem do sexo masculino. Todos são moradores do bairro e possuem 17 anos de idade. Serão considerados como: JRG10, JRG11, JRG12.

Fonte: O autor (2019)

Abaixo, estão os significados das siglas utilizadas para identificação dos jovens estudantes e que constam no quadro “características gerais dos sujeitos da pesquisa”:

J – Jovem

M – Inicial da escola

(Mascarenhas)

1 – Número de identificação.

J – Jovem

R – Escola de Referências

G – Inicial da escola (Guedes)

3 – Número de identificação.

### 3.3 Instrumentos de coleta de dados

Entre as diversas formas de abordagem técnica do trabalho de campo, adotamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois, como afirma Minayo (2002, p.57), “através dela o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais”. Para Gil (1999), a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais.

Gil (1999 p.118) considera que se comparada com a técnica do questionário, sendo também é bastante utilizada nas ciências sociais, apresenta outras vantagens: a) possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; b) oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se

desenvolve a entrevista; c) possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Dentre os tipos de entrevistas existentes, o instrumento de coleta de dados desta pesquisa dar-se-á através de entrevistas semiestruturadas, pois, de acordo com Trivinos (1987, p.143), a aplicação de entrevistas semiestruturadas oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Contudo, é importante salientar que a entrevista “[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determina realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p.57).

Dentre as modalidades de entrevista, utilizamos, para coleta dos dados, a entrevista coletiva, uma vez que verificamos em pesquisas anteriores, realizadas com jovens, o uso da entrevista individual não garantiu a espontaneidade necessária na obtenção das informações e, apesar de ter alcançado o resultado da mesma, essa situação impôs-nos as seguintes reflexões: qual é o papel que cumpre a entrevista numa pesquisa que procura analisar a opinião dos jovens? O que se espera dos jovens enquanto participante desta pesquisa? Que tipo de método poderá proporcionar a captação de opiniões individuais e coletivas ao mesmo tempo? Assim, esses e outros questionamentos culminaram na escolha da entrevista coletiva, porquanto consideramos Bourdieu (1999), quando afirma que a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa.

De acordo com Kramer (2007), nas pesquisas acadêmicas, a entrevista coletiva como dispositivo metodológico tem tomado um contorno diferente das comumente utilizadas fora deste campo, pois caracteriza-se por apenas um pesquisador realizando perguntas a diferentes entrevistados no mesmo momento. No entanto, apesar de haver um único pesquisador conduzindo o encaminhamento da entrevista, não é apenas ele quem pode assumir esse papel. E o diferencial desse método de coleta de dados, coloca-se justamente no fato de que os outros participantes podem ocupar a posição do entrevistador, interrompendo, intervindo, completando a resposta dos demais entrevistados, comentando e expondo sua opinião (FERNANDES, 2013).

O papel do pesquisador assume outras características, no qual a posição hierárquica, de poder e autoridade, parece diminuir, sendo possível construir outros sentidos e significados na relação com os sujeitos. Kramer (2003) elucida que,

[...] utilizadas como estratégia metodológica, visam “identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância), provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas” (KRAMER, 2003, p.66).

O professor e pesquisador Paulo Carrano, em seu trabalho “Educação de jovens e adultos e juventude”, reflete sobre a dinâmica da entrevista no processo de pesquisa e sua relação na aplicação desse método com o público jovem. Utiliza-se da contribuição Pierre Bourdieu, em que o sociólogo francês alerta para a necessidade de um exercício de reflexividade frente à interação social entre pesquisador e pesquisado.

Para Carrano (2007, p.2), essa busca do agir reflexivo teria, em última instância, a finalidade de elaboração de uma comunicação não violenta e que fosse capaz de reduzir os efeitos da "intrusão" que a situação de entrevista pode significar para o entrevistado.

Segundo Bourdieu (1997, p.695) *apud* Carrano (2007, p.3),

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 1997, *apud*, CARRANO, 2007, P. 3).

É nessa perspectiva, a partir da possibilidade de uma relação compreensiva e reflexiva com os sujeitos da pesquisa, os jovens, que direcionamos nosso método de coleta de dados, ora reconhecendo as proximidades de ser jovem e ter estudado em escola pública, construindo essa aproximação a partir de um mesmo campo simbólico, ora reconhecendo a distância efetivada pelos papéis de pesquisador e pesquisados.

Foram realizadas as entrevistas coletivas semiestruturadas, aplicadas com 24 jovens, sendo eles divididos em 8 grupos, cada qual com 3 participantes. O arquivo encontra-se no Apêndice A.

### **3.4 Procedimento de análise dos dados**

Como procedimento de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo, em razão dessa técnica possibilitar a descrição de conteúdos implícitos e explícitos das comunicações, auxiliando, dessa forma, na compreensão do que está por trás das falas. Conforme a literatura que trata do tema, a análise de conteúdo é comumente definida como técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo que se produza inferências do conteúdo das informações para o seu contexto social, ao mesmo tempo em que toma o texto como a expressão dos sujeitos, no qual o pesquisador busca categorizar as unidades de texto, sejam estas palavras ou frases, nas quais podem ser observadas uma frequência na repetição e, assim, utilizadas como representação. Para Bardin (2011),

o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Godoy (1995) afirma que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração.

O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. É importante salientar o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2002).

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, são elas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Sobre cada fase, temos:

1º Etapa – pré-análise: Nesta etapa de análise dos dados, retomamos os objetivos da pesquisa a fim de construir indicadores para análise e realizamos uma leitura flutuante nos dados da entrevista, observando a pertinência do material, assim como a coerência com o objeto;

2º Etapa – exploração do material: Nesta etapa, realizamos o recorte dos textos, categorizando-o, agrupando-o e desmembrando-o em unidades de análise, assim como também, classificamos as mensagens a partir de elementos repetidos;

3º Etapa – tratamento dos dados: A interpretação dos dados brutos (falas das entrevistas) estabeleceu-se por inferências com uma abordagem qualitativa, na qual trabalhamos com as significações.

#### **4 ESCOLA PÚBLICA E JUVENTUDES: UMA ANÁLISE SOBRE A QUALIDADE**

O desafio que está posto neste capítulo é o de conceituar o termo qualidade a partir da opinião dos jovens estudantes, entendendo como esse conceito desdobra-se no que define a qualidade de uma escola, partindo do pressuposto de que as juventudes são compostas de sujeitos que, em contextos nos quais a memória coletiva está expressa com mais intensidade, são capazes de construir suas memórias individuais em lugares de socialização.

Além disso, reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, requer avaliar seus processos de construção. Pois, a juventude aqui tomada como categoria social é constituída numa complexidade sem neutralidade, portanto, sua opinião contextualizada fala de um lugar que, neste caso, é o ensino médio público, sendo assim, produtora de um universo material e simbólico que constitui não só o meio social, mas a própria cultura em todas as dimensões (MARTINS, 2017).

Destarte, a opinião desses sujeitos está embasada em suas experiências, na qual, para Dubet (1994), a experiência social é resultado da articulação de lógicas de ação elementares, das quais destacam-se três: a lógica da integração, a lógica estratégica e a lógica da subjetivação. Essas são combinadas de maneiras diversas, não hierarquizadas, autônomas e subjetivas e, são construídas a partir de diferentes lógicas de ação. Assim, este último aspecto destacado por Dubet, contribui para uma aproximação entre juventude e experiência no contexto da elaboração de suas opiniões, em que essa heterogeneidade garante ao jovem uma autonomia relativa enquanto sujeito de sua própria experiência construída em um mundo presente.

Neste capítulo, os jovens estudantes das escolas pesquisadas respondem às seguintes questões: o que é qualidade? O que define a qualidade de uma escola? O que seria uma escola de boa qualidade e uma escola de má qualidade? Quais ações professores e gestores estão realizando ou podem realizar para melhorar a qualidade da escola pública de ensino médio?

#### 4.1 O que é qualidade? Desvelando o conceito a partir da opinião dos jovens

A discussão e a análise do termo qualidade, por si só, implicam aceitar um desafio permeado de construção, desconstrução e reconstrução. Silva (2008) considera que um dos principais desafios, seja o de ver no conceito de qualidade um objeto de pesquisa claramente definido, passível de descrição, seja o que é mais comum, na detecção inequívoca de sua falta. Assim, essas questões podem induzir à concepção da existência de uma qualidade essencial em busca de ser descoberta, pois, como afirma Bernard Charlot (2000, p.15), o “[...] objeto aparece amiúde evidente para o próprio pesquisador, o qual se vê preso, como pessoa particular, aos desafios ideológicos que conferem uma aparente consistência ao objeto” (CHARLOT, 2000, p. 15).

Faz-se importante a reflexão de Silva (2008) ao elucidar que o conceito de qualidade é interpretado a partir de certos condicionantes históricos, territoriais, culturais, de classe e grupos sociais e como o termo qualidade não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um juízo de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade é importante deixar claro o conceito que se estabelece entre aquilo que é qualificado e o sujeito (CAMPOS, 2017).

Convidados a falar sobre o termo qualidade, os jovens apresentaram múltiplos sentidos e significados no caminho de definição. A qualidade para esses sujeitos é um termo que define aspectos positivos como, “*qualidade é algo bom*” (JRG1), por exemplo, e é também um tema referente à adjetivação de objetos e situações, como outro exemplo, “*é como está a situação das coisas*” (JRG8), ou seja, é um tema relacionado à coletividade pública e ainda a valores éticos e políticos.

Assim, uma definição de qualidade recorrente em todos os grupos, relaciona o termo a algo bom, coisa boa, confortável, que é agradável, que causa bem-estar, que não falta nada e que traz benefícios. O uso do termo qualidade, caracterizado como um determinado de estado de coisas, no sentido positivo, também pode ser encontrado em definições de dicionários: “Característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação aos outros” (Houaiss). Podemos ver alguns exemplos nos trechos a seguir:

*Na minha opinião, qualidade é conforto. (JM1)*

*Na minha também é conforto. É dar uma estrutura boa àquele ambiente, né? É não faltar nada, não faltar uma estrutura boa. Essas coisas, pra mim, é qualidade. (JM2)*

*Qualidade é que você não vai sentir falta de nada, né? Qualidade você vai sentir falta de quê? De nada!. (JM3)*

*Qualidade é uma coisa boa, uma coisa pra fazer a gente se sentir confortável, pra gente se sentir bem. (JM9)*

*Todo fornecimento de coisa boa que venha pra nós. As coisas boas de tudo, da vida, da escola... (JRG4).*

*É uma coisa boa, né? Que traz benefício. (JRG6)*

Para os jovens, além de qualidade significar algo bom, refere-se à ideia de todo, como explicitada acima, pois esse conceito está interligado a não faltar nada que não basta apenas uma dimensão ser boa, mas para ser de qualidade tudo precisa ser bom, seja “na vida, na escola...”. Demo (2001) entende que qualidade converge com a ideia de bem-feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana.

Davok (2007) afirma que este é o conceito mais usual nas ciências humanas e sociais, nas quais a qualidade significa perfeição diante das expectativas das pessoas.

Para Gadotti (2013), qualidade significa melhorar a vida das pessoas, pois, para ele, qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. “Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela” (GADOTTI, 2013, p.2).

Os sujeitos também associam a palavra qualidade a um atributo. Para outro grupo de entrevistados, a qualidade é tomada como sinônimo de adjetivo, pois seria “como está a situação das coisas”, se estão ruins ou boas: se está ruim é de má qualidade, se está boa é de boa qualidade. Sob esse aspecto, a qualidade não está somente ligada a algo bom, mas variando a partir dos aspectos e situações existentes, observem as seguintes respostas:

*É como está a situação das coisas, se a merenda tá ruim ou boa, péssima (JRG10).*

*Pois é, qualidade é como as coisas estão. Se o ambiente está confortável, é de boa qualidade. Se não está, a qualidade é ruim.*

*Se, por exemplo, uma caneta quebra rápido, é de má qualidade, entendeu? (RG11)*

*Concordo com ela, depende de como está às coisas (RG12).*

Desse modo, os significados de qualidade, para esse grupo, dizem respeito à ideia de comparação e distinção entre os objetos, pois, nesse sentido, a afirmação de que um objeto tem qualidade configura que suas características permitam afirmar que ele é melhor do que os objetos que não possuem o mesmo padrão de referência.

Davok (2007, p. 506) descreve que “os dicionários definem qualidade como o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior”.

Um ponto abordado, pelos diversos sujeitos, é a consideração de que a qualidade deve ser, para todos, como referência a uma dimensão coletiva, em oposição a uma qualidade seletiva. Em diferentes grupos de jovens, os depoimentos fizeram referência a esse entendimento:

*Um ambiente bom pra se conviver, né? (JRG3)*

*O que todo mundo gosta, se identifica e se sinta bem (JRG2).*

*Qualidade é tudo aquilo que faz você se sentir bem, para o bem de todos (JM12).*

*Qualidade é tudo que é feito de bom para todos (JM8).*

*Para mim, qualidade é algo que todos gostam (JM9).*

A concepção dos estudantes relaciona-se com o que afirma Beisegel (2005), “qualidade para poucos não é qualidade”. Pois, para os jovens, pode-se definir algo de qualidade a partir da distribuição desse elemento para todos e que, a partir da apropriação e avaliação desses elementos, possa ser estabelecido esse consenso.

No que se refere à educação, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem que a educação é um direito de todos e que deverá ser promovida pelo Estado, sabendo-se que um de seus princípios é, justamente, a garantia do padrão de qualidade. Assim, o conceito de qualidade que

permeia o imaginário social dos jovens não se difere do que está sendo construído pela sociedade, seja no campo acadêmico científico, linguístico ou jurídico.

Por fim, a qualidade é tomada sob o prisma de valores éticos e políticos. Demo (2011), considera que a qualidade política tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. O jovem JM4 destaca: “Qualidade é estética, democracia e liberdade de expressão. Também vem os seus direitos, segurança pública.” Sobre a democracia e a liberdade de expressão, outros jovens assim expressaram-se:

*Assim... Eu concordo com ele, porque hoje em dia a gente tenta procurar isso e é muito difícil. Por mais que a gente seja jovem, não dão muita atenção a gente. Acham que a gente sempre tá errado e a gente não tem nada a oferecer de melhor. Aí, alguma experiência nova, algum... Como é que fala? Algum ensino novo. Porque quando a gente quer qualidade, qualidade é tudo de bom, assim: todo fornecimento de coisa boa que venha pra nós (JM6).*

*Eu também concordo que qualidade é tudo que a pessoa pode ter de melhor, né? Tipo, ter os melhores professores, ter tudo que o ensino é pra ter também. E poderia melhorar se eles dessem mais liberdade pra gente falar (JM5).*

Os estudantes relacionam a qualidade do ensino à sua participação, conforme, Sposito e Ramos (2014) destacaram. Os fundamentos da qualidade do ensino são, sobretudo, éticos, políticos e devem ser definidos pela sua capacidade de manter o maior contingente possível de jovens cultivando uma relação significativa com a instituição educativa.

Gusmão (2010) esclarece que a noção de qualidade está sempre em disputa, pois que não é um fenômeno natural, mas elaborada pelos atores sociais, que embasam suas concepções e fundamentam suas ações de acordo com seus interesses. Para a autora, “[...] são os atores que a fazem um objeto de discurso, que a empregam na linguagem utilizada para se referir às questões educacionais, que conferem significados e condicionam as possíveis disputas que ela encarna” (GUSMÃO, 2010, p.24).

Portanto, essas noções de qualidade presentes no discurso dos jovens, reafirmam a característica complexa e polissêmica do termo e faz-se de suma

importância para compreensão de como elaboram os aspectos que definem a qualidade de uma escola.

## **4.2 O que define a qualidade de uma escola?**

Apreender a escola como espaço sociocultural requer considerá-la por, pelo menos, duas dimensões: uma mediante o seu caráter institucional, constituído por um conjunto de normas e regras, com objetivos definidos e finalidades de reprodução social e homogeneização da ação dos sujeitos; outra, pela complexidade vivida no cotidiano, marcada por um processo heterogêneo das relações sociais, na qual as práticas e os saberes dão forma à vida escolar, reelaboram a realidade, engendram conflitos e constroem estratégias individuais e coletivas para transformação do conhecimento e do poder estabelecido (DAYRELL, 2007).

Portanto, conforme apontou o referido autor, a escola como espaço de construção social, “[...] amplia a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (DAYRELL, 2007, p.2). Nessa perspectiva, este estudo realiza o deslocamento da análise da qualidade da instituição escolar para os sujeitos jovens, centralizando neles o eixo da investigação.

A definição da qualidade da escola pública pelos jovens aproxima-se das concepções de qualidade elaboradas anteriormente, à medida que vários sujeitos a tomam como estado de coisas no sentido positivo e aos valores ético-políticos, e distancia-se ao desvelarem aspectos específicos presentes na dimensão educativa.

As questões emergentes nos grupos entrevistados foram agrupadas em quatro eixos: 1) A relação entre diálogo, participação e liberdade na cultura escolar; 2) Disciplina e suas dimensões na escola; 3) Metodologias, ensino-aprendizagem e currículo na dimensão educativa; 4) Infraestrutura e condições de funcionamento da instituição.

### **4.2.1 Diálogo, participação, liberdade de expressão**

A questão mais recorrente nos grupos de discussão, a respeito de que aspectos definem a qualidade da escola, é justamente o espaço para participação ativa dos jovens na comunidade escolar, através do diálogo, de sua opinião, de liberdade de

expressão, de uma efetiva comunicação entre estudantes e professores, assim como entre estudantes e gestão.

Sacristan (2005), Corti e Souza (2004), Martins e Dayrell (2013) salientam que a participação dos jovens no cotidiano escolar é atravessada por tensões decorrentes de imagens construídas historicamente, tanto no que se refere à escola quanto no que se refere à imagem de aluno. E, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) possibilitar a existência de uma gestão democrática com a participação dos estudantes, Arroyo (2005, p.42) afirma que “nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou”.

Nesse sentido, a primeira palavra que surge no grupo 01, ao serem perguntados sobre o que define a qualidade da escola, é “*Ouvidoria*”. Mas, o que exatamente seria essa ouvidoria?

*Ouvidoria, assim, procurar ouvir os alunos, porque muitas vezes aqui nesta escola a gente não tem voz. Por mais que a gente esteja certa, a gente não tem voz de jeito nenhum. Nunca vão escutar a gente, nunca! (JM1).*

*Eles dão mais ouvidos aos professores, porque eles já são formados, aí pensam que a gente não tem uma opinião. Eles expressam a opinião e não deixam a gente expressar da gente, entendesse? (JM2).*

*Eu tô nesta escola há 8 anos e nunca fui ouvida. Já tentei inúmeras vezes e, na maioria das vezes que a gente tenta, a gente é suspensa ou é tentativa de ser suspendida ou leva arrogância, ignorância, nunca é ouvida! (JM3).*

*Diz que a gente é mal-educada, entendesse? Que a gente precisa ouvir. Na verdade, eles dizem tanto que a gente precisa ouvir, mas eles não querem que a gente fale, entendesse? Eles só querem que a gente ouça (JM2).*

A expressão dos jovens revela a convivência com atitudes autoritárias, violentas e silenciadoras no ambiente escolar. Ao escrever sobre a instituição escolar e a violência, Sposito (2009) explica que em uma de suas definições, a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força, na qual nega-se a possibilidade da relação social instalada pela comunicação, diálogo, palavra e pelo conflito.

É nesse sentido que o tema da violência não deveria ser reduzido a uma questão de segurança pública somente, mas tratado como assunto cultural e político. Quando a noção de público perde sua força articuladora, quando se evaporam as razões para se "estar juntos", fortalece-se a noção de que a violência pode ser uma solução possível para os conflitos (CARRANO, 2007).

Dayrell (2007), ao refletir sobre os conflitos presentes nas relações com os jovens, em seus papéis (jovens e estudantes) dentro da escola, esclarece que:

[...] convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Pais (2003) entende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem fazer-se presente.

Assim, para os estudantes, outras características que definem a qualidade da escola são o diálogo e a liberdade. Os sujeitos da pesquisa explicam que a liberdade pronunciada se faz no sentido de regras de convivência com o mínimo de respeito às suas necessidades básicas, seja ir ao banheiro, tomar água, entre outros. Afirmando também que, se houvesse mais liberdade para os estudantes, haveria diminuição de indisciplina por parte de alguns alunos, melhorando, como consequência, a convivência e aprendizagem em sala de aula:

*Acho que a gente deveria ter mais... liberdade na escola. Tipo, não ser obrigado a assistir aquela aula. Tipo, tem horas que tudo bem, eles querem colocar uma organização, mas tem horas que a pessoa não quer assistir aquela aula. Não sempre, mas poder entrar e sair da sala, sabe, ser mais livre. Não aquela coisa que parece uma prisão, controlando muito os atos da gente na escola, sabe? (JRG7).*

*Aí, os meninos ficam dentro da sala, atrapalhando quem quer realmente (JRG9).*

*Nem ir ao banheiro a gente pode, porque eles acham que a gente vai ficar (JRG8).*

*E outra, você pedir pra gente ir ao banheiro e o professor negar. Eu acho que realmente eu não me privaria de ir ao banheiro se o professor dissesse que não. Porque eu seguro o máximo para ele poder dar a aula dele, mas se eu não conseguir... Eu acho isso um absurdo. É uma necessidade. Não tem que tá pedindo pra ir no banheiro ou beber água (JRG11.)*

*Assim, aqui seria bom a gente ter mais nossa opinião. Não só também pelo espaço grande, pela boa alimentação, pelo bom ensino. Pela direção poder escutar a gente mais, pra gente poder ter a nossa opinião. [...] Assim, poderia ser algo para a gente dar nossa opinião e ela ser escutada (JM10).*

Para Sposito e Souza (2014), pouco se ouvem esses jovens e pouco se busca de diálogo entre aquilo que as escolas oferecem e aquilo que seus estudantes de fato buscam dentro delas. Conforme Costa (2010), por mais que as instituições educativas reconheçam os direitos e as necessidades dos jovens, permanecem, ainda, mantendo no espaço escolar, limites e barreiras quanto ao diálogo, que não permitem que as reivindicações juvenis sejam ouvidas, menosprezando o valor que elas possuem.

Nesta mesma direção, outra problemática é apontada: a presença de câmeras em sala de aula. Os estudantes da escola de referência, afirmam que se pudessem mudar algumas questões na escola em que estudam, seria a retirada dessas câmeras. Eles sentem-se presos, confinados, vigiados, asseguram que esse equipamento não contribui para um bom clima escolar, observe o diálogo:

*Tiraria as câmeras na sala de aula. A gente se sente preso na escola. Já não basta a questão do fardamento, aí tranca a gente e ainda bota câmera. Aí, a gente se sente num zoológico (JR10).*

*Oura coisa é a sala tá trancada por dentro. Isso é um absurdo, a sala tá trancada por dentro. O aluno se sente preso, ainda tem uma câmera ali vigiando você. Você é impedido de sair, ainda está sendo observado (JR12).*

*Nem nas prisões têm câmeras, né? E agora a gente tá sendo observado cada minuto (JR10).*

*Eu acho assim, que se deixassem a porta aberta, não precisaria de câmeras na sala (JR11).*

Camacho (2004) destaca que a escola, ao não reconhecer seus estudantes como jovens, sofre um profundo processo de inadequação quanto ao tratamento dado

para esses sujeitos. Tal processo é denominado pela autora como “desinstitucionalização da condição juvenil” que, por sua vez, constitui-se na dificuldade de identificarem-se com a escola, pela falta de diálogo. De acordo com a pesquisadora,

Dentre os impactos que esta visão míope da escola – que não vê o jovem que há para além do aluno – pode causar estão a ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e a dificuldade da construção da identificação dos jovens alunos com a instituição escolar. O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia 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 (CAMACHO, 2004, p.340).

Neste sentido, Dayrell (2007) sugere uma outra forma de compreender os jovens que chegam à escola, tomando esses sujeitos pela sua dimensão sociocultural, pois segundo o autor, essa dimensão os entende enquanto indivíduos que possuem historicidade, com visões de mundo, escala de valores, desejos, projetos e hábitos que lhe são próprios. A estudante JM6, levanta, além da necessidade de comunicação, outras problemáticas:

*Assim, além do fato de mais espaço para ter mais comunicação com os alunos ou poder deixá-los terem a sua opinião, também seria a construção da escola, a infraestrutura, que assim, a pessoa quer uma escola boa, com ensino bom e com tudo de bom, que nem escolas de pessoas ricas, porque nem todos tem essa qualidade, nem todos podem ter dinheiro pra pagar uma escola particular. Aí assim, nós que somos pobres temos que aguentar o que o governo manda pra gente (JM6).*

Como identificado por outras pesquisas, os estudantes de escola pública costumam considerar fraco o ensino que recebem. Eles têm, tal como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada, para avaliar o desempenho da instituição e de seu alunado (KRAWCZYK, 2014, p. 87).

No entanto, Krawczyk (2014) também coloca que esse tipo de imaginário é construído preconceituosamente por décadas, pois existem escolas particulares com boa e má qualidade, o mesmo acontece com as escolas públicas.

Todavia, os sistemas de *ranking*, que avaliam as aprendizagens dos estudantes sem considerar o contexto sociocultural em que essas aprendizagens foram adquiridas, encarregam-se de reforçar mais ainda esse preconceito, pois, para esta autora, é importante considerar que os estudantes de classe média já chegam às escolas privadas com outras experiências (língua estrangeira, reforços, viagens), que por sua vez, alinham-se ao padrão de ensino exigido.

Seria o que Bourdieu (1998), denomina de capital cultural, uma vez dentro do sistema educacional, esse tipo de capital consiste num princípio de diferenciação e desigualdade entre os sujeitos, quase tão poderoso quanto o capital econômico.

#### 4.2.2 Infraestrutura, condições de uso e funcionamento das escolas

Ao discutir-se aspectos referentes à infraestrutura da escola, é importante considerar a afirmação de Dayrell (2011): “A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários” (DAVRELL, 2011, p.12).

Dessa forma, a distribuição, manutenção e organização dos espaços físicos interfere diretamente na qualidade da instituição escolar, seja na dinâmica das relações pedagógicas, construindo ou limitando suas possibilidades, seja nas relações interpessoais, pelo lugar que cada sujeito ocupa (DAYRELL, 2011).

Os jovens estudantes reconhecem a importância que essa dimensão da escola possui e atribuem ao espaço físico um dos principais parâmetros para avaliar a qualidade dela.

Os diversos grupos entrevistados possuem opiniões comuns e descrevem detalhadamente como seria uma escola boa. De modo geral, levantam que uma escola de qualidade requer ambientes climatizados, com refeições nutritivas, laboratórios especializados, banheiros limpos, armários, espaço confortáveis, recursos tecnológicos como suporte para aprendizagem, entre outros. Observemos:

*Ambientes climatizados, salas de ciências, robóticas, informática, né? Que envolve robótica, um refeitório também climatizado, refeições mais nutritivas, aulas mais intensivas (JRG5).*

*Teria armário também. Eu acho que seria também trabalhar com a informática dentro da sala, por exemplo. Até mais fácil também. Livros, claro que tem que ler e fazer trabalhos escritos pra poder você treinar sua leitura, sua escrita, mas também, algumas coisas práticas como... Já tem algumas coisas no tablet do governo tudinho (JRG4).*

As reclamações sobre a ausência de laboratórios para estudos de línguas estrangeiras e quadras para práticas de esportes e aulas de educação física são recorrentes em vários grupos. Os estudantes afirmam que a ausência desses espaços influi diretamente na aprendizagem.

É importante ressaltar que as escolas pesquisadas, as que os estudantes usam como parâmetro para definir o que seria uma escola boa, são grandes e possuem espaços destinados para realização destas atividades como quadras, bibliotecas, laboratórios. No entanto, segundo os jovens, estes espaços não são utilizáveis por diversos motivos: falta de equipamentos; ausência de professores especializados; falta de manutenção; burocracias internas e dificuldade na comunicação. O que revela, dessa forma, o subaproveitamento da capacidade já instalada nas escolas públicas.

O diálogo do grupo 03, exemplifica essa discussão:

*Uma escola boa também. Ter um lugar agradável (JM7).*

*E, principalmente, educação física e línguas estrangeiras, porque tem que fazer as coisas na prática. Educação física, a gente tem que aprender sim a teoria, mas a gente tem que ter prática. O esporte que a gente está estudando, deveria ter a teoria e a prática. Deveriam andar juntas (JM8).*

*Acho que deveria ser mais aproveitado os espaços. Como aqui mesmo, tem muito espaço na escola e não é aproveitado (JM4).*

*É, os laboratórios também. Laboratório, sala de computação, tudo fechado. A gente mal usa (JM3).*

*É só promessa! Só diz: semana que vem a gente vai pro laboratório, mas nunca vai. Sempre tem uma desculpa pra gente não ir (JM5).*

*É porque, aqui nessa escola, os professores têm que pedir muito antecipadamente pra usar os laboratórios. Mas às vezes acontece um imprevisto, alguma coisa que não vai conseguir usar (JM6).*

*A quadra de praticar esportes não é coberta (JM10).*

*Pois é, a quadra é descoberta. Começou a obra e até agora não acabou mais. E nem vai acabar. Não tem uma boa merenda, não tem sala de experimento químico, a de computador não pega os computadores, não tem internet. E também não tem uma biblioteca, assim, de qualidade, que funcione, que a gente possa ter vontade e ir buscar um livro porque, como você viu, a biblioteca e sala de informática estão fechadas. É só entulho (JM11).*

De acordo com Sá e Werle (2017), apenas 0,6% das escolas de educação básica são consideradas como adequadas no que tange ao fato de ter uma infraestrutura capaz de proporcionar uma educação de qualidade. Sátyro e Soares (2007), por sua vez, entendem que a infraestrutura escolar influencia diretamente no desempenho dos estudantes e na qualidade da educação como um todo:

A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (SÁTYRO; SOARES, 2007, p.7).

Tanto para os jovens quanto para os pesquisadores, a infraestrutura escolar coloca-se como um ponto crucial na definição da qualidade da escola, podendo, a depender das disposições existentes, garantir possibilidades para realização das atividades pedagógicas ou limitar sua execução.

Borges (2014) cita a questão da demanda por infraestrutura como o principal contraponto à execução da educação em tempo integral, afinal, não adianta aumentar a carga horária se o ambiente destinado para as atividades pedagógicas não pode realizar seus objetivos.

#### 4.2.3 Ensino

.A dimensão educativa da didática, ensino, currículo, práticas pedagógicas, também se configura como elemento central na definição da qualidade da escola pública. Os jovens afirmam que escola de qualidade é escola que tem um ensino bom, como expressa a estudante JM10: *“Aquela educação de base reforçada”*.

Para Libâneo (2006, p.6), “O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino.” Para o autor, é preciso que as políticas educacionais direcionem-se efetivamente para as ações didático-pedagógicas, ou seja, para qualidade interna das aprendizagens escolares.

Para os jovens, as problemáticas, nessa perspectiva, giram em torno: de inovação, da dimensão entre teoria e prática, de conteúdos relacionados ao ENEM, de motivação, dentre outros. Vejamos:

*Qualidade é também ter um ensino bom, porque não adianta o professor estar na sala e não ter didática com os alunos. Só vai passando aquilo, aquilo, aquilo e a aula vão ficando chata, monótona. Não tem nada de novo para apresentar para os alunos, entendeu? (JM12).*

*É só teoria, teoria e teoria. Deveria ter aulas mais dinâmicas, né? (JM10).*

No mesmo sentido, Krawczyk (2014, p.35), argumenta que “não temos novas metodologias de ensino nem uma prática escolar que possibilite a interlocução crítica e reflexiva com o mundo contemporâneo” (KRAWCZYK, 2014, p. 35).

Também foi registrada, nos depoimentos dos estudantes, a importância de maior interatividade entre os alunos. Vejamos o depoimento de JM5:

*O que define é o que ela disse também. Ter dentro da escola a manutenção, não só também pra fazer aulas no quadro, mas também ter aulas práticas. Os alunos se relacionar entre si na sala, porque na sala tem alguns alunos que não se relacionam (JM5).*

Como pode ser observado nesse último trecho, além de aulas com experimentações práticas, os jovens sentem necessidade de estratégias de ensino que possibilitem uma maior interação entre seus pares.

Segundo Dayrell (2007), as instituições “buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos”. Os estudantes, por sua vez, questionam sua falta de liberdade e de autonomia e, ao mesmo tempo, reconhecem que a sala de aula é, também, um “lugar privilegiado da sociabilidade”.

O mesmo autor ainda argumenta que essa necessidade de sociabilidade juvenil, dentro da sala de aula, ganha mais relevância entre os estudantes pobres,

pois soma-se a esse fato a ausência de equipamentos de lazer públicos em seus bairros e as dificuldades de locomoção para outros lugares da cidade que contemplem essas vivências.

Nesse contexto, Carrano (2007), corrobora ao afirmar que

As escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar. Pesquisas sobre a participação social e política dos jovens brasileiros revelou a percepção de alunos e alunas que dizem que a escola não abre espaços nem estimula a criação de hábitos e valores básicos estimulantes da participação. Esta situação é mais grave para os jovens pobres que praticamente só possuem esta instituição para o acesso a estes bens simbólicos (CARRANO, 2007, p. 6).

As maiorias das questões levantadas pelos jovens pesquisados giram em torno das problemáticas referentes à sala de aula, à didática dos professores e aos processos de ensino aprendizagem como um todo. Pesquisas realizadas por Gatti; Nunes (2009) e Libâneo (2010) esclarecem que professores das diversas licenciaturas apresentam dificuldades em incorporar e articular em seu exercício profissional o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.

Dessa forma, confirmam a dissociação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, que por sua vez reverberam em reclamações expostas pela maioria dos jovens do ensino médio. Ao serem provocados a continuarem a fala anterior, referente ao que seriam aulas mais intensivas, dois jovens destacam:

*O ensino reforçado, porque às vezes só passa o assunto uma vez e pronto e dá atividade pra você fazer, entendesse? Mas, como você vai fazer atividade, se você só viu aquele assunto uma vez na vida? Aí, não fixa de jeito nenhum. Aí, por cima, você já dá outro assunto. Aí, você nem pegou aquele primeiro assunto. Aí, pronto! (JM10).*

*Pra quem tá no 3º ano, concluindo, trabalhar questões mais voltadas para o ENEM, focar só naquilo. Não desviar em outros assuntos. A gente vai fazer ENEM, mas passam trabalhos que não têm nada a ver, que a gente não vai aprender, que não vai fluir em nada, que não vai levar em nada pra nossa vida (JM11).*

É possível identificar a insatisfação dos jovens com relação ao aligeiramento com que é repassado os conteúdos, sem uma efetiva preocupação com a qualidade na aprendizagem. Além disso, em suas falas, relatam a preocupação e o desejo de estudarem conteúdos que se relacionam com os exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

*Mais coisas sobre português pra gente. Fazer escola de referência para o Enem. Pelo menos, tirar um dia na semana para estudar para o Enem. Pelo menos pro ensino médio já ir se preparando, desde o primeiro ano. Eu acho que a gente já deveria ir se preparando para o Enem desde o nono, desde quando a gente aí é do fundamental (JRG8).*

*Ter mais atividades interativas sobre o Enem. Os passeios também, que parece que tem no centro de convenções sobre aulão do Enem (JRG9).*

*Acho que poderia ter aulões também, preparatório pro Enem, Português pra todo o ensino médio (JRG12).*

*Projetos de ir em outras escolas conhecer pessoas novas, professores, o dia-a-dia das outras pessoas, elas virem conhecer a da gente. Novas oportunidades de ensino pra gente ficar mais empolgado pro Enem. Acho que deveria ter mais aulão, deveria! (JM4).*

Os relatos evidenciam uma lacuna presente nas aulas do Ensino Médio, pois que os professores não estão levando em consideração uma necessidade bastante expressiva de seu público. Além disso, alerta-nos para refletir sobre a função da escola média, uma vez que os conteúdos abordados parecem não fazer sentido para os jovens aos quais se destinam.

Libanêo (2011) chama atenção para o fato de que surge, nas políticas oficiais, a escola do acolhimento social para os pobres, cuja função maior é propiciar a convivência e a sociabilidade em detrimento, na maioria das vezes, de uma escola destinada à formação científica e cultural.

Nas palavras do mesmo autor, essa constatação indica, “o dualismo da escola brasileira, em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, para os pobres” (p.6) Nóvoa (2009) compartilha da mesma preocupação e enfatiza:

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

Por isso, faz-se importante a defesa de uma escola que valorize a integração social, os espaços de sociabilidade, a participação e a organização das relações humanas que respeitem a cultura e a convivência entre diferentes, mas que tome o conhecimento e a qualidade do ensino no mesmo crivo de importância e garanta aos seus educandos o que lhes é de direito, para que não ocorra o que Nóvoa (2009) chama de “transbordamento de objetivos”, situação na qual os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Dentro desse contexto e refletindo sobre o papel da escola, Libâneo (2004) escreve:

É claro que essas coisas são importantes, mas penso que escola para a democracia e para a emancipação humana é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos. [...] Sendo assim, a tarefa das escolas fica muito clara, que é assegurar as condições para que a aprendizagem escolar se torne mais eficaz, mais sólida, mais consolidada, enquanto ferramenta para as pessoas lidarem com a vida (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Corti *et.al* (2007), ao discutir sobre os objetivos do ensino médio, já afirmavam que há uma preocupação necessária com a qualidade dos cursos ofertados e que “tal preocupação decorre da constatação de que, apesar do aumento do número de matrículas, existem baixos níveis de aproveitamento e de desempenho dos estudantes, ao lado de altos índices de repetência e de evasão” (CORTI *et. al.* p.2). Portanto, efetivar o direito à aprendizagem aos jovens de Ensino Médio, é um desafio frente à dualidade estrutural que persiste nesta etapa de ensino.

Outra sugestão, dada pelos jovens, refere-se à existência de atividades permanentes na escola, em formato de cursos e oficinas. O conteúdo dessas atividades, segundo eles, seria dança, música e esportes. Observemos a sugestão de duas estudantes:

*Eu acho que deveria ter umas aulas extras, em todas as escolas, como se fosse uma cadeira a mais, sabe? Onde você iria ter um horário livre e poderia escolher música, dança, qualquer dessas mais dinâmicas, fugindo desse contexto da escola assim (JM9).*

*Projetos! Vamos supor uma feira de ciências, que a gente pudesse mesmo. Vamos supor uma feira de ciências sobre anatomia, que a gente pudesse acessar o esqueleto, que a gente pudesse explicar tais coisas bem direitinho. Passeios são até legais. Poderiam ser para um canto legal, uma biblioteca pública, um canto assim bem focado na educação, seria muito bom mas o tempo da gente é muito pouco. Que nem os próprios professores, que têm coisas que eles têm pra passar pra gente e queriam expandir e queriam botar a ideia deles, mas não têm tempo de botar (JM1).*

Para Candau (2015), o trabalho com projetos potencializa dinâmicas voltadas para o aprender a aprender e valoriza o estudante enquanto sujeito ativo e protagonista desse processo, tornando a aprendizagem mais significativa e eficaz. A autora entende que “trabalhar por e/ou com projetos implica reinventar o ofício de aluno(a) e o do(a) professor(a), rompendo com a fórmula mais clássica: professor(a) ensina e aluno(a) aprende ou não.”

Além disso, em sua pesquisa “A didática hoje, reinventando caminhos”, Candau (2015) constatou que o trabalho centrado em projetos, favoreceu o empoderamento dos estudantes. Ela relata:

Como protagonista de muitas estratégias e/ou atividades que eram desenvolvidas, ele/a ia conquistando sua autonomia para aprender e para agir em diferentes situações, desenvolvendo sua competência como pesquisador/a crítico/a e sua criatividade. Favorecia também, em consonância com a perspectiva intercultural crítica, a valorização da sua identidade cultural, na medida em que ele/a, em função das diversas oportunidades que lhe eram dadas, podia se expressar, partilhar seus saberes e produzir conhecimentos, a partir, inclusive, de seu pertencimento cultural. Além disso, identificamos que os projetos estimulavam os/as alunos/as a aprenderem a trabalhar de modo mais solidário e colaborativo, já que as estratégias de trabalho em pequenos grupos eram frequentemente mobilizadas (CANDAU, 2015, p.341).

Tanto do ponto de vista acadêmico quanto da opinião dos jovens, as práticas pedagógicas, a partir de projetos interdisciplinares, podem contribuir

significativamente para qualidade das aulas na escola de ensino Médio. Ainda no contexto da discussão de como seria uma aula de qualidade, o jovem JRG2 sugere:

*Com aula de informática. Trabalhar com os livros, assim, uma aula bem dinâmica, que faça os alunos se relacionarem entre si, tenha trabalho em conjunto. Que tem um bom ensino dos professores, também. Uma boa gerência. Tipo, isso tudo faz uma escola boa (JRG2).*

Fica evidente que, para eles, uma escola boa passa, principalmente, pela qualidade das aulas. Para os jovens da escola pública, cujas condições, em sua maioria, não proporcionam ambientes para realização dos estudos. Os espaços físicos escolares são de extrema importância para essa realização. Observe as colocações deste grupo:

*O professor às vezes passa um trabalho, aí o aluno, às vezes, não traz porque não tem onde fazer o trabalho e a biblioteca aqui tem uma sala de informática. Mas, a sala de informática tá fechada. Tem alunos que não conseguem. Vamos supor, se uma escola fosse longe e 4 professores mandassem trazer o livro, era pra ter um armário aqui pra guardar livros, guardar coisas pra o aluno não vir com tanto peso nas costas (JRG3).*

*Teria muita coisa, armário, essas coisas. Na educação física, ter uma quadra. E, também, teria não só quadra, mas também teria uma piscina. Treinar a gente pra fazer campeonato com outras escolas. Isso também seria bom! (JRG2).*

Assim sendo, concordamos com Libâneo (2004), quando assegura que uma escola de qualidade é aquela contra exclusão econômica, política, cultural e pedagógica. Que garante ao seu alunado recursos materiais para efetivação da aprendizagem, promovendo a formação científica e cultural, provida pela ciência, técnica, linguagem, estética e ética.

Outro grupo de estudantes revela que a falta de interesse pela escola ocorre porque ela não acompanha as mudanças da sociedade, como exemplifica a jovem J4GR: “O mundo evoluiu, mas a escola continua na mesma. Aí acaba não acompanhando e isso fica fora do mundo. Aí meio que cansa”.

Esses jovens explicam que a não evolução se estabelece a partir da ausência de compreensão entre estudantes e escola, assim como na falta de metodologias

ativas e recursos tecnológicos e interativos, pois numa geração em que a partir dos celulares têm o mundo em suas mãos, o ensino-aprendizagem da abordagem tradicional, torna-se sem sentido. Para compreender melhor essas afirmativas, é importante acompanhar o diálogo do grupo 06:

*Uma escola boa tem que ter mais aula em laboratório. A gente não vai muito ao laboratório. Mais aulas práticas porque a gente só fica na sala. Tem dois laboratórios, mas nas aulas práticas a gente só fica na sala (JRG5).*

*Tem laboratório de química, física e biologia, mas também não é usado por falta de materiais. E também não é utilizável. Os vidros tudo quebrados (JGR4).*

*Aulas práticas, dinâmicas, também teria tablets no lugar de cadernos, porque a gente sabendo usar, seria bem aproveitado (JRG6).*

*É porque em muitos anos, a cara da escola não mudou, não evoluiu. Todo resto evoluiu, mas a escola não. A escola continua sempre do mesmo jeito: sala de aula, livro, caderno e só! (JRG5).*

*É, fica cansativo e por isso que a gente não se interessa (JRG6).*

*Pois é, por isso que muita gente não se interessa (JRG4).*

Convidados a descreverem o que deveria acontecer mais na escola pública de ensino médio, os jovens falam que gostariam de uma melhor qualidade do ensino. Eles sugerem práticas pedagógicas que utilizem a biblioteca escolar, laboratórios de química e física, excursões e aulas de campo. Vejamos alguns argumentos:

*Excursões e aulas extraclases onde o aluno possa aprender por si mesmo, não só teoricamente, pode aprender na prática. (JRG4)*

*Funcionamento da biblioteca novamente, laboratório pra fazer experimento de química, física, a sala de informática. (JRG5)*

*A questão de segurança também. Como eu disse também, os armários. (JRG6)*

É recorrente em todos os grupos o desejo de estudar os conteúdos das diversas disciplinas na sua relação entre teoria e prática. Nos trechos abaixo, pode ser observado um destaque para as disciplinas de educação física e artes. Os estudantes propõem que esta última disciplina abranja diversas linguagens artísticas, seja dança, música, teatro e na educação física, os conteúdos possam ser levados mais a sério. Seguem as afirmações deles:

*Ter aulas mais práticas. A aula de educação física deveria. Os professores deveriam ensinar a gente os esportes que a gente está estudando (JM12).*

*A gente chega na sala do professor de educação física, a gente vai mais brincar. Fica lá jogando dominó, dama... Ele passa atividade lá no quadro e nem liga. Aí só faz a chamada. Às vezes nem faz a chamada, só coloca presença em todo mundo. Fica quase um recreio. Não tem um esporte, não tem nada (JM6).*

*Outra coisa, a questão da arte. A gente fazer a arte na prática, não só passar um conteúdo sobre um tipo de arte. Aí a gente não vai fazer na prática. A questão da dança, do teatro, da música, eu acho que isso melhoraria e muito até mesmo o comportamento dos alunos dentro da escola, porque só teoria também cansa (JM5).*

Dessa forma, surge uma pauta comum entre os jovens estudantes: direcionamento de práticas pedagógicas para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Como afirma Libâneo (2006), “escolas existem para que os alunos aprendam solidamente os conceitos, desenvolvam o seu pensamento, seus processos de raciocínio e qualidade de ensino, neste caso, é qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares” (p.3). E, ainda ressaltamos que, a melhoria da qualidade da escola, pressupõe, entre outros aspectos, o modo de viver a prática educativa.

#### 4.2.4 Disciplina / Indisciplina

Ao realizar um levantamento sobre pesquisas na pós-graduação brasileira referente à disciplina, indisciplina, juventude e escola, Dayrell *et.al* (2009) afirmam que, de modo geral, esses trabalhos evidenciam a tensão existente no interior da escola, tomando a (in)disciplina como uma relação de forças num jogo de poder da instituição, na qual esse elemento pode ser resultado de diversas variáveis: a) A

escola como geradora da indisciplina; b) A influência da família; c) A índole dos estudantes, entre outros. Considerando assim a indisciplina como resultante de um contexto histórico no qual vem ocorrendo transformações de poder.

Nesta pesquisa, a in(disciplina) é tomada pelos jovens estudantes, como sendo um fator decisivo para definir a qualidade de uma escola, porque consideram a existência de sua manifestação como um fator negativo para aprendizagem e socialização. Nogueira e Silva (2007), ao pesquisarem sobre disciplina e indisciplina na aula, por uma perspectiva sociológica, constatam que a indisciplina na escola e na sala de aula, além de se configurar como um indicador do insucesso no trabalho de socialização dos alunos, pode ainda funcionar como um forte inviabilizador do processo de ensino aprendizagem.

Além disso, é importante considerar a fala de Aquino (1996), quando diz que os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos. Esse fato pode ser corroborado pôr a pesquisa desenvolvida pela Unesco em parceria com o MEC sobre o Ensino Médio no Brasil, em que de cada dez estudantes, quatro afirmam que um dos principais problemas da escola são os estudantes indisciplinados (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). E para os professores, 5 em cada dez mencionam a indisciplina dos estudantes como um dos principais problemas que enfrentam nas escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Assim, a indisciplina também é um ponto recorrente nesta pesquisa. De modo geral, os estudantes colocam-se como responsáveis pela qualidade da escola, no que diz respeito à preservação da infraestrutura e o comportamento na sala de aula. Para os jovens, a qualidade do ensino é bastante prejudicada por intervenções negativas na sala de aula e pela falta de respeito que alguns estudantes realizam com os professores e a gestão da escola. Nesse sentido, os esses sujeitos vislumbram que uma gestão mais rígida, do ponto de vista da fiscalização e punição do comportamento com os estudantes, favoreceria a eliminação desse problema e, conseqüentemente, a melhoria dessas relações, como podemos identificar nos trechos abaixo:

*Uma escola de qualidade é uma escola que tenha disciplina, evite essa questão do bullying, né? Evite essa questão da superioridade e inferioridade. Que todos possam ser ouvidos de forma igual (JM4).*

*Eu acho que qualidade na escola vai muito além de estrutura. Que não é a estrutura que define a qualidade da escola, e sim, a questão da disciplina, a questão de ter a programação. Porque disciplina pra mim é a base da escola. Se não tiver disciplina, as outras coisas não funcionam. Mais disciplinas com os alunos, porque muitas vezes os alunos são desobedientes, indisciplinas e isso acaba atrapalhando todo o resto (JM7).*

*Pois é, não adianta ter infraestrutura boa, professores bons se os alunos não respeitarem. Aí acaba virando uma escola ruim por causa dos alunos (JM9).*

*Acho que além de tudo isso que a gente mencionou, deveria ter o fator da disciplina também. Disciplina dos alunos que está em falta. Tipo, organização a partir dos próprios alunos, cuidar bem do ambiente (JRG1).*

*Eu acho que, assim, uma boa gestão faz toda a diferença. Claro que quem faz a escola é o aluno. Mas eu acredito que com a gestão mais rígida... Eu acredito que a escola seria melhor tanto no desempenho do aluno ao aprender quando na estrutura escolar (JM8).*

Desse modo, é possível perceber que os jovens atribuem a necessidade de disciplina por diversos aspectos: gestão da escola, comportamento dos estudantes, organização, entre outros. Para eles, a disciplina é um elemento tão importante para o funcionamento da dinâmica escolar que relacionam a qualidade de todos os outros (infraestrutura, ensino) a esse fator.

Numa pesquisa realizada pelo INEP, intitulada “Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais” (2005), é possível identificar uma estreita semelhança nos resultados, uma vez que, dentre outras coisas, há uma forte opinião por parte dos pais, de que a autoridade escolar estaria sendo fortemente confrontada na escola, o que impactaria decisivamente na qualidade do trabalho por ela realizado.

Por isso, os pais sugerem a necessidade de um imediato restabelecimento e a ampliação da autoridade dos professores e dos diretores e avaliam de forma mais positiva os gestores que, segundo eles, possuem uma atuação mais firme sobre a indisciplina dos estudantes.

De acordo com Estrela (1986), o conceito de indisciplina é geralmente definido em relação ao conceito de disciplina, que vem passando no decurso da história por

uma série de ressignificações. Ao recorrer aos dicionários, esse conceito aparece apresentando uma polissemia, pois, geralmente, a palavra aparece com vários significados, como: “regime de ordem imposta ou livremente aceita”; “Ordem que convém ao funcionamento regular de uma instituição”; “Relação de subordinação do aluno ao mestre”; “Observância de preceitos ou normas”; “Submissão a um regulamento ou a um ramo do conhecimento” (AURÉLIO, 1986). Contudo, Segundo Magalhães Jr (2002, p.4), “a disciplina no espaço escolar, constitui-se em uma ferramenta que auxilia no estabelecimento da “ordem” e representa os interesses de um grupo”.

A disciplina também se expressa, *ao colocar para os jovens a seguinte questão: como seria uma escola ruim?*

*Ah, uma escola que não tivesse a questão da disciplina, na organização: que os professores não compreendessem os alunos; que os alunos também não compreendessem os professores. Porque não é só os professores, os alunos também têm que contribuir, que eles têm que ver. A gente tem que ver que os professores não são os culpados de alguma coisa está acontecendo. Todo mundo tem parte nisso. Então, todo mundo deveria se ajudar (JM7).*

A fala dos jovens expressa que a indisciplina escolar é uma recusa desse novo sujeito histórico às práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, principalmente, no que concerne a relação entre professor e aluno. Como bem lembrado por Aquino (1998, p.4), é, na verdade,

uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares (AQUINO, 1998, p. 4).

Nesse sentido, o autor entende “a indisciplina como energia desperdiçada, sem um alvo preciso ao qual se fixar, e como uma resposta, portanto, ao que se oferta ao aluno” (AQUINO, 1998, p.7). Os jovens estudantes também entendem a indisciplina da mesma maneira e sugerem ações socioeducativas para que essa energia seja mais bem direcionada, como expressa o depoimento a seguir:

*Eu acho que alguns alunos, mas não tirar, fazer, sei lá, uma palestra com eles. Terem interação porque tem uns que já são muito tímidos e outros que já são demais, acabam praticando bullying com outros alunos, brincadeiras de mal gosto, principalmente, nesse corredor. Ficam correndo direto, capaz de bater a cabeça um no outro aí. Aí eu acho que deve, sei lá, alguma palestra pra esses meninos sobre educação na escola (JM5).*

Garcia (2005), expressa que a indisciplina é construída, ocorrendo na interação social de seus atores, portanto, não pode ser analisada apenas numa dimensão da complexidade que envolve o sistema educacional. Ainda assim, consideramos que a indisciplina é um elemento importante para analisar a tensão que existe no cotidiano. E as juventudes, por sua vez, constituem-se em sujeitos de suma importância no processo de apreensão dessa realidade.

Rocha (2001), por sua vez, situa a indisciplina como uma etapa que antecede a violência. Essa afirmação pode ser corroborada quando os jovens enfatizam a forte tensão entre comportamentos indisciplinados e o *bullying*, evidenciando uma linha tênue dessa relação.

Porém, nesse contexto, Rocha (2011) também destaca que por ser a escola um dos importantes lugares de produção do disciplinamento, a indisciplina pode ser vista como resistência e, dessa forma, ser parte integrante do processo para alcançar a própria disciplina, já que o sentimento de revêlia vem da vontade de não se ter disciplina. Além disso, é importante refletir que estudar a escola e seus atores sociais, pode auxiliar na construção de sentidos sobre a indisciplina presente nesse âmbito.

#### **4.3 E a qualidade das escolas pesquisadas? Avaliação em duas escolas de Ensino Médio**

A escola é o lócus central da materialização da qualidade educacional, pela relevante função que lhe cabe desempenhar. É nela que ocorrem as relações não só de alunos e professores, mas também as relações ligadas ao ensino e à gestão, ao técnico e ao político, à sala de aula e ao sistema educacional, ao Estado e à sociedade. É, portanto, na escola que todas as questões ganham concretude (AGUIAR, 2009). Então, buscando visualizar a concretude dessas relações no interior das escolas, convidamos os jovens para avaliarem a qualidade das instituições em que estudam.

De modo geral, eles classificaram suas respectivas instituições de ensino como sendo “insatisfatória” em alguns aspectos e “regular” em outros. Além da continuidade de reclamações sobre a utilização da biblioteca, das sala de informática e dos diversos espaços físicos da escola pública, os jovens responderam às perguntas sobre avaliação da instituição em que estudam, evidenciando aspectos mais problemáticos presentes no “chão da escola”, desde condições estruturais para receber os estudantes em horário integral, que é a modalidade de ensino de uma das escolas, até questões referentes à cultura do estupro, reproduzida pela cultura escolar. Assim, o grupo 07 responde:

*Considero insatisfatória em todos os aspectos (JM3).*

*Mais ou menos. Bem mais ou menos, porque eu acho, se tem a sala de informática, seria bom que a gente usasse. Tem uma biblioteca, a gente só usou, ou foi esse ano ou foi ano passado, que a gente usou. Acho que foi só por uns 3 meses que a gente pôde usar essa biblioteca e depois fechou e ninguém pode entrar mais, pegar livros, tudinho (JM9).*

*Essa sala de informática mesmo, faz uns 4 a 5 anos que ninguém entra pra fazer pesquisa. Nenhum professor chega e diz vamos pesquisar alguma coisa ali naquela sala de informática, porque não tem os computadores (JM6).*

*Por exemplo, quando o professor chega na sala e diz: vamos lá na biblioteca, pode procurar o livro e fazer um resumo sobre o livro. Nenhum professor faz isso. Eles só usam o quadro e quando tem o livro, pronto.*

*O livro e a farda chegaram no começo do ano, mas ano passado e atrasado só chegou no meio do ano (JM10).*

*E nem todas as fardas chegam para todos os tamanhos dos alunos. Por exemplo, mesmo, eu uso ‘g’. Chegou um ‘g’ que era um ‘p’. Eu não uso até hoje a farda (JM8).*

Conforme Abramovay (2015), a discriminação na escola não é apenas uma prática individual entre os alunos. Expressa, principalmente, ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno, influenciando negativamente seu processo de construção da identidade dos adolescentes e jovens. Para a autora,

a escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia. Assim, recusa-se a tese de que a instituição não reflete somente um estado de violência generalizado que teria origem fora dela. Se fosse dessa maneira se retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

Com a questão da farda restrita a um tipo de corpo específico, como ressaltou a estudante JRG9, outros alunos consideram, além dessa situação, a imposição de outras regras baseadas em conceitos conservadores e antidemocráticos, por parte da gestão, como um ato de violência. Vejamos:

*Eu acho que a qualidade é boa, só que tá faltando modificar algumas coisas, escutar mais os alunos. Assim, não que eles vão fazer tudo que a gente quer, mas escutar, assim, as partes boas, as propostas que a gente tem. Tipo a questão da calça rasgada, do sapato. Eu entendo que é uma questão de organizar e tal, colocar todo mundo num padrão, mas às vezes, isso prende o aluno, porque eles usam a desculpa que calça rasgada vai tá influenciando no estupro, alguma coisa assim. Eu acho que isso está tirando a educação que a gente deveria receber, porque... não só por causa de uma roupa que vai influenciar no estupro. O homem estupra uma mulher se ele quiser, vai pelo caráter de cada um. A gente luta nas ruas pra poder usar a roupa que a gente quer, aí chega no colégio, a gente ser obrigado a não usar roupa rasgada por causa disso. Pra mim, isso não é justo, a gente está lutando pra chegar no colégio, tá..., mas uma coisa pra privar, pra prender, aquela coisa da escola. Por isso que muita gente abandona a escola, os estudos, porque tem muita regrinha chata que não entra na cabeça da gente, sabe? (JRG7).*

Krawczyk (2014) argumenta que o aumento da procura pela escola de Ensino Médio está acontecendo por sobre uma dinâmica escolar engessada, desenvolvida numa outra realidade, a partir de uma cultura escolar incipiente para os jovens de hoje. A mesma autora afirma que a escola moderna é produto de outro momento histórico, pois surge associada a circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas específicas, na qual implica uma determinada relação pedagógica que acompanhe essas circunstâncias.

Na fala acima, da jovem estudante, é possível perceber, por exemplo, concepções da luta feminista e do empoderamento das mulheres sobre seu corpo ao questionarem que tipo de roupas podem ou não usar sem que isso implique na violência sexual, colocando em xeque essa cultura do estupro embasada no machismo da sociedade patriarcal. No entanto, apesar do momento histórico

relacionar-se com as lutas sociais, as organizações e os funcionamento do Ensino Médio quase não mudaram.

Os jovens trazem para o interior da escola toda sua vivência, ideologias, problemáticas e demandas na tentativa de mudar essa estrutura engessada, porém, os professores e gestores continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas do sistema educacional geram enormes dificuldades para modificar o trabalho pedagógico.

Considerando as ideias de Abad (2003), é possível pensar que a escola, ao não ter a capacidade de construir relações condizentes com as características, interesses, expectativas dos seus jovens estudantes, termina por criar rupturas, às vezes irreversíveis, entre o mundo escolar e o mundo juvenil, tendo como consequência o afastamento, não apenas simbólico, mas real desses sujeitos.

A partir da análise das falas, é possível perceber que esse afastamento real ocorre gradualmente por um conjunto de ações. Fica evidente nos depoimentos que a falta de acesso a determinados espaços na escola, como a biblioteca, influencia diretamente no desestímulo da leitura, por exemplo. Tornando-se, assim, uma instituição incapaz de cumprir com um de seus principais objetivos.

Conforme Hillesheim e Fachin (2004, p. 02), “o objetivo principal da escola consiste em oferecer aos seus estudantes, habilidades e competências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, na qual a leitura é uma destas habilidades básicas”, que por sua vez, contempla uma diversidade de usos e aplicações e pode ser realizada para informar, investigar, aprender, ensinar, divertir, entre outros. De acordo com Souza, Cavalcante e Bernadino (2009)

A escola tem papel fundamental nesse contexto. É ela, o primeiro espaço legitimado de produção da leitura e da escrita de forma consciente. E é ela, a responsabilidade de promover, estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor despertando-lhe interesse, aptidão e competência (BERNADINO, 2009, p. 2)

Entretanto, a realidade encontrada nas escolas pesquisadas, apresenta inúmeras dificuldades para realização desse objetivo e a biblioteca, por sua vez, que deveria ser um núcleo diretamente ligado ao pedagógico, enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e ao acesso à informação, constitui-se

como mero depósito de livros ou até mesmo um apêndice nas unidades escolares (FRAGOSO, 1991). Observe estes depoimentos:

*Muitas vezes a gente quer pegar livro aqui na biblioteca, mas não deixam a gente pegar (JRG1).*

*Ficam trancada (JRG3).*

*Biblioteca devia ser aberta pra quem quisesse entrar, pegar um livro. Só que sempre ta trancada. A gente tem que ir na diretoria e, às vezes, não tem ninguém na diretoria. A gente tem que ta rodando a escola atrás de alguém pra poder abrir, pra poder pegar um livro (JRG2).*

*Aí a gente acaba desistindo e perdendo cada vez mais o estímulo de ler, porque ter uma biblioteca e você não poder pegar um livro, não poder usar o espaço, não pode aproveitar. Aí vai deixando de ler e, depois, você nem lembra mais de ler de nada (JRG1).*

Um dos principais aspectos que levam os jovens a avaliarem a qualidade de sua escola como sendo “insatisfatória” é a ausência de professores, o que leva à ausência de conteúdo correspondente à série cursada. Conforme Silvino (2009), a falta de professores qualificados também tem atingido a qualidade das escolas, já que, em muitas ocasiões, ou os alunos têm ficado sem aulas de algumas disciplinas, principalmente, nas áreas de exatas e biológicas, ou professores têm lecionado em disciplinas nas quais não foram formados.

De zero a dez, as notas dadas à qualidade da escola, por eles, encaixam-se entre 4 (quatro) e 6,5 (seis e meio). Ao serem interpelados sobre o porquê dessa nota, eles respondem: “*por causa da estrutura, do ensino, de tudo que envolve uma educação de qualidade*”. Destacamos alguns depoimentos que apresentam as dificuldades vividas pela ausência de professores:

*O ensino desfasadíssimo. Porque, quando eu cheguei agora pra fazer o cursinho pré-vestibular, meu deus, eu fiquei: meu deus do céu, onde eu aprendi isso? Aí ele: no 2º ano. Aí eu: ah? (JM2).*

*A gente passou o 1º ano sem professor de física. O primeiro ano todinho sem professor de física (JM2).*

*A 7ª série eu passei o ano inteiro sem professor de história (JM3).*

*Aí chega no segundo ano, dá um assunto de física que você nem viu no primeiro, porque você passou o primeiro ano sem professor de física. Como é que você vai saber? (JM2).*

Segundo Dayrell (2007), o fato da escola não ter modificado a forma de se trabalhar com os estudantes, tem sido um obstáculo na tentativa de estabelecer um diálogo com esse novo público que chega à escola pública de ensino médio, pois os estudantes não conseguem se reconhecer nesse espaço e acabam se sentindo excluídos da escola, contudo, essa exclusão agora ocorre dentro da própria instituição. De acordo com Corti e Souza (2004, p.131), “[...] a forma tensa com que os jovens têm se relacionado com o saber escolar parece exigir uma nova reflexão sobre o papel do professor nesse contexto, pois é ele quem promove a mediação entre os jovens e o saber”.

No entanto, os estudantes reconhecem que há um bom espaço, dentro da instituição, destinado às atividades escolares, mas atribuem a má qualidade de sua utilização à falta de financiamento, de investimento, de supervisão por parte “do governo”. Essa afirmação fica evidente neste depoimento:

*A gente sabe que tem escolas piores que essa, de fato, mas assim, pela estrutura que ela tem, ela poderia ser melhor. Você vê. Ela é grande, tem um refeitório grande. Não tão grande, mas é grande. O governo deveria investir em escolas assim, entendesse? Mas fica esquecida. Aí prejudica os alunos (JM6).*

*Também, pessoas pra supervisionar as coisas, pra ficar mais organizado. Tipo, a questão da alimentação, a questão dos laboratórios, da biblioteca (JM4).*

Os aspectos positivos das escolas, atribuídos por eles, referem-se à prática de alguns professores, assim como, algumas ações desenvolvidas pela gestão da escola. Pesquisas realizadas por Sposito (2005), Corti e Souza (2004), Leão, Dayrell e Reis (2011) também constatam que, apesar dos conflitos existentes em sala de aula, os estudantes têm esses profissionais como importantes nas relações estabelecidas. Por sua vez, os estudantes reconhecem as limitações que a falta de materiais didáticos, recursos financeiros e infraestrutura impõem aos docentes:

*O bom é os diretores, os professores que ensinam muito bem. E o ruim é o ambiente, porque também não tem muitas aulas práticas. A gente*

*mesmo quer ir ao laboratório, só que não pode por conta disso, porque não tem as coisas (JRG2).*

*Bom porque a maioria dos professores ensinam bem, mas tem alguns que só escreve no quadro e explica a mesma coisa que está no quadro, mesmo se a gente não tenha entendido nada (JM9).*

*Agora, o que eu acho bom da diretora, da coordenação da escola, porque tem vezes que até a gente não... Coisas pra escola que o Governo não dá pra gente, que ela tira do dinheiro dela pra poder fornecer à escola. Tem as vezes que merenda não chega suficiente para os alunos naquele mês, aí ela tira do dinheiro dela pra poder comprar, pra poder fazer a merenda (JM5).*

*Os professores bons é quando a aula é interativa, o professor chega e explica, escreve no quadro, tira dúvidas, faz atividade, tem algum aluno que não entende, aí explica de novo (JM12).*

*É porque vai além de escrever no quadro. Explica exatamente o que está no quadro e acrescenta mais coisas pra gente aprender e de uma forma que a gente não esqueça no decorrer da unidade (JM9).*

Com relação aos dados da pesquisa realizada por Sposito (2005), observa-se que, apesar da crise da escola e das dificuldades que os jovens enfrentam para assimilar os conteúdos escolares em condições de extrema precariedade da rede de ensino, sobretudo a pública, a confiança nos professores é um elemento importante nas relações e nas projeções positivas sobre o ensino médio. Logo, a autora enfatiza que é preciso observar mais de perto os significados que são construídos, principalmente, no contexto da escola atual.

#### **4.4 A construção da escola de Ensino Médio: Proposições de jovens estudantes da escola pública para melhoria da qualidade**

A partir dos preceitos de gestão democrática, defende-se um novo modelo de caminhar da escola, voltado à ação coletiva, onde todos os envolvidos no trabalho escolar sintam-se atores desse processo. Nessa perspectiva, Paro (2000) diz que se uma das características da verdadeira democracia é a participação ativa dos cidadãos na vida pública, é preciso considerá-los não apenas como ‘titulares de direito’, mas também como ‘criadores de novos direitos’”, então, no contexto do ensino médio, identificar as demandas de seu público é essencial para essa criação.

As proposições dos jovens estudantes direcionam-se, principalmente, à gestão da escola e à prática pedagógica dos docentes. Assim, com relação à gestão escolar,

as críticas dos estudantes dirigem-se, majoritariamente, à necessidade de uma melhor organização escolar e à construção de práticas democráticas. Contudo, os jovens responsabilizam a gestão da educação (diretores escolares, secretaria de educação, governo, etc) pela falta de investimento financeiro e acompanhamento da utilização dos recursos:

*Eu acho que deve ser um trabalho em conjunto, não só deles, mas do governo também. Porque, muitas vezes, querem fazer alguma coisa na escola, mas não tem condições de fazer porque não tem verba do governo pra isso. Então eu acho que eles já fazem muito porque, muitas vezes, eles não têm como fazer aquilo e pega do dinheiro deles mesmo pra fazer (JM7).*

*Eu acho que a gestão tenta, na maneira do possível, fazer o melhor. Aquela quadra mesmo, que estão fazendo, a gestão fez muito para que a quadra fosse coberta, mas... Já faz até um tempinho que estão construindo, mas não acabou ainda (JM8).*

*Assim o problema não é só a gestão. Como a gestão já mandou vários ofícios para cobrir a quadra, aí colocaram as estruturas. Mas, até agora, não terminou. Aí, isso não vem só da gestão da escola, mas do que está acima da gestão da escola (JM9).*

Em outra direção, os depoimentos demandam ações coletivas pela gestão da escola como, por exemplo, a construção de espaços participativos: reuniões periódicas; projetos pedagógicos na instituição e a reformulação de regras internas. Nesse sentido, as proposições dos estudantes são:

*Dar mais ouvido aos alunos. Vê o que eles realmente acham ruim, acham bom. O que eles mudariam, o que eles poderiam fazer pra mudar a escola. Mas eles não dão ouvido. (JM3)*

*Rever as políticas que eles têm com relação às regras, com relação à merenda. Porque a gente sabe que eles falam que é o que o governo manda, mas tem outras formas de preparar, tem outras formas de aproveitar os alimentos. Não é uma forma só que existe de fazer. Assim, além do fato de pedir pra secretaria de educação, ou às instâncias maiores, para dar um ajudinha aqui. Porque, além da biblioteca viver fechada, quando a gente quer um livro não consegue. E, assim, aumentar o ensino da gente, porque dizem que a gente tá tendo o mesmo ensino de escola particular, mas não é. Aumentar de tudo: do tempo, da qualidade. Porque a gente tem pouco tempo pra pouca qualidade. Dizem que dão a mesma coisa, mas não dão. Dão o assunto em um dia, sem explicar direito, e no outro dia, já estão passando atividade sem a gente poder saber o que é (JM5).*

*Ah, tipo, aula ao ar livre, viagem para museus e faculdade, teatro... Essas coisas (JRG10).*

*Melhorar a qualidade das salas de aulas, ter ventilador, ter ar-condicionada, ter projetor nas salas (JRG12).*

*Trazer para a escola projetos como “ganhe o mundo”, competição de redações, projetos sobre energia (JRG2).*

No que se refere à relação dos docentes, Perrenoud (1995) aborda que é impossível “repensar no ofício de aluno sem repensar no ofício de professor” (PERRENOUD, 1995, p. 221), ou seja, não existe a possibilidade de analisarmos como os jovens têm se constituído como alunos, sem pensar em como os professores também se constituem como tal. Portanto, isso revela, mais ainda, a necessidade de pensar em como ambos os papéis são construídos numa relação diária.

Dayrell *et. al.* (2009), salienta que, em linhas gerais, os jovens enfatizam a importância da qualidade da relação entre professor e aluno na aprendizagem dos alunos, o que os influencia tanto positiva quanto negativamente. Nesta pesquisa, o resultado não é diferente. No entanto, os jovens elaboram uma série de alternativas na busca de contribuir para melhoria da qualidade dessa relação. São elas:

*Procurar ver a opinião dos alunos, ver o que eles estão gostando. Trazer algumas questões novas para os alunos (JM6).*

*Olhar o que realmente precisa ser dado e selecionar os mais importantes (JRG12).*

*Olhar a dificuldade e os déficits de cada aluno. Vê se eles estão sentindo mais dificuldade de trabalhar em cima daquilo, mas não, exemplo, se 5 alunos sentirem dificuldade nisso e 10 não sentir. Ela vai dar preferência aos 10. Não vai ter o trabalho de voltar para os 5, entendeu? (JM5).*

*Didáticas diferentes, dinâmicas. Procurar ouvir os alunos. Rever os assuntos que precisam ser dados de uma forma melhor para certo tipo de pessoas entenderem. Porque nem todo mundo entende da mesma forma (JM1).*

*Virem frequentemente pra escola, porque tem professor que falta. Tem professores que não faltam porque não quer, porque não tem condições, que muitas vezes vem de ônibus, que vem a pé (JM3).*

*Aulas dinâmicas que é o que mais faltam. Porque aula dinâmica você aprende muita coisa. Você não consegue esquecer uma aula dinâmica, fica na sua cabeça. Por exemplo, na prova, mesmo que você esteja esquecido daquele assunto: ah, não, mas ela fez aquilo com aquele assunto e eu me lembro da resposta daqui! Eu acho que a dinâmica é uma das melhores formas de ajudar um aluno. Trazer experimentos como o de física e química. Trazer mais experimentos na sala pra gente testar na prática, não só ficar na teoria (JRG4).*

Teixeira (1999), revela que tanto os alunos quanto os professores constroem representações uns dos outros, com base no que se espera que aconteça naquele espaço em determinado tempo. Sendo assim, da mesma forma que os professores classificam e rotulam os alunos que conseguem ou não conseguem aprender os conteúdos escolares no tempo estipulado pelos calendários escolares, os alunos também relacionam o perfil dos professores ideais ao fato de corresponderem, ou não, ao esperado no tempo escolar.

Finalmente, concebemos o que apresenta Giroux (1997) ao analisar a escolarização a partir de Gramsci: “[...] a tarefa dos educadores críticos não é negar a cultura da classe trabalhadora, mas usá-la como ponto de partida a fim de compreender como estudantes particulares dão significado ao mundo” (GIROUX, 1997, p. 239). Para Giroux, os estudantes devem ser capazes de falar com suas próprias vozes, antes de aprenderem a sair da sua própria estrutura de referência.

## 5 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E QUALIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS JOVENS

A reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, sancionada em fevereiro de 2017, construída através da Medida Provisória 746/2016, estabelece mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na lei que regulamenta o FUNDEB, na qual institui alterações na organização curricular do ensino médio, na forma de oferta, organização pedagógica e no financiamento. Diante dos fatos e contextos, essa proposta foi amplamente combatida por jovens estudantes do ensino médio, profissionais da educação básica, pesquisadores da área, dentre outros (GONÇALVES, 2017).

O Ministério da Educação, através do documento 00084/2016/MEC, justifica as mudanças do ensino a partir de uma nítida preocupação com os resultados dos estudantes nas avaliações externas (PISA/IDEB/SAEB) e com a preparação de mão de obra para o setor produtivo, tomando como principal determinação a flexibilização do ensino médio, pois, conforme explicitado, a qualidade dessa etapa de ensino *“decreceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados”*. Assim sendo, o conceito de qualidade, tomado pela gestão governamental, ignora toda complexidade envolvida no processo educativo do ensino médio público brasileiro, para conceber apenas os resultados de uma avaliação que verifica os conhecimentos em português, matemática e ciências, como pode ser identificado através dos itens, 7, 8, 9 e 12 do referido documento:

7. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8%.

12. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015 (00084/2016/MEC).

Para Moll (2017, p.73), “[...] as avaliações de larga escala, baseadas na premissa de algumas aprendizagens específicas, representam, também, no atual cenário mundial, uma clara adequação a imperativos de realinhamento colonizatório que nos mantém distantes de nossas demandas e necessidades.” Pois, não há dúvida de que a avaliação é um instrumento de suma importância no processo educativo, porém, precisa incorporar a análise das condições de funcionamento das escolas, visto que, fora disso, haverá uma culpabilização da má qualidade em si mesma.

Dessa forma, as justificativas do Ministério da Educação destacam a identidade do ensino médio como sendo uma etapa de preparação, seja preparação dos jovens para as avaliações externas, para o mercado de trabalho, alinhando a política educacional brasileira às recomendações dos organismos internacionais como explicitado no item 18:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016, p.2)

Gonçalves (2017, p. 136) afirma “que não é recente a influência desses organismos na proposição e implementação das políticas públicas brasileiras”. E que a lógica neoliberal, ao inserir-se no campo da educação, utiliza-se dos serviços públicos tornando-os negócios, para garantir a manutenção do capital. Conforme a

autora, é a partir desses interesses que se operacionaliza a Reforma do ensino médio. Nesse sentido, uma das concepções que serve de base para a reforma é a do capital humano, na qual, entende-se que “um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas potencializa a capacidade de trabalho e de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 44). Assim, a formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho na busca por atender às necessidades de mercado. Conforme Frigotto e Motta (2017, p.358), essa concepção:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (FRIGOTTO, MOTTA, 2017, p. 358).

Do mesmo modo, é possível identificar uma outra concepção base presente na Lei nº 13.415/2017, a Flexibilização. Conforme Krawczyk e Ferretti (2017), “[...] o termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36). No entanto, para os pesquisadores, flexibilizar pode significar também a precarização do conhecimento alargando os processos de exclusão e desigualdade social. Nessa perspectiva, a lei altera a LDB de forma significativa, expressando-se principalmente no Art. 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2016).

Portanto, a reforma focaliza na reestruturação curricular, desconsiderando todos os outros fatores, internos e externos, que envolvem a qualidade da educação nas escolas estaduais, como a falta de infraestrutura para o trabalho pedagógico, as desigualdades sociais vividas pelos jovens, as condições e valorização do trabalho docente, dentre outros. Para Moura e filho (2017),

Ao centrar o foco na organização curricular, negligência a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objeto da reforma. Logo, não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada (MOURA; FILHO, 2017, p. 119).

Além disso, na tramitação da lei enquanto medida provisória, o argumento inicial para implementação da parte diversificada do currículo, composta por itinerários formativos, deu-se pela desmotivação dos jovens ao depararem-se com um currículo engessado e com muitas disciplinas, inadequação do que é vivenciado com os seus projetos de vida e não atendimento das expectativas dos jovens quanto à sua entrada na vida profissional. Todavia, como saber os interesses das juventudes, se a construção da lei nº 13.415/2017 caracteriza-se por ser antidemocrática e aligeirada? Como construir uma escola de qualidade para as juventudes, se não houve uma mínima discussão nacional com os professores da educação básica, pesquisadores da universidade, movimento estudantil e a sociedade civil de modo geral?

Para Aleraro (2017), o movimento secundarista deixou uma lição para todos, a partir das ocupações nas escolas públicas, dos protestos e de todas as ações criadas para defender suas escolas: fizeram oposição a essa reforma e propuseram uma nova formação para essa etapa de ensino. Conforme a autora: “enquanto o governo não ouvir essas vozes, nenhuma reforma, de fato, se implantará” (ALELARO, 2017, p.16).

O pesquisador Paulo Carrano (2017, p.2), entende que o Ensino Médio precisa de mudanças, mas que estas não podem ser estabelecidas de maneira arbitrária. Em suas palavras:

O governo federal está querendo consertar o ensino médio de cima para baixo, mas na verdade nós precisaríamos de uma concertação de baixo para cima. Ou seja, a sociedade discutindo que tipo de formação humana e cidadã, que tipo de técnico-profissional o ensino médio precisa oferecer para todos. Não uma decisão arbitrária, que não está tocando em pontos sensíveis que estão previstos no PNE: a valorização do professor, de condições de infraestrutura, de melhor formação desse professor para que ele dê conta de uma juventude que é contemporânea do seu tempo, mas que muitas vezes está sendo educada em valores, princípios, métodos ultrapassados (CARRANO, 2017, p. 2).

Nessa perspectiva, este capítulo apresenta a relação que os jovens estabelecem entre a qualidade da escola pública e essa reforma, questionamento, principalmente, baseado na opinião dos estudantes sobre as alterações no currículo do ensino médio.

### **5.1 O que fica no currículo de ensino médio: disciplinas obrigatórias na percepção juvenil**

De acordo com a lei nº 13.415/2017, a formação comum a todos os estudantes ficou reduzida, ao máximo, em 1.800 horas ao longo dos três anos de ensino médio. Contudo, Krawczyk e Ferreti (2017) esclarecem que a lei se utiliza de uma imprecisão linguística para definir o que será obrigatório ensinar ou não. Porquanto, há pelo menos três definições do que deve ser ensinado: a) disciplinas; b) componentes curriculares; c) estudos obrigatórios. Mas, não fica claro o significado de cada um deles. Essa imprecisão será definida pelos estados e pelas escolas.

O que fica evidente é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob responsabilidade do ensino médio, uma vez que a lei define apenas as disciplinas: língua portuguesa e matemática como obrigatórias durante os três anos de ensino médio; língua Inglesa também como obrigatória, mas sem determinar que seja em todo o ensino médio. As outras disciplinas serão distribuídas em componentes curriculares, estudos e práticas obrigatórias, na qual, este último corresponde às disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

De acordo com Apple (2004), as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou é enfrentado, então, sendo a educação um campo de conflito sobre o tipo de conhecimento que deve ser ensinado e sobre as aprendizagens que devem ser avaliadas, é preciso pensar na sua relação com o poder econômico, político e cultural. Para Arroyo (2014), os currículos e os

conhecimentos da educação média têm tido diferentes ênfases, a depender de quem são e como são pensados os jovens educandos da educação pública média.

Na busca de superar a dificuldade histórica que tem sido reconhecer os jovens como atores no processo de elaboração e implantação das políticas públicas educacionais, perguntamos aos estudantes qual a opinião deles sobre a mudança da obrigatoriedade em alguns componentes curriculares da Reforma na relação com a qualidade da escola.

Para os jovens entrevistados, a flexibilização do currículo em itinerários formativos, estabelecendo apenas português, matemática e língua estrangeira como componente curricular obrigatórios nos três anos de ensino médio, contribuirá para piorar, de forma significativa, a qualidade da educação nessa etapa de ensino. Em seus argumentos, essa decisão está estritamente ligada a interesses do empresariado brasileiro em privatizar o conhecimento, assim como, fundar os interesses da elite do país ao aprofundar as desigualdades educacionais a partir da incorporação da dualidade estrutural. Com essa dualidade, nega-se o conhecimento socialmente acumulado às classes populares, cerceando, conseqüentemente, a possibilidade da continuidade de seus estudos na universidade.

Os jovens também demonstram uma preocupação com a ausência de conteúdo para a realização do vestibular, assim como a implicação dessa ausência em sua vida, como explica a jovem JM5: *“Porque a vida não só se baseia em Português e Matemática. A gente precisa aprender mais História, Filosofia, todas as outras matérias”* (JM5). Seguindo a mesma linha de raciocínio, outra jovem explica: *“Porque chegar em uma faculdade não só vai ter Português e Matemática, vai ter outras matérias”* (JM6).

Dessa forma, é unânime a opinião de que a limitação da obrigatoriedade, apenas a essas disciplinas, constitui-se como barreira principal para o ensino de qualidade, como pode ser observado no diálogo abaixo:

*Isso vai piorar mais ainda, porque a gente já não tem uma educação de qualidade com todas as matérias incluídas, imagina com matérias de opção, obrigando só Português e Matemática. E sem falar, né, que o Enem cobra do primeiro ao terceiro ano, os assuntos. E no Enem não só vai cair Matemática e Português. Enquanto que as escolas particulares vão dar todas as matérias, o governo quer tirar o direito da gente de estudar todas as matérias pra colocar só duas matérias que, no caso, não vai cair só essas duas no Enem* (JM8).

*Pois é. Pra, no caso, dá mais oportunidade pra os alunos que têm condições de investir num ensino bom, da educação de qualidade, que são os alunos de escolas particulares (JM9).*

*Ééé.... (JM8).*

*Vai tirando mais ainda, né, a oportunidade dos alunos de escola pública entrar numa universidade pública. Porque enquanto os particulares vão cair mais em cima de todas as matérias, a gente só vai ter Português e Matemática. Vai dar mais chance para as escolas particulares tomarem o nosso lugar em universidades públicas e que é da gente o direito (JM10).*

Assim sendo, alguns dos jovens entrevistados acreditam que a reforma curricular do Ensino Médio só irá prejudicar seus projetos de vida e seu desenvolvimento profissional, limitando suas possibilidades de escolha, ao restringir seu acesso ao conhecimento.

Artexes (2017) ressalta que os jovens pobres serão os mais prejudicados com a reforma, pois em suas palavras, eles serão “[...] cerceados de suas possibilidades futuras e terão que enfrentar ainda mais dificuldades para superar o abismo das desigualdades sociais que são permanentemente (re)produzidas” (ARTEXES, 2017, p. 4).

Com relação à motivação, os estudantes afirmam, em sua maioria, que não gostam tanto de Português e Matemática, mas que suas coexistências com outras disciplinas as tornavam agradáveis, “*porque pouca gente gosta de Português e Matemática. Acho que vai deixar todo mundo doido*” (JRG6). Além disso, os estudantes valorizam a importância de todas as disciplinas, sem hierarquizá-las, e atribuem ao Ensino Médio a responsabilidade de lhes oportunizar a base e o aprofundamento dos conteúdos gerais, uma vez que isso não acontece no decorrer do Ensino Fundamental:

*Vai piorar [a qualidade] porque eu não acho que Português e Matemática sejam a base de tudo e também seria bom se a gente terminasse o Fundamental e já tivesse uma boa base. Mas a base começa a vir no Ensino Médio, então, privar a gente de outras matérias, a gente iria ficar perdidos (JRG2).*

*As outras matérias, pra mim, têm a mesma importância da Língua Portuguesa e Matemática, porque a gente não precisa somente de Português e Matemática. A gente precisa de Filosofia, Sociologia, Arte, Física porque a gente convive com isso. História, Geografia... Isso tá no nosso dia-a-dia, no nosso cotidiano (JM11).*

*É porque mesmo Português e Matemática sendo uma das mais usadas, ainda precisamos das outras por questão de conhecimento mesmo. Porque, só colocar Português e Matemática, fica aquilo muito restrito. Aí, o aluno só vai focar naquilo naquilo... E as outras coisas que precisa também aprender, que precisa também saber? (JRG4).*

*Também acho que vai piorar, porque todas são fundamentais também (JRG10).*

Desse modo, os jovens demonstram interesse em continuar estudando todas as disciplinas, assim como propõem que os próximos jovens que cheguem ao ensino médio também tenham o mesmo acesso, pois compreendem que todas as disciplinas têm sua função no campo científico e desenvolvem, à sua maneira, habilidades cognitivas como curiosidade, criticidade, entre outros. Para os jovens, essa organização do currículo do “novo Ensino Médio” é uma estratégia governamental para manipular a sociedade a seus interesses. Em suas palavras:

*Assim, Português e Matemática são muito importantes. Porém, Matemática e Geografia também são muito importante. Então, por exemplo, tirar uma dessas disciplinas fica uma coisa meio que vaga. Você vai saber Português e Matemática, mas você não vai saber a história do seu país. Você não vai saber. Muitas coisas vão ficar ocultas, aí, é isso que o governo quer. O governo quer que a gente seja burro, mas quem for esperto e quem se atentar às coisas que estão acontecendo, vão ver que isso é só uma estratégia do governo (JM4).*

*Piorar, porque nem tudo na vida é só Português e Matemática. Porque também tem a Filosofia, a Geografia. Por que a geografia é o que? É mais sobre o mundo, os planetas, e tudo mais. E a Filosofia nos ajuda a entender e perguntar: poxa, por que isso? Por que aquilo? Por que isso está acontecendo? É uma forma da gente ter mais curiosidade (JM3).*

*Piorar. Eu concordo com o que ela fala, né? Eu quero ver também se eles vão aumentar o salário do professor de Matemática e Português. Quero ver se eles vão aumentar o salário (JM8).*

*Piorar. Porque eu acho que todas as matérias são fundamentais pra você aprender, não só Português e Matemática. Nem tudo vai ser relacionado a Português e Matemática, por exemplo. Nem tudo que você quiser ser na vida vai ser relacionado a Português e Matemática apenas. Pode ter Biologia, pode ter História. Por exemplo, um historiador não vai ser um historiador só com Matemática e Português. Biólogo não vai ser biólogo só aprendendo Português e Matemática, tem que aprender Biologia. Por isso que eu acho que é importante as*

*outras matérias também. Também porque a pessoa vai fazer uma faculdade pronto pra ser um biólogo (JM7).*

De acordo com Ramos, Leite e Filho (2012), a escola, ao desvirtuar-se da sua essência, de garantir a apropriação crítica do conhecimento acumulado historicamente, tende a prejudicar as classes menos favorecidas, as quais precisam da escola para obter determinadas informações que possam favorecer o acesso ao saber e à busca pela superação das condições sociais impostas.

Apple (2004) defende que a ideia do problema do conhecimento educacional tem de ser considerada como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade, pois, para o autor, o sistema educacional não é simplesmente um problema analítico, técnico ou psicológico, mas sim, ideológico, porque é a materialização do que determinados grupos em dados momentos históricos consideram como legítimo. E nesse contexto, o que torna legítima a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Médio brasileiro são as demandas das avaliações externas nacionais, cujo conceito de qualidade é a formação de sujeitos produtivos.

## **5.2 O que não fica no currículo do Ensino Médio**

Conforme Frigotto (2017), a reforma do Ensino Médio não pode ser deslocada da conjuntura Nacional, por isso, deve-se considerar o movimento escola sem partido que, por sua vez, expressa o pensamento de ódio, perseguição aos professores à existência do diálogo e do pensamento crítico, assumindo claramente um caráter totalitário. Para o autor, a tese do conhecimento presente na ideologia do movimento é a do ensinar na perspectiva tecnicista, que autodenomina sua ideologia, concepção de conhecimento, educação e escola como neutros (FRIGOTTO, 2017, p.367).

De acordo com Moreira (2007), currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, ou seja, não há neutralidade nas escolhas e determinação dos currículos. Inclusive, todo currículo carrega uma concepção de qualidade e de sociedade que deseja construir. E é nesse contexto que as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física são, prioritariamente, atacadas e retiradas, em forma de lei, sua obrigatoriedade.

Simões (2017), elucida que alguns componentes curriculares são considerados pelos reformadores como mais importantes que outros, reforçando com isso “a hierarquização arbitrária e fragmentada dos conhecimentos. O autor cita alguns pontos preocupantes por essa compreensão: a) A competitividade entre os professores em defesa própria prejudicando o trabalho coletivo; b) A subalternização do lugar das ciências humanas nos currículos escolares; c) Precarização do trabalho docente; d) Precarização plena e comum das juventudes. Além disso, altera a formação crítico-reflexiva que levaria as juventudes a entenderem as tramas sociais em que estão inseridos. Contudo, qual a opinião dos jovens sobre tal questão?

Alguns dos estudantes envolvidos na pesquisa, das escolas públicas, compreendem as disciplinas de Filosofia e Sociologia como importantes para o entendimento de todas as outras disciplinas do currículo escolar, assim como, caracterizam-se pelo seu caráter crítico, reflexivo e político. Para eles, os conteúdos presentes nessas disciplinas são de suma importância para a sua vida pública, coletiva e o exercício da cidadania. Para a jovem JRG4, “a sociologia e filosofia está em tudo e abrange todas as áreas da vida, desde o pensamento ao ato.”

Na opinião dos sujeitos, a supressão desses conteúdos no ensino médio é uma estratégia governamental para o cerceamento de sua autonomia intelectual e da capacidade crítica-reflexiva, não uma estratégia que atenda aos interesses dos jovens. Simões (2017) corrobora com a compreensão “de que a reforma em questão visa atender os interesses daqueles que estão no comando governamental neste momento e o conjunto, sobretudo, de suas relações políticas e econômicas (nacionais e internacionais)” (SIMÕES, 2017, p. 48). Essa compreensão pode ser exemplificada nos trechos abaixo:

*Diminuir o pensamento dos alunos, porque são matérias que fazem a gente pensar. E eu acho que eles querem privar a gente do pensamento. Eles querem dominar a cabeça da gente (JM2).*

*Porque, pra mim, Sociologia e Filosofia têm importância como Português e Matemática e todas as outras matérias. Porque Filosofia é questionamento, é incentivo a você pensar e, então, é de extrema importância. Então, você vive numa sociedade. Então você tem que aprender Sociologia. Você tem que aprender a ser um cidadão (JM1).*

*Ajuda na política, a entender como é uma democracia. Isso é muito importante pra gente saber como funciona. E, privar isso ia*

*ser... já tem muita gente que não entende e é obrigado a votar. Imagina sem isso, como é que ia ficar? (JRG10).*

*Assim, a Sociologia e a Filosofia trabalha muito em relação à política. A nossa professora ela é uma boa professora e ela explica muito bem. É como eu falei, é uma estratégia do governo para que a gente fique burro e a gente não saiba sobre política, não entenda, vote em qualquer candidato que tiver: vota lá e acabou-se! Que a gente pense assim. O voto que a gente dá é um voto que vai definir 4 anos da nossa vida. E 4 anos da nossa vida são um bom tempo pra um candidato, pra o presidente que for exercer, mostrar o que ele tem que fazer. Por exemplo, o nosso presidente. Atualmente, eu não vi nenhuma melhoria ele ter feito. Então, esse negócio de: Ah! Pega 50 conto e vota no meu candidato. Isso pra mim é errado. E eu não estou votando. Mas quando eu começar a votar, jamais vou vender meu voto, porque o voto vai definir 4 anos da minha vida. E não só da minha vida, mas da minha família e de milhões de brasileiros (JM5).*

Portanto, os jovens exemplificam como os conhecimentos de Sociologia e Filosofia têm impacto em suas vidas, destacado, justamente, a centralidade na formação coletiva, pois que vivem em sociedade. Ressaltam também uma indignação para com os reformadores ao não considerarem essas disciplinas na sua devida importância.

Saviani (2004) afirma que o currículo escolar deve estar pautado na formação humana, já que a educação básica é condição necessária para o desenvolvimento crítico do indivíduo.

Em diversos momentos, os grupos de jovens descrevem os conteúdos presentes na Filosofia como política, ideologia, ética, liberdade, responsabilidade entre outros, assim como os da Sociologia, enfatizando a conscientização de que os interesses particulares devem ceder espaço para os interesses sociais. Os jovens entendem que não basta apenas dominar a técnica de escrita, de cálculo ou das ciências e não ter ética, autonomia, bons hábitos, respeito ao próximo e conhecimento sobre seus direitos e deveres. Nessa perspectiva, a jovem JRG7 ressalta: *“porque Filosofia e Sociologia é muito ética, moral, né, e eu acho que sem isso, sem ética e moral, a vida fica imoral, sem educação.”* Outros jovens complementam:

*Sem educação, sem hábito, sem rotina, sem um eixo a aula de Filosofia e Sociologia não é só sala de aula. É em todo canto. Todo canto pra você interagir com a pessoa, tem que saber (JRG12).*

*É porque, assim, Filosofia e Sociologia é uma forma da gente parar, refletir, querer saber mais sobre o mundo e, assim... Nem tudo na vida a gente vai conseguir só chegando assim: ah, a forma correta de falar é assim, assim e assim. Porque a Filosofia e a Sociologia é uma forma de nos ajudar a se comunicar com as pessoas (JRG9).*

*Sinceramente, eu não gosto muito de Filosofia e Sociologia, mas eu acho elas matérias importantes para você poder pensar, raciocinar, usar sua mente, ter uma opinião própria, saber rebater opiniões, aprender a escutar outras opiniões e não ficar um ignorante, sabe? (JRG6).*

*Eu acho que tirar elas do Ensino Médio vai ficar muito ruim também. Porque as pessoas não vão ter uma opinião própria. Não vão saber escutar a opinião de outras pessoas. Porque Sociologia e Filosofia também tá na parte de ética. Se tirasse Filosofia e Sociologia do Ensino Médio, a ética que é aprendida dentro daquela matéria, não ia ter mais... ética, moral... (JM3).*

*A questão da Filosofia e Sociologia é a questão de você aprender a cidadania, direitos e deveres do cidadão, E eu acho que isso é importante numa sociedade em que cada uma saiba respeitar o outro (JRG5).*

*Assim, o mundo já tá de cabeça para baixo, tirando isso, meu Deus do Céu! Acho importante, sim, você aprender a Sociologia e a Filosofia que são matérias que agregam o pensamento intelectual do indivíduo, convivência em sociedade, a política que o ser humano tem a vida e que ele vive em sociedade. Aí, tirando essas duas, aí vai limitar o conhecimento da pessoa não só da questão da convivência em uma sociedade, mas também sobre a própria política (JM1).*

*Porque Sociologia e Filosofia não meche só numa matéria, mais sim, no caráter de uma pessoa. Pra mim, ajuda muito na vida pessoal da pessoa, a você pensar melhor, a agir melhor e também é minha matéria preferida (JM6).*

*Aí, os professores poderiam ajudar mais nisso, é... falar mais, ter a nossa opinião e falar mais sobre isso. Porque como ela disse, eles privam muito a gente porque é um assunto que ta rodando o mundo todo e a gente precisa falar disso (JM4).*

*Isso. Entender Sociologia, democracia, pra não ser alienados, né? (JM2).*

O “novo Ensino Médio” é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, na qual aprofunda a dualidade estrutural ao oferecer uma

formação tecnicista e precária aos jovens da classe trabalhadora, na qual secundariza a formação de sentido amplo e crítico.

Com relação às disciplinas de artes e educação física, a Lei nº 13.415 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao colocá-las como componentes obrigatórios apenas da educação infantil e do ensino fundamental, excluindo-as, também, em sua obrigatoriedade, da última etapa da educação básica.

*2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

*3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno.*

Freitas (2016) elucida que a educação, pensada para juventude, é apenas *educação de tempo integral* e não uma *educação de formação integral*. Pois é um ideal de escola que preconiza a profissionalização com a desculpa de adequar-se ao projeto de vida dos estudantes.

Ao se referirem ao ensino de Artes, os estudantes entrevistados explicitam que já não há um espaço reservado para essa disciplina no currículo do Ensino Médio, que a ela é suprimida desde o Ensino Fundamental II. Contudo, os jovens afirmam desejar estudar esses conteúdos, por reconhecerem sua importância enquanto conhecimento específico, por identificarem a interdisciplinaridade constituinte nela ao relacionarem-na com português e história e ao identificarem-se com os conteúdos abordados. Para os jovens estudantes, a alteração da lei, retirando legalmente a obrigatoriedade da disciplina de Artes do currículo do Ensino Médio, representa uma regressão, ou em suas falas, uma piora na qualidade.

*Na realidade, é como se a matéria de Artes ela não existisse porque não é realmente Artes as aulas que passam pra nós alunos. A gente ainda não tem uma visão do que um professor não sabe interpretar um quadro. A gente não tem essa visão: o que é interpretar um quadro de artes (JM10).*

*É, a gente não sab. Chega em um museu, assim, de artes, e a gente não sabe... o quê que o autor tá querendo expressar, tá querendo passar pra nós. A gente não sabe porque as obras de artes é como se não existisse aqui. Por que foi tirada da grade, né? (JM6).*

*E Arte, se tu perguntar para uma criança o que é arte, eles vão pensar que é pintar um desenho. Elas ver arte como isso (JM5).*

*Assim, Artes é como? Artes tem um pouco de Português e História, porque... pronto, quando nós vamos escrever o nosso nome, nossa assinatura, isso é uma arte. E, assim, a arte é uma forma da gente parar assim, e observar: poxa, tem um quadro com uma mulher segurando uma crianças. Mas, a gente chega assim no museu e olha: poxa, ta só segurando a crianças. Não consegue chegar assim e perceber, prestar atenção: nossa, ela ta querendo mostrar algo sobre a maternidade, sobre ser mãe, como é bom ter filhos... A gente não vai entender porque não tem o ensino de Artes. Vai piorar mais ainda também (JM7).*

A fala dos jovens revela uma problemática já existente nas escolas de ensino médio, a ausência da qualidade do ensino de arte, na qual os conhecimentos limitam-se apenas há desenhos e pinturas. Os estudantes também expressam que não apenas no ensino médio, mas durante toda sua vida escolar, essa disciplina é praticada apenas pelo viés técnico. Em suas falas, o ensino de arte é importante para descobrir habilidades profissionais, *hobbies* e realizar a leitura de mundo. Com isso, a não obrigatoriedade dessa disciplina acarretará sua extinção.

*E pra gente descobrir o que gosta, nossos hobbies e até mesmo que pode virar uma profissão, acho que deveria ser incentivado na escola e se deixar de ser obrigatório... Vai acabar com o resto do que a gente não tem (JRG8).*

*E é muito importante que tenha Artes também porque arte é tudo (JRG3).*

*E também tem gente como ela, que gosta de desenhar. Cada um tem seu gosto de alguma. e cada um tem seu foco (JRG11).*

*Educação Física, eu acho uma atividade importante. E Artes também, porque tem alunos que se destacam nessa parte, artes tipo desenho, pintura, e é bom. Assim, Educação Física também (JM4).*

*E Artes, eu acho importante porque além de muitas pessoas gostarem da matéria, se relacionarem, sei lá, a história de tudo também teve relacionado com Artes (JRG5).*

De acordo com Oliveira (2017), antes de artes ser uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, a importância dela sempre foi questionada. Então, tomando essa disciplina pelo seu contexto histórico, é possível identificar que sua primeira

manifestação legal no currículo escolar surge na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, na década de 60, na qual dispôs no artigo 38, § 4º, a obrigatoriedade de “atividades complementares de iniciação artística”.

O período ditatorial de 1964 impôs a extinção desse componente e, só em 1971, a arte retornou ao currículo escolar, porém, como atividade educativa e não mais como disciplina (SALA, 2013). Foi em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que a educação artística passou a ter o mesmo nível de importância e obrigatoriedade no currículo do ensino médio, pois essa concepção de ensino estabelecida na LDB é a consolidação desta como última etapa da educação básica.

Uma vez que o ensino médio é a última etapa da educação básica, nesse período, os jovens estudantes refletem sobre suas escolhas profissionais e seus projetos de vida, sendo o ensino de arte constituinte de modos de elaborar ideias e emoções. Pois, a partir das culturas vividas com essas linguagens no seu meio sociocultural e integrando outros estudos, pesquisas, confrontando opiniões, refletindo sobre seus trabalhos artísticos, os alunos vão adquirindo competências que se estendem para outras produções ao longo de sua vida (BRASIL, 2000).

A partir de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as orientações curriculares para o ensino médio, é possível identificar os benefícios que os conteúdos dessa disciplina têm para os educandos. Afinal, como explicitado, “conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentadas para a formação e o desempenho social do cidadão” (BRASIL, 2000, p. 46).

Após as mudanças no currículo do ensino médio serem divulgadas, muitas discussões foram ocorrendo diante dessa desobrigatoriedade, não só referente à disciplina de artes, mas também de outras áreas, como a educação física.

Com relação à educação física, várias entidades ligadas a esse campo de ensino manifestaram-se contrárias à proposta, dentre elas: o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE); Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (EXNEEF); Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR); Conselho Federal de Educação Física (CONFED).

Consideramos importante destacar duas entidades e seus respectivos posicionamentos. A primeira delas, refere-se ao CBCE (2016), que aborda o ensino da Educação Física a partir de uma perspectiva mais contemporânea,

Essa medida negará aos estudantes a oportunidade de apropriarem-se daqueles saberes que proporcionam a leitura, compreensão e produção das práticas corporais, entendidas como formas de expressão dos grupos sociais. Isso significa a impossibilidade de conhecer, desfrutar e transformar uma parcela do repertório cultural disponível (CBCE, 2016, p. 1).

Já o segundo posicionamento refere-se ao CONFEF (2016), o qual visualiza a educação física por outra perspectiva. Para eles, a reforma representa

um contrassenso que no momento em que inúmeras pesquisas apontam o crescimento da obesidade e do sedentarismo infanto-juvenil, e sabendo que a atividade física é a medida mais eficaz para evitar esse mal, o Governo Federal proponha a retirada da Educação Física do Ensino Médio. Sobretudo por se tratar do país que acabou de atravessar a década de megaeventos esportivos, sediando recentemente os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, onde ficou clara a importância da atividade física na manutenção da saúde e da formação cidadã (CONFEF, 2016, p. 1).

Essa última concepção expressa, assemelha-se totalmente ao conceito elaborado pelos jovens de ensino médio, porquanto os estudantes, ao descreverem a importância da educação física no currículo escolar, associam seu conteúdo à possibilidade de salvar vidas, prevenção de obesidade, combate ao sedentarismo, entre outras coisas relacionadas à saúde. Os jovens demonstram preocupações com as consequências do sedentarismo e levantam problemáticas a respeito da cultura do não exercício que, em alguns casos, pode ser uma decorrência do uso exagerado de aparelhos eletrônicos, como a televisão, smartphones, dentre outros.

*Educação Física, eu acho que tirar educação física, é deixar o aluno mais sedentário, entendeu? (JRG6).*

*Mas tipo, você fazendo Educação Física na escola, né? Já evita mais doenças do futuro. Você já sabe aquele negócio que vai fazer... mas, eu não acho certo tirar Educação Física da escola, porque no Ensino Médio a gente só tem uma aula de Educação Física (JM12).*

*Eu vim aprender a socorrer uma pessoa um dia desses, com o professor novo. Porque a outra professora da gente era a mesma coisa. Ele já trouxe coisas diferentes (JM3).*

*Eu acho importante ter essa prática, não só para o tempo que estamos na escola, mas para a vida inteira, né? É uma questão de saúde (JRG5).*

*E assim, Educação Física, tem pessoas, que ficam muito tempo jogando, sentado, sem praticar nenhum tipo de esporte, e assim, é uma forma de nos incentivar a cuidar melhor da nossa saúde, ter conhecimento sobre o nosso corpo, o que a gente pode fazer no momento de ajuda (JRG1).*

*Concordo com ela, do que ela falou em Artes, mas Educação Física, no mínimo, é pra ter duas aulas por semana. Nem todas as escolas tem aula de Educação Física. E algumas só tem 1 aula por semana, e olhe lá, é só uma meia hora por semana. Aí, se deixar de ter, vai todo mundo virar sedentário. Já quase todo mundo é sedentário, só fica em casa sentado fazendo tarefa (JRG3).*

*E a Educação Física... Se tirarem a Educação Física, vai ser muito ruim porque tem aluno que às vezes são sedentários e só fazem atividade física na escola. Tem alunos até que não fazem na escola porque dizem que não vão suar, não quer ficar, coisa e tal. E isso poderia ser botado também pra as aulas de Educação Física serem no ultimo horário, porque a pessoa se cansa, porque o sol é quente demais e a quadra não é coberta, então a pessoa pode até passar mal (JM6).*

*Vai piorar porque, como ele falou, muitos alunos não fazem Educação Física. Eu, por exemplo, não faço nenhum tipo de Educação Física em casa, só faço na escola. Então, é importante tanto ter aula prática de educação física na escola quanto aula teórica pra gente aprender sobre o nosso corpo. Porque a gente não aprende só a jogar bola, a fazer exercício na educação física. A gente aprende a função de nossos músculos, dos nossos ossos, de tudo, porque, se no futuro, a gente não souber sobre nossos ossos e músculos e tiver algum problema, por exemplo, e perguntar onde é o fêmur? (JM1).*

*Eu acho que isso vai ter uma consequência muito ruim porque, hoje em dia, tem muitos jovens sedentários que começam a ter problemas de obesidade, colesterol alto, diabetes (JRG8).*

*Eu acho Educação Física muito importante. Tem gente que não gosta, mas acho que até por uma questão preventiva, né, de sedentarismo que está crescendo no Brasil, eu acho que Educação Física deveria ser obrigatório (JRG7).*

Observa-se que todos os estudantes entrevistados avaliam negativamente essa mudança no currículo do ensino médio, principalmente pela retirada da obrigatoriedade da disciplina de educação física, artes, sociologia e filosofia. Para

esses jovens, a qualidade do ensino da escola irá regredir progressivamente e as gerações que dependem da escola pública para terem acesso à cultura e ao conhecimento mostram-se prejudicadas.

Assim sendo, o que se deve perseguir, nessa etapa de ensino, é a formação humana, que busca garantir ao jovem trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo, para atuação cidadã e para integração política na sociedade. Formação essa que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005).

### **5.3 A Divisão do currículo em itinerários formativos: o que os jovens têm a dizer?**

O Artigo 36, da Lei nº 13.415, orienta que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, que serão definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - Linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; e V - Formação técnica e profissional, na qual, supostamente o estudante poderá escolher entre as cinco áreas de conhecimento citadas na Lei.

Ao analisar as concepções de itinerários formativos, propostos pela resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017, Teixeira, Domingues e Rolin (2017, p.4), afirmam que “Itinerários formativos indicam os caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação”. Ou seja, é uma concepção de currículo que ideologicamente está associada aos ideais de liberdade de escolha e flexibilidade. Todavia, Moura (2007) alerta que flexibilidade não deve ser confundida com aligeiramento ou precarização dos processos formativos, pois para o autor, a educação deverá comprometer-se com a responsabilidade de formar cidadãos críticos e reflexivos, na qual uma formação aligeirada e precarizada caminhará justamente em sentido contrário.

É preciso repensar a organização curricular do ensino médio alinhada a outros elementos como: a) garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas; b) plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores; c) infraestrutura adequada de salas de aula, laboratórios,

biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais; d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno; e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico; f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares; g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos, entre outros (MOURA, 2007). E assim, também considerar o debate com os diferentes atores sociais e as reivindicações das juventudes para melhoria da qualidade do ensino.

Ao refletirem sobre outro ponto da reforma do ensino médio, a divisão do currículo em itinerários formativos, alguns dos jovens entrevistados visualizam que essa divisão do currículo irá prejudicar de forma contundente a qualidade do ensino nessa etapa de ensino, pois para eles, o ensino fundamental não é muitas vezes capaz de garantir uma boa base de conteúdos com relação a algumas disciplinas, que por sua vez, só são garantidas no ensino médio, não sendo possível, assim, que os estudantes realizem escolhas, ao optarem por apenas um itinerário formativo irão ficar sem base de todos os outros. Os jovens também consideram que a partir da experiência do ensino médio é que eles poderão elencar as possibilidades referentes à profissão, colocando assim, como extremamente complexo e difícil realizar essa escolha antes de cursar o ensino médio.

*Eu acho que, como é, como o ensino não tem uma boa base, quando você chega no Ensino Médio, já não tem [tem pessoas que tem, claro], mas você não tem uma mente já formada e ainda não escolheu o que quer fazer. Como você vai saber? ou é agora ou nunca (JM4).*

*Não tem como voltar atrás, você já entrou naquela área. Você só fez perder esse tempo (JM5).*

*É a época que a gente está estudando. É aonde a gente vai se encontrar. É aonde a gente vai descobrindo, tendo novas experiências, pra descobrir o que a gente quer fazer (JRG11).*

*É justamente no Ensino Médio que a gente vai conhecendo e se aprofundando mais nas matérias e descobrindo com o quê que você se identifica mais, pra você escolher uma faculdade. E não você já entrar no ensino médio com aquela cabeça (JM11).*

Os jovens revelam o que Leão (2018) afirma: “a impossibilidade de mudar de percurso, torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso” (LEÃO, 2018, p. 8).

As falas ainda expressam que o problema da má qualidade do ensino não se resume apenas ao ensino médio. Ao contrário, é nessa etapa que os jovens têm a possibilidade de acesso aos conteúdos que muitas vezes não foram nem iniciados no ensino fundamental. Para eles, o ensino médio é a única oportunidade de aprender e aprofundar conteúdos básicos durante todo percurso escolar. Ou seja, a última etapa da educação básica cria possibilidades de transformação da realidade de seu alunado. No diálogo com o grupo 01, constatamos:

*Porque se você não tem, quer entrar numa escola técnica. Aí, você já não tem um ensino bom no Fundamental. Aí, como você vai conseguir fazer uma prova numa escola técnica pra passar? (JM2)*

*Pois é (JM1) (JM3).*

A escolha por itinerários formativos também aponta para o aumento da evasão escolar nesta etapa de ensino. A jovem JRG4 explica: “Aí, você faz uma coisa que você tá com dúvida, pra chegar lá frente e ver que não é aquilo que você queria. Muitos vão pensar em desistir.”

*Esse aspecto também pode ser constatado na fala da JM6:*

*Quando você entra no Ensino Médio, primeiro ano, você é muito jovem. Você ainda não tem ainda sua opinião formada. Você não sabe o que você quer da sua vida e pra você ter ali, decidir ali na hora, isso vai prejudicar muito. porque vai causar indecisão e tal. Vai causar **desistência** (JM6).*

Para os jovens, esse aspecto referente à reforma, não trará benefícios, muito pelo contrário, irá prejudicá-los e colocará ainda mais limites para realização do vestibular e o acesso à universidade pública. De acordo com os sujeitos, a divisão do currículo em itinerários formativos é um acordo de interesses entre o governo e o empresariado educacional, para tornar cada vez mais a educação enquanto mercadoria:

*E estão ajudando só os empresários, porque os estudantes de escolas particulares vão oferecer todas as disciplinas. Aí, todo mundo da escola pública, que tem um pouquinho de dinheiro, vai preferir ir pra escola particular. Aí está favorecendo os empresários (JM1).*

Ferreti (2018) também conclui que a Lei nº 13.415 pode ser interpretada como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia no campo educacional, pelos setores da burguesia brasileira.

Outra crítica que os jovens fazem a esse ponto da reforma é que os governantes, ao dividirem os itinerários formativos e oferecerem a formação técnica para a escolha, estão querendo investir em mão de obra barata, utilizando-se da escola pública, uma vez que a maior parte dos jovens que a frequentam são pobres.

Essa crítica relaciona-se ao que Kuenzer (2000) chama de exclusão includente na ponta do mercado. Ou seja, exclui os sujeitos dentro do processo de escolarização para incluí-lo em trabalhos precarizados, mantendo-se e fortalecendo-se a dualidade estrutural.

Quando questionados sobre a implicação disso na qualidade da escola, eles afirmam:

*Péssimo! (JRG3).*

*Pra bom nada! (JRG4).*

*Tá bom nada! Por que o governo quer investir em escolas técnicas? Porque é mão de obra barata. Ele não vai pagar a um técnico ao que ele paga a uma pessoa com curso superior, Manipulação da massa, só isso. E inferiorização de nós, os pobres (JM6).*

Assim como os jovens, Lino (2017) assegura que “a proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de ‘itinerários formativos específicos’ (LINO, 2017, p. 83), longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o apartheid social dos jovens pobres”. Krawczyk e Ferreti (2017) lembram uma entrevista de Nóvoa que ilustra bem essa condição:

Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora, o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo (KRAWCZYK; FERRETI, p.40).

Há uma preocupação dos jovens com relação à preparação para o vestibular. Um exemplo: “*Quase ninguém quer seguir nessas áreas, quer ter aula de tudo e pra estudar por Enem também, né, porque, como que vamos estudar pro Enem, se só*

*vamos ter uma, duas disciplinas? Aí, eles estão favorecendo as escolas particulares, que vai ter aula de todas as disciplinas". (JM8)*

Os jovens entrevistados não concordam com as alterações no currículo do ensino médio, como pode ser identificado nos debates acima. A maioria dos sujeitos revela que o ensino médio influi diretamente nas suas escolhas, seus projetos de vida. No trecho abaixo é possível identificar que a educação escolar faz as juventudes (DAYRELL, 2007)

*Eu não acho bom, eu acho que seria ótimo se todos os alunos se focassem em todas as matérias como é hoje. Porque seria bom, por um lado, se você já tivesse uma carreira pela qual seguir e não influenciasse tanto outras matérias. Mas, se você não tem, como você vai saber? Por exemplo, se sua vocação tiver ali, na área de exatas. Se você tiver só humanas, como você vai saber disso? **Por isso que todas as matérias são importantes pra construir você** (JM12).*

*Concordo (JM11).*

A Fala desse jovem expressa a centralidade que o ensino médio possui na construção da condição juvenil. Dayrell (2007) refere-se ao conceito de condição a partir do termo em Latim: *conditio* – maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Assim sendo, a juventude desenvolve-se tanto pela dimensão simbólica quanto pelos aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos (ABRAMO, 2005). Na qual, à medida que se restringe o acesso à dimensão geral da ciência e da cultura, limita-se o seu desenvolvimento enquanto jovem e enquanto ser humano.

### 5.3.1 Itinerários formativos e as escolas pesquisadas

Dos 24 jovens entrevistados, 13 afirmaram que escolheriam o itinerário de ciências humanas, 6 afirmaram que escolheriam o itinerário de ciências exatas, 4 escolheriam formação técnica e 1 não opinou. Os motivos considerados para as escolhas são, geralmente, afinidade com o conteúdo das disciplinas, a boa atuação dos professores e a relação com projeções das futuras profissões.

Apesar desse breve levantamento ser importante para identificar as probabilidades de escolha pelos sujeitos da pesquisa, Teixeira, Domingues e Rolin (2017) elucidam que a definição dos itinerários formativos será realizada pelos sistemas de ensino e não pelos estudantes. Sendo assim, as instituições poderão, na

prática, ofertar apenas um itinerário formativo, visto que essa definição é garantida por lei. Os autores também lembram que o processo de georreferenciamento, presente em alguns sistemas de ensino, que obriga o estudante a matricular-se na instituição de ensino mais próxima de sua residência, é um agravante no que se refere à impossibilidade de escolha por parte dos estudantes.

Todos os jovens entrevistados afirmaram que suas escolas não terão condições de oferecer todos os itinerários formativos, principalmente, o de formação técnica. Os motivos explicitados referem-se à falta de infraestrutura nas instituições, à ausência de professores e à falta de investimento público nas escolas. Os jovens justificam:

*Não tem condições porque não tem infraestrutura, não tem recursos (JM6).*

*E, por exemplo, se tiver de ser mesmo todas as opções pra gente escolher, vai ter um déficit, porque tem com todas. Quem dirá com formação técnica?! (JM7).*

*Porque mal tem agora. Aqui não tem biblioteca, não tem laboratório, mal tem quadra. Estão concertando a quadra aí. Faz dois anos que não acaba mais (JM8).*

*Eu acho que também tem a questão da infraestrutura, ela é muito... não muito pobre, mas também não é muito boa. Tem várias escolas que a infraestrutura é bem melhor (JM9).*

Lima Filho (2017) afirma que a falta de condições estruturais – equipamentos, laboratórios, espaços de trabalho, são elementos que inviabilizam a proposta, principalmente ao se considerar o quadro contraditório em que o governo aprovou por 20 anos o “congelamento” dos investimentos.

Para o jovem JM11, a implementação desse modelo curricular irá “causar uma bagunça no sistema escolar, que poderia até se organizar, mas iria demorar muito tempo para entrar no ritmo”. Destacamos também, a fala da estudante, que visualiza a Reforma do Ensino Médio como uma estratégia do governo atual para não investir em educação, uma vez que já há um déficit de profissionais para todas as áreas da licenciatura no Brasil e a redução do quadro desses profissionais não demandaria o fomento para formação dos docentes, abertura de concursos públicos, pagamentos de salários, etc. Observe:

*É só pra economizar dinheiro, né? Pra eles. Porque, por exemplo, fazendo a reforma, né, não vai ter que pagar professor de Educação Física, professor de História, professor de Filosofia e Sociologia. Vai ser só o que? Português e Matemática. Mais economia pra eles, né? (JM5)*

Segundo Ramos e Frigotto (2016), o que irá definir a distribuição dos itinerários formativos é a disponibilidade das condições docentes a partir de cada sistema de ensino:

A prerrogativa de definição do itinerário a ser oferecido aos estudantes é do sistema de ensino, conforme contexto local e suas possibilidades. Não há dúvidas de que um dos principais parâmetros que definirão tais possibilidades será a disponibilidade de professores. Certamente os sistemas optarão pelos itinerários para os quais dispõem de mais professores. Resolve-se, com prejuízo pedagógico e de forma econômica, um problema de gestão e de carreira profissional. Os sistemas não mais se verão pressionados a realizarem concursos públicos para enfrentarem a falta de professores em determinadas áreas (RAMOS; FRIGOTTO, 2016 p.40).

E é nessa perspectiva que, segundo Frigotto (2017), a escola continua improdutiva, pois que ainda não foi capaz de oferecer uma educação de qualidade para as juventudes nem condições dignas de trabalho para os professores. Em outro estudo, os pesquisadores acrescentam:

Eu costumo definir qualidade enquanto concepção e enquanto materialidade. Você não tem qualidade de uma boa comida se você não tem matéria-prima, você não tem uma roupa que es quente se não tem matéria-prima, então, o que é a base material de uma escola? É a infraestrutura, com biblioteca, laboratórios, campos, auditórios para o jovem se sentir dentro de um espaço educativo, é tempo do professor e condições de trabalho do professor, é continuidade do professor na mesma instituição, é também o reconhecimento da sociedade do ponto de vista do que se remunera este professor. É por isso que a escola continua improdutiva (FRIGOTTO, DICKMANN E PERTUZATTI, 2017, p.875).

A relação que os jovens estabelecem entre a qualidade da escola e a implementação da Reforma do Ensino Médio, está diretamente associada a materialidade explorada pelos autores acima, pois que, como identificado no anteriormente, a qualidade para esses sujeitos refere-se à aspectos positivos e infraestrutura das instituições, por sua vez, é tomada como um elemento muito importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

## 5.4 Formação técnica

Para Lima Filho (2017), a Reforma do Ensino Médio, ao instituir o itinerário de formação técnico-profissional, suprime o caráter que a LDB trazia do ensino médio como etapa final da educação básica. Ramos e Frigotto (2016) compartilham da mesma opinião e explicam que essa negação do direito à educação básica se configura por diversos motivos: 1) a formação técnica não será integrada organicamente à formação geral; 2) os professores poderão ser profissionais com notório saber; 3) este itinerário poderá ser realizado em parcerias com instituições privadas, entre outros. Contudo, o que os jovens pensam sobre essa inserção?

Diferente do consenso existente, quanto à divisão do currículo em itinerários formativos, não há uma conformidade quando a discussão se refere à inserção do itinerário formativo de formação técnica nas escolas. Alguns estudantes consideram esse aspecto como um ponto positivo, pois desejam concluir o ensino médio com o conhecimento referente alguma profissão. No entanto, a maioria dos jovens que possui esse desejo não concorda que esse itinerário seja escolhido em detrimento dos outros. Para eles, a formação técnica deveria existir concomitantemente com as disciplinas já existentes, de formação geral. Inclusive, muitos estudantes sugerem que o curso técnico seja ofertado no turno diferente das disciplinas da educação básica.

Os jovens que tomam a inserção do itinerário formativo pelo viés positivo, desejam agregar e não segregar. Vejamos alguns depoimentos:

*Seria maravilhoso! Porque, pelo menos, você estudaria de manhã, né, e a tarde você aprenderia alguma coisa, uma profissão sua (JM12).*

*Tipo assim, é bom que fosse assim: de manhã, é como se fosse todas as disciplinas; e de tarde, fosse o curso técnico. Seria bom se fosse os dois (JM10).*

*Eu acho também que tem escolas técnicas que eles ensinam e dão todas as matérias e também dão os cursos técnicos que o aluno já sai do Ensino Médio com o curso técnico. Então, o curso técnico na escola de Ensino Médio era tão bom, porque o aluno já sai da escola de Ensino Médio com uma profissão (JM11).*

*Acho que pode melhorar, sim, formação técnica. Você já poder prestar alguma coisa ou já ir pra faculdade com alguma base pra fazer o que você quer (JRG10).*

*Seria bom se fosse a mais. Mas, tirando, iria ficar muita gente sem base (JM9).*

*Eu acho que isso deveria ser adicional pra pessoa e não você ter que escolher entre um e outro. Deveria ser oferecido como uma coisa a mais e não como uma coisa que você tem que escolher entre esse e esse (JM4).*

Os jovens, nessa perspectiva, demonstram que ainda não compreenderam de que forma será a realização do itinerário formativo de formação técnica e associam sua concepção do ensino médio integrado, como os modelos existentes nos Institutos Federais, por exemplo. Todavia Teixeira, Domingues e Rolin (2017) lembram que:

Enquanto o modelo de ensino médio integrado, desenvolvido pelos Institutos Federais, é aquele preocupado e organizado em sintonia com os arranjos produtivos locais e comprometido com princípios pedagógicos emancipatórios, o modelo do novo ensino médio secciona o ensino em itinerários formativos, certificações parciais, e professores sem formação e evidencia a preocupação com uma educação voltada para demandas imediatas do mercado e a não efetiva vinculação com a formação humana e cidadã (TEIXEIRA; DOMINGUES; ROLIN, 2017, p. 12).

Os críticos do campo educacional que fazem defesa da formação técnica enquanto direito dos estudantes de ensino médio, compreendem a formação integrada para além das finalidades do currículo. Ramos (2011, p.31) considera a integração enquanto:

uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas (RAMOS, 2011, p. 31).

No mesmo sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) afirmam:

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Contudo, além do desejo em estudar a formação técnica juntamente com a formação geral, como é o caso do Ensino Médio Integrado, os jovens não desejam qualquer curso técnico, mas sim, os ligados à robótica e à tecnologia de ponta na construção de robôs e desenvolvimento de softwares,

*É como se fosse um tipo de aula bônus, porque assim, várias pessoas ver e assistem filmes, as pessoas construindo robôs essas coisas. E, assim, por um lado, seria bom você ter uma experiência. Porque, no futuro... hoje em dia como estão querendo fazer os robôs, para ficar no lugar dos humanos, poupar esforços... E assim seria bom se a gente tivesse uma noção de como fazer, de como construir. Também ajudar pra gente fazer um futuro melhor (JM5).*

Entretanto, como dito anteriormente, não há um consenso entre os estudantes no que tange o elemento da Formação Técnica no Ensino Médio, pois, para alguns jovens, inserir formação técnica na educação básica implica na perda da qualidade do ensino, da formação crítica e da ascensão que poderá ser alcançada através do ensino superior. Observe o diálogo desse grupo de estudantes:

*É o que eu falei, né? Mão de obra barata pro governo. Só benefício pra eles (JM2).*

*Tem uns meninos que gostam porque são dominados, né? (JM3).*

*Por que ao invés de fazer um curso técnico... Por que você não faz um superior? Não tem nem lógica isso. Por que não prepara o aluno para um superior, que é bem melhor, que é onde ele vai ser valorizado ainda mais? (JM2).*

Os jovens, nessa perspectiva, expressam o que os críticos ao “novo ensino médio” afirmam. A inclusão do ensino profissionalizante, como trajetória possível aos estudantes de escola pública, tende a direcioná-los com menor renda para carreiras de subemprego e os de classes sociais mais favorecidas para áreas socialmente mais valorizadas. Por isso, é de suma importância considerar o que Oliveira (2009, p.53) destaca: “a importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante” (OLIVEIRA, 2009, p. 53). Pois que, um dos fatores em que os estudantes relacionam a má qualidade do ensino, é exatamente, a carência de conteúdos básicos ocasionados em sua maioria pelo déficit de professores e condições de funcionamento das escolas,

aliado à carência de formação associada a esses conteúdos, que atendam aos seus interesses profissionais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou analisar a avaliação que os jovens do ensino médio fazem da qualidade da escola pública, visto que a qualidade da escola de ensino médio é uma demanda a ser elaborada pelas políticas públicas educacionais e a participação dos jovens estudantes é indispensável nessa construção. Portanto, neste momento, retomaremos os objetivos iniciais, de forma mais específica, para concluir este ciclo na produção do conhecimento.

O processo de pesquisa revelou que o conceito de qualidade elaborado pelos jovens é um elemento de suma importância para contribuição de elementos avaliativos e propositores no que se refere à qualidade da escola pública. Foi possível identificar, basicamente, quatro conceitos sobre qualidade elaborados pelos jovens estudantes: 1) a qualidade para estes sujeitos é um termo que define aspectos positivos; 2) é também um tema referente à adjetivação de objetos e situações; 3) é um tema relacionado à coletividade pública; 4) há valores éticos e políticos. Logo, essas quatro noções de qualidade presentes no discurso dos jovens, reafirmam a característica complexa e polissêmica do termo e faz-se de suma importância para compreensão de como elaboram os aspectos que definem a qualidade de uma escola.

Contudo, no que se refere à conceituação do que define qualidade da escola, os jovens revelam problemáticas que afetam o sistema educacional brasileiro há longos anos e que as reformulações educacionais e as políticas públicas para o ensino médio ainda não foram capazes de superar. A primeira delas refere-se à abertura para o diálogo, a participação dos jovens na escola e a ausência de liberdade de expressão. Nesse mesmo sentido, Sposito e Souza (2014) e Costa (2010) salientam que embora as instituições educativas reconheçam os direitos dos jovens, em suas práticas diárias, permanecem mantendo limites e barreiras no espaço escolar quanto ao diálogo entre aquilo que as escolas oferecem e o que, de fato, os estudantes buscam dentro delas. Assim, os dados deste estudo, mostraram que os jovens convivem com atitudes autoritárias, violentas e silenciadoras no ambiente escolar e que, parte dessa problemática, deve-se pela imagem de aluno e de escola que se cristalizou historicamente. Faz-se urgente que as escolas reconheçam a identidade juvenil que constitui os seus educandos.

A segunda característica, com maior expressão na definição da qualidade da escola, refere-se à infraestrutura física, às condições de uso e funcionamento das escolas. O principal ponto abordado diz respeito ao subaproveitamento da capacidade dos espaços físicos instalados nas redes de ensino estadual, uma vez que as bibliotecas, salas de informática, quadras esportivas e laboratórios de química não funcionam devido à falta de equipamentos, professores especializados, condições de conservação e uso, assim como burocracias internas presentes nas escolas. De acordo com os jovens, esses fatores influem de forma negativa no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, a depender da infraestrutura de uma instituição educacional, possibilita-se a realização das atividades pedagógicas ou limita-se a sua execução.

Outro ponto abordado diz respeito às problemáticas envolvendo os professores, didática e ao ensino, pois, para os jovens, há uma falta de rigor nas aulas do ensino médio, assim como também há ausência de espaços para o debate, interatividade entre seus pares e práticas pedagógicas que correspondam às atualidades. Os jovens estudantes, nesse contexto, também levantaram que buscam da escola uma formação voltada para o vestibular. Por isso, faz-se importante a defesa de uma escola que valoriza os espaços de sociabilidade, participação e organização das relações humanas, mas que tome o conhecimento e a qualidade do ensino no mesmo crivo de importância e garanta aos seus educandos o que lhes é de direito.

Finalmente, a indisciplina no cotidiano escolar também é apontada como um fato importante da definição da qualidade, pois, para os jovens, esse elemento afeta diretamente no ensino e nas relações interpessoais. Assim sendo, todos esses dados expressam a necessidade de transformar a participação juvenil em uma das forças motrizes da educação.

No que tange a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, este estudo buscou identificar a relação que os jovens estabelecem entre a qualidade da escola pública e a reforma em questão. As categorias de análise, nesse contexto, dividiram-se, em analisar a opinião dos jovens estudantes, da seguinte forma: entre as disciplinas que continuaram como obrigatórias do currículo nos três anos de ensino médio, as disciplinas que perderam a obrigatoriedade, assim como, sua opinião sobre a divisão do currículo em itinerários formativos, essa relação com a escola em que estudam e

a opinião dos mesmos sobre a inserção do itinerário de formação técnica na educação básica.

Os jovens entrevistados consideram que a Reforma do Ensino Médio irá piorar de forma significativa a qualidade da educação nesta etapa de ensino. Pois, para eles, a reforma curricular do ensino médio só irá prejudicar seus projetos de vida e seu desenvolvimento profissional, restringindo suas possibilidades de escolha, ao limitar seu acesso ao conhecimento. Além disso, os sujeitos consideram que a supressão desses conteúdos no Ensino Médio é uma estratégia governamental para o cerceamento de sua autonomia intelectual e da capacidade crítica-reflexiva.

Portanto, conclui-se que as mudanças elaboradas pela reforma não atendem aos seus interesses. Os jovens afirmam que suas escolas não terão condições de oferecer todos os itinerários formativos, seja pela ausência de professores, que já existe, seja pela falta de infraestrutura das escolas. Bem como, esses sujeitos apontam para o desejo de estudar em escolas que contemplem a união entre formação geral e a formação profissional e que possibilitem uma formação humana mais ampla.

Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para a construção de indicadores sociais referente à qualidade das escolas públicas, de cunho qualitativo, podendo dessa forma, servir de base para construção de políticas públicas para o ensino médio do Estado de Pernambuco, e que, além da percepção da gestão e de avaliações externas do estado, considerem a percepção dos jovens estudantes que são um dos principais atores do processo educativo, assim como também o público alvo das políticas públicas para o Ensino Médio.

Este estudo não esgota o objeto pesquisado e revela a complexidade presente nas relações juventudes, qualidade educacional e escolarização. Portanto, outras pesquisas poderiam investigar como a reforma do Ensino Médio está materializando-se nas instituições educacionais e na vida dos jovens estudantes, assim como compreender a maneira pela qual a qualidade da escola impacta na vida dos sujeitos enquanto jovem, estudante e trabalhador.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam. Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas: versão resumida. In: **Violência nas escolas: versão resumida**. Unesco, 2002.

AMARAL, Nelson Cardoso. O "novo" ensino médio e o PNE: Haverá recursos para essa política?. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/759/pdf> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2004.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. [Entrevista concedida a] Retratos da escola. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.11-17, jan./jun.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a12>>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 3, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2015.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política.

BARBOSA, Antonio Flavio Moreira; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em, v. 30, 2018.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro 2012: **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192)> Acesso em: 15 de jul. 2016.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 325-343, 2004.

CAMPOS, Lucineide Inez da Silva. A qualidade da escola pública a partir da opinião dos jovens do ensino médio. In: **Anais Eletrônicos do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional “A produção do Conhecimento em Educação Profissional”**. Natal, 24 A 27 de Julho de 2017. Disponível em:<<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A13.pdf> > Acesso em: 01 Mar 2018

CAMPOS, Lucineide Inez da silva; OLIVEIRA, Ramon. **O que pensam e desejam os jovens do ensino médio: Uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco**. Pernambuco, 2015. Relatório final de atividades do aluno de iniciação científica (IC) PIBIC. Universidade Federal de Pernambuco.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática e Interculturalismo: uma aproximação. In: Verbena Moreira S. de S. Lisita; Luciana Freire E. C. P. Souza. (Org.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. 1ªed.Rio de Janeiro: DPA editora, 2003. p. 139-153.

CARRANO, P. C. R. ; MARTINS, C. H. S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v.36, n. 1, p.43-56, 2011.

Disponível

em:<[http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Carrano\\_Carlos\\_Henrique\\_A\\_escola\\_diante\\_das\\_culturas\\_juvenis.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Carrano_Carlos_Henrique_A_escola_diante_das_culturas_juvenis.pdf)>. **Acesso em:** 15 de jul. 2016.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.

**Reveja:** Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, 2007. Disponível em: <[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)>. **Acesso em:** 15 de jul. 2016.

CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Org.). Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em Educação, Mídia e Ciências Sociais. Niterói: Editora UFF, 2014. 384 p.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, p. 19-46, 2002.

CAU, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco.

CAÚ, José Nildo Alves. **PROJOVEM: impactos da inclusão dos jovens-uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco esporte e lazer em Recife**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CHARLOT, Bernard, (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (Org.) Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CORTI, A; SOUZA, R. Diálogos com o mundo juvenil. Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cad. Pesqui.** [online]. 2008, vol.38, n.134, p.293-303. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>> **Acesso em:** 05 jan. 2018.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> >. **Acesso em:** 15 de jul. 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.40-52, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000300004>> **Acesso em:** 05 jan. 2018.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, DF, México, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares (Org). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101-133.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Papyrus Editora, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 29, n. 78, p.201-215, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622009000200004>> **Acesso em:** 15 set. 2017.

DUBET, F. Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil, 1994. DUBET, F. El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

FREITAS, Maria Virgínia de; ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p.40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã: a hora da sociedade. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**, 1998.

GARCIA, Joe. A construção social da indisciplina na escola. **Seminário de Indisciplina na educação contemporânea**, v. 1, p. 87-93, 2005.

GENTILI, P.O discurso da “ qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução Vânia Paganini Thurler, In:\_\_\_\_:SILVA, T.T (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação visões críticas.10.ed Petrópolis: vozes, 2001, p.11-177.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 1997.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. Juventude e educação: novos processos de socialização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8,n. 5, p.143-156, jan./jun. 2011.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 21, n. 79, p. 299-322, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>>. Acesso em: 29 Set. 2016.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, n.18/19, p.193-203, 2005.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. Sympósio “Ethics and humanities: dealing with in contemporary research” **Fifth Congress of the International Research and Activity Theory**, Amsterdam, June, 2002.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê?: Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 08 Nov. 2016.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>>. Acesso em: 08 Nov. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, 2010.

LIMA, José Fernandes de. Ensino Médio: identidade, finalidade e diretrizes. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 5, p.57-68, Jan./Jun. 2011.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eda. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, DF-Brasil, v. 5, n. 31, 2011. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1605>>. Acesso em: 08 Nov. 2016.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna, in: Sulamita Britto (org.). **Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro, Zahar, 1968. p. 69-94.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: (ORG.), Marialice M. Foracchi. **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 25).

MARGULIS, Mario; ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Juventude e contemporaneidade. Revista e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5,6,7. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 7-67.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725> >. Acesso em: 05 ago. 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.109-129,

jan./jun. 2017. Disponível em:  
<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1085-1104, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2128100.pdf>>. Acesso em: 05 Dez. 2016.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG- Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2009.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009)>. Acesso em: 05 Nov, 2015.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial: Ciência e Vida**, São Paulo, V. 1, n. 2, p. 01-10, 2007. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>>. Acesso em: 05 Nov, 2017.

OLIVEIRA, Mariana Lins de. **Políticas de juventude, governo da vida e educação: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na Paraíba**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 051-066, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1.pdf>>. Acesso em: 05 de Jul, 2016.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. **Revista Educar** [online]. 2002, n.20, pp.279-298. ISSN 0104-4060. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.277>> Acesso em: 10 set. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAIS; José Machado. A construção sociológica da juventude-alguns contributos. **Análise social**, V. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 05 Nov, 2016.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. **Juventude Rural: Suas construções identitárias**. 1ª. ed. Recife: Editora Universitária: UFPE, 2011.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; GARCIA, Vanessa Coelho; LETICHEVSKY, Ana Carolina. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, v. 14, n. 53, p. 527-542, 2006.

Plano Estadual da Juventude, 2010. Disponível em:  
[http://www.portais.pe.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=32341625&folderId=32341241&name=DLFE-159944.pdf](http://www.portais.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=32341625&folderId=32341241&name=DLFE-159944.pdf). Acesso em: 20 Jun. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto: Porto, 2003.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010.

SILVA, Assis Leão da. **Avaliação do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna-CPA**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SILVA, Roselani Sodr e da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SILVA, Vandr e Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educa o**. 2008. 120 f. Tese (Doutorado) -Faculdade de Educa o, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SOBRINHO, José dias et al. Avalia o  tica e política em fun o da educa o como direito público ou como mercadoria? **Educa o & Sociedade**, 2004.

SOBRINHO, José Dias. Avalia o da educa o superior: avanços e riscos. **EccoS Revista Científica**, v. 10, n. Esp, p. 67-93, 2008.

SORDI, M. R. y Ludke, M. **Da avalia o da aprendizagem   avalia o institucional: aprendizagens necessárias**. (2009)

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.). **Qualidade(s) da Escola Pública: reinventando a avalia o como resistência**. Uberlândia: Navegando, 2017. 380.

SPOSITO, Marília Pontes (org). **Estudo sobre jovens na pós-gradua o**: Um balanço da produ o discente em educa o, serviço social e ciências sociais (1999-2006). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Indaga es sobre as rela es entre juventude e a escola no Brasil: institucionaliza o tradicional e novos significados. **Jovenes**: Revista de Estudios sobre Juventud, DF, México, v. 9, n. 22, p. 220-267, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. O estado da arte sobre juventude na pós-gradua o brasileira: educa o, ciências sociais e serviço social-1989-2006. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, 2013. p.321.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Repensar o Ensino Médio**. 2017b. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/apresent\\_pesquisa\\_juven\\_tude.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/apresent_pesquisa_juven_tude.pdf)>. **Acesso em:** 15 set. 2017.

TORRES, Haroldo da Gama et al. O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <<https://www.walmartbrasil.com.br/wm/wp-content/uploads/2015/07/O-que-pensam-os-jovens-de-baixa-renda-sobre-a-escola.pdf>>. **Acesso em:** 15 set. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p.175.

## APENDICE A

### Roteiro de entrevistas coletivas semiestruturadas

#### 1. Sobre qualidade e escola:

- 1) O que vocês pensam, quando eu falo a palavra qualidade?
- 2) Na opinião de vocês, o que define a qualidade de uma escola?
- 3) Como seria uma escola boa? Uma escola de qualidade?
- 4) Como seria uma escola ruim? Uma escola de má qualidade?
- 5) O que vocês acham da qualidade da escola que vocês estudam?
- 6) Se vocês fossem avaliar a qualidade da sua escola, de 0 a 10, que nota vocês dariam? Por quê?
- 7) O que deveria acontecer ou ter mais na sua escola para melhoria da qualidade?
- 8) O que deveria deixar de acontecer ou ter menos na sua escola para melhoria da qualidade?
- 9) Na opinião de vocês, o que os estudantes poderiam fazer para melhorar a qualidade da escola?
- 10) E o que a gestão e os professores têm feito para contribuir na melhoria dessa qualidade, também?

#### 2. Sobre qualidade e a Reforma do Ensino Médio:

- 1) Na opinião de vocês, estabelecer português e matemática como sendo as únicas disciplinas obrigatórias nos 3º anos de Ensino Médio contribui para melhorar ou piorar a qualidade?
- 2) Qual a opinião de vocês sobre a desobrigação do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio? Para vocês, qual a consequência disso na qualidade da escola?
- 3) E o que acham da desobrigação do ensino de Artes e Educação Física?
- 4) Para vocês, a divisão do currículo do Ensino Médio em itinerários formativos, nos quais os estudantes deverão escolher entre: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas

tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional, vai influenciar de que forma na qualidade dessa escola?

5) Vocês acham que sua escola tem condições de oferecer todos os itinerários formativos para que vocês possam escolher?

6) O que vocês acham da inserção do itinerário formativo de formação técnica no Ensino Médio? Acreditam que esse itinerário pode influenciar de que forma na qualidade da escola?

7) Vocês escolheriam qual itinerário e por quê?

8) Para vocês, esse conjunto de mudanças propostos pela reforma do Ensino Médio vai contribuir para melhorar ou piorar a qualidade da escola de Ensino Médio?

9) Se vocês pudessem mudar algo nessa reforma, o que mudariam?