



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE LETRAS E DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

CAUANA CAMPOS ALCANTARA

**CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS
JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO:
ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
LONDRINA**

LONDRINA
2018

CAUANA CAMPOS ALCANTARA

**CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS JUVENTUDES DO
ENSINO MÉDIO: ESTUDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
LONDRINA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências Sociais
da Universidade Estadual de Londrina como
requisito parcial para a obtenção do Título de
Bacharela em Ciências Sociais.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Ângela Maria de
Sousa Lima

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima
Professora da Área de Metodologia e Prática
de Ensino – Depart. Ciências Sociais – UEL

Profa. Dra. Mariana de Oliveira Lopes Vieira
Diretora Auxiliar do Colégio Estadual Hugo
Simas

Profa. Ms. Adriana de Fátima Ferreira
Professora da Área de Metodologia e Prática
de Ensino – Depart. Ciências Sociais – UEL

Profa. Dra. Angélica Lyra de Araújo
Professora da Área de Metodologia e Prática
de Ensino – Depart. Ciências Sociais – UEL

Londrina, ____ de fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

À minha família como um todo. Em particular à minha mãe e ao meu pai, por serem pessoas extraordinárias, que sempre fizeram tudo pelos filhos, em muitas situações se pondo de lado. A conclusão desse percurso é um desejo meu, porém, grande parte disso faço por eles, por tudo que fizeram e fazem por mim. Obrigado por serem grandes inspirações para minha vida.

À minha orientadora, professora Ângela Maria de Sousa Lima, por ser uma incentivadora e uma profissional com tanto brilho no olhar e força para a luta que um educador deve ter.

Às professoras Adriana Ferreira e Mariana Lopes, respectivamente minha coordenadora e supervisora no PIBID, que foram referências no meu percurso acadêmico.

À professora Angélica Lyra de Araújo, pelo trabalho que faz pelo LENPES e por aceitar participar da banca examinadora.

À Gleiciane Medeiros de Jesus. Meu percurso acadêmico não seria o mesmo sem a sua amizade e suporte, bem como os risos e conversas ao longo do curso.

À Sabrina Damazio, por ter sido uma grande parceira no grupo PIBID Hugo Simas.

À Katie Ribeiro, jovem professora, que me mostrou como ser leve e sorrir com os estudantes.

Ao Colégio Heber Soares Vargas, por ter sido, apesar das dificuldades, um local de grandes referências de ser humano, bem como de grandes amizades.

Ao professor Marcos Antônio, do Colégio Heber, por ter sido uma grande inspiração no caminho de seguir com a docência.

À Universidade Estadual de Londrina, por ser esse espaço de trocas de saberes, desconstrução de preconceitos e de construção de novos olhares.

Aos profissionais do Departamento de Ciências Sociais, pelo comprometimento com a docência e com os estudantes.

Ao PIBID e ao LENPES, que proporcionaram grandes experiências e enriqueceram minha formação pessoal e acadêmica.

Ao CNPq (PROIC) pelo fomento e incentivo a essa pesquisa.

ALCANTARA, Cauana Campos. **Caracterização sociológica das juventudes do Ensino Médio**: estudo em uma escola estadual de Londrina. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Bacharelado em Ciências Sociais. Centro de Letras e de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, 2018. 129 páginas.

RESUMO

Esse trabalho se configura como um fragmento de um projeto de pesquisa maior, denominado “Juventudes no Ensino Médio: um Estudo Sociológico em Escolas Públicas da Região de Londrina”, cadastrado na PROPPG/UEL (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação), onde, de forma coletiva, elaborou-se um questionário com cento e quatro questões, abertas e fechadas, subdivididas em cinco eixos: Perfil; Família/casa; Trabalho; Estudos; Tempo Livre. A construção e aplicação do questionário se concretizou através da parceria do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), do INFOSOC (Informática aplicada as Ciências Sociais), do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), do OBEDUC de Ciências Sociais (Observatório da Educação) e dos professores da rede estadual de ensino. O universo que compôs a pesquisa é formado por seis colégios Estaduais de Londrina e um de Rolândia, além do Instituto Federal do Paraná de Londrina. Entretanto, para esse trabalho, optou-se por desenvolver um estudo de caso, focando na leitura e análise dos dados de caráter quantitativo e qualitativo colhidos do Colégio Estadual Heber Soares Vargas. Assim sendo, essa pesquisa visa caracterizar sociologicamente os estudantes dessa instituição de ensino, problematizando questões do perfil, da família/casa, do trabalho, dos estudos e do tempo livre e dessa forma, contribuir para a compreensão das juventudes que compõem o Ensino Médio, podendo, além disso, promover uma reflexão dos sentidos e objetivos da escola pública. Para isso, o referencial teórico utilizado se sustentará nas discussões e debates da Sociologia das Juventudes, Sociologia da Educação, além de utilizarmos documentos legais referentes à Educação brasileira. Através da leitura e análise dos dados evidenciaremos que as vivências desses jovens, inseridos numa conjuntura desigual, socialmente e economicamente, constituem fatores limitadores de seu campo de possibilidades futuras, em muitos casos esses jovens têm que escolher entre a escola e o trabalho, ou entre o trabalho e a possibilidade de se inserir num curso superior. Isto posto, estamos inseridos num momento crucial para desmistificarmos aspectos relacionados ao universo das juventudes, principalmente com relação ao ensino e a escola. Dito isso, somente reflexões comprometidas em estranhar e desnaturalizar aspectos tidos como normais em nossa sociedade, será capaz de promover debates que possam suscitar em transformações na realidade prática. Assim, ajudar a superar as várias dificuldades e desafios vivenciados hoje pela escola pública passa diretamente pelo maior conhecimento científico da realidade que os cerca e principalmente dos estudantes que a compõem.

Palavras-chave: Juventudes. Ensino Médio. Caracterização Sociológica. Escola Pública.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição percentual por religião (%)	72
Tabela 2 – Distribuição percentual considerando com quem mora (%)	74
Tabela 3 – Distribuição percentual segundo o número de irmãos/irmãs que finalizaram o Ensino Médio (%).....	76
Tabela 4 – Distribuição percentual segundo o número de irmãos/irmãs que estão cursando faculdade (%)	76
Tabela 5 - Distribuição percentual segundo a escolaridade da mãe [ou de outra responsável do sexo feminino] (%)	77
Tabela 6 - Distribuição percentual considerando os assuntos que mais discutem em casa (%)	78
Tabela 7 - Distribuição percentual por idade/série (%)	81
Tabela 8 – Distribuição percentual considerando o horário/momento que mais gostam (%).....	83
Tabela 9 - Distribuição percentual considerando os problemas que, de alguma maneira, atrapalham a se concentrar nas aulas (%)	84
Tabela 10 - Distribuição percentual considerando identificação com algum estilo (%)	86

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE/PR	Diretrizes Curriculares da Educação Básica/Sociologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFOSOC	Informática aplicada as Ciências Sociais
LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia
LDB	Lei de Diretrizes Básicas para a Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Sociologia
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROPE	Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a Formação do Estudante da UEL
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Graduação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria da Educação
SME	Secretária Municipal da Educação
SNJ	Secretária Nacional da Juventude
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO	15
1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	16
1.1.1. PERSISTÊNCIA DA DICOTOMIA EDUCAÇÃO E TRABALHO	27
1.2. JUVENTUDES COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO	30
1.3. JUVENTUDES NA ESCOLA CONCEBIDA COMO ESPAÇO SOCIOCULTURAL	48
2. RELAÇÃO LICENCIATURA E ENSINO DE SOCIOLOGIA	63
2.1. PROJETO LENPES.....	63
2.2. COLÉGIO ESTADUAL HEBER SOARES VARGAS	66
3. LEITURA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	96
ANEXO A - QUESTIONÁRIO – PESQUISA/LENPES	97
ANEXO B – CONSENTIMENTO ESCLARECIDO	127

INTRODUÇÃO

As juventudes, constituídas historicamente, sempre estiveram à margem da sociedade enquanto temática relevante, seja através do Estado, com relação ao espaço delimitado para discutir questões relacionadas à sua própria realidade, seja quanto aos meios de comunicações, sendo sub-representadas. Muitas vezes, tendo seus discursos reduzidos a eixos específicos, como o cultural e o comportamental. Ou ainda, pelo campo acadêmico, com estudos que focam majoritariamente no papel das instituições, ou nos grandes sistemas presentes nas vidas dos jovens e pouco se discute o modo como esses experienciam e elaboram tais situações.

Atualmente percebemos uma mudança nesse cenário, com diversas produções, debates e reflexões acerca do universo das juventudes. É nesse contexto que essa pesquisa se insere, objetivando registrar essas vozes, que a muito vinham sendo silenciadas, para compreender quem são os jovens do Ensino Médio. As juventudes são caracterizadas pelas diversidades e diferenças sociais, econômicas e culturais, dessa forma, enquanto pesquisadores e pesquisadoras, precisamos nos esforçar para compreendê-las e assim superar as diversas desigualdades existentes na realidade social.

Esse trabalho se insere num projeto de pesquisa maior, intitulado “Juventudes no Ensino Médio: um Estudo Sociológico em Escolas Públicas da Região de Londrina”, cadastrado na PROPPG/UEL (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação), onde, coletivamente, elaborou-se um questionário com cento e quatro questões, abertas e fechadas, subdividas nos seguintes eixos: perfil; família/casa; trabalho; estudos; tempo livre.

A construção e aplicação do questionário ocorreram de forma coletiva com a parceria do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES)¹, do Projeto de Informática Aplicado as Ciências Sociais (INFOSOC)², do

¹ Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia, é um projeto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. O projeto objetiva aprimorar a formação inicial e continuada para professores de Sociologia, pensar e por em prática novas metodologias de ensino e pesquisa com estudantes do Ensino Médio, visando a superação das desigualdades socioeducacionais. O LENPES atua em parceria com os professores da rede básica e superior de ensino, com os estudantes da graduação, além de envolver o corpo escolar das escolas de Londrina e região.

² Projeto com ênfase em Metodologia de Pesquisa em Sociologia Computacional e quantitativa para a Sociologia, voltado para a formação de pesquisadores e pesquisadoras para analisar indicadores de

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)³, do Observatório da Educação (OBEDUC)⁴ de Ciências Sociais, bem como dos professores da rede estadual de ensino. Foram aplicados 1546 questionários, no período de novembro de 2015 a março de 2016.

A pesquisa contou com a participação de oito colégios de Londrina e região, sendo eles: Colégio Estadual Heber Soares Vargas, Colégio Estadual Benjamim Constant, Colégio Estadual José de Anchieta, Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva (Rolândia), Colégio Estadual Rina Francovik, Colégio Estadual do Distrito de Maravilha, Colégio Estadual Vani Ruiz e Instituto Federal do Paraná (IFPR). Vale ressaltar que o objetivo inicial era captar um número maior de entrevistados e de escolas participantes, entretanto, devido às interrupções de caráter legítimo⁵, como a greve dos profissionais da educação, que ocorreram no período de aplicação da pesquisa, tivemos um número reduzido, porém, relevante de escolas e estudantes que participaram dessa iniciativa.

Os dados dessa pesquisa estão disponíveis para a construção de trabalhos de conclusão de curso, teses de Mestrado e Doutorado e construção de artigos pelos professores que atuavam ou atuam nessas escolas, bem como dos colaboradores dos projetos LENPES: “Formação Inicial e Continuada de Professores das Ciências Sociais, Elaboração de Materiais Didáticos e Pesquisas sobre Juventudes e Desigualdades Socioeducacionais”, cadastrado na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEL) e “Juventudes no Ensino Médio: um Estudo

monitoramento de políticas estaduais de emprego e renda, além das políticas de combate às desigualdades.

³ Programa que insere os graduandos e graduandas nas escolas pública, como incentivo a licenciatura na medida em que insere os jovens universitários nas rotinas da educação básica. Os pibidianos propõem ações, ministram oficinas, observam aulas, organizam eventos entre outras atividades escolares.

⁴ Projeto cujo objeto de pesquisa é o Ensino Médio, dessa forma efetuam-se análises dos dados referentes a esse público e ao ambiente escolar.

⁵ A greve iniciou-se em 09 de Fevereiro de 2015, com um breve retorno das aulas em 12 de Março, sendo interrompida novamente em vista do não cumprimento das promessas feito pelo Estado do Paraná em 27 de Abril. O retorno as aulas se deu somente em 9 de Junho, após muitos desgastes físicos e simbólicos. Os professores reivindicavam a reposição da inflação na data base de 1^a de maio e o pagamento de 1/3 de férias atrasados. Durante todo o período de paralisação o Governo do Estado do Paraná não se mostrou disposto ao diálogo com o funcionalismo público, representados pelos professores da rede regular de ensino, bem como das Universidades do Estado. O Governo do Estado votou a “força” um projeto de lei para alterar a Paranaprevidência (fundo de aposentadoria dos servidores). Um dos marcos dessa Greve foi o episódio que ficou conhecido como o “Massacre do dia 29 de abril” em 2016, quando o governo recebeu os professores que protestavam na capital do estado com extrema violência através da cavalaria, bombas de gás e tiros de bala de borracha. Fato esse muito simbólico da forma como a gestão atual do Estado do Paraná trata os profissionais da educação.

Sociológico em Escolas Públicas da Região de Londrina”, cadastrado na PROPPG/UEL, ambos sob coordenação da professora Ângela Maria de Sousa Lima.

Essa pesquisa se configura como um fragmento desses projetos maiores, visando caracterizar sociologicamente os jovens estudantes do Ensino Médio de Londrina e região. Mas, ao longo dessas páginas iremos analisar e problematizar as respostas dos estudantes do Colégio Estadual Heber Soares Vargas. A pesquisa foi autorizada na época (2015) pela gestão pedagógica e administrativa da referida escola que assinou o Termo de Consentimento Esclarecido, aceitando, inclusive, a publicização do nome do colégio pela UEL para fins de pesquisa científica, como pode ser visualizado no Anexo B.

A escolha dessa escola, dentre todas vinculadas ao projeto, tem um caráter pessoal. Como ex-estudante do Colégio Estadual Heber Soares Vargas, não poderia deixar de sensibilizar-me com a oportunidade de construir um trabalho que pudesse dar visibilidade para essa instituição, para seus estudantes e profissionais que nela atuam e que foram extremamente relevantes em minha formação. Considero essa uma chance ímpar, no sentido de dar um retorno aos jovens que participaram dessa pesquisa. Além dos estudantes, os profissionais da educação desejam o resultado desse trabalho, para que a análise desses dados possa, de alguma forma, contribuir com as atividades escolares e com a compreensão de quem são esses que frequentam o Colégio Estadual Heber Soares Vargas.

Mesmo entre as escolas da rede estatal podemos perceber as diferenças quanto à estrutura física, as condições de trabalho, a composição da equipe escolar, diferenças essas que implicam diretamente nas percepções dos estudantes que se formam nessas instituições. Entende-se que a escola é expressão da forma como nos configuramos enquanto sociedade, sendo assim, ela carrega em si diversas distinções, conflitos e singularidades presentes na realidade social. Os problemas que terá dependerão de uma série de fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. Dessa forma, somente uma investigação teórico-metodológica comprometida pode compreendê-la. Para atuarmos de maneira mais efetiva e responsável socialmente, seja em sociedade num campo mais amplo, ou em comunidades específicas, nos bairros e/ou escolas, é essencial que se conheça mais profundamente essas realidades. Isso justifica uma das muitas finalidades de um projeto de pesquisa.

Essas realidades devem ser analisadas considerando o contexto histórico-social-cultural-econômico. Enquanto sujeitos sociais, estamos inseridos num dado momento histórico, sob um tipo de organização social específica, com representações culturais singulares, esses aspectos adquirem sentido somente se devidamente contextualizados. Tais características têm sentidos que serão apreendidos e terão impactos diversos dependendo de onde se situa o indivíduo, qual o seu gênero, geração, sua etnia/raça, sua classe social, entre outros determinantes sociais. Dessa forma, uma caracterização sociológica, visa analisar os jovens se preocupando em situá-los nesse emaranhado social extremamente complexo. May (2004), atenta para o modo como se pesquisa, salientando que devemos superar sistemas de pensamentos fechados.

[...] é problemático supor que um paradigma teórico, como um sistema de pensamento fechado, seja capaz de explicar o mundo social plenamente. As teorias sociais monolíticas e as abordagens unidimensionais de pesquisa não podem explicar o funcionamento das sociedades ou entender as relações sociais plenamente. (MAY, 2004, p.43-44).

Portanto, essa monografia visa como questão central, desenvolver uma investigação de caso, que busque fazer uma caracterização sociológica considerando questões do perfil; da família/casa; do trabalho; dos estudos; e do tempo livre dos jovens do Ensino Médio do Colégio Estadual Heber Soares Vargas e dessa forma, contribuir para compreensão das juventudes que compõem o Ensino Médio, além de fornecer elementos para refletirmos sobre os sentidos da Educação Básica e da escola pública. Nesse sentido, essa investigação procura desnaturalizar e estranhar sociologicamente uma percepção ainda muito presente no senso comum, isto é, que os estudantes do Ensino Médio da rede pública representam um todo homogêneo.

Compreendendo as juventudes enquanto sujeitos histórico-sociais, evidenciaremos que as vivências desses jovens, limitadas pela desigualdade social, pela localidade, pela estrutura da escola e do corpo docente, constituem fatores que limitam o campo de possibilidades para esses que, muitas vezes, tem de escolher entre a escola e o trabalho, ou entre o trabalho e a possibilidade de continuar nos estudos.

Através dessa pesquisa busca-se colaborar para o avanço dos estudos na área da Educação e das Ciências Sociais, na produção de material didático e de subsídio para os planos de aula de Sociologia, além do retorno para a comunidade escolar, no sentido da promoção de mudanças concretas na realidade de cada profissional e estudante desses colégios. Para as escolas, os resultados contribuirão diretamente na atualização/realimentação do PPP (Projeto Político Pedagógico); na inovação dos Planos de Aula da disciplina de Sociologia e na elaboração de artigos científicos pelos próprios docentes da instituição, também responsáveis pela aplicação dos questionários nos Colégios.

Os dados dessa pesquisa oferecem elementos para repensar o PPP e propor ações diferenciadas para os estudantes do Ensino Médio. Por exemplo, a partir das respostas dos entrevistados percebe-se que a leitura, atividade fundamental para os estudantes não apenas na fase escolar, mas posteriormente, na Universidade, no trabalho, ou para praticar a cidadania, mostra-se problemática. Grande parte dos jovens não tem o hábito da leitura. A partir da compreensão desse fato, os professores podem formar uma rede entre si e criarem grupos de leituras e debates, fomentando a participação dos estudantes como um todo.

Além disso, a pesquisa fornece material para construção de planos de aulas mais próximos da realidade dos alunos e alunas. Pensar nas temáticas que os jovens têm pouco contato e buscar formas de integrar à prática docente. O conhecimento dos grupos e estilos aos quais se identificam ajudam no processo de preparação de aulas e atividades. Essas respostas podem ser pensadas como a prática inicial proposta por Gasparin (2005), onde temos elementos preliminares sobre as vivências dos jovens, isto é, o que trazem para a escola. Assim sendo, os professores(as) devem ser capazes de utilizar essas informações para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, valorizando, assim, o que os jovens já trazem consigo para o interior escolar.

Essa investigação se configura como um estudo de caso, caracterizado pela investigação centrada em uma única situação, qual seja, as respostas dos estudantes do Colégio Estadual Heber Soares Vargas

Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) afirmam que o estudo de caso justifica sua importância por reunir informações numerosas e detalhadas com vista em apreender a totalidade de uma situação. A riqueza das informações detalhadas auxilia num maior conhecimento

e numa possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado. (RAUPP; BEUREM, 2006, p. 84).

No processo de construção do questionário, o modo definido para a sua aplicação foi o digital. Assim, os parceiros do INFOSOC foram essenciais nessa etapa, encarregando-se pela operacionalização do questionário na plataforma LimeSurvey (Corrêa, 2016). Sobre o LimeSurvey;

É uma plataforma de construção de questionário que permite a aplicação online, a partir de terminais conectados à internet, organizando os dados estatisticamente e graficamente, possibilitando a exportação dos dados para outros programas, como por exemplo, Excel e SPSS. (CORRÊA, 2016, p.30).

Para embasarmos teoricamente nosso trabalho, lançaremos mão de pesquisa bibliográfica, caracterizada pelo recolhimento de informações e conhecimento prévios sobre o objeto que se investiga, sendo parte obrigatória de uma investigação, pois, é através dela que adquirimos conhecimento sobre a produção científica existente (RAUPP, F. BEUREM, I. 2006, p.86). Além disso, usaremos a pesquisa documental, por exemplo, a leitura e análise de algumas leis e documentos escolares. Ao longo desse trabalho utilizaremos autores centrais da temática das juventudes.

No primeiro capítulo, dividido em três subtítulos, faremos, primeiramente, uma contextualização crítica do percurso do Ensino Médio no país. Perceberemos que a educação no Brasil, sempre teve um caráter elitista, com resquícios ainda presentes na forma de concebê-la. No processo de expansão e universalização do ensino para as camadas mais populares, se estruturou uma dicotomia no Ensino Médio, que persiste até o contexto atual: formação propedêutica versus formação para o mercado de trabalho. Para subsidiar esse debate utilizaremos Frigotto (2001) e sua reflexão acerca da escola inserida numa dada conjuntura histórico-social e, assim sendo, enquanto reprodutora dos diversos aspectos presentes em tal conjuntura. Kuenzer e Grabowski (2006) e Abramovay e Castro (2003), trazem uma discussão acerca dos objetivos do Ensino Médio para as juventudes. Qual a função da escola? Que tipo de formação fomentamos? Iremos expor, ainda, uma breve discussão sobre a Lei nº 13.415/2017, que pretende ser uma “reforma” do Ensino Médio, porém, nada mais faz do que um retorno às velhas concepções e modos de entender essa etapa de ensino.

No segundo subtítulo, objetivamos refletir sobre a categoria juventudes. Autores como Sposito e Carrano (2003), Pais (1990), Abramo (1997) e Dayrell (2007), trazem elementos para desmistificar a ideia de que as juventudes representariam uma categoria unitária, sendo, a partir de análise de aspectos da realidade social, pertencentes ao campo das diversidades. A compreensão de que as diversidades são características intrínsecas das juventudes nos auxiliam na construção da última parte do primeiro capítulo, onde nossa intenção é a de integrar o debate das juventudes enquanto categoria plural no processo de concepção da escola como espaço sociocultural.

No segundo capítulo, o debate gira em torno do papel do projeto LENPES para pesquisas como essa e sua relação com a licenciatura. Além dessa discussão, exporemos características do Colégio Estadual Heber Soares Vargas, visando conhecê-lo a fim de promover um trabalho mais linear, pois o conhecimento de certos aspectos do colégio nos trazem elementos para compreender algumas características de seu público. No terceiro capítulo, apresentamos a leitura e análise dos dados adquiridos através da pesquisa, fazendo o exercício de situá-los na conjuntura social-cultural-econômica em que estamos inseridos.

Por fim, sabe-se que é de interesse dos docentes e da gestão da escola contar com reflexões científicas mais elaboradas sobre quem é o estudante do Ensino Médio, como ele compreende a sociedade atual e a escola em particular. Portanto, ajudar a superar as várias dificuldades e desafios vivenciados hoje pela escola pública passa diretamente pelo maior conhecimento científico da realidade que os cerca e, principalmente, dos estudantes que a compõem.

1. JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO

Esse capítulo se divide em três sessões, que se complementam no sentido de compreender as juventudes e a etapa final da Educação Básica. No primeiro subtítulo “Considerações sobre o percurso do Ensino Médio no Brasil”, expõe-se uma contextualização crítica da trajetória dessa etapa de ensino. Mostraremos que a educação no país, inicialmente e durante muito tempo, era restrita a uma parcela da população, para aqueles oriundos dos *status* sociais e econômicos mais altos. Dessa forma, uma minoria tinha o privilégio de frequentar uma instituição de ensino.

A partir do século XX perceber-se uma mudança nessa concepção e a possibilidade daqueles oriundos das classes populares frequentarem a escola. Entretanto, a inserção dessa classe nas instituições de ensino fez com que a concepção da função da escola mudasse. Se inicialmente a Educação Básica era uma das etapas para se chegar ao Ensino Superior, com a universalização da escola e a diversificação de seu público, a formação para o mercado de trabalho passa a fazer parte dos objetivos da educação no país. Desse modo, se inicia um dos grandes embates que será exposto ao longo dessa seção: formação para o trabalho versus formação propedêutica. Esse debate retorna na sessão seguinte, “Persistência da dicotomia educação e trabalho” no contexto da “reforma” do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017.

O segundo subtítulo, “Juventudes como problema sociológico”, se constitui enquanto um debate teórico e conceitual. Nesse ponto, as juventudes são desmistificadas enquanto categoria homogênea e constrói-se uma reflexão em torno de uma característica que lhe é intrínseca, as diversidades.

Na última parte, “Juventudes na escola concebida como espaço sociocultural”, estrutura-se um debate em torno do modo como a escola concebe os jovens e como uma concepção das juventudes enquanto categoria plural proporciona a configuração de um espaço de respeito às diversidades e de compreensão dos jovens enquanto sujeitos histórico-sociais e assim, considerar que as juventudes se constroem em múltiplos espaços e sob condições diversas.

1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O percurso da educação pública no Brasil é extremamente instável. As diversas pessoas e coletivos ligados à construção de uma educação de qualidade e que atinja a toda população, caminha sobre cacos de vidro. Isto é, a escola tem a sua manutenção e funcionamento conectados ao momento histórico-político-econômico que o país passa, pois, uma expressão da forma como nos organizamos enquanto sociedade. Consequentemente, encontraremos em seu interior a reprodução em maior ou menor grau do tipo de sociedade que configuramos.

Inicialmente e durante muito tempo, a escola teve um caráter elitista, com resquícios ainda presentes fortemente em certos níveis da educação. A educação era um privilégio conferido a certos grupos específicos, ou seja, nesse primeiro momento, estudavam os filhos oriundos de famílias aristocráticas. Por mais de dois séculos os jesuítas mantiveram no Brasil um “sistema escolar”, que posteriormente foi derrubado pelo reino português em 1759 com a implementação das ideias de Marquês de Pombal. As ideias pombalinas eram caracterizadas por ideais iluministas e buscavam se desvincular do ensino clássico-humanístico dos jesuítas. Funcionava por sistema de aulas régias (disciplinas autônomas), porém não constituía um sistema de ensino amplo (VECHIA, 2005).

Em 1834 o Império promulgou o Ato Adicional, que colocava a responsabilidade do ensino primário e secundário às províncias. Isso acabou resultando em um período sem mudanças estruturais significativas no sistema de ensino. De modo geral, a instrução pública passou a ser o reflexo da instabilidade política e da carência de recursos nas províncias. Em 1837, houve a proposta de fundação de uma escola secundária no município da Corte, que viesse a servir de modelo as instituições de ensino do Império. E, dessa forma, foi criado o Collegio de Pedro II, que de certa maneira, tornou-se o primeiro passo para organizar o ensino secundário no país (VECHIA, 2005). De modo geral, a principal característica da educação nesse período era a de preparação para o ingresso ao ensino superior. Percebemos que a escola, nesse momento, tinha como principal aspecto seu caráter propedêutico, que se manteve até o presente, mesmo que parcialmente.

Somente a partir do século XX que podemos perceber mudanças mais consistentes na estrutura da Educação Básica. Um dos marcos nesse momento é a

construção de um Ministério da Educação (1930). A inovação está na forma como a educação passa a aparecer na Constituição, tornando-se direito de todos e obrigação dos poderes públicos. Em 1942 foi criada a Lei Orgânica do Ensino, que vigorou até 1971, onde houve uma divisão entre ensino primário e secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos. Já o secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração e colegial, com três anos. Em 1971 essa estrutura mudou, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau (8 anos) e o que antes era denominado colegial transformou-se em segundo grau (3 anos) (RAMOS, 2005).

Nesse contexto, o Brasil estava num processo de desenvolvimento industrial, como consequência de tal fato, a escola passa a agregar características específicas. Pois, a forma como o país se projeta economicamente, determina em muitos casos as políticas, programas e ações direcionados para a educação de sua população. É nessa conjuntura que a escola passa a agregar a formação profissional e técnica. A ideia era capacitar a população para um mercado emergente.

Apesar de percebermos um sistema educacional se delineando de forma mais concreta, este se dá reproduzindo a estrutura social existente. Isto é, ainda se mantém a distinção social, com uma dualidade se configurando no campo educacional nesse momento, formação propedêutica versus formação para o mercado de trabalho, visto que, mesmo com esse sistema educacional incipiente, o ensino superior ainda se mantinha para aqueles que tinham condições de ingressar nessa etapa, o que exigia a aprovação em testes específicos. Durante o período militar, a escola manteve de maneira mais acentuada esse caráter tecnicista, visando à formação para o mercado de trabalho, com um currículo voltado ao cumprimento dessa função.

De acordo com Frigotto (2001), a educação voltada para a formação para o mercado de trabalho, está alinhada com o projeto político-econômico de desenvolvimento que as nações levam a cabo. Isso quer dizer que o objetivo, dentro de uma conjuntura econômica-política-social-cultural capitalista, é servir ao capital acumulativo e não ao indivíduo segundo suas subjetividades. Dessa forma, a dicotomia formação para o trabalho versus formação propedêutica, pode ser pensada a partir do debate posto sobre o trabalho, na sua dimensão de construção

do ser humano. E nesse ponto é essencial a distinção entre mundo do trabalho e mercado de trabalho.

Por mundo do trabalho, dentro de uma concepção marxista, compreende-se o modo como nos configuramos enquanto sociedade. Os indivíduos existem enquanto organização social por meio do trabalho. Isto é, o ser humano constrói a si mesmo e as coisas ao seu redor, através da ação direta que pratica na natureza. Assim sendo, é através do trabalho, ou seja, ação humana transformadora, que damos sentido à nossa existência.

Pode-se distinguir os homens dos animais, pela consciência, pela religião e por tudo o mais que se queira. Eles mesmos começam a se distinguir dos animais desde que principiam a *produzir* os seus meios de existência um passo adiante e consequência de sua organização corporal. Ao produzir os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX, 1973, p.45).

E, é nessa ação de transformação da natureza e construção de sua existência que os indivíduos inserem-se num processo sócio-histórico, que está em constante transformação. Os indivíduos fazem história e estão em constante mutação, portanto devemos entender que a noção de mercado de trabalho se insere num longo processo de desenvolvimento das relações de produção e das forças produtivas. Assim, mercado de trabalho se refere à forma como o trabalho se caracteriza com o advento do modo de produção capitalista. Na sociedade organizada segundo os moldes capitalistas, as relações de trabalho se constituem de maneira assimétrica e são essas relações desiguais que configuram a maneira como nos organizamos, impactando o campo educacional, essencial para reprodução dessa maneira de se organizar.

Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação (FRIGOTTO, 2001, p. 79).

Essa ideia de trabalho, que se criou com o desenvolvimento do sistema capitalista, permeia o imaginário social e conseqüentemente as políticas educacionais. Existe uma tendência, inclusive, de adequação do sistema escolar às

lógicas mais imediatas do mercado. Entretanto, o chamado mercado de trabalho atualmente é extremamente exigente e instável. Será que nossos jovens que concluem o Ensino Médio encontraram espaço nele? E que espaços serão esses?

Pensar numa educação profissional passa pela forma como o trabalho é compreendido pela sociedade e pelo Estado. Pois, a alta rotatividade nas funções, o desenvolvimento tecnológico que acaba exigindo uma formação mais intensa do indivíduo e que gera diminuição dos postos de trabalhos, entre outros aspectos, devem ser levados em conta quando pensamos em uma formação para o mercado de trabalho.

O Ensino Médio é uma etapa crucial para a construção das identidades das juventudes. Limitar o seu completo desenvolvimento é impedir a integração desses jovens à sociedade. É limitar a capacidade destes compreenderem as contradições existentes no meio social, além de impedir e/ou limitar o acesso às ferramentas de interpretação desse meio.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 – dentro do processo de redemocratização – buscou redesenhar a função da escola e do Ensino Médio brasileiro. Nela, a educação é afirmada como um direito social e como dever do Estado. Estabelecendo que além da garantia de educação por parte do Estado, esse deveria prover um ensino de qualidade. De acordo com esse documento é objetivo da educação no país garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, dando os primeiros passos para a formulação das diretrizes que guiarão a Educação Básica no país e que expandirão a noção de educação. (C.F/1988, Art.205).

A consolidação das Leis de Diretrizes Básicas para a Educação (Lei nº 9.394), em 1996, ampliou a oferta do Ensino Médio público. Com a nova LDB a educação formal ficou assim dividida: ensino Básico (antiga pré-escola), Fundamental (1ª a 8ª séries), Médio (antigo segundo grau), Profissional e Superior.

A partir desse momento percebemos uma preocupação com uma organicidade do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, atentar-se não apenas para a promoção de uma escola que forme e capacite para o trabalho, mas uma instituição que prepare as pessoas para o exercício da cidadania, assim como para o pleno desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Vemos a expansão da

função da escola e também de seus objetivos. Segundo essa Lei de Diretrizes e Bases, o Ensino Médio tem por finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL. Lei nº 9.394, 1996).

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica. Seus objetivos e finalidades sempre foram difíceis de definir, muito pelo público que atende. Sendo assim, esses documentos são um marco no sentido de conceber uma escola mais completa, buscando superar a dicotomia formação para o trabalho/formação propedêutica, inserindo a dimensão do pleno desenvolvimento da pessoa e da formação cidadã. Nesse sentido, se preocupou em formar os jovens não apenas numa dimensão, ou em outra, mas entender que a vida em sociedade exige um sujeito com capacidades e habilidades não apenas para desenvolver uma função numa fábrica, mas para entender e se expressar acerca dos problemas presentes na conjuntura econômica-política-social que possa estar inserido.

[...] um ensino que se torne responsável pela formação geral do aluno, atribuindo significado ao conhecimento escolar e estimulando o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, raciocinar, argumentar, criar e aprender continuamente, por meio de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, não compartimentado e não baseado no acúmulo de informações e no simples exercício de memorização (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p.153-154).

Segundo Abramovay e Castro (2003), essa preocupação com a superação dessa dualidade entre formação propedêutica/formação para o trabalho, seria resultado da compreensão de que a realidade prática exige indivíduos com capacidade de pensamento crítico, responsabilidade, organização, liderança, entre outras características. Isto se evidencia quando Kuenzer e Grabowski (2006) aborda

a forma como a Educação Profissional aparece na LDB, expondo uma preocupação com a formação de um sujeito completo.

[...] já no primeiro capítulo (LDB), define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar, ocorrendo no interior das relações sociais e produtivas; reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p. 298-299).

Assim sendo, com a LDB de 1996 percebe-se a tentativa de inserir a escola no contexto social mais amplo e definir as etapas de ensino segundo as distinções e necessidades existentes na sociedade brasileira. Ela representa para além de um projeto educacional, um projeto político. Isso quer dizer que a sociedade, recém-saída de um golpe de estado (1964-1985), precisava de uma resposta por parte dos governantes, no que tange a uma das grandes demandas sociais, a construção de uma escola que atinja a população como um todo.

Sabemos que existe um abismo entre a teoria e a prática. Muitas vezes, o que encontramos na realidade é um reflexo distorcido do que se almejava e planejava inicialmente, com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB/96. Quando o assunto é escola pública, isso se mostra mais evidente. Dessa forma, Abravomay e Castro (2003) trazem uma reflexão sobre as finalidades da educação presentes nesses documentos e expõem o abismo existente entre o que se espera que deve ser e o que é na prática⁶.

Quando pensamos nas finalidades do Ensino Médio em muitos discursos a resposta será a de preparação para o Vestibular para ingressar no ensino superior. Como as autoras (2003) salientam, essa preocupação unicamente com a preparação para a entrada na Universidade, resulta numa instrumentalização do conteúdo escolar para o objetivo que se almeja. Ou seja, se privilegia aquilo que será pedido nas provas de Vestibular. Em muitos casos, os próprios estudantes internalizam a ideia de que existem conteúdos úteis e outros não, de que devem estudar somente o que será exigido nos testes que participam.

⁶ Lembrando que essa obra deve ser contextualizada, afinal passaram-se 14 anos desde que foi publicada. E nesse período tivemos desenvolvimentos significativos na Educação Básica, apesar de ainda encontrarmos diversos problemas que já salientavam as autoras.

O currículo escolar é extenso, por vezes os/as professores/as devem fazer algumas escolhas para cumpri-lo, sendo comum nos colégios que privilegiam a preparação para provas como Vestibular e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) a escolha de trabalhar com certos temas em detrimentos de outros.

Essa preocupação, que traz consigo a necessidade de contemplar a totalidade de conteúdos exigidos para a aprovação nesse processo seletivo, se justifica pela limitada carga horária, resultando na ausência de propostas mais diversificadas de ensino [...] (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 172).

Entretanto, assim como existem os jovens que preferem esse tipo de abordagem, tem aqueles que criticam essa postura, entendendo que a escola deve ir além do que preparar para provas e testes, entendendo-a em seu sentido de formação para a vida, lutar por demandas, saber fazer, analisar uma conjuntura política e social, etc.

O problema desse saber instrumentalizado é que ele não exige reflexão, capacidade de leitura crítica, sendo apenas uma assimilação do conteúdo sem significado a longo prazo. Sendo apenas “uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p.174).

Isso se torna mais problemático quando pensamos nos jovens que vem das escolas públicas, principalmente aquelas que não estão nos centros das cidades. Os processos seletivos são cada vez mais rigorosos, com um modelo que pouco favorece jovens oriundos da rede pública. E são esses testes e provas os critérios de avaliação da qualidade do ensino e da escola. Como resultado, intensifica-se a diferenciação entre escolas públicas e privadas o que impacta na autoestima daqueles que estudam na rede pública, em decorrência das avaliações negativas. Dessa forma, o ensino se configura num fator que reforça as desigualdades sociais, pois o acesso, a permanência e a conclusão da educação superior se restringem a uma minoria da população (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p.182).

Outra finalidade do Ensino Médio, que aparece na Constituição de 1988, na LDB/96 e nos depoimentos dos jovens, de acordo com o trabalho de Abramovay e Castro (2003), principalmente aqueles do período noturno, é a preparação para o mercado de trabalho. Essa finalidade se relaciona com a questão da mobilidade

social através da inserção profissional. Os jovens são diversos e experenciam as juventudes de maneiras diferentes e desiguais. Sendo assim, jovens que cursam o Ensino Médio no período noturno vem nessa etapa uma forma de se integrar ao mundo do trabalho, muitos inclusive já estão inseridos ou buscam um espaço.

A tendência dos alunos do noturno de escolas públicas em reconhecer a ocupação de um posto de trabalho como um objetivo que deve ser alcançado por meio do ensino médio é compatível com observações sobre como a origem e a experiência externa ao ambiente escolar altera a relação que o aluno tem com a escola (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 193).

A escola, nesse sentido, pode também instrumentalizar os jovens no processo de inserção no mundo do trabalho. Entretanto, as autoras ressaltam que segundo os depoimentos dos professores, o Ensino Médio dá base para o Vestibular, porém, não para a inserção no mundo do trabalho, visto que um dos pré-requisitos exigidos é a experiência de trabalho, que essa etapa não propicia aos jovens. Ou seja, existe uma série de condicionantes a empregabilidade os quais não estão ao alcance das escolas. No discurso do corpo escolar um Ensino Médio que contemple o Ensino Profissional seria útil para aqueles estudantes que não teriam condições de ingressar e permanecer na educação superior.

Contudo, esse tipo de discurso deve ser problematizado. É evidente que existem demandas imediatas, principalmente para os jovens oriundos dos estratos economicamente mais carentes, como se inserir no mercado de trabalho. Mas, não podemos deixar essas demandas mais imediatas inundar nossas ações, sob perigo de reproduzirmos preconceitos de classe, localidade e raça/cor/etnia. Não podemos limitar o acesso desses jovens apenas porque eles se encontram em situação desfavorável socialmente e economicamente. Devemos nos questionar sobre os motivos de estarem nessa posição. Será que um ensino profissional integrará esses sujeitos no ordenamento social ou será apenas mais uma forma de segregar essa população que ao longo da história tem sido negligenciada quanto a demandas da educação?

Frigotto (2001) resalta a preocupação dos grandes órgãos econômicos em estabelecer projetos educacionais para países como Brasil, em processo de desenvolvimento. A escola, conforme as concepções que esses órgãos e instituições trazem, se estrutura segundo uma pedagogia da competitividade, ou seja, “centrada

nos conceitos de competências e habilidades” (FRIGOTTO, 2001, p. 81). Assim sendo, tais noções configuram uma escola que deve servir principalmente a economia, “cujo eixo central associa educação com o desenvolvimento econômico, o emprego, a mobilidade e a ascensão social” (FRIGOTTO, 2001, p. 81). Dessa forma, isenta o Estado da responsabilidade de construir um projeto de escola que atenda a população em todas as dimensões da sociedade, não apenas na econômica, mas igualmente na social e cultural.

Pensa-se numa formação que vá além dessa “pedagogia da competitividade”. Frigotto (2001) refletindo sobre a questão da Educação Profissional, mas que pode ser estendido para a Educação Básica e para o tipo de escola que almejamos construir, se pergunta:

Por onde passa uma concepção de Educação Profissional centrada numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora e que se contraponha ao projeto dominante sustentado pelas forças conservadoras que governam hoje o Brasil? (FRIGOTTO, 2001, p.82).

A escola pública brasileira é formada majoritariamente por aqueles oriundos da classe trabalhadora e refletir sobre a emancipação dessa classe social, passa por pensar no tipo de instituição que está posto na realidade. Frigotto (2001) salienta a importância das ações em várias frentes para a construção dessa perspectiva. Assim como Kuenzer e Grabowski (2006) entende que a escola deve promover, além do conhecimento científico-tecnológico, o conhecimento sócio-histórico, essencial para se situarem dentro dessa conjuntura maior que é a sociedade. Kuenzer e Grabowski (2006) sugerem, inclusive, uma mudança no termo, “educação profissional”, por entender que esse não abarca a realidade social.

Esta compreensão leva à necessidade de substituir o termo **educação profissional**, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para **educação dos trabalhadores**, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta se dá principalmente em espaços públicos, mediante políticas, financiamento e gestão públicos. (KUENZER e GRABOWSKI, 2006, p.307).

As ideias de Frigotto (2001) sobre a educação emancipadora e dos autores Kuenzer e Grabowski (2006) acerca da educação dos trabalhadores, de

muitas formas se relacionam com a terceira finalidade do Ensino Médio que aparece na Constituição de 1988 e na LDB/96: a formação cidadã.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma das intenções do ensino médio é o desenvolvimento de valores, competências e habilidades voltadas à formação de pessoas e cidadãos autônomos, críticos e aptos ao prosseguimento dos estudos e à compreensão das transformações do mundo, para nele intervir de modo responsável e ético (Brasil, 202b) (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 199).

Essa finalidade se conecta com a noção de formação para a vida. Nessa finalidade, o conteúdo escolar e a forma como será abordado é extremamente importante, isto é, o saber deve ser significativo. Esse saber precisa ser incentivador de debates, trabalhos em equipe, posturas críticas, levantamento e propostas de soluções de problemas, capacidade de relacionar as diversas áreas da Educação Básica, num sentido de entender os fenômenos nos seus aspectos múltiplos. Para que isso se concretize na prática, o processo de ensino e aprendizagem não deve ser meramente a assimilação e reprodução dos conteúdos.

As juventudes que compõem essa etapa de ensino são diversas e estão num momento crucial de construção de identidades, de descobrir quem são nesse mundo. Esse é momento para trabalhar com discussões que tratem das diversas formas de ser, de agir, de se reunir em sociedade. Contudo, devemos ressaltar que pode ser doloroso esse exercício, afinal esses jovens já têm internalizado uma visão de mundo, ou do que deve ser o mundo segundo a família, a igreja, a mídia. Dessa forma, encontramos na escola a reprodução dos diversos preconceitos existentes na sociedade, o machismo, o racismo, a discriminação contra os LGBTs (Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais), preconceitos esses, muitas vezes, reproduzidos por aqueles que deveriam estar dispostos a colaborar no processo de desconstruí-los. Percebe-se que, muitas vezes, o entrave ao desenvolvimento dessa formação cidadã, que não deve ser apenas no seu sentido político, mais social e cultural, se encontra por parte do Estado e do próprio corpo escolar.

Todo esse contexto faz com que o conceito de cidadania que fundamenta o cumprimento da preparação para a vida como uma das principais finalidades do ensino médio deva estimular ações, atitudes e comportamentos que considerem a importância da defesa da diversidade e da alteridade, uma vez que a escola deve ser vista como um vetor da igualdade de oportunidades. A escola deve

repensar o seu cotidiano excludente e discriminatório e traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p.210).

Assim como nós, a escola não deve se estruturar de maneira fragmentada. O processo de ensino e aprendizado, levado a cabo pela instituição escolar, deve, como salienta Frigotto, articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas (2001, p.83).

No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Afirmar a ideia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico (FRIGOTTO, 2001, p.82).

Sendo assim, se faz necessário a luta dos diversos organismos, movimentos e atores sociais, principalmente no plano político, em prol de uma escola que atenda a população nas suas especificidades. E essa escola precisa agregar os diversos debates e discussões que estão postos acerca da realidade nacional, em específico sobre as juventudes existentes na sociedade. Entretanto, o que vemos na realidade nacional é um retorno de concepções que achávamos terem sido superadas. O debate deveria ir no sentido a pensar de que modo colocar em prática, da melhor maneira possível, essa concepção de educação presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96, ou seja, como promover uma educação onde o jovem não será privado de uma dimensão ou de outra. Porém, como será exposto na próxima seção, o debate será em torno da Lei nº 13.415/2017 que reforma o Ensino Médio, no sentido de destacar a prevalência dessa dicotomia educação/trabalho e de problematizar quais são as perspectivas futuras com a aprovação dessa lei.

1.1.1. PERSISTÊNCIA DA DICOTOMIA EDUCAÇÃO E TRABALHO

Em vista do contexto atual, devemos dispor de um espaço para reflexão acerca da Lei nº 13.415/2017 aprovada a partir de uma Medida Provisória (746/2016) que altera artigos importantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) e se insere enquanto “reforma” de uma etapa específica da Educação Básica, o Ensino Médio.

Essa lei se insere num contexto recente de intensificação da crise econômica, social e de representatividade pela qual passa o país. Pode-se inferir que tal momento se gestou no ano de 2013 com as Jornadas de Junho, período de grandes manifestações sociais onde as diferenças existentes no Brasil se tornaram mais evidentes, se concretizando em embates da direita versus a esquerda. Certos atores sociais aproveitaram esse momento de grande instabilidade política e social e usaram como suporte para o Golpe de Estado que se consumou em 31 de agosto de 2016 contra a presidente eleita legitimamente pelo voto popular e dessa forma visam implementar de maneira mais direta seu projeto econômico, político e social para o Brasil.

Isto posto, compreendemos que o momento atual expressa os interesses da burguesia brasileira, representadas pela elite com capital econômico, por um aparelho midiático empresarial e pelo judiciário, que tiveram e tem um papel central no processo de *impeachment* e nas reformas que vem ocorrendo no país sem a devida reflexão e debate.

A “reforma” do Ensino Médio se insere nesse contexto, enquanto proposta política desses atores cujos interesses estão intrinsecamente ligados a uma lógica do mercado capitalista. Tal política atinge majoritariamente a população jovem que estuda em escolas públicas.

[...] reforma do Ensino Médio, esta abarca as redes privada e pública, regulares e de educação profissional. A grande maioria dos estudantes do Ensino Médio é atendida na rede pública e, provavelmente, oriunda da rede pública. Conforme documento do MEC (BRASIL, 2015a), em 2014, do total de 49.771.371 matrículas na educação básica, 40.680.590 (81,7%) eram da rede pública. (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 362).

Percebe-se que o objetivo não está conectado com uma formação básica de qualidade, mas com uma formação que adeque essa população aos postos do

mercado de trabalho. Para além de uma adequação a certos espaços sociais, evidencia-se um carácter de contenção dessa população, pois, a educação é ferramenta essencial para a percepção e combate as desigualdades existentes em nossa sociedade. Os autores Ferreti e Silva (2017), analisaram todo o processo de discussão e a posterior promulgação da MP nº 746/2016 em lei, perceberam quatro justificativas por parte daqueles que propuseram tal política;

[...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393-394).

A partir desses pontos, percebe-se um entendimento fragmentado da Educação Básica no país. Esses aspectos são sintomas de um problema bem mais complexo e enraizado na sociedade brasileira. No discurso desses que implementaram tal “reforma”, o Ensino Médio esta passando por um período ruim e esses estão recuperando o nível de qualidade e excelência que essa etapa teria. Entretanto, um recuo na história da educação nos mostra que o Ensino Médio se configurou como uma etapa de muitas inconstâncias e modos diversos de concebê-lo, isto é, o Ensino Médio enquanto problema não é algo recente. Essa etapa de ensino, na visão da classe dominante, só é considerada um problema em decorrência do público que a frequenta, ou seja, a classe popular brasileira.

Nesse sentido, essa classe seria o problema a se enfrentar, pois o potencial de transformação da sociedade brasileira perpassa por uma educação pública de qualidade e emancipadora. Uma educação que para além de formar mão de obra capacitada, como na década 1940 com o processo de modernização do país, ou na década de 1960 com o Regime Militar com seu currículo tecnicista e instrumental, busque formar cidadãos críticos com capacidade de compreender seu papel e as possibilidades de ação no espaço social.

Essa “reforma”, ao invés de fazer um balanço da Educação Básica como um todo e das etapas em particular e, dessa forma, propor um debate com a participação de todos os envolvidos e impactados por tal medida, transfere a responsabilidade do ensinar e aprender para as escolas e para os estudantes, na medida em que se pauta em noções individualistas “como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”” (FERRETI e SILVA, 2017, p.398), e assim se isenta da responsabilidade de promover um ensino digno e de qualidade para a classe popular. Tal postulação se baseia na proposta dos itinerários formativos;

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: 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. (BRASIL, 2017).

Essa proposta se configura como uma falsa ideia de autonomia por parte dos jovens, que teria a liberdade de escolher entre os cinco itinerários aqueles que se identificam e que desejam cursar. Entretanto, na prática, considerando a realidade educacional brasileira e levando em conta a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (PEC do teto dos gastos), que congela os gastos com saúde e educação por 20 anos, as escolas irão ofertar os arranjos que puderem construir a partir de sua estrutura e de seu quadro de profissionais. Desse modo, não é exagero inferir que certas escolas poderão ofertar apenas um itinerário formativo.

A ideia de itinerários é uma perda no processo de ensino e aprendizagem como uma formação mais ampla, isto é, uma formação cidadã, para o seguimento nos estudos e para o mundo do trabalho. Os conteúdos de Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes não são mais obrigatórios, eles se inserem como “estudos e práticas”, sendo diluídos em outras disciplinas e/ou áreas. Como se evidencia nos discursos dos defensores dessa lei, o Ensino Médio deve ter um caráter instrumental, ofertar aquilo que o mercado necessita.

Há uma demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia,

administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações a respeito de informática e testes vocacionais. (Olavo Nogueira Filho, Todos pela Educação). (FERRETI e SILVA, 2017, p.395).

Outro ponto que deve ser discutido é a possibilidade de pessoas não formadas nas respectivas áreas assumirem funções no quadro de educadores para atuarem no Ensino Profissional. Tal medida impacta seriamente uma área que já é bastante desvalorizada, além de inserir indivíduos não preparados para atuação docente em sala de aula. A função de um professor e de uma professora não é uma simples atividade que qualquer pessoa possa desenvolver. Cada licenciatura tem o seu arcabouço teórico e prático, com seus métodos e metodologias construídos em um percurso histórico de longa duração, ou seja, essas áreas não se constituíram de um dia para outro, postular que indivíduos com “notório saber” possam ministrar aulas e desconsiderar toda carga histórica que essas licenciaturas trazem consigo é desvalorizar o trabalho de diversos indivíduos da área educacional.

Essa proposta se pretende reforma, entretanto retrocesso é uma palavra que melhor expressa às alterações contidas nela. Tal lei é uma expressão da vontade de uma elite privilegiada, que entende que a classe popular deve ser contida, controlada, devendo ocupar áreas e funções delimitadas por eles. Muito mais do que um retrocesso para a democracia fragilizada na qual vivíamos, essa lei é um ato violento para a classe popular nessa sociedade extremamente desigual, uma população que é vista apenas como ferramenta para o capital econômico, que não tem o direito nem ao mínimo para se viver com dignidade.

1.2. JUVENTUDES COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO

Nas Ciências Sociais, certos termos/conceitos/noções podem cair no senso comum, resultando menos numa perda de sentido e mais numa diluição dele e, conseqüentemente, numa incorporação de novos sentidos e noções àquele inicial. Neste caso específico, temos um termo que as Ciências Sociais num processo de investigação, segundo métodos e procedimentos teórico-metodológicos, busca compreendê-lo através da superação dessas noções presentes no cotidiano.

Para fazê-lo, se faz necessária uma investigação histórico-social, pois, estamos sujeitos às mudanças no tempo e no espaço, nos construímos a partir dessas transformações. A categoria juventudes se caracteriza por ser um tema muito debatido por diversos intelectuais. Entretanto, o objetivo desse trabalho não é focar numa exposição desses debates históricos, mas utilizar aqueles que contribuirão para uma reflexão das juventudes enquanto categoria plural, ressaltada a dimensão das diversidades presente nela.

Juventudes comumente é tida como aquela fase de transição para a vida adulta, sendo uma etapa de muitas tensões e conflitos, um período onde os jovens devem tomar diversas decisões para o futuro, um estágio onde ainda estão em processo de construção de suas identidades. Essa é uma noção abraçada e pouco debatida pela sociedade de modo geral. Tendemos a reduzir as juventudes segundo um recorte etário. Porém, um breve recuo no tempo nos mostrará que esta é uma categoria histórica, sujeita as transformações no espaço social. Sendo assim, tal definição depende de circunstâncias históricas determinadas, tendo que ser vista sob uma ótica relacional. Como dirá Sposito (1996), algumas definições acerca das juventudes, consideram o prolongamento da escolaridade, ou mesmo o aumento do período de convivência com o grupo familiar de origem, são variáveis que devemos considerar nas pesquisas sobre essa temática.

[...] a definição em termos relacionais permite, assim, flexibilizar os limites etários inferiores e superiores, pois se é jovem sempre em função de uma peculiar relação com o mundo adulto e com o universo infantil, do qual existe a tentativa de distanciamento. (SPOSITO, 1996, p. 98).

O processo de construção da identidade é extremamente importante. Ao mesmo tempo em que tal fase se caracteriza por ser uma etapa de transição, pois nela se gesta um vir-a-ser, é ao mesmo tempo, uma construção do presente (SPOSITO, 1996, p.99). Esse processo de transição não significa indefinição, mas a construção de um ser. Dessa forma, a identidade, individual ou coletiva se estrutura a partir das experiências comuns, que podem convergir ou divergir.

Assim sendo, a construção da identidade pressupõe a dimensão da alteridade, na medida em que devemos reconhecer e considerar o outro no processo de construção do “eu”. Ainda segundo Sposito (1996), a identidade constitui-se em uma dupla dimensão, a de se perceber semelhante aos outros, sendo reconhecido e

reconhecer e numa mesma medida, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo (SPOSITO, 1996, p.99). Porém, tendemos a considerar os jovens segundo certos estereótipos, muitos deles vinculados pelo aparato midiático, que acaba moldando a ideia do que são os jovens e as juventudes em nosso imaginário, sendo representados como um tipo de cultura juvenil unitária, como dirá Pais (1990).

Reduzir as juventudes a algo homogêneo implica em perder as diversas distinções e diferenças essenciais para se analisar uma categoria social. Diminuir os jovens a certos estereótipos produz noções preconceituosas, como a de que são alienados e consumistas, por um lado, e de outro, como se fossem violentos ou marginais. O problema de reduzir as juventudes a noções gerais, é que negamos o direito de fala dos sujeitos que fazem parte desse universo, ao atribuímos características *a priori*, nos recusamos a escutá-los (SPOSITO, 1996). Segundo Pais, a questão central, além de percebermos as similaridades entre os jovens e os grupos a qual se agregam, é a de que devemos investigar, principalmente, as diferenças sociais existentes entre as juventudes (PAIS, 1990).

Muito do que internalizamos acerca dos jovens é produto de generalizações, em grande medida vinculadas pela mídia, pelo entretenimento (filmes, novelas, músicas, etc) e atestada por trabalhos ditos científicos. O desafio que está posto para a área das Ciências Sociais é o de desconstruir essa noção de juventudes ideologizadas, problematizando essa categoria, tida erroneamente, como sociocultural homogênea.

Para Abramo (1997), o fato dos jovens representarem um vir-a-ser, não apenas para eles, mas para a sociedade, acaba criando uma série de expectativas, angústias ou mesmo medo em relação ao futuro. Sendo assim, a tematização dos jovens enquanto problema social é histórica, pois eles representariam um tipo de ruptura com o ordenamento social em vigor. As juventudes seriam o novo, em contraponto com o velho, já estabelecido, e que todos “sabem” como funciona.

A dificuldade de conceber as juventudes enquanto sujeitos de direitos e demandas específicas é evidenciado tanto no cenário nacional quanto internacional. De acordo com o Informe sobre a Juventude Mundial de 2005 da ONU (Organizações das Nações Unidas), os indicadores de acesso das juventudes a direitos sociais, culturais e econômicos, mostravam um cenário desolador, no sentido da não concretização desses direitos essenciais para grande parte das juventudes do mundo (SILVA e ANDRADE, 2009, p.44).

Ainda de acordo com esse Informe, apesar das juventudes serem contempladas em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, não aparecem de maneira evidente, gerando, segundo Silva e Andrade (2009, p.44), uma invisibilidade dessa população. O referido Informe salientava a importância de especificar de quem estamos falando, para assim desenvolver formas de enfrentamento de problemas como a pobreza, a fome, o desemprego, a violência, uso de drogas, entre outros, que afetam essa população.

Tardiamente, as juventudes se constituíram enquanto pauta relevante para os órgãos internacionais. É indiscutível a importância de uma organização como ONU salientar a relevância, incentivar e desenvolver formas de enfrentar e solucionar os problemas das juventudes, bem como de considerá-los como essenciais para o desenvolvimento de suas nações.

Nessa direção, é importante destacar, entre outros esforços de alcance internacional da agenda da ONU, a realização, em 1998, da I Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos Jovens, que resultou na adoção da Declaração de Lisboa sobre a Juventude, e do Fórum Mundial de Juventudes do Sistema das Nações Unidas, o qual deu origem à elaboração do Plano de Ação de Braga. Pela Declaração de Lisboa, os países comprometeram-se a apoiar o intercâmbio bilateral, sub-regional, regional e internacional das melhores práticas nacionais para subsidiar a elaboração, execução e avaliação das políticas de juventude. O Plano Braga, por sua vez, é tido como um dos principais pontos de convergência de grandes mobilizações e articulações dos principais movimentos de juventude, em que se encontra expresso o reconhecimento de que os jovens são uma força positiva com grande potencial para contribuir para o desenvolvimento e o progresso social, bem como para a promoção dos direitos humanos (UN, 1998) (SILVA e ANDRADE, 2009, p.46).

No contexto brasileiro, somente a partir da década 1990, que a atenção se direcionou no sentido de debater e pôr em prática ações a esse público em particular. Contudo, o debate nacional centrava-se em torno principalmente da proteção dos direitos da infância e adolescência, com a criação, inclusive, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

No Brasil, a promulgação do ECA em 1990, resultado de intensa mobilização da sociedade e de movimentos sociais vinculados à questão emblemática de meninos e meninas de rua na década de 1980, foi um marco importante para a questão juvenil, mesmo reconhecendo que seus avanços se aplicaram apenas aos jovens até

a faixa etária de 18 anos incompletos (SILVA e ANDRADE, 2009, p. 48).

Como consequência, as juventudes foram durante certo tempo associadas unicamente a essa faixa etária (até os 18 anos). Dessa forma, as políticas públicas voltaram-se em grande medida para os adolescentes e aqueles que estão em processo de exclusão ou privados de direitos dentro da faixa etária compreendida pelo ECA (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.19). Sposito e Carrano (2003, p.19) ressaltam que esse modo de conceber quem será atingido pelas políticas governamentais acaba excluindo uma grande parcela de indivíduos que ainda vivem a condição juvenil.

Se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade mas permanecem no campo possível de ações, pois ainda vivem efetivamente a condição juvenil. De outra parte, no conjunto das imagens não se considera que, além dos segmentos em processo de exclusão, há uma inequívoca faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores rurais e urbanos (os denominados setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas), que fazem parte da ampla maioria juvenil da sociedade brasileira e que podem estar, ou não, no horizonte das ações públicas, em decorrência de um modo peculiar de concebê-los como sujeitos de direitos (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.19).

Como Silva e Andrade (2009) ressaltam, as juventudes como política e tema de políticas públicas, serão pauta somente a partir do processo de redemocratização. Todavia, deve-se ressaltar que isso não significa que os jovens não participaram ativamente do processo de redemocratização no país, sendo essenciais através da participação em movimentos sociais.

Assim sendo, as políticas voltadas para as juventudes são formuladas a partir de 1997. Essas ações eram resultado da visão construída historicamente e socialmente acerca dessa população, isto é, as juventudes associadas à violência, aos comportamentos de risco e à transgressão. Tais políticas eram direcionadas para certas parcelas de jovens brasileiros, aos adolescentes em situações de risco e/ou economicamente carentes.

De acordo com Abramo, os programas desenvolvidos seguiam dois blocos, visando superar ou, pelo menos, diminuir as dificuldades de integração social desses jovens (ABRAMO, 1997, p.26). As ações eram voltadas em programas de

ressocialização e programas de capacitação profissional, visando o encaminhamento para o mercado de trabalho. Nesse sentido, como dirá Sposito e Carrano (2003), tais programas e políticas adquiriam um caráter imediatista.

Isso se expressa, por exemplo, na criação de programas esportivos, culturais e de trabalho orientados para o controle social do tempo livre dos jovens, destinados especialmente aos moradores dos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 21).

Com um olhar mais atento a esses programas, percebe-se um propósito, nem sempre aparente, de contenção de um risco real e/ou potencial que estes jovens possam oferecer, como salienta Abramo.

A grosso modo, no entanto, pode-se dizer que a maior parte desses programas está centrado na busca de enfrentamento dos “problemas sociais” que afetam a juventude (cuja causa ou culpa se localiza na família, na sociedade ou no próprio jovem, dependendo do caso e da interpretação), mas, no fundo, tomando os jovens eles próprios como problemas sobre os quais é necessário intervir, para salvá-los e reintegrá-los à ordem social (ABRAMO, 1997, p.26).

Sposito e Carrano (2003, p.21), refletindo sobre o período de 1995-2002, mostram que as ações voltadas para as juventudes caracterizavam-se pela baixa atividade coordenadora do governo federal, além da ausência de registros sobre a avaliação e acompanhamento dessas ações, extremamente importante para que se possa identificar problemas e assim encontrar formas de solucioná-los.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, no “período do primeiro mandato (1995-1998) foram criados seis programas. Entre 1999 e 2002 ocorreu ativação de 18 programas para o setor, número significativo para o período estudado” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 22)⁷. Apesar da escassez de material

⁷ Período de 1995-1998: Jogos da Juventude; Esporte Solidário (ambos do Ministério dos Esportes e Turismo); PRONERA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), PLANFOR (Ministério do Trabalho e Emprego), Capacitação Solidária e Alfabetização Solidária (Presidência da República / Conselho Comunidade Solidária). Período de 1999-2002: Projeto Escola Jovem, Financiamento Estudantil e Programa Recomeço (Ministério da Educação); Olimpíadas Colegiais, Projeto Navegar e Esporte na Escola (Ministério do Esporte e Turismo); Serviço Civil Voluntário, Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual, Programa de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e Programa Paz nas Escolas (Ministério da Justiça); Jovem Empreendedor (Ministério do Trabalho e Emprego); Centros da Juventude e Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (Brasil Jovem – Ministério da Previdência e Assistência Social); Prêmio Jovem Cientista do Futuro (Ministério da Ciência e Tecnologia), PIAPS e CENAFOCO (Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República), Brasil em Ação (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão), Projeto Alvorada (Presidência da República). Cinco programas não ofereceram informações sobre a data do início de

para analisar os impactos desses programas e políticas, e das deficiências que tenham é inegável que as juventudes se concebiam enquanto pauta de governo.

Ao lado dessas iniciativas, a sociedade civil começou a se fazer mais presente e a partir de 2004, se inicia um processo de diálogo entre governo e movimentos sociais, no sentido de instaurar uma política de juventudes no país (SILVA e ANDRADE, 2009, p. 49)⁸. O objetivo era ir além de políticas de caráter emergencial, porém, sem desconsiderar a importância dessas ações. As juventudes, progressivamente, são compreendidas como sujeitos de direitos com demandas próprias ligadas a educação, trabalho, segurança e lazer, cada vez mais querem ser vistos e ouvidos. Não querem ser atendidos somente numa dimensão, a de vulnerabilidades e risco social, mas desejam igualmente oportunidades de experimentar sua condição juvenil.

Nesse contexto, em 2005, foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)⁹ e o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve)¹⁰ no sentido de viabilizar o diálogo entre governo e a sociedade civil. No processo de construção da Política Nacional de Juventude, se gestou um Grupo Interministerial¹¹ que realizou um mapeamento dos programas federais existentes, que eram direta ou indiretamente

suas atividades: Programa de Apoio ao Aluno Estrangeiro (Ministério da Educação), Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei (Ministério da Justiça), Combate ao Abuso e Exploração Sexual (Ministério do Esporte e Turismo), Projeto Sentinela (Ministério da Previdência e Assistência Social) e Projeto Rede Jovem (Comunidade Solidária).

⁸ Entre as iniciativas mais importantes nesse período, destacam-se as seguintes: i) realização da Conferência Nacional de Juventude pela Comissão Especial de Juventude da Câmara dos Deputados, que organizou debates – conferências regionais – em todo o país sobre as principais preocupações dos jovens brasileiros e possíveis soluções para seus problemas; ii) criação do Grupo Interministerial ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR), que realizou um extenso diagnóstico das condições de vida dos jovens do país e dos programas e das ações do governo federal voltados total ou parcialmente para a população juvenil; iii) realização do Projeto Juventude, do Instituto Cidadania, que também propôs como metodologia debates regionais e temáticos e organizou uma pesquisa nacional para traçar o perfil da juventude; iv) encaminhamento de projeto de lei (PL) propondo a criação do Estatuto de Direitos da Juventude (PL nº 4.529/2007); e v) encaminhamento de PL versando sobre o Plano Nacional de Juventude (PL nº 4.530/2004), o qual estabelece os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos governos para a melhoria das condições de vida dos jovens brasileiros (SILVA e ANDRADE, 2009, p.49-50).

⁹ Formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude; Articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para a juventude; Desempenhar as atividades da Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Juventude (SILVA e ANDRADE, 2009).

¹⁰ Formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude; Fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil (SILVA e ANDRADE, 2009).

¹¹ Formado por representantes de 19 ministérios, incluindo representantes do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e das secretarias especiais (SILVA e ANDRADE, 2009).

voltados para as juventudes, objetivando identificar e solucionar os problemas encontrados.

A partir deste trabalho, o grupo identificou a frágil institucionalidade, fragmentação e superposição das políticas federais de juventude, sugerindo a urgente necessidade de criação de uma instância de coordenação e de articulação, que tivesse, entre outras atribuições, a de combater o paralelismo e a fragmentação das ações federais dirigidas ao público jovem (SILVA e ANDRADE, 2009, p. 50).

Além da SNJ e do Conjuve, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens¹² constitui o arcabouço institucional no sentido da implementação de uma Política Nacional de Juventude. Não cabe aqui discutirmos o modo como o Estado brasileiro se constituiu. Porém, é importante dizer que o campo político é uma área de disputa por poder. Essas disputas, muitas vezes, acabam dificultando o estabelecimento de políticas como as das juventudes, por exemplo.

Em 2007, se iniciou um processo de redesenhamento da Política Nacional de Juventude, que havia completado apenas dois anos. O objetivo, segundo Silva e Andrade (2009, p. 52), era superar os problemas de origem, “pois nesse período não se conseguiu avançar na coordenação e integração dos programas e ações federais voltados para os jovens”.

O ponto principal no processo de redesenhar essa política era que a gestão e execução dessas ações não se davam de forma integrada e coordenada, além de não atender universalmente os jovens considerados excluídos, que eram o público prioritário desses programas (SILVA e ANDRADE, 2009, p.52). Tais programas como dirá os autores, caracterizavam-se por ações pontuais, fragmentadas e paralelas (2009, p.52).

[...] o governo federal ainda executava, por meio de cinco ministérios diferentes, seis programas emergenciais voltados para a juventude excluída do mercado de trabalho e com poucos anos de estudos e reduzida capacitação profissional: ProJovem - Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude; Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã - ambos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Agente Jovem - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Escola de Fábrica - Ministério da Educação (MEC); e Saberes da Terra -

¹² Tinham entre 18 e 24 anos; Havia concluído a 4a série, mas não a 8a série do ensino fundamental; Não tinham vínculo empregatício (SILVA e ANDRADE, 2009).

Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (SILVA e ANDRADE, 2009, p.52).

As recomendações de extinções, fusões ou readequação de programas e ações encontraram forte resistência por parte dos órgãos que executavam os programas. Ou seja, por mais que exista a consciência de que mudanças como a integração e readequação desses programas proporcionariam um melhor funcionamento deles, melhor gastos dos recursos, possibilitando, inclusive, atender um número maior de jovens, contudo, todos esses possíveis impactos extremamente positivos, são descartados por disputas por poder e espaço, fazendo com que tais órgãos e forças políticas compitam entre si “pela marca de programas próprios e pelas diferentes formas de atuação e gestão” (SILVA e ANDRADE, 2009, p.53).

Essa forma de agir acaba dificultando a promoção de mudanças e inovações nesses programas. Nesse caso específico, apesar de todo o debate e da consciência da necessidade de readequações e alterações, as mudanças não ocorrem no sentido de melhorar o programa para atingir mais jovens. Isto é, não houve a extinção de programas, e as ações foram organizadas sob a denominação de um único projeto, que apenas integrou todos os outros sobre uma nome, ProJovem Integrado¹³, lançado em 2007.

É inegável o potencial dessas políticas e programas, mas não podemos deixar de ressaltar que as disputas entre forças políticas são um empecilho para que se possa atingir um número maior de jovens. A meta estipulada pelo governo era a de que até 2010 o programa alcançaria 3,5 milhões de jovens. Entretanto, o número ficou em torno de 800 mil, considerando até 2009. Para termos uma ideia, no Brasil temos cerca de 50,2 milhões de jovens (IBGE/PNAD, 2007), desse total, 14 milhões vivem em famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo (PNAD, 2007). Ou seja, mesma a meta estipulada pelo governo está muito longe de atender as juventudes brasileiras.

Outro ponto que devemos ressaltar é o de que essas políticas e programas devem vir acompanhada de um desenvolvimento econômico-social

¹³ O ProJovem Integrado é resultado da unificação de seis programas já existentes: Projovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Escola de Fábrica, Consórcio Social da Juventude Cidadã. O novo ProJovem, ProJovem Integrado ficou assim dividido: I) ProJovem Urbano – serviço socioeducativo; II) ProJovem Trabalhador; III) ProJovem Adolescente e IV) ProJovem Campo – Saberes da Terra. Programa destinado aos jovens de 15 a 29 anos, objetivando a reitegração ao processo educacional, qualificação profissional e acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer (SILVA e ANDRADE, 2009, p.53).

equilibrado, buscando uma distribuição de recursos mais justa, caso contrário, tais ações adquirem um caráter imediatista, como uma tentativa de superar os problemas sociais da maneira mais rápida possível, desconsiderado a carga histórica que esses jovens trazem consigo.

Esses problemas são uma expressão da forma como nos organizamos enquanto sociedade, não sendo produto unicamente de um grupo social. Na verdade, os jovens, principalmente àqueles de baixa renda, em sua grande maioria negros e pardos, são vítimas de um ordenamento social que sistematicamente os excluem da sociedade. Antes de estabelecer qualquer ação para as juventudes é necessário que se tenha um conhecimento aprofundado dessa categoria.

No Brasil as juventudes são 52,2 milhões (IBGE, 2010), representando $\frac{1}{4}$ da população brasileira, com uma proporção de 49,6% de homens e 50,4% de mulheres. De acordo com o Censo de 2010, cerca de 7,9% da população jovem se autodeclarava preta, 45,9% parda e 44,7% branca. Comparando os dados do Censo 2010 com os da Agenda Juventude Brasil de 2014, de responsabilidade da SNJ, a proporção de auto declarantes pretos aumentou significativamente, 15% dos jovens entrevistados, enquanto que 45% se identificavam enquanto pardos, 34% brancos e 6% amarelo/indígena.

É interessante notar uma mudança quanto a maneira de se auto identificar. O termo preto, por exemplo, durante muito tempo foi permeado por um sentido pejorativo. Uma das interpretações possíveis para essa mudança é o crescimento do debate e da representatividade negra nos diversos espaços da sociedade. Outro aspecto que podemos perceber, segundo levantamento do IBGE (Censo 2010), é de que grande parte das juventudes se concentram na área urbana, cerca de 84,8%, em contraposição com o campo, cerca de 15,2%. Analisando as políticas para as juventudes percebemos que a área urbana concentra a maior parte das iniciativas em decorrência desses números tão expressivos.

Devemos ressaltar que grande parte desses jovens se encontra nos estratos socioeconômicos médios e baixos considerando a renda domiciliar *per capita*, “28% estão nos estratos baixos (até R\$ 290,00/mês), 50% nos médios e 11% nos estratos altos (acima de R\$ 1.018,00/mês)” (SNJ, 2014, p.23). Levando em conta o aspecto da renda é completamente plausível que tenhamos um grande número de jovens que trabalhem, muitos para complementar o orçamento mensal

familiar. Cerca de 53,5% dos jovens trabalham, 36% estudam e 22,8% conciliam as duas atividades em simultâneo, de acordo com o Censo 2010.

Outro dado, que resulta deste, é o de jovens que chegaram ao ensino superior, em muitos casos a inserção no mercado de trabalho prolonga a conclusão do Ensino Médio, ou mesmo dificulta essa formação e a busca por cursar uma faculdade, segundo o Censo de 2010, apenas 16,2% chegaram à essa etapa da educação. Porém, um dado importante, que deve ser levado em conta é o de que esse geração tem mais anos de estudos do a de seus pais. A pesquisa da SNJ (2014), mostrou que 5% dos pais e 6% das mães tiveram acesso a Universidade, 22% dos pais e 23% das mães concluíram o Ensino Médio, e quase metade dos jovens (46,3%) na atualidade tem o 2º grau (hoje, Ensino Médio).

Ao analisar esses aspectos, raça/etnia, estratos socioeconômicos, acesso a educação, percebemos que ainda há muito que fazer pelas juventudes. Estamos caminhando a passos lentos na efetivação de direitos básicos para esse público, principalmente, quando vemos que essa população é a grande vítima da violência no país. Ser ou não vítima dos diversos tipos de violência, passa pela efetivação ou não de políticas e ações para essa categoria social. Segundo o Atlas da Violência de 2017 (2017, p.25), desde 1980, está em curso no Brasil um processo gradual de vitimização letal das juventudes, isto é, no país os mortos são cada vez mais jovens. De acordo com o referido Atlas, entre 2005 e 2015, houve um aumento de 17,2% na taxa de homicídio da população entre 15 a 29 anos de idade.

O drama da juventude perdida possui duas faces. De um lado a perda de vidas humanas e do outro lado a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta. É um filme que se repete há décadas e que escancara a nossa irracionalidade social. Não se investe adequadamente na educação infantil (a fase mais importante do desenvolvimento humano). Relega-se à criança e ao jovem em condição de vulnerabilidade social um processo de crescimento pessoal sem a devida supervisão e orientação e uma escola de má qualidade, que não diz respeito aos interesses e valores desses indivíduos. Quando o mesmo se rebela ou é expulso da escola (como um produto não conforme numa produção fabril), faltam motivos para uma aderência e concordância deste aos valores sociais vigentes e sobram incentivos em favor de uma trajetória de delinquência e crime (IPEA, 2017, p.26).

Em contrapartida, vivemos numa sociedade que não percebe que esses jovens são vítimas de um ordenamento social desigual que os exclui sistematicamente. Dessa forma, o medo e a insegurança fazem com que culpemos as vítimas pelas situações a qual se encontram, resultando no apoio a medidas de caráter punitivas, como a diminuição da idade de imputabilidade penal, o recrudescimento policial e o encarceramento em massa, que passam longe de resolver os problemas da violência e criminalidade.

Na conjuntura atual, ainda percebemos uma dificuldade de considerar os jovens enquanto sujeitos sociais, com capacidade de debater e se fazer escutar acerca dos assuntos referentes à sua categoria, bem como de temáticas que extrapolam a das juventudes. Um exemplo que personifica tal afirmação ocorreu em 2016, quando milhares de jovens se uniram e ocuparam o espaço escolar, em defesa de seus direitos e contra o Projeto de Emenda Constitucional (PEC nº 55/2016) que limita os gastos do Governo Federal pelos próximos 20 anos, afetando áreas como educação e saúde.

Há muito não se via as juventudes do Ensino Médio, como a que se mobilizou dessa forma que abrangeu milhares de jovens e escolas. Entretanto, as notícias vinculadas sobre o movimento, denominado “Ocupa”, reduziam a importância do discurso que os estudantes traziam, como se esses não soubessem ler a realidade social e não conseguissem perceber os impactos de certas políticas. No discurso jornalístico apareciam noções como a de que esses jovens haviam sido aliciados por partidos políticos e por seus professores.

Tais ideias traçam os jovens como seres incapazes de agir, a não ser através de terceiros. Isto é, a capacidade dos estudantes de se organizarem e se mobilizarem por conta própria, foi algo que passou longe do discurso das mídias sociais. Os jovens enquanto revolucionários aquele com poder de transformação, só aparece nos discursos de forma romanceada, pois quando esses ocupam as ruas, quando se mobilizam, ou seja, quando esse potencial de ação se transforma em ação real são vistos e expostos como marionetes de instituições e de partidos. O imaginário do jovem enquanto rebelde sem causa ainda é algo muito presente na atualidade, constituindo um empecilho para enxergar as potencialidades deles no campo político e, além disso, impede-nos de enxergá-los como sujeitos múltiplos.

Como membro do PIBID de Ciências Sociais, entre 2014 e 2017, pude entrar em contato com os jovens que participaram do movimento “Ocupa Escola”. O

que encontrei, foram estudantes dispostos a compreender a conjuntura nacional, a entender que tipo de impacto propostas como a PEC do teto dos gastos teria para eles enquanto categoria social. Nas ocupações, tinham a preocupação e a responsabilidade de entenderem porque estavam fazendo tal ação e de mostrarem para a comunidade externa os motivos da manifestação, que são legítimos. Muito mais do que isso, mostraram que ocupar escola não é fechar as portas para o todo social, muito pelo contrário, durante o período de protesto nunca se viu uma escola tão aberta para a sociedade.

A universidade adentrou aquele espaço, através de oficinas, algumas por demandas dos estudantes, outras ofertadas pelos jovens universitários. Foi possível ver uma rede de colaboração da cidade para com os estudantes, no sentido de doação de tempo, de alimentos e outros recursos para se manterem naquele local.

Por vezes, para compreendemos algo, temos de nos afastar dele. Participar do PIBID e fazer o estágio obrigatório mostrou-me uma escola que não tinha percebido durante minha formação. Penso que esses jovens que participaram do movimento Ocupa tiveram o mesmo discernimento. Foi perceptível a mudança no discurso relacionado à instituição escolar, essa era muito mais do que a preparação para o Vestibular ou uma boa nota no ENEM (Exame Nacional para o Ensino Médio). Essa instituição é um campo aberto de possibilidades, de construção do ser humano, de interação com o meio ao redor, de cultura e política, e muitas outras coisas que podemos construir juntos.

É importante discutir o papel dos idealizadores, apoiadores e seguidores do “Escola sem Partido”, um projeto de lei que objetiva eliminar a discussão crítica na escola, bem como restringir alguns conteúdos tidos como ideológicos, seguindo uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento. No discurso do ESP, o movimento Ocupa Escola, foi uma ação dos estudantes sob o comando de professores e diretores “doutrinadores” como dizem. Ou seja, os jovens não tem capacidade de leitura da realidade social, não tem capacidade crítica para perceber de que forma certas políticas podem afetá-los. Como conclusão, eles nunca se mobilizariam por conta própria, sendo assim, seriam marionetes dos professores, que os usariam para seus interesses.

É importante refletirmos sobre a visão de professor e estudante propagada pelo ESP, que transformou o educador em um monstro cujo objetivo é inserir sua visão de mundo em sua vítima, o estudante inocente e pacífico sem

capacidade de ação. Nesse sentido, duas questões são centrais que o ESP busca combater: militância político-partidária e discussões sobre sexualidade e gênero.

Com relação à primeira, os professores estariam “doutrinando” seus estudantes, segundo suas perspectivas pessoais, principalmente políticas. Os profissionais da educação estariam induzindo seus estudantes a adotarem seu posicionamento político, segundo o ESP, a “doutrinação esquerdista”. Como pontua Ratier (2016, p.31), esse projeto se apoia em relatos esparsos, para se configurar uma tendência.

O projeto se baseia em relatos esparsos e em uma pesquisa de 2008 encomendada pela revista *Veja* ao Instituto CNT/Sensus. A reportagem não detalha a metodologia do levantamento ou a margem de erro. Apenas diz que são 3 mil entrevistados. Na sondagem, estudantes mencionam citações predominantemente favoráveis em sala a figuras como Lênin, Che Guevara e Hugo Chávez (RATIER, 2016, p.31).

Antes de postularem que os professores doutrinam os jovens, se faz necessária a compreensão da forma como se constitui a escola e como se configura o currículo escolar. Como salienta Penna (2016), a uma grande inversão e deturpação de sentidos de alguns conceitos, temas e autores, implicando num rechaçamento de certas temáticas e intelectuais. Nesse sentido, Ratier (2016) cita a forma como o ESP interpreta a principal função da escola citada pelos professores, a de formar cidadãos. Para o ESP, isso equivale a “apenas e tão somente martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes” (RATIER, 2016, p.33). Ou seja, descartam as interpretações dos documentos oficiais relacionados a educação, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que compreende cidadania como “participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” (RATIER, 2016, p.33). Nessa perspectiva, o formar cidadãos e cidadãs têm um sentido amplo, tanto quanto a compreensão dos aspectos políticos, como a formação de uma postura em sociedade, de respeito às diversidades e repúdio aos diversos tipos de preconceitos.

No que diz respeito a segunda questão, discussão sobre sexualidade e gênero, esta se conecta com a primeira, quanto a crença do ESP de que os professores têm o poder de influenciar a sexualidade e a orientação de gênero de seus estudantes. Parece que a escola e os professores têm um poder tremendo de dizer para os estudantes no que devem acreditar e a o que ser socialmente.

A escola, nesse ponto de vista, se configura como a única instituição socializadora dos indivíduos. Onde está a família, a igreja, os amigos, as mídias sociais? Na atualidade percebemos que a escola não é o centro socializador dos jovens, dividindo o espaço com diversos grupos e instituições. Dizer que o seu filho ou filha se constitui de determinada forma porque a escola o fez desse jeito é desconsiderar diversas dimensões sociais que fazem parte da vivência juvenil e, portanto, tem implicações na construção do sujeito que se transformará.

Dizer que os professores ao trabalhar as questões de gênero estão incentivando os estudantes a se identificarem com determinado público, expõem os diversos medos e a falta de conhecimento sobre essa temática, por parte dos pais e da sociedade. Trabalhar gênero e sexualidade em sala de aula é desconstruir o machismo e o sexismo, que disseminam a violência contra as mulheres, os homossexuais e a população Trans. É discutir acerca das diversidades, sobre os modos de ser e estar no mundo, é proporcionar representatividade para uma população que é extremamente violentada e silenciada. Devemos combater o que mata, o que silencia, o que exclui, não o que inclui, o que dá voz, o que integra. É nesse sentido que estar disposto a entender as juventudes colabora com a construção de uma escola que considera e propicia espaço para as diversidades.

Segundo Pais (1990), utilizamos a categoria juventudes nos discursos e análises, porém, esquecemo-nos a quem essa se refere. O conceito deve nos ajudar a compreender a realidade social, ou seja, retirar essa névoa sob os nossos olhos, e não o contrário. O autor atenta para o compromisso com a investigação social, para vermos para além dos conceitos, sendo assim, temos “de nos treinar numa nova óptica que nos deixe ver, através dos nomes das coisas, a riqueza semântica que aparece associada a esses «nomes» (ideias, conceitos)” (PAIS, 1990, p.149).

Pais (1990) salienta que o exercício que devemos fazer é o de enxergar as juventudes segundo dois eixos: o de aparente unidade e como diversidade. Com relação ao primeiro eixo, nos referimos a certa fase de vida, em termos etários. Ser jovem compreende certo recorte etário, porém, devemos ressaltar que essa noção é fluida, pois, percebemos que ao longo do tempo a definição de jovens em termos etários vem sofrendo mudanças, em decorrência da forma como nos organizamos enquanto sociedade.

O tempo maior de escolaridade, que em consequência resulta num período maior com o grupo de origem, bem como o retardamento na inserção no

mercado de trabalho, enfim, tudo isso contribui para uma extensão da faixa etária daqueles que consideramos jovens. Pois, ser uma categoria de transição para a vida adulta é uma característica essencial das juventudes, e sendo assim, devemos nos questionar o que significa ser adulto, se hoje temos jovens de 30 anos.

Desta forma, ser adulto quer dizer principalmente, ter independência financeira, entre outras coisas. Entretanto, é essa característica que vejo como o principal fator do prolongamento da faixa etária. Em muitos casos é esse o fator que conferirá autonomia, mais ou menos, para o indivíduo numa sociedade capitalista. Nesse ponto, não devemos deixar de lado aspectos como raça/cor/etnia, classe social, localidade, orientação de gênero, entre outras características que impactam o nível de autonomia que terão.

Juventudes, segundo o eixo da diversidade refere-se ao modo em que, apesar desses jovens pertencerem a uma mesma faixa etária, existem certos aspectos sociais que os diferenciará uns dos outros. Ou seja, devemos ir além da suposta homogeneidade que tal categoria possa expressar (PAIS, 1990).

Tentar uma aproximação científico-analítica ao mundo da «juventude» exige, nesta ordem de ideias, um radical ascetismo de vigilância epistemológica que nos obriga a partir do pressuposto metodológico de que, em certo sentido, a juventude não é, com efeito, socialmente homogênea (PAIS, 1990, p.149).

A partir dessa noção devemos considerar, por exemplo, que existem jovens de classe média, da classe trabalhadora, aqueles que vivem na área rural e outros na urbana. Enfim, são diversas variáveis que deve-se levar em conta, para não cometermos o erro de colocar todos em uma mesma caixa e analisá-los como uma categoria homogênea. Assim sendo, o contexto histórico-social é um aspecto importante para mostrar que o que encontramos na realidade são juventudes, no plural. Por exemplo, uma escola no campo, uma escola quilombola ou de assentamento não funciona da mesma forma que uma instituição de área urbana.

O processo de ensino e aprendizagem para os jovens dessas áreas precisa considerar sua vivência, sem privá-los do acesso aos conteúdos científicos postos pelas Diretrizes Curriculares, mas com abordagens significativas para eles. As escolas quilombolas tem todo o peso da luta dos negros e negras por mais espaço e representatividade na sociedade. Esse peso deve ser ressaltado no processo de ensino. Mesmo àquelas da área urbana, terão suas especificidades.

Colégios que se situam nos centros têm características que os diferem dos distantes dessa área. Esses mais distantes, se caracterizam, em muitos casos, pela escassez de recursos, por alta rotatividade de professores, o que atrapalha no processo de ensino, que não tem sequência. Contudo, costumam ter uma participação ativa da comunidade em torno.

Ser um jovem de classe baixa economicamente, morar na periferia, é diferente de ser um jovem de classe alta. Nesse caso, entende-se a periferia num sentido amplo, como uma ferramenta metodológica para problematizar as questões sociais presentes no espaço urbano. Isto é, as variáveis do território e do espaço, devem ser levadas em conta nas análises das questões sociais, sendo um elemento essencial para a compreensão da forma como se estrutura o espaço urbano (IVO, 2010).

Esse lugar expressa, como pontua Ivo (2010, p.9), as desigualdades sociais, a crise nas cidades e o processo de precarização social. Isto posto, devemos entender que a condição de “periférico” não é natural, sendo resultado de um processo histórico-social desigual, “[...] representa um ponto de vista do “outro”, ou seja, dos atores hegemônicos sobre o espaço construído e normatizado das cidades” (IVO, 2010, p.9). Dessa maneira, esse local se constitui como um lugar de tensões e conflitos, em decorrência das disputas por espaços nas cidades.

Portanto, o periférico não se constitui num espaço apartado, mas num lugar de resistência e também de inovação das condições de moradia e reprodução da vida de seus moradores, na vivência da adversidade, do medo e da violência. Se, antes, tais espaços foram analisados a partir da configuração dos mercados informais, das lutas por moradia e pelas condições mínimas de reprodução social dos trabalhadores, hoje a essas questões se agregam outras, que expressam vivências controvertidas, amparadas e combinadas em normas compartilhadas de valores e disciplinamento extremamente complexas, nas fronteiras entre a reprodução da vida, do trabalho, da ordem e do disciplinamento do Estado, mas também da autonomia que sugerem os novos sentidos da política [...] as periferias se constituem como lugares híbridos e heterogêneos de um cotidiano compartilhado por sujeitos que vivem na adversidade e na busca por justiça social e por direitos sociais e direitos sobre a cidade, como o acesso à moradia, à saúde, ao transporte, à educação e ao consumo cultural, que interagem e se mesclam com a cidade normatizada, racional, “legitimada”, ultrapassando velhas noções morais de culpabilidade da pobreza ou de territórios de riscos, que podem sugerir sentidos estigmatizados de criminalização da pobreza (IVO, 2010, p. 9-10).

A forma como o jovem da classe trabalhadora construirá sua vivência de juventudes é diferente do jovem da burguesia. Como dirá Dayrell (2007), o modo como ambos experienciaram sua “condição juvenil” será distinta. O termo “condição juvenil” propõe justamente isso, atentar-se para a realidade social desses jovens, que é múltipla e que constrói os sujeitos de maneiras diversas. Para Dayrell (2007, p.1108), esse termo compreende, tanto “à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade”, quanto, “às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação”. Ou seja, quando falarmos em condição juvenil, nos referimos, ao modo como a sociedade constrói e atribui o/os significado(s) para esse momento específico da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, além disso, à sua situação. Quer dizer, o modo como sua condição é vivida, segundo os mais diversos recortes de diferenciação social, como classe, gênero, etnia, geração, cor, raça, etc.

Devemos ter em mente que as juventudes não são apenas uma etapa de transição, um caminho árduo que devemos passar o mais depressa possível, para chegar a “maturidade”, isto é, a vida adulta, como se maturidade e adulto fossem sinônimos. Como Dayrell afirma, juventudes faz parte de um processo maior de constituição dos sujeitos, que tem as suas especificidades e que marcará cada indivíduo em particular. As juventudes assumem um significado e uma importância por si mesma (DAYRELL, 2007, p.158). Assim, como salienta o autor, os jovens experienciam as juventudes de maneiras diversas, mesmo entre aqueles que vêm de uma mesma realidade social. É dessa forma que a noção de juventudes no plural apreende sentidos. Isso garantirá que capturemos as especificidades dos estudantes do Ensino Médio, por exemplo.

Se vamos analisar as juventudes do Ensino Médio, não devemos deixar de lado a noção de sujeitos sociais, pois trabalhar com o termo condição juvenil e diversidade implicam em pensar no grau de autonomia desses jovens na construção de suas juventudes. Existem algumas dimensões no processo de constituição do ser humano, sendo elas, biológica, social e cultural, dimensões que são interligadas e que dentro de um contexto se baseia nas relações que estabelecemos com o outro (DAYRELL, 2007, p.159).

Nesse processo existem diversas maneiras de se construir como sujeito. Como salienta Dayrell, há aqueles que se constroem em contextos de desumanização, privados de desenvolver suas potencialidades, privados de viver a

sua condição humana (DAYRELL, 2007, p.160). A forma como estes se constituirão como sujeitos sociais, será resultado do contexto em que estão inseridos, bem como da raça/etnia, gênero e sexualidade.

Não é que eles não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem. [...] Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um (DAYRELL, 2007, p.160).

Além desses aspectos citados, a realidade social já traz para esses jovens uma definição deles mesmos, de quem são e do mundo do qual fazem parte. E nessa dinâmica, do mundo individual com as interpretações acerca deles, que esses jovens constroem a sua existência e são construídos enquanto sujeitos. Olhar os jovens como sujeitos sociais é uma postura essencial para o educador em sala de aula. Não podemos reduzi-los às interpretações que desconsideram suas vozes e contextos.

Precisamos lidar com esses jovens enquanto sujeitos com vozes próprias, que afetam e são afetados pela conjuntura histórico-social, como seres capazes de refletir, tomar posições e agir. A tarefa é enxergar os jovens como um todo. Para isso, uma postura crítica e certo distanciamento são necessários. A próxima seção visa refletir sobre a importância de compreender a noção de juventudes existentes na realidade e de como apreender tal noção impacta no tipo de escola que concebemos.

1.3. JUVENTUDES NA ESCOLA CONCEBIDA COMO ESPAÇO SOCIOCULTURAL

A noção de juventudes no plural é recente nas investigações sociológicas. Como dirá Sposito (1996), isso possibilita compreender a complexidade das relações escolares, na medida em que consideramos os jovens como seres múltiplos. Uma

escola que entende a complexidade que a noção de juventudes expressa, é uma escola que busca atender os estudantes segundo as suas singularidades, ou seja, que leva em conta o contexto social e as características pessoais de cada indivíduo. Entretanto, assim como os estudos que privilegiam os jovens no seu sentido plural é recente, uma instituição que leve em consideração esses estudos e coloque em prática aquilo que expressam também é.

Temos um movimento no estudo científico, de modo geral, de cada vez mais especificar as áreas, as abordagens, para que se tenha assim um conhecimento maior do objeto que se pesquisa. Contudo, existem os prós e contras dessa diferenciação e especialização por áreas. Quando, dentro das Ciências Sociais, pensamos em temáticas como a escola, os jovens, as juventudes, dizemos que essas abarcam o que chamamos de Sociologia da Educação, uma subárea no interior das Ciências Sociais. Porém, como salienta Sposito (2003), essa forma de especificação, se não for bem trabalhada, resulta em estudos que não conseguem dar conta de explicar a complexidade que é a instituição escolar dentro da sociedade.

A autora (2003) ressalta, que em muitos casos, as problemáticas referentes à escola, por exemplo, são respondidas por elas mesmas, ou seja, não levando em conta que tal instituição está inserida numa dada sociedade, num certo tempo histórico, com um público com características singulares e em determinada área. Isto quer dizer que a alta especificação de objetos de pesquisas deve ser trabalhada com cuidado, principalmente quando estamos falando das Ciências Humanas.

Ao longo da história, a escola foi tida como temática extremamente importante para a compreensão da forma como nos organizamos enquanto sociedade. Os grandes pensadores viam a escola como central para a compreensão do processo de socialização dos indivíduos (Émile Durkheim, 1858-1917), bem como o de reprodução (Pierre Bourdieu, 1930-2002) de uma dada estrutura social.

Entretanto, como percebemos na contemporaneidade a escola não se configura como o único mecanismo socializador e reproduzidor de uma dada organização social. Na realidade social percebemos uma infinidade de grupos, instituições e organizações, que transmitem aos indivíduos seus saberes e que esperam que esses sejam disseminados ao longo da história. Analisar a escola

desconsiderando esses outros mecanismos de socialização e reprodução do social, seria como tentar entender o todo através da leitura de apenas uma parte.

Percebe-se cada vez mais, uma disputa por espaço desses outros grupos e organizações na disseminação dos saberes, como por exemplo, as mídias sociais, que progressivamente ocupam as vidas dos indivíduos e têm influência considerável em sua construção.

Mas as mutações sociais observadas nas últimas décadas exigem daqueles que se debruçam sobre os fenômenos da socialização contemporânea e da reprodução social um olhar ampliado para outros agenciamentos presentes na formação e no desenvolvimento das novas gerações. Ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola, e a cultura escolar – apesar de sua especificidade – tende a se transformar em uma cultura dentre outras. (SPOSITO, 2003, p.212).

Isto posto, não devemos desconsiderar a importância do estudo da escola, no campo da reflexão sociológica. Sposito (2003) propõe “*uma perspectiva não escolar no estudo da escola*”, ou seja, uma perspectiva que busca ultrapassar esse universo escolar mais imediato. Dentro dessa interpretação devemos considerar duas distinções importantes: a escola enquanto categoria *analítica* e enquanto categoria *empírica*.

Segundo a autora (2003), enquanto categoria analítica, a escola seria um meio para compreensão de fenômenos sociais não escolares, por exemplo, o período de modernização no país a partir da metade do XX. É nesse contexto que se inicia o processo de expansão da escola, assim sendo, as pesquisas científicas caminharam no sentido de compreender de que forma as mudanças sociais se articulavam com as mudanças educacionais.

Trabalhos como os de Florestan Fernandes (1960), Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni (1959) exprimiam a tentativa de compreensão dos caminhos para o desenvolvimento e reconheciam a educação escolar como uma de suas possibilidades e expressão. [...] A reflexão que se esboça nesse período procura a articulação de fenômenos que não são funcionais e traduziriam os descompassos e os ritmos diversos nos processos de mudança da sociedade brasileira e as realidades cotidianas dos sistemas escolares [...]. (SPOSITO, 2003, p.215-216).

A escola como categoria analítica seria caracterizada pela investigação das relações entre mudança social e a mudança educacional, nessa perspectiva,

como um meio de compreensão da forma como construímos nosso projeto de desenvolvimento, por exemplo. Em sua dimensão empírica, ou seja, como objeto de investigação, deve-se considerar que “elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição” e, por sua vez, têm de serem levados em consideração no processo de investigação da escola (SPOSITO, 2003, p. 215).

Com relação a esse ponto a autora (2003) utiliza Antonio Candido como referencial, quando este propunha um esquema analítico que levava em conta duas orientações: a primeira seria que parte da vida escolar seria determinada por elementos externos a mesma, e a segunda seria que parte da vida escolar se definiria a partir de sua sociabilidade interna, demandando um esforço específico de investigação.

A escola se constrói de maneira singular, sendo determinada pelos aspectos sociais-culturais-econômicos de determinado tempo histórico. Contudo, apesar desses aspectos configurarem um tipo de escola específica, ainda assim no interior dessa instituição percebe-se um mundo a parte, que reconfigura todas essas características, tomando novas dimensões. Ou seja, a escola ressignifica os aspectos externos a ela e configura um interior com dinâmicas próprias. Isso se caracteriza pelo fator humano.

Os estudantes, os professores, a equipe pedagógica e os demais profissionais, constroem a escola e integram as suas características ao todo, conferindo uma escola com dinâmicas complexas que devem ser analisadas com atenção. Sposito (2003) cita três modalidades na interação entre cultura de rua e a vida escolar, modalidades que mostram como as juventudes ressignificam certos aspectos presentes fora da escola, em seu interior.

Um primeiro aspecto que a autora ressalta (2003) diz respeito aos mecanismos de sociabilidade e de reconhecimento presentes na cultura de rua. Na escola, no processo de criação de formas de convivência, esses elementos podem sofrer objeção, ou mesmo, uma transformação (SPOSITO, 2003). Como exemplo, ressalta que jovens que estão envolvidos com tráfico, ou com o crime organizado, não significa, necessariamente, dizer que esses sujeitos desenvolverão uma conduta delinquente no interior escolar (SPOSITO, 2003, p.221). Isto é, a conduta no interior da escola nem sempre é determinada pela conduta nas ruas e bairros.

A segunda modalidade refere-se a uma intensificação de certas posturas e ações que no exterior escolar nem sempre são vistas de maneira evidente. Os preconceitos de raça/cor, machismo, a homofobia, a intolerância, no âmbito das relações escolares, segundo Sposito (2003), se dariam de maneira mais explícita.

As possibilidades de trocas sociais mais contínuas e intensas na vida escolar com os pares do que as relações mais atomizadas e segmentadas vividas no bairro ou na rua são potencialmente fomentadoras de práticas discriminatórias e violentas, eventualmente, mais nítidas do que aquelas observadas nos processos externos à escola (SPOSITO, 2003, p.222).

De acordo com a pesquisa da SNJ (2014), cerca de 26% dos entrevistados disseram que já sofreram algum tipo de discriminação. Com relação ao motivo, 7% disseram ser por causa da aparência, 6% por sua condição social e 5% por sua raça/cor. O texto ressalta que muitas vezes a discriminação com relação aparência esta ligada ao racismo, “que subjagam não apenas a pele escura e os traços fenotípicos negros e indígenas – como os cabelos crespos [...], ou os traços [...] não brancos, por exemplo -, mas também todo um conjunto de expressões estéticas relacionadas às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas” (SNJ, 2014, p. 64). Esse número está bem aquém da realidade. Sabemos que existe um grande tabu relacionado à afirmação da existência de diversos tipos de discriminação, preconceito e violências na escola, principalmente quando pensamos nas questões de raça/cor e de gênero.

Considerando minhas experiências no PIBID de Ciências Sociais (2014 a 2017) e no estágio obrigatório, pude perceber principalmente problemas relacionados ao machismo (assédio, difamações, etc), e ao racismo (apelidos, piadas, etc). Através dessa experiência é perceptível como essas posturas e relações preconceituosas, discriminatórias e violentas estão naturalizadas no interior escolar e sofre grande resistência quando a questão é trabalhar na desconstrução dessas concepções enraizadas no senso comum.

A terceira modalidade de interação é a transformação de uma sociabilidade presente nas ruas e bairros e que em decorrência da violência e falta de segurança acaba sofrendo alterações, ou seja, transformando a escola numa agregadora de experiências e vivências que as ruas e bairros não conseguem comportar na atualidade.

Na ausência de experiências mediadoras entre o mundo da casa e o universo impessoal da esfera pública, a escola passa a ser o único território de interações contínuas para adolescentes e jovens, ainda sob uma certa proteção do mundo adulto, mesmo que este último apareça como distanciado e, também, em crise (SPOSITO, 2003, p.222).

Nesse sentido, a autora (2003) destaca a importância de compreender os sujeitos que estão no interior escolar, que agrega, transforma e ressignifica elementos externos àquele ambiente. Considerando os atores sociais que compõem o todo escolar, é fundamental nesse trabalho discutir a questão do estudante, pois se a escola desenvolve dinâmicas próprias de funcionamento, o aspecto central referente a esse fato, visto que não existe escola sem estudante é como os jovens se tornam alunos¹⁴. Assim sendo, segundo Duru-Bellat e Agnes Van Zanten (1992, apud SPOSITO, 2003, p.218), “não se nasce aluno, alguém torna-se aluno”. Dessa forma, o modo como construímos e internalizamos o que seja o aluno, se reflete no tipo de escola que materializamos e concebemos.

Existe certo tipo ideal¹⁵ do que seja o aluno, construído histórico e socialmente, que está enraizado na mentalidade do corpo escolar, bem como da sociedade de modo geral. Todavia, como seres humanos, construímos nossa existência, isto é, alteramos o espaço em que vivemos. Sendo assim, nossa sociedade não é estática, sofre mudanças contínuas ao decorrer do tempo, segundo aspectos econômicos-sociais-culturais específicos. Não podemos esperar que um jovem do século XXI se comporte da mesma maneira que um jovem do século passado.

O aluno é uma construção histórica e assim sendo, o jovem se torna aluno num processo em que se deve considerar sua condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, assim como determinada cultura escolar (DAYRELL, 2007). Segundo Dayrell (2007), é nesse processo de construção do jovem em aluno que reside os desafios na relação entre escola e juventudes na atualidade, pondo em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos.

¹⁴ “Aluno” é um termo histórico, entende-se que o mais adequado, considerando o contexto atual, seria utilizar o termo estudante que não tem diferenciação de gênero, entretanto, os autores utilizados nessa sessão usam a categoria “aluno”, categoria essa já internalizada pelo senso comum e que será problematizada ao longo dessa sessão. Após a problematização dessa categoria, será utilizada a definição “estudante”, por compreender que esse termo dialoga melhor com o contexto atual.

¹⁵ Max Weber, “Economia e Sociedade”.

Na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. Nesse momento, havia uma clara separação da escola com a sociedade, com a primeira sendo considerada espaço central de socialização das novas gerações, responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autônomo e livre (Dubet, 1994). Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos (DAYRELL, 2007, p.1119).

Nesse sentido, não há nada para além dos muros da escola. No momento em que o jovem entra no espaço escolar, ele se converte em aluno, onde seu comportamento se conforma, ou devia, ao que se espera que um aluno seja. Desta forma, se constrói a ideia do tipo ideal, ligada principalmente aos aspectos cognitivos, ou seja, o jovem que devia ser disciplinado, obediente, pontual, eficiente e eficaz, noções similares ao modelo ideal de trabalhador, presente na sociedade moderna. Percebe-se uma tentativa de homogeneizar o que seriam os jovens e os alunos.

Nessa ótica homogeneizante, a diversidade sócio-cultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso etc.) ou no do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde etc.). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição. (DAYRELL, 2007, p. 1119-1120).

A mudança nesse cenário é caracterizada por Dayrell (2007) como o desmoronamento dos muros da escola, ou seja, cada vez mais elementos e aspectos tidos como exteriores ao ambiente escolar estão se inserindo nele e pondo em cheque velhos modelos. Nesse novo cenário percebemos uma inundação da vida juvenil na escola. Os jovens estão pondo em questão o que seria o aluno na contemporaneidade. A questão não é a dissolução do que seja o aluno, mas uma desconstrução e uma conseqüente reconstrução de uma categoria que já não consegue abarcar as múltiplas juventudes existentes na sociedade.

Com a desinstitucionalização e o conseqüente ruir dos muros da instituição escolar, há uma mutação nesse processo. A escola é invadida pela vida juvenil, com seus looks, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo. O “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal

e atribuir um sentido a este trabalho (Dubet, 2006). Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Lidar com esse estudante exige uma preparação específica por parte da formação de professores e do corpo escolar como todo. Do mesmo modo, as relações com as juventudes implicam diretamente em lidar com as diversidades e conseqüentemente com as desigualdades e diferenças.

Apesar de tidas como sinônimos, diferenças e desigualdades, são noções distintas, que se conectam. Como dirá Pimenta (2010), as diferenças, no âmbito das relações humanas, são socialmente construídas. Quer dizer, que as diferenças serão construídas no processo de interação entre indivíduos, no processo de construção do “eu”, do “eles/elas”, do “nós”.

[...] diferença [...] resulta do processo social de atribuição de identidades individuais e grupais. Quando um indivíduo ou um grupo humano se distingue de outro, atribui a si próprio e/ou ao outro, determinadas características que o *diferenciam* entre o *eu* e *ele* ou *nós* e *eles* (PIMENTA, 2010, p.139).

E essas diferenças podem ser orientadas ora pela natureza, ora pela cultura (PIMENTA, 2010, p.140). Com relação à primeira orientação, se refere aos aspectos físicos (altura, peso, cor da pele, tipo de cabelo formato dos olhos, do nariz, etc.) e a aspectos psicológicos (atitude, disposição, humor, etc.). No segundo aspecto, as diferenças estarão associadas a práticas culturais, hábitos alimentares, modos de se vestir, falar, de se comportar diante de outros, às crenças e ideologias, entre outros aspectos (PIMENTA, 2010).

No processo de diferenciação o *eu* é posto a frente do *ele*, o *nós* a frente do *eles*, e assim por diante. Assim sendo, a diferenciação costuma ser etnocêntrica. Isto quer dizer que costumamos julgar o/Os outro/s a partir de concepções particulares, pertencentes ao âmbito de nossa cultura.

O parâmetro para determinar a diferença, portanto, é incapaz de escapar às malhas da própria cultura. Por essa razão, tudo aquilo que é diferente do que conhecemos ou estamos habituados é estranho, bizarro, irracional ou até mesmo imoral, dependendo de

como nos deparamos com a diferença ou da maneira como ela nos é apresentada (PIMENTA, 2010, p. 140).

Nesse sentido, desigualdades não são diferenças, contudo, nascem delas. Como Pimenta (2010, p.141) pontua, as diferenças ao se tornarem definidoras de categorias sociais e grupos de pertencimento no interior de sociedades, criam as desigualdades, em decorrência do campo de conflitos e tensões existente no processo das relações sociais. No processo de construção das diferenças os indivíduos podem aceitar ou não essas diferenciações. No enfrentamento das desigualdades, as diferenças se organizam em grupos de interesses – aspectos (físicos, gênero, etnia/raça), vivências, entre outros – em comum.

As diferenças, portanto, situam indivíduos e grupos em posições hierarquicamente superiores e inferiores na estrutura social. Tais posições, que podem ser econômicas, sociais ou políticas, conferem *vantagens* ou *desvantagens* de acordo com o lugar ocupado na estrutura social e revelam a existência de *desigualdades* com base em atributos sociais. Da mesma forma que há inúmeras características por meio das quais as sociedades se diferenciam umas das outras, é possível identificar diversos atributos com base nos quais pessoas e grupos se organizam em posições ou *estratos* sociais: idade, o fato de ser homem ou mulher, a ocupação, a renda, a raça ou a cor da pele etc. (PIMENTA, 2010, p.141).

A escola é uma instituição social, assim sendo, é campo de reprodução das desigualdades. Encontramos em seu interior relações assimétricas, disputas de poder e espaço, embates de estilos e identidades. É na escola que, muitas vezes, os jovens expressarão suas subjetividades enquanto indivíduos e grupos sociais, dessa forma, em muitos casos expressarão as desigualdades, mesmo que de maneira nem sempre perceptível. Como buscar superar, ou ao menos enfrentar as desigualdades no ambiente escolar? Que práticas fomentadoras do enfrentamento das desigualdades são possíveis dentro da realidade educacional que vivemos?

A dificuldade de enfrentamento das desigualdades na escola passa pela dificuldade de integrar as juventudes em seu interior. Dificuldade essa que perpassa os problemas estruturais da construção do Brasil (distinção econômica, que resulta num grande abismo social e econômico, o racismo estrutural, cultural patriarcal, etc.), passando pela formação de professores, até chegar na construção do currículo, que em muitos casos não expressa a realidade e as necessidades dos estudantes brasileiros.

O próprio contexto de construção do currículo é permeado por tensões e embates de interesses. Ainda assim, discutir o currículo é essencial para compreendermos o projeto escolar do país e da escola, sendo também um suporte legal, que conferirá legitimidade ao trabalho docente, principalmente para disciplinas que sofrem resistência por parte da sociedade, como a Sociologia, a Filosofia, Artes, entre outras.

No currículo estará expresso, como dirá Silva (2010, p.16), além da questão do conhecimento, a questão da identidade. Isto é, que tipo de indivíduo objetiva-se formar? Quais saberes serão abordados e com que finalidade? De que maneira os saberes serão abordados? O currículo é um projeto com objetivos específicos dependendo de por quem foi criado, em qual contexto, para quem foi criado, sendo assim é importante problematizar os porquês no processo de construção do currículo.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2010, p.15).

Assim sendo, como produto social o currículo não é estático, sofre mudanças segundo os padrões vigentes na sociedade.

[...] o protótipo de currículo da modernidade pedagógica tem suas raízes na concepção de paidéia ateniense que era elitista, porque a formação era para a classe dominante. Depois incorporou o legado do humanismo renascentista, igualmente minoritário, destruído mais tarde pela orientação realista, própria do desenvolvimento da ciência moderna, iniciada nos séculos XVII e XVIII. [...] Com os ideais da Revolução Francesa e, mais tarde, com os movimentos revolucionários dos séculos XIX e XX, há uma incorporação das dimensões moral e democrática, segundo as quais a educação redime os homens, cultiva-os para o sucesso de uma nova sociedade e forma-os como cidadãos [...] (SACRISTÁN, apud GOMES; VIEIRA, 2009, p.3226).

Sendo uma construção histórica, o currículo é impactado pelos aspectos econômicos (modos de produção, industrialização, empreendedorismos, mercado econômico, etc), sociais (políticas públicas, desigualdades de raça/etnia, renda,

localidade, etc) e culturais (movimentos sociais como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, Feminismo, Movimento Negro, LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais, direitos Indígenas, Ambientais, inclusão para pessoas portadoras de necessidades especiais, entre outros).

Ao longo da história das reformas educacionais no Brasil, Silva (2007) identifica três modelos de currículos que vêm ao longo do tempo se mesclando. O primeiro modelo é o currículo tecnicista, proposto durante o período militar. Tal currículo se caracterizava pela divisão dos conhecimentos, agrupando-os em função de sua aplicabilidade mais imediata.

Assim, o aluno não precisaria mais aprender literatura, mas, sim Comunicação e Expressão, a partir do ensino das regras da gramática. Os alunos não precisariam aprender os fundamentos da Física, a dinâmica, a quântica, mas, somente algumas fórmulas que seriam utilizadas na elaboração de alguma tarefa básica da contabilidade, da construção civil, etc. O mesmo valendo para todas as outras disciplinas e áreas de conhecimento (SILVA, 2007, p.412).

E como consequência desse modelo, o material didático era de baixa qualidade, como uma expressão dessa forma de difusão de conhecimento. Muitas disciplinas que ao longo do tempo buscaram legitimar seu espaço enquanto ciência se viam nesse momento sendo repensadas de uma maneira que distorcia sua própria configuração. A formação dos professores expressava o grau de exigência desse modelo, que era apenas o domínio das técnicas de reprodução dos módulos e exercícios previamente determinados (SILVA, 2007, p. 413).

Durante o processo de redemocratização, uma variedade de teorias pedagógicas entram em disputa. Vários atores sociais elaboram propostas de currículo, que de alguma forma representam esse momento no qual o Brasil se inseria. As propostas seguiam no sentido de superar o que havia sido posto durante os governos militares e que representasse, sobretudo, a democracia incipiente no país. Buscou-se resgatar “as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola” como transmissora de um dado saber. Dessa forma, tal modelo se aproximou dos currículos científicos (SILVA, 2007, p.414).

Posterior a esse modelo, a partir de 1996 (LDB/1996), estava posto uma série de propostas e abordagens, que culminaram num currículo mais flexível, denominado currículo das competências. Esse currículo agrega muitas

características do ideário de indivíduo no sistema capitalista. Delineou-se um sistema que preza o individualismo pedagógico, certo desprezo pelas disciplinas tradicionais e às suas ciências de referência. Segundo Silva (2007, p.416), o professor passa a assumir um papel de entretenidor, como se o processo de ensino e aprendizagem fosse um espetáculo midiático, passamos do professor técnico para o técnico entretenidor. Tal modelo se parece, em muitos aspectos, com a proposta do novo Ensino Médio (Lei nº 13.415) aprovada em 2017.

As disciplinas de maneira geral são desvalorizadas. Mas, algumas são mais prejudicadas. As ciências sociais mais uma vez são “ideologizadas” ou psicologizadas. Artes e Educação Física são descartadas dos currículos, porque a ideia das Diretrizes era a de que essas disciplinas se transformariam em projetos e não precisariam constar no rol de disciplinas. Um raciocínio de economista predominou: economizar custos. Assim, faz de conta que determinadas disciplinas transformadas em temas transversais ou em projetos estão sendo contempladas. Mas, de fato, elas não foram contempladas porque as escolas não tinham dinheiro e nem espaço para contratar alguém que se responsabilizasse por esses projetos e atividades. Imaginar que os professores de outras áreas iriam dar conta desses conteúdos foi a atitude mais cínica dos reformadores curriculares dos anos de 1995 a 2002 (MORAES, 1999). (SILVA, 2007, p.416).

Isto posto, percebe-se a importância do debate e da ação no sentido da defesa de uma escola que possa de fato promover a experiência da cultura científica e artística aos jovens brasileiros. Percebemos, na atualidade, cada vez mais, novos atores se inserindo e reivindicando espaço nesse debate. Movimentos sociais como o Feminista, o Negro e LGBTs, entre outros, querem mostrar que fazem parte da sociedade e que o respeito as suas categorias passa por uma escola que insira essas temáticas em sala de aula.

Entendem que o currículo é muito mais que um guia para o trabalho escolar. Nele se gesta a possibilidade de desconstruir velhas concepções e construir algo novo, que incorpore de fato as diversidades existentes no meio social. Assim sendo, uma nova concepção de escola deve ser debatida e posta em prática.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como pertencente de uma dada conjuntura histórico-social e como produto da ação de homens e mulheres, coletivos, movimentos sociais, entre outros sujeitos e grupos sociais que fazem a escola cotidianamente. Seguindo essa perspectiva, os sujeitos sociais e históricos são essenciais para os fazeres escolares. Isto é, a escola visa um público,

sejam crianças, adolescentes e jovens adultos, nada mais relevante do que levar em conta esses atores sociais, que se constituem enquanto diversidade. Desse modo, devemos compreender a escola como espaço sociocultural, onde os fazeres e saberes dos indivíduos devem ser tidos como essenciais no processo de ensino e aprendizagem e de compreensão desse espaço.

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2001, p.156).

As implicações dessa perspectiva no processo de ensino são muitas. Refletindo sobre o contexto brasileiro, quando pensamos na trajetória da escola, percebemos que a noção de educação para todos, sem distinção de classe social e raça, com a discussão de temáticas de gênero e sexualidade, com a preocupação na inserção de crianças e jovens com deficiências é uma situação recente. Como foi exposto anteriormente, estudar no Brasil era um privilégio que somente aqueles que governavam o país e os que tinham alto poder econômico usufruíam. Durante muito tempo essa foi a realidade da educação no país, que ainda deixa muitas marcas na sociedade brasileira.

O Brasil se constitui como um país complexo, composto pela diversidade étnica/racial e com um grande abismo econômico e social entre classes, o que produz instituições com características diversas. Com relação a escola pública, por exemplo, temos uma falsa noção de unidade, como se todas tivessem as mesmas características e a mesma forma de funcionamento. Porém, na realidade é possível perceber como as diferenças produzem desigualdades de tratamentos. Escolas distantes do centro carecem de recursos, de profissionais, a atenção não é proporcional às necessidades existentes na realidade prática. Esse fato acaba aumentando, inclusive, o abismo social, mesmo entre escolas da rede pública.

Uma perspectiva sociocultural é compreender a existência dessas realidades múltiplas e pensar em uma prática educacional que contemple essas realidades e não que as isole ou segregue. Dessa forma, como salienta Dayrell (2001), uma escola que contemple essa ideia desenvolverá em seu interior,

dinâmicas próprias. Pois, levar em conta as ações dos indivíduos no interior da escola como sujeitos sociais, implica numa dinâmica complexa das relações que se estabelecerá no interior desse espaço.

As relações que estão posta na realidade educacional que conhecemos são complexas, a escola é um ambiente de tensões onde o poder se concentra, em grande medida, nas mãos da diretoria e dos professores, os estudantes tem a sua parcela de poder, entretanto para usá-la necessitam de uma organização mais concreta, enquanto categoria. Na escola, concebida como espaço sociocultural, a compreensão de que esses sujeitos podem colaborar de maneira riquíssima para o processo educacional é levada em conta. Entretanto, isso não significa um ambiente sem tensões, pois os conflitos fazem parte do processo de ensino e do ambiente escolar. Dayrell ressalta a apropriação recíproca entre sujeito e instituição desse espaço, “das normas, das práticas e dos saberes que darão forma à vida escolar” (2001, p. 137).

Desta forma, o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar. (DAYRELL, 2001, p.137).

O que se propõe com essa forma de conceber a escola é a busca pela integração dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino. Sendo assim, a escola não pode se estruturar como uma instituição atemporal e esperar que as juventudes se moldem a ela, como já apontavam as Diretrizes da Educação Básica (2013, p.16), salientando que a escola “deve ser menos rígida, segmentada e uniforme”. Pois, como bem ressalta Dayrell (2001), as juventudes que fazem parte da escola, possuem “uma historicidade, [...] visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (2001, p. 140). As DCN’s destacam a preocupação com a inclusão e integração das diversidades na escola.

Dispor sobre a formação básica nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formulação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de

sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais. (DCN's, 2013, p. 10-11).

É interessante notar, ainda, que as DCN's (2013) destacam a questão da contextualidade, entendendo que a instituição escola, está inserida numa dada organização social e num determinado tempo histórico e como produto das relações sociais. Nesse sentido, se insere a preocupação com a inserção de sujeitos e temáticas que historicamente foram deixados a margem da prática escolar.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. [...] A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (DCN's, 2013, p.16).

Isto posto, percebe-se cada vez mais uma preocupação com a inserção desses sujeitos e grupos historicamente marginalizados, que se concretiza a partir do momento que compreendemos que a escola faz parte da sociedade e que não está isenta de sofrer as influências e de influenciar o todo social. A escola carrega consigo uma multiplicidade de significados e sentidos, por isso a dificuldade de aceitar quando tentam enquadrá-la segundo certos modelos estáticos. Esses sentidos e significados são dados por diversos indivíduos e grupos, sejam os estudantes, os professores, os pesquisadores, a mídia, os movimentos sociais, o fato é que assim como as juventudes a pluralidade é característica intrínseca da escola. Assim sendo, nada mais sensato que as diversidades sejam levadas em conta nos debates, nos saberes e fazeres no processo de composição dessa instituição.

2. RELAÇÃO LICENCIATURA E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Nesse capítulo, fazemos uma reflexão sobre a importância do projeto LENPES para pesquisas desse tipo, bem como para a formação e ensino de Sociologia. No segundo subtítulo, conheceremos um pouco sobre o Colégio Estadual Heber Soares Vargas, como foi implementado e características estruturais, do corpo docente e de seu modo de funcionamento.

2.1. PROJETO LENPES

No decorrer desse trabalho não podemos deixar de mencionar o papel e a importância do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), tanto no sentido de viabilizar a produção da pesquisa “Juventudes no Ensino Médio: um Estudo Sociológico em Escolas Públicas da Região de Londrina”, quanto para a reflexão da relação licenciatura e ensino de Sociologia, em outras palavras, da teoria e a prática.

O LENPES é um projeto do Departamento de Ciências Sociais da UEL e busca articular ações de ensino, pesquisa e extensão, no sentido do aprimoramento da formação inicial e continuada dos/as professores/as de Sociologia e na inovação das metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia/Ciências Sociais. Esse projeto impacta diretamente estudantes que estão na graduação, os profissionais já formados, os estudantes da Educação Básica e o corpo escolar das escolas públicas de Londrina e Região, que estão, de alguma forma, vinculados ao projeto.

As ações do LENPES se pautam na convicção da relação intrínseca e necessária que existe entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Dessa forma, se configura uma rede de trocas entre essas duas dimensões de ensino. Essa rede se concebe e se fortalece a partir de palestras e debates, do curso de Formação Continuada¹⁶, das Jornadas de Humanidades, da elaboração de material didático, de pesquisas que visem problematizar e superar as diversas desigualdades socioeducacionais existentes na Educação Básica, bem como a defesa e valorização do ensino de Sociologia como disciplina obrigatória.

¹⁶ Encontros ao longo do ano, estruturados sob uma temática geral, com intuito de enriquecer a formação acadêmica dos graduandos e graduandas, bem como dos professores e professoras da rede. Esse curso conta com a participação e envolvimento do PIBID e do OBEDUC.

O LENPES se insere numa grande base de defesa e suporte do aprimoramento do ensino de Sociologia e da atualização da formação docente. Assim sendo, conta com a colaboração de diversos projetos que tem objetivos em comum. Projetos como PIBID, OBEDUC, Programa Novos Talentos Ciências Humanas, que tentam derrubar algumas barreiras existentes entre a Educação Básica e a Superior e se fortalecem continuamente e simultaneamente na medida em que criam essa rede¹⁷.

Ao longo da nossa formação escolar, tendemos a perceber as fases educacionais como ciclos fechados. “Terminei o Ensino Médio, acabou! Agora estou pronto para a faculdade”. Entretanto, isso é um problema, principalmente para aqueles que irão retornar para as salas de aulas, como professores/as. A forma de atuação do LENPES busca desconstruir essa maneira de pensar a educação enquanto ciclos fechados. Assim sendo, trabalha com a ideia de professor/pesquisador.

A forma de conceber o professor nesse sentido proporciona o desenvolvimento de uma postura essencial para o educador na apreensão dos diversos problemas existentes na escola, assim como na própria atuação em sala de aula, que deve ser sempre problematizada. Isso resultou num estreitamento maior com o PIBID, com a área de Metodologia de Ensino, com as ações do Estágio Supervisionado da graduação e com os projetos da pós-graduação (especialização em “Ensino de Sociologia” e Mestrado em Ciências Sociais), resultando assim, numa relação cada vez mais próxima com as escolas da rede pública.

[...] os professores que recebem os projetos podem exercitar, momentaneamente, de forma mais intensa do que no dia-a-dia da profissão, a condição de observador participante, percebendo quais são as lacunas na formação de seus futuros colegas e quais são as contradições mais prementes de sua realidade escolar, podendo ao mesmo tempo refinar sua prática de ensino e auxiliar

¹⁷ Ver obras: Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa / organizador Ileizi Luciana Fiorelli Silva...[et al.]. – Londrina : UEL; SET-PR, 2009.

Sugestões didáticas de ensino de Sociologia / organizadora Ângela Maria de Sousa Lima ... [et al.]. – Londrina : UEL, 2012.

Relatos e práticas de ensino do PIBID de Ciências Sociais / UEL. UEL organizadoras: Adriana de Fátima Ferreira ... [et al.]. Londrina : UEL, 2013.

Políticas e práticas educacionais : LENPES e novos talentos Ciências Humanas / organizadores: Angélica Lyra de Araújo...[et al.]. Londrina : UEL, 2015.

Saberes e fazeres do Projeto Novos Talentos Ciências Humanas da UEL / Margarida de Cássia Campos...[et al.]. Londrina : UEL, 2015.

fundamentalmente na melhoria dos cursos superiores de formação docente (ARAUJO, LIMA e LIMA, 2013, p. 55).

O campo do ensino de Sociologia é composto por muitas discussões e debates acerca da sua presença no Ensino Médio. A Sociologia se configurou ao longo da sua história na Educação Básica como uma área que é constantemente questionada e deslegitimada em seu campo de atuação. Sendo assim, sua presença na grade curricular sempre teve um caráter instável. Segundo Silva (2007), o processo de institucionalização da Sociologia no ensino, em suas dimensões burocráticas e legais, depende dos contextos histórico-culturais, das "teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas, que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia" (SILVA, 2007, p. 405).

Isto posto, o trabalho do LENPES é essencial no sentido de reforçar a importância dessa disciplina na grade curricular. A defesa da Sociologia passa pela valorização dessa área enquanto ciência. Dessa forma, o LENPES é um fomentador de debates e incentivador de eventos voltados ao fortalecimento do ensino de Sociologia, como as Jornadas de Humanidades nas escolas estaduais, desenvolvidas em parceria com o PIBID, promovendo espaços para discussão de temáticas contemporâneas das Ciências Sociais e de troca de experiências pedagógicas.

Essa parceria Escola pública e Universidade reforça os laços dessa relação, que deve ser fortalecida. Não apenas reforça a formação do docente em sala de aula, mas desenvolve um novo profissional da educação, que será capaz de ler a realidade social de maneira crítica e assim se preparar para o que vai encontrar, no sentido de novas práticas de ensino, nova postura em sala de aula, além de contribuir com o projeto por meio de um retorno dessas experiências, através dos debates, encontros, construção de artigos, etc.

Para percebermos o impacto do LENPES e de como esse projeto verdadeiramente atingiu o/a professor/a de Sociologia da rede pública é que a sugestão da pesquisa "Juventudes no Ensino Médio: um Estudo Sociológico em Escolas Públicas da Região de Londrina" partiu deles. Ou seja, essa demanda nos mostra que os/as professores/as desejam mudanças no processo de ensino e aprendizagem e estão dispostos a serem protagonistas dela. Entendem que a mudança passa pela compreensão de quem são seus estudantes.

“Um dos meus objetivos como colaborador do LENPES era o de trazer a Jornada de Humanidades para a escola Benjamim, como ação diferenciada. Em conversa com os demais professores discutimos a possibilidade de conhecer melhor o perfil de nossos alunos, então em contato com outros professores de Sociologia nas reuniões do LENPES, nasceu a ideia de formular um questionário de pesquisa que pudesse ajudar a conhecer nossos alunos. [...] o resultado final do questionário construído durante as reuniões do LENPES ficou muito próximo do que tínhamos pensado inicialmente” (Entrevista com o Prof. Rogério Marlier, fevereiro de 2016) (CORRÊA, 2016, p. 28).

A construção e aplicação dessa pesquisa mostra a importância de projetos como esse. Apesar de não ter atingido todas as escolas parceiras do LENPES e/ou que faziam parte do PIBID, em decorrência de problemas estruturais (falta de internet e/ou computadores) e por conta da paralisação do funcionalismo público, foram aplicados 1546 questionários em oito escolas, desses 1284 foram respondidos completamente e 262 de forma incompleta (alguma ou mais questões não foi respondida). Essa pesquisa já vem colhendo seus frutos com a dissertação de Mestrado, *Múltiplos olhares dos estudantes do Ensino Médio de Londrina e Rolândia/PR: Uma caracterização sociológica* de Cristiano Pinheiro Corrêa que analisa todos os dados colhidos na pesquisa.

O diálogo das IES com a Educação Básica promove o desenvolvimento de profissionais que compreenderão e saberão lidar com a realidade que está posta e que nem sempre é a ideal. Ademais, projetos como o LENPES agem na autoestima desses professores/as que em muitos casos estão cansados e desmotivados do ato de lecionar. Esse trabalho de valorização, de reconhecimento de suas escritas e discursos tem um efeito imediato nesses profissionais, que acabam encontrando a motivação necessária para o trabalho docente.

2.2. COLÉGIO ESTADUAL HEBER SOARES VARGAS

A construção do Colégio Heber, como é conhecido pela comunidade em seu entorno, se constituiu a partir de uma demanda por parte da população de uma escola que atendesse as crianças e os jovens que vivem nas proximidades do

colégio. Dessa forma, a escola se formou a partir do esforço de sujeitos sociais que percebiam a importância de uma instituição escolar em sua localidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2010) da escola, o passo inicial se deu em 1988, com um grupo de mães, sob a liderança da professora Maria do Carmo A. Silva, que procuraram o vereador José Antônio Tadeu Felismino, para discutir a necessidade de uma escola na região. O vereador em questão as orientou a formar uma associação de moradores dos bairros e dessa forma reivindicarem suas demandas para os representantes locais e estaduais.

No mesmo ano, formou-se a associação de moradores, composta por: Presidente: Maria do Carmo Alves Silva; Vice-presidente: Gilberto de Carvalho; Secretária: Terezinha Aparecida; Tesoureiro: Maria da Graça Vicelli; Tesoureiro: João Marcolino Oliveira; Conselho fiscal: Izilda Batista Bento e Maria Aparecida de Oliveira. No ano seguinte, 1989, esse grupo buscou contatos e construiu ofícios para a construção de uma escola que atendesse 1º e 2º graus, entretanto, nesse primeiro momento não foram atendidos. (PPP, 2010).

Em 1992, a associação de moradores, juntamente com o vereador Tadeu Felismino voltou a reivindicar a construção da escola, com dualidade administrativa. Nesse contexto, tal demanda foi analisada e aprovada pela Secretária de Educação Municipal. O local cedido para a construção da escola foi no bairro Jardim San Izidro, próximo ao Tiro de Guerra. Antes de iniciar a construção da escola, as Secretárias de Município e Estado demandaram um abaixo assinado com dados acerca do número de alunos com idade escolar. (PPP, 2010).

No ano seguinte, 1993, o projeto foi feito e aprovado sendo efetuado com recursos do Banco Mundial à disposição da FUNDEPAR (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional). A construção da escola se iniciou em 1994, entretanto em julho do mesmo ano, em decorrência da falta de verbas, a construtora paralisou as obras. A comunidade do entorno, mais uma vez, se organizou e mobilizou a imprensa para o reinício do projeto, que em julho de 1995 foi concluído. (PPP, 2010).

Atendendo as demandas dos moradores e participantes da associação, a SME e SEED (Secretária da Educação), autorizaram o funcionamento de duas escolas no local. A SME assumiu a pré-escola e as turmas de 1ª a 4ª séries, sob o nome de Escola Municipal San Izidro e a SEED, ficou responsabilizada, inicialmente, pelo ensino de 5ª a 8ª séries, sob o nome de Colégio Estadual Prof. Dr. Heber

Soares Vargas¹⁸, posteriormente, a partir de 1997 foi ofertada vagas para o Ensino Médio, que iniciou suas turmas em 1998. O funcionamento do Colégio Heber se deu sob muitas dificuldades inicialmente, o quadro de funcionários da escola era extremamente carente, a persistência dos que lutaram pela sua formação e dos profissionais que ocuparam os primeiros cargos, foi essencial, para a sua sobrevivência e manutenção. (PPP, 2010).

Os alunos e alunas, em grande parte, moram na região como evidenciamos com a pesquisa do LENPES. Moradores dos bairros, San Izidro, Jardim Califórnia, Morar Melhor, Cambezinho, Vale Verde e San Fernando, a escola também atende moradores da região dos Limoeiros, local afastado do centro da cidade. O Colégio tem uma média de pouco mais de 200 estudantes no Ensino Médio. São três turmas de 1º anos, duas de 2º anos e 1º de terceiro. (PPP, 2010).

No PPP (2010) expõe-se que uma das grandes dificuldades para o trabalho docente é alta rotatividade do corpo docente. Essa situação traz diversas consequências para o processo escolar, que acaba não sendo linear, trazendo dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, pois não a um ritmo a se seguir. Os professores têm formas de atuar diversas, o que prejudica os estudantes que acabam não criando uma conexão maior com seus professores. Esse problema pode ainda resultar em abandono e/ou desistência da escola, além das reprovações, e como consequência uma alta taxa de distorção idade-série causada por esses fatores. Com relação à taxa de distorção;

Colégio Estadual Heber Soares Vargas: para o Ensino Médio de 24,9%, na 1º série 23,8%, na 2º série 25%, na 3º série 26,9% (INEP, 2014). Esta escola apresenta leve elevação da taxa de distorção idade série em relação à média do município. (CORRÊA, 2016, p.44).

Quanto a taxa de abandono, como expos Corrêa (2016), os índices do Colégio Heber são maiores que a média do município, na 1º série (18,6%), 2º série (12,4%) e na 3º série (12,3%) segundo dados do INEP, 2014 (2016, p.44).

A grande rotatividade impede que a escola crie uma identidade e que possa desenvolver projetos de longo prazo. Afinal, como envolver os profissionais em um projeto se ele muitas vezes fica apenas um ano no colégio. Esse é um dos

¹⁸ Nome sugerido pelo Dep. Estadual Antônio Casemiro Belinati como homenagem ao profissional em questão.

desafios no processo de ensino e aprendizagem. Além da questão da alta rotatividade de professores, no PPP do Colégio são listados outros problemas que afetam o funcionamento da escola. Necessidade de contratação de mais funcionários para o colégio (inspetor de estudantes) e reformas estruturas, como o laboratório de ciências e informática. Apesar de a escola funcionar necessitando de recursos, em seu PPP fica evidente a preocupação com uma formação diversa, corroborando os objetivos postos da LDB 1996. (PPP, 2010).

Uma proposta de educação que possibilite ao estudante condições tanto de se inserir no mundo do trabalho quanto de continuar seus estudos, ingressando no ensino superior. Assim, a especificidade do Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica, não o afasta nem o dissocia da vida e do mundo do trabalho, mas não deve submetê-lo aos interesses do mercado. (PPP, 2010, p.61).

É possível perceber a compreensão de que as instituições escolares não compõem um todo uniforme, “cada escola tem sua história, suas peculiaridades e sua identidade” (PPP, 2010, p.62). Percebe-se um entendimento de que as diversidades compõem a escola e dessa forma, devem ser levadas em conta em seu percurso escolar.

A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda sua vida, podendo redundar em exclusão social. (PPP, 2010, p.63).

Esse modo de conceber a educação e a escola é essencial para seu funcionamento e a prática docente. Entretanto, sabemos que entre a teoria e a prática existe um grande abismo. Estão postos na realidade social diversas barreiras para a concretização dessa concepção de escola e de estudante, seja no âmbito macro ou micro.

Ademais, não podemos desconsiderar que a escola recebeu de braços abertos a iniciativa do LENPES e do PIBID, de elaborarem uma pesquisa que vise compreender quem é o jovem do Ensino Médio e assim pensar em maneiras de melhorar a atuação em sala de aula, de rever abordagens, de incentivar projetos. Essa ação deve ser vista como uma forma de repensar a forma como atuam e acima de tudo de compreender aqueles que formam esse espaço, os estudantes.

3. LEITURA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O número de entrevistados do Colégio Estadual Heber Soares Vargas representa um fragmento do todo de estudantes que compõem o Ensino Médio nessa Instituição. Dessa forma, devemos ressaltar que esse trabalho não tem a pretensão de representar as percepções e subjetividades do todo de estudantes dessa etapa de ensino, que são mais de 230 de acordo com o Projeto Político Pedagógico de 2010. Nesse sentido, não podemos desconsiderar os 50 jovens que participaram da pesquisa e dos quais temos dados riquíssimos para refletirmos e problematizarmos acerca das características pertencentes ao âmbito das juventudes.

Isto posto, com relação aos jovens entrevistados, 38% cursavam à época de aplicação da pesquisa o 1º ano, 28% o 2º ano e 12% o 3º ano, cerca de 22% não definiram a etapa escolar em que estava. Percebe-se uma distribuição igual entre homens e mulheres, isto é, 50% dos estudantes se identificaram como homens e 50% como mulheres. Com relação à questão “*se identifica pertencente a qual gênero?*”, temos uma distribuição igual, 100% dos homens se identificam com o gênero masculino, assim como a totalidade das mulheres com o gênero feminino. Quanta a orientação sexual, grande parte dos entrevistados se auto identificaram como heterossexuais, 96% homens e 92% mulheres, 6% não responderam essa questão.

Quanto a essas questões é difícil captar o que esses jovens entendem por identificar-se enquanto homem ou mulher e de que maneira se identificam com relação ao gênero feminino e masculino, visto que não utilizaram o campo “comente sua escolha”.

Podemos supor que as definições de homem e mulher se pautam primeiramente pelo aspecto biológico, o que internalizamos na nossa primeira socialização. Na análise geral dos dados da pesquisa “Juventudes no Ensino Médio: um Estudo Sociológico em Escolas Públicas da Região de Londrina” Corrêa (2016), reitera essa postulação e expõe o modo como alguns jovens entendem o *se identificar como e qual identificação de gênero* conectado com a sua orientação sexual.

[...] na justificativa de uma estudante do 1º A matutino para a questão: você se identifica como? Onde ela se autoidentificou como mulher explicando: *“Por que eu nasci de gênero feminino. E nasci com genital feminino. E por que gosto de homem”* (Colégio Est. Professor Francisco Villanueva de Rolândia). Outra estudante do 3º C matutino, aceca da mesma questão, descreveu sua justificativa para sua autodefinição, para mulher como: *“mulher por causa das minhas partes íntimas; mais as vezes sinto vontade de ficar com outras mulheres”* (Colégio Est. Professor Francisco Villanueva de Rolândia). (CORRÊA, 2016, p.73).

Entretanto, devemos considerar que existem diversos aspectos sócio-históricos e culturais naturalizados acerca do sejam o homem e a mulher e que contribuem para a concepção que possam ter.

“Fui culturada a ser mulher, brincar de bonecas, gostar da cor rosa, etc”. (Estudante 1º A matutino Escola não determinada). *“Porque eu gosto das coisas que mulher gosta como, por exemplo, batom maquiagem esmalte etc”*.(CORRÊA, 2016, p.73).

Devemos considerar, ademais, que apesar de naturalizadas, essas concepções pouco são problematizadas no interior da escola. Nesse sentido, se insere a importância de cumprirmos com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), e fomentarmos e estabelecermos na prática uma escola comprometida com a integração de todos os sujeitos sociais. Com isso queremos dizer, a inserção do debate das questões de gênero e sexualidade no interior escolar. O Ensino Médio é espaço de construção de subjetividades, devendo dessa forma, tratar o jovem enquanto sujeito social no processo de construção de identidades e pertencimentos.

Os/as jovens, nesse período, não estão apenas aprendendo matemática, geografia, física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de constituição de um saber sobre si, de busca de significados do ser homem ou ser mulher, de construção da identidade sexual. Pesquisas sobre alunos/as do ensino médio devem, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. É preciso desenvolver uma escuta atenta e observação cuidadosa de questões identitárias que refletem sobre a vida desses estudantes e que certamente terão impacto em suas decisões futuras, tanto na trajetória pessoal como profissional (WELLER, SILVA, CARVALHO, 2011, p.275-276).

Dado extremamente relevante quando pensamos na inserção da temática de gênero e sexualidade é o percentual de estudantes que têm religião. É perceptível na realidade social o embate existente entre aqueles que seguem uma religião (na maioria católica e de matrizes evangélicas) e a escola, que seria campo do ensino científico. Nesse sentido, devemos considerar o número de jovens que afirmaram ter uma religião, 88% (80% homens, 96% mulheres) dos entrevistados. Destes, 38,4% indicaram serem adeptos da religião católica (apostólica romana e apostólica brasileira), crescente em âmbito nacional as religiões de matrizes evangélicas se mostram fortemente presente nas respostas dos jovens, 54% do total de entrevistados citaram essa religião, considerando a soma das diversas dominações desta matriz.

Tabela 1 – Distribuição percentual por religião (%)

Religião	Homens	Mulheres	Total
Católica Apostólica Romana	-----	37,5%	20,4%
Católica Apostólica Brasileira	30%	8,3%	18%
Igreja Evangélica Presbiteriana	5%	8,3%	6,8%
Igreja Evangélica Metodista	-----	4%	2,2%
Igreja Evangélica Batista	10%	-----	4,5%
Igreja Assembleia de Deus	20%	20,8%	20,4%
Igreja o Brasil para Cristo	15%	4%	9%
Igreja Evangelho Quadrangular	5%	-----	2,2%
Igreja Universal do Reino de Deus	-----	4%	2,2%
Evangélicas de origem pentecostal (outros)	10%	-----	4,5%
Igreja Deus é amor	-----	4%	2,2%
Testemunhas de Jeová	5%	-----	2,2%
Espiritualista	5%	-----	2,2%
Outras religiosidades	-----	8,3%	4,5%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Num contexto de propostas de projetos de lei como o “Escola sem Partido”, onde um fundamentalismo religioso se mostra presente é necessário o cuidado com a abordagem de certas temáticas, como diversidade religiosa, de gênero e sexual. Contudo, o educador precisa ter conhecimento de quais são os objetivos da escola e da educação. Assim, deve respeitar as crenças particulares de cada um, porém, essas crenças não devem ser norteadoras da prática educacional,

afinal vivemos numa realidade de diversas crenças e modos de pensar que precisam ser considerados no processo de construção de um ensino que respeite as diversas formas de ser e pensar.

Outro aspecto do perfil do estudante do Colégio Heber é referente a autoafirmação considerando raça/cor. Metade dos entrevistados se autoidentificaram enquanto pardo/a, 50% (56% homens e 44% mulheres), cerca de 36% se definiram branco/a, 6% amarelo/a e a mesma proporção para preto/a. O Brasil é um país miscigenado, onde por vezes os indivíduos tem dificuldade de se autoidentificar quanto a raça e cor.

Sabemos que o contexto social-histórico brasileiro é permeado por relações racistas e que de muitas formas impactam no modo como os sujeitos se identificam ou não. Nesse sentido, a partir da justificativa de uma estudante, que quanto à identificação por raça/cor disse “*não sou preta sou negra*” (mulher, 1º ano) é possível questionar a falta de inserção da categoria negra no questionário. A designação preto ainda carrega uma conotação negativa, o que poderia ter impedido a definição como pertencente a essa categoria. Entretanto, com o Movimento Negro ocupando cada vez mais espaços na sociedade brasileira, o uso do termo negro/a mostra-se mais aceito, como bem evidenciou Corrêa (2016).

[...] alguns estudantes demonstraram certo desconforto quanto à descrição preto em detrimento de negro, o que nos indica que talvez a denominação “preto” soe muito mais preconceituosa do que negro: “Preto é cor de objetos o certo é negro” (Estudante 2º C matutino, Colégio Est. Professor Francisco Villanueva de Rolândia). “Negra porque não considero a palavra preta como cor racial!” (Estudante 1º B matutino, Colégio Est. Professor Francisco Villanueva de Rolândia). “Me considero negra ‘preto’ não” (Estudante 2º A matutino, Colégio Est. Benjamim Constant). (CORRÊA, 2016, p.78).

Assim como o debate de gênero e sexualidade precisa ser inserido no processo de ensino e aprendizagem, da mesma forma as discussões referentes às questões das diversidades étnico-raciais. O caminho para inserção do estudo sobre a cultura e a histórica afro-brasileira e indígena foi dado com a Lei nº 10639/2003, o que falta é a inserção real dessa lei nas práticas de ensino. É extremamente importante que os jovens do Colégio Heber se insiram nesse debate, pois, sendo de uma escola distante geograficamente e com relação aos recursos do centro, a compreensão do que significa ser pardo/preto/negro é essencial. Ou seja, muitas vezes os limites do ser preto/negro ou pardo se diluem, pois são essas categorias

que se encontram a margem da sociedade, politicamente, economicamente e culturalmente.

Pretos e pardos distinguem-se bastante dos brancos, mas virtualmente diferem pouco entre si em qualquer indicador de situação ou posição social que se possa imaginar [...] Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades. (OSORIO, 2003, p.23-24).

Importante ressaltar o papel do Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a Formação do Estudante da UEL (PROPE), que atua nas escolas públicas de Londrina e Região, visando disseminar as possibilidades para esses jovens quanto a inserção na universidade, através, por exemplo, das políticas de Ações Afirmativas cujo público são os negros, os indígenas e os que vêm do sistema de ensino público. Dando seguimento, para melhor entendermos esses jovens se faz necessárias informações acerca dos elementos familiares que contribuem para a caracterização das juventudes. A maior parte dos estudantes mora com suas mães, do total 76%, cerca de 52% vivem com o pai e mais da metade tem irmãos/irmãs, 52%. Esse número não se refere ao viver somente com a mãe ou só com pai, mas sim das indicações de com quem eles moram.

Tabela 2 – Distribuição percentual considerando com quem mora (%)

Com quem mora	Homens	Mulheres	Total
Mãe	76%	76%	76%
Pai	56%	48%	52%
Padrasto	4%	4%	4%
Irmão(s)/Irmã(s)	44%	60%	52%
Avó/Avô	12%	8%	10%
Tio/Tia	4%	----	2%
Primo/Prima	4%	8%	6%
Outros	4%	----	2%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Porém, é interessante fazer uma comparação entre o número dos que moram com a mãe e daqueles que vivem com o pai. Os dados não são correspondentes, podemos concluir assim um número significativo de famílias chefiadas unicamente pelas mães. Tal colocação é corroborada com o percentual dos que citaram a mãe como mantenedora da casa 60%, seguida pelo pai 50%, essa tendência é ressaltada por Abramovay e Castro (2003).

As famílias chefiadas por mulheres vêm crescendo no Brasil. Vários autores já chamam a atenção para a importância de políticas públicas para tal grupo familiar, que costuma estar sobre-representado na pobreza (Berquó, Oliveira e Cavenaghi, 1990). No caso dos alunos de ensino médio, tal tipo de família (quando não se considera a presença de outros parentes ou não parentes), não necessariamente se destaca, apresentando um perfil de distribuição, entre as capitais, muito similar ao das famílias nucleares simples. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p.74).

A estimativa de renda mensal citada pelos estudantes entrevistados (42%) é acima dos R\$ 3.000, valor que muitos podem considerar grande. Contudo, evidencia-se que grande parte desses jovens não são filhos/as únicos/as, de fato, apenas 8% disseram não ter nenhum irmão, 26% tem 2 irmãos/irmãs, 20% tem 1, cerca de 12% tem mais de 4 irmãos/irmãs, 20% não responderam. É relevante notar também que segundo os estudantes 28% das mães e 18% dos pais, não possuem registro em carteira, isso não significa que não fazem nenhuma atividade, como foi dito 60% das mães e 70% dos pais aparecem nas respostas enquanto mantenedores da casa.

Das atividades mais citadas, grande parte dos pais trabalha como autônomos 20% e na área de comércio/vendas (14%). Com relação à ocupação das mães, cerca de 22% atuam como empregadas domésticas e 16% na área de comércio/vendas. Quando questionados se recebem ou não algum benefício do governo, a maioria disse não receber, cerca de 64%, em contraste com os 12% (Bolsa Família) que disseram receber, porém, devemos levar em conta o número de jovens que não responderam à questão 20%, número considerável que poderiam trazer novos elementos. Muitos desses jovens possuem ocupação profissional, 26%

do total, a maioria homens (40%). Quanto às atividades desempenhadas 12% trabalham na área de comércio e vendas e cerca de 10% são atletas¹⁹.

Questionados sobre o desejo ou não de cursarem uma faculdade, grande parte disse que sim (62%), porém, se somarmos os “nãos” e os que não responderam 38% é possível supor que o curso superior não se mostra um plano para um número considerável de estudantes. Nesse sentido, pode-se inferir que suas famílias, em muitos casos, direciona-os, por necessidades econômicas, às tarefas mais emergenciais, como a inserção no mercado de trabalho. Muitos se inserem numa realidade onde os irmãos e irmãs não conseguiram concluir o Ensino Médio, muito menos fazem um curso de ensino superior, como mostra a tabela 3 e 4.

Tabela 3 – Distribuição percentual segundo o número de irmãos/irmãs que finalizaram o Ensino Médio (%)

Finalizaram o Ensino Médio	Homens	Mulheres	Total
Nenhum	28%	20%	24%
1	16%	32%	24%
2	12%	12%	12%
3	8%	4%	6%
Não responderam	36%	32%	34%
Total	100%	100%	100%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Tabela 4 – Distribuição percentual segundo o número de irmãos/irmãs que estão cursando faculdade (%)

Cursando faculdade	Homens	Mulheres	Total
Nenhum	44%	44%	44%
1	16%	16%	16%
2	----	4%	2%
Não responderam	40%	36%	38%
Total	100%	100%	100%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

O curso superior, não é uma possibilidade tão evidente para esses jovens. Porém, ressalta-se, que apesar das mudanças serem lentas no país, o fato é que a

¹⁹ O Colégio Heber Soares Vargas, recebe jovens que são atletas do Paraná Soccer Technical Center (Centro de Treinamento de Futebol do Paraná), conhecido pela sigla PSTC, é um clube de futebol, que tem uma dependência próxima do Colégio.

próxima geração de pais e mães, terá se formado na Educação Básica, fato que para muitos de seus pais não se concretizou. Apenas 8% dos pais e 16% das mães de acordo com as respostas.

Tabela 5 - Distribuição percentual segundo a escolaridade da mãe [ou de outra responsável do sexo feminino] (%)

Nível escolaridade	Homens	Mulheres	Total
Primário incompleto (não completou a antiga 4ª série)	16%	8%	12%
Primário completo (até a antiga 4ª série)	4%	16%	10%
Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)	24%	8%	16%
Fundamental completo (até a antiga 8ª série)	4%	16%	10%
Ensino Médio incompleto	16%	4%	10%
Ensino Médio completo	16%	16%	16%
Ensino Superior completo (faculdade/graduação)	----	4%	2%
Pós-Graduação completa	8%	8%	8%
Não responderam	12%	20%	16%
Total	100%	100%	100%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Comparando o grau de escolaridade entre pais e mães, encontramos poucas alterações, porém, destaca-se o número de mulheres no Ensino Médio comparando com o número de homens. Uma das explicações é a necessidade de em muitos casos os homens precisarem se inserir em alguma atividade remunerada para sustento da casa e família.

Tabela – Distribuição percentual segundo a escolaridade do pai [ou de outro responsável do sexo masculino] (%)

Escolaridade	Homens	Mulheres	Total
Não alfabetizado	----	8%	4%
Primário completo (até antiga 4ª série)	8%	24%	16%
Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)	32%	---	16%
Fundamental completo (até a antiga 8ª série)	8%	8%	8%
Ensino Médio incompleto	8%	4%	6%
Ensino Médio completo	12%	4%	8%
Ensino Técnico incompleto	-----	4%	2%
Ensino Técnico completo	----	8%	4%
Ensino Superior completo (faculdade/graduação)	----	4%	2%
Pós-Graduação completa	12%	----	6%
Não sei	4%	16%	10%

Não reponderam	16%	20%	18%
Total	100%	100%	100%

Fonte 1 LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Como bem salientam Abramovay e Castro (2003), o fato dos pais não terem tido a possibilidade de uma formação educacional básica não se relaciona de maneira determinista no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, apesar de ressaltarem a importância de uma bagagem cultural dos pais. Isto posto, dentro da realidade posta, uma educação básica de qualidade, isso significa, professores bem qualificados, uma estrutura digna para os profissionais da escola e seus estudantes, conseguiria promover uma formação de qualidade para esses jovens, que em alguns casos são os primeiros de suas famílias a cursarem o Ensino Médio. De acordo com as respostas dos alunos é possível identificar quais os assuntos que mais discutem em casa. Assim, perceber a preocupação com determinadas temáticas que perpassam tanto o âmbito privado, como questões de âmbito público.

Tabela 6 - Distribuição percentual considerando os assuntos que mais discutem em casa (%)

Assuntos	Homens	Mulheres	Total
Política	8%	12%	10%
Religião	24%	24%	24%
Sexualidade	8%	16%	12%
Drogas	28%	20%	24%
Educação	36%	36%	36%
Esporte	36%	8%	22%
Moda	8%	4%	6%
Consumo	28%	12%	20%
Trabalho	32%	32%	32%
Internet	12%	36%	24%
Saúde	12%	28%	20%
Preconceito/discriminação	4%	12%	16%
Meio ambiente	4%	4%	4%
Fumo/bebidas	16%	----	8%
Comportamento	8%	20%	14%
Novelas/TV's	4%	20%	12%
Amigos/vizinhos/parentes	16%	12%	14%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Dentre os assuntos que mais discutem, a *educação* aparece em primeiro lugar com 36% dos jovens indicando essa como temática. É possível perceber que no discurso do senso comum a educação é vista como uma possibilidade para o futuro seja para melhor se inserir do mundo do trabalho, para se realizar numa área que se identifique, para entrar no ensino superior, etc. Esse número é corroborado pelo índice de estudantes que disseram que a família estimula a continuar os estudos, 82% do total. Em segundo lugar, o assunto *trabalho* é outro que aparece nas respostas dos estudantes, muitas vezes como uma necessidade mais imediata e como consequência do tipo de sociedade em que vivemos, onde a lógica do produzir, consumir, se internalizou no imaginário social.

Em terceiro lugar se encontram *religião, drogas e internet*, como os assuntos mais comentados. A questão das drogas sempre se encontra entre os assuntos que giram em torno das juventudes. O experimentar as juventudes em muitos casos significa ter experiências com a utilização de substâncias lícitas e ilícitas, muita vezes por curiosidade, para se inserir num grupo a qual possam se identificar, ou para enfrentar os pais e familiares, os motivos são muitos. O acesso à internet na atualidade é cada vez maior, como mostra os dados dos estudantes, 72% do total disseram ter acesso à rede em casa e 78% disseram ter acesso a internet de alguma forma. Dos conteúdos mais acessados, o acesso às redes sociais é majoritário, com mais da metade dos estudantes (56%) citando-o. Nesse sentido é interessante notar que as redes sociais são uma forma de socialização, seja como extensão das relações com os colegas que começam na escola, ou mesmo um meio de encontrar grupos e pessoas com as quais se identifiquem ou mesmo pra ter uma autonomia e liberdade nem sempre possível na sociedade.

Existem certas temática que ainda sofrem uma resistência para serem debatidas, como a questão da sexualidade, tema nem sempre fácil de se abordar, considerando que se insere no contexto histórico-social enquanto um tabu. É relevante, que as famílias estabeleçam um ambiente de diálogo com os filhos sobre temas nem sempre confortáveis, ainda mais considerando um conservadorismo nocivo cada vez mais presente nos discursos e ambientes da sociedade brasileira, por exemplo sendo representados pelo movimento Escola sem Partido.

Quando pensamos na inserção da temática sexualidade na escola, o que aparece na fala do senso comum é um equívoco quanto ao que será tratado em sala de aula. Essa desconfiança e rechaçamento, em grande medida, é pautada por

crenças do campo privado (religiões) e uma ignorância quanto ao tema. Discutir sexualidade em sala de aula é promover a disseminação de um saber que proporcionará um conhecimento tanto dos aspectos biológicos quanto sociais envolvidos nesse tema. O debate desse tema pode, inclusive, ser pensado como política pública. Entram nessa discussão aspectos de conhecimento do próprio corpo, possibilidades de cuidado, mas, sobretudo, o do combate às noções preconceituosas e discriminatórias que propiciam outros tipos de violência contra a mulher, contra homossexuais, transexuais e travestis. Essa temática não pertence ao campo privado. Falar de gênero é falar de direitos humanos, é problematizar sociologicamente a situação desigual de pessoas que são violentadas apenas por frequentarem determinados ambientes, outras apenas por serem de determinado sexo/gênero. Estaremos tratando, com dados e teorias, das consequências sociais sofridas por indivíduos que não conseguem emprego simplesmente por serem quem são.

Além da questão da sexualidade deve-se considerar significativo o número de menções a discussão do preconceito/discriminação, sendo extremamente positivo o diálogo no sentido de desvendamento e enfrentamento desses problemas que perpassam o ambiente escolar e a sociedade de modo geral.

Nesse momento, nossa análise seguirá no sentido de expor os aspectos referentes à escola e aos estudos. É nesse ponto que insiro uma informação não discutida até o momento mais essencial para caracterizar os jovens do Colégio Heber Soares Vargas: a idade. A Educação Básica no Brasil é dividida em Ensino Infantil (até os 5 anos), Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) e o Ensino Médio (15 aos 17 anos). Esses recortes de idade são o que se espera, na teoria, que se cumpra, entretanto, na prática o que encontramos em muitos casos é uma discrepância entre idade-série. O que causa essa discrepância não é um motivo isolado, mais sim vários, podendo ser por desistência e/ou abandono e nesse caso pode ser causado por vários motivos, por ter que trabalhar, cuidar dos irmãos e irmãs, pode ocorrer um afastamento por motivos de saúde, ou familiares, ou mesmo por reprovação.

No caso dos estudantes do Colégio Estadual Heber Soares Vargas, todos os entrevistados que definiram a idade no questionário se inserem nessa realidade de distorção idade-série. A média de idade dos entrevistados é de 17 a 20 anos. Uma das hipóteses para esse fato é o da desistência e/ou abandono, isto é,

supõem-se que em determinado momento da vida escolar, tiveram que deixar a escola e depois retornaram.

Contudo, nenhum estudante disse ter desistido, com 82% do total citando o 'não' como resposta a questão “*se já desistiu dos estudos*”, 16% não respondeu. Nesse sentido, podemos supor que esses estudantes reprovaram em algum momento do processo de ensino, na etapa do Ensino Fundamental ou Médio, resultando nesse número de jovens que já deveriam ter concluído a Educação Básica.

Tabela 7 - Distribuição percentual por idade/série (%)

Idade	1º ano	2º ano	3º ano	Total
17 anos	53%	-----	-----	20%
18 anos	10,5%	86%	-----	28%
19 anos	10,5%	7%	67%	14%
20 anos	5%	-----	17%	4%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

A pesquisa não nos oferece elementos que nos faça refletir sobre os motivos dessa distorção. Contudo, entende-se que os fatores que culminam nesse fenômeno escolar são vários como aponta Abramovay e Castro, “poder se relacionar com fatores externos à dinâmica escolar, ao cotidiano em sala de aula, à relação professor-aluno ou ao comportamento individual de ambos” (2003, p.508). Dentre os fatores que as autoras citam, a greve aparece nos discursos dos estudantes, no sentido de rompimento com um determinado ritmo escolar, o que resultaria numa dificuldade de retomada das aulas, que com o retorno das greves teriam um ritmo mais acelerado, prejudicando dessa forma, a assimilação dos conteúdos e o cumprimento do programa de ensino.

Outro fator, que aparece nos discursos dos alunos e alunas, segundo as autoras (2003), são os professores. Isto é, os professores seriam responsáveis pelo índice de repetência. Tanto no sentido da falta de profissionais, quanto à atuação em sala de aula, que seria insuficiente quanto a transmitir os conteúdos. Também citam o número de faltas dos professores, o que torna difícil a existência de um processo de ensino e aprendizagem mais linear. Além desses fatores, as relações entre professores e estudantes marcadas por tensões e conflitos seriam condicionantes para a repetência.

Um dos fatores que chama a atenção é o da autoculpabilização, ou seja, os estudantes tomam para si uma grande carga da responsabilidade sobre a repetência. Tendem a associar a reprovação à falta de interesse, a conduta em sala de aula, a aspectos do campo individual, como se eles fossem os grandes responsáveis pelo auto índice de distorção idade-série. Como bem pontuam as autoras (2003) a um desconhecimento sobre condicionantes externos e internos que se relacionam diretamente com esse fenômeno.

Ao tomar para si a culpa pela repetência, os jovens silenciam sobre os condicionantes socioestruturais e sobre o lugar da escola na reprodução das desigualdades, assim como sobre as diferenças entre os distintos estabelecimentos escolares. A socialização na escola, estimulando a baixa auto-estima, pouco exercício de uma visão crítica e as hierarquias colaboram para modelar um jovem conformista, que chama para si a responsabilidade pelo seu desempenho, a qual também é de muitos e da escola. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p.510).

Como pontuam as autoras (2003), a repetência na prática se constitui em dois tipos de visões: as positivas e negativas. No eixo positivo é vista como um aprendizado, no sentido de autoanálise, de perceber o que deu errado, o que permite segundo as autoras que se possa mudar hábitos e amadurecer.

[...] de acordo com os depoimentos a seguir, traduz uma aceitação: *é mais uma oportunidade para [...] aprender*. A racionalização do fato de repetir o ano se traduz por expressões como: [...] *ter rodado significa uma experiência boa, [...] melhor do que passar fraca*. Além disso, é considerada uma forma de aprendizagem: *Quem reprova e reconhece que [es]tava errado, cresce*, ou como diz um aluno, *tem jovem que não cresce enquanto não reprovar e não se conscientizar*. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p.516).

Entretanto, no plano subjetivo, a repetência se constituiu como uma experiência ruim, pois na prática, esses estudantes são estigmatizados, o que implica numa mudança de tratamento de seus colegas, dos professores, e direção.

[...] é importante ressaltar que uma parcela significativa dos estudantes que já repetiram o ano considera que os reprovados são discriminados (Ver Tabela 7.12). Desse modo, a reprovação pode tornar-se um estigma capaz de relegar os alunos a situações menos favoráveis de aprendizagem, como, por exemplo, receber menor atenção dos docentes, ser avaliados de modo diferente dos demais e ser alvo de expectativas mais baixas de aproveitamento, conforme defendido por Gomes (1994). (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p.517).

Nesse sentido, uma equipe preparada a lidar com esse tipo de situação é essencial para que esse problema não resulte em outros, como estudantes com baixa-estima, desestimulados, rejeitados, com o sentimento de fracasso, o que poderia, inclusive, resultar em jovens baderneiros, irritadiços, no extremo podendo até culminar no abandono da escola.

É difícil dizer quais aspectos se relacionam com a realidade do Colégio Heber Soares Vargas, entretanto, podemos supor alguns, como por exemplo, a falta de interesse nas aulas, que contribuiriam para um não envolvimento com o processo de ensino, o que pode resultar num desempenho abaixo do esperado e consequentemente na possibilidade de reprovação. Tal postulação se constrói a partir das respostas quanto à questão “Qual o horário [momento] da escola que você *MAIS gosta?*”. Onde 50% dos estudantes fizeram menção ao intervalo, ou as 10hr, como momento/horário que gostam na escola.

É extremamente problemático e nos faz refletir sobre o tipo de educação que está posta na realidade, para que, quando questionados sobre o momento que mais gostam na escola, se referiam, com um número expressivo, ao recreio/intervalo. Temos que entender, que sim, o intervalo é um momento de socializações, de encontros, porém, o processo de ensino e aprendizagem pode ser prazeroso da mesma forma, pode incentivar o diálogo, as trocas de experiências e vivências e assim se constituir como um momento em que os estudantes gostem.

Tabela 8 – Distribuição percentual considerando o horário/momento que mais gostam (%)

Horário/Momento que mais gostam	Homens	Mulheres	Total
10 hr / Intervalo	48%	52%	50%
11 hr / Saída	12%	12%	12%
Ed. Física	16%	-----	8%
Matemática	-----	4%	2%
Geografia	-----	4%	2%
Manhã	12%	4%	8%
Não responderam	12%	24%	18%
Total	100%	100%	100%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Esses dados se complementam com os referentes aos momentos/horário que menos gostam, onde 40% dos estudantes citaram o horário de entrada na

escola. É interessante notar uma das justificativas, “*das 7hrs, é muito cedo, as aulas deveriam começar mais tarde, não é preguiça, mais é difícil me concentrar quando acordo cedo*”, ressaltando o momento de início das aulas. Quanto aos problemas que podem de alguma maneira atrapalhar a concentração nas aulas, o cansaço aparece com 38% do total de estudantes citando-o, logo em seguida a fome, o barulho e a estrutura física (ventilador, lousa, etc) com 24%.

Pode-se inferir que o horário de entrada na escola, faz com que alguns estudantes não tenham tempo de se alimentar corretamente, o que justificaria esse percentual de menções ao cansaço como um dos fatores da falta de concentração. Ou mesmo, jovens que não tem uma alimentação básica diária, em consequências das suas condições econômicas. Podemos citar ainda o cansaço em decorrência de alguns trabalharem, as condições e a estrutura das salas de aulas, como baixa iluminação, falta de ventilação e o desconforto causado pelas cadeiras nem sempre apropriadas para os corpos dos jovens e dos adultos. Os que se encontram obesos ou com algum problema físico, permanente ou provisório, provavelmente sofrem ainda mais.

Tabela 9 - Distribuição percentual considerando os problemas que, de alguma maneira, atrapalham a se concentrar nas aulas (%)

Problemas	Homens	Mulheres	Total
Visão	4%	4%	4%
Audição	4%	----	2%
Concentração	16%	8%	12%
Timidez	16%	8%	12%
Problema familiar	4%	8%	6%
Fome	20%	28%	24%
Cansaço	36%	40%	38%
Turma	12%	8%	10%
Barulho na sala	24%	24%	24%
Tamanho da carteira	4%	4%	4%
O lugar que senta	----	4%	2%
Proximidade da sala da quadra	----	4%	2%
Relacionamento com professor	8%	4%	6%
Estrutura física (ventilador, lousa, etc)	16%	32%	24%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Importante notar a relevância da estrutura física de um colégio no processo de concentração nas aulas. A escola não é apenas sua equipe de profissionais e estudantes, ela também é esse espaço físico onde esses profissionais e os jovens passaram 5 horas do seu dia. Será que essa escola possibilita atividades em espaços que não unicamente as salas de aulas? Em que condições estão os materiais e recursos que os estudantes e professores irão utilizar?

Dentre os espaços que mais gostam com maior porcentagem de citações foram à quadra (32%), o pátio (28) e as salas de aula (20%). Dentro os que menos gostam, estão os banheiros (30%), a secretária (22%) e as salas de aulas (20%). Uma escola com ambiente agradável, que promova um sentimento de pertencimento se mostra como um dos fatores para que tenhamos estudantes e professores mais dispostos, interessados e entusiasmados no processo de ensino e aprendizagem.

A escola se estrutura como um ambiente que reproduz diversas desigualdades e embates existentes na sociedade. Assim sendo, o conhecimento desses problemas é fundamental no combate a preconceitos, discriminações, etc. Contudo, da mesma forma que a escola é campo de reprodução das tensões, conflitos e embates no meio social, nela também se insere as temáticas tabus, difíceis de serem trabalhadas e muitas vezes deixadas de lado. Se não se discutem com os jovens questões como violência de gênero, racismo, *bullying*, como esperamos combatê-los, se não discutirmos eles não compreendem que podem estar sofrendo algum tipo de discriminação, ou violência, até mesmo cometendo alguma.

É difícil dizer se os alunos e alunas do Colégio Heber Soares Vargas sofrem algum tipo de discriminação no interior da escola, o fato é que a grande maioria (70%) disse não sofrer nenhum ato discriminatório no interior escolar. Esse dado é parecido com a análise geral feita por Corrêa (2016), onde 68,49% relataram não sofrer discriminação.

Considerando o percentual que afirmou ter sofrido discriminação, os atos citados eram direcionados em relação à raça/cor (4%), em relação à aparência física (4%) e quanto à religião. Quanto questionados sobre se já praticaram algum ato discriminatório dentro da escola, 80% disse que não, apenas 2% afirmou já ter cometido algum tipo de ato, referente à aparência física, 18% não respondeu. Não é possível dizer se esses jovens apenas ocultaram a verdade em relação à questão,

ou se não compreendem certas ações como preconceituosas e/ou discriminatórias. Nesse sentido, apenas uma pesquisa mais minuciosa, visando captar os discursos desses jovens nos trariam elementos acerca desse debate. As juventudes se constroem em diversos espaços da sociedade, sendo o campo escolar extremamente importante no processo de constituição da condição juvenil, porém, não é o único. Como bem salienta Dayrell (2007), a dimensão cultural se insere no processo de construção de identidades e subjetividades.

Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. (DAYRELL, 2007, p.1109).

Nesse sentido, é interessante notar os diversos estilos com os quais se identificam, mostrando como as juventudes são diversas. Esses estilos expressam o que acreditam, os grupos com os quais se identificam, tipos de discursos nos quais se enxergam. Isto é, “lhes abre a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública” (DAYRELL, 2007, p.1110). Dentre os estilos mais citados temos os que se identificam como “esportistas”, “religiosos” e “funkeiros”.

Tabela 10 - Distribuição percentual considerando identificação com algum estilo (%)

Estilo	Homens	Mulheres	Total
Esportistas	36%	-----	18%
Funkeiro	12%	8%	10%
Religioso	8%	16%	12%
Roots/Hippies	4%	-----	2%
Sertanejo/Country	4%	12%	8%
Skatista	-----	4%	2%
Otaku/Otome	-----	8%	4%
Rock	-----	8%	4%
Outros	4%	-----	2%
Não responderam	32%	44%	38%
Total	100%	100%	100%

Fonte: LENPES: Pesquisa (NOV/2015 a MAR/2016)

Dessa forma, é importante que os professores tenham conhecimento desses estilos com os quais os jovens se identificam, sendo essencial para pensar nas práticas de ensino e na produção de planos de aula, mais próximos da realidade dos estudantes.

Além do conhecimento de quais estilos se identificam, conhecer o hábito de leituras pode ajudar no planejamento e construção de aulas diferenciadas. Infelizmente, vivemos num país onde a leitura não se constitui como um hábito nacional, muito como resultado da falta de incentivos e investimentos na educação. Questionados sobre quantos livros leem por mês 36% disse não ler, 14% disse não ler nenhum 14% ainda disse ler 1 livro por mês. Esses dados expressam onde podemos agir enquanto educadores, como incentivar as juventudes a lerem mais? Uma possibilidade é partir do universo mais imediato deles. Por exemplo, utilizar o cinema como um gancho para a leitura, utilizando obras cinematográficas que sejam adaptações literárias. O entretenimento através do cinema e da TV (séries) permeia a vida dos jovens e como educadores devemos saber utilizar esses meios como recurso didático e incentivar a buscarem novas referências, a olharem essas produções com outros olhos.

Outra dimensão, retratada por Dayrell (2007) além das culturas juvenis é a sociabilidade, ou seja, o momento em que o “eu” se transforma em “nós”. Nesse sentido, as respostas da questão *“na escolha de um amigo (no trabalho, na escola, etc.), o que você leva em consideração?”*, trazem elementos para pensarmos na dimensão da sociabilidade enquanto característica essencial no processo de construção das juventudes. Dentre os aspectos que levam em consideração, 32% dos jovens citaram “gostos diversos (por livros, jogos, filmes, séries, etc)”, 18% mencionaram “esportes que praticam” e a “inteligência”, 14% se referiram ao “gosto musical” e a “idade”. Além desses, citados com mais expressividade, temos ainda nas justificativas menções a “confiança”, “convivência” “caráter”, “personalidade” como elementos importantes na escolha de um amigo/a.

Esses aspectos indicam uma série de motivações na escolha de um amigo, seja por compartilhar gostos em comum, ou por estarem envolvidos em alguma prática esportiva, ou mesmo se inserirem numa mesma faixa etária, são elementos de identificação, seja por corroborar com as crenças e gostos pessoais,

ou pela curiosidade de se envolver com alguém com gostos e crenças diferentes do seu. Como salienta Dayrell (2007, p.1111) “podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”. As juventudes são complexas, esses processos de constituição da condição juvenil, se expressam de diversas formas e em diversos espaços.

Podemos afirmar que, na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições [...] Significa dizer que eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização (Dubet, 1994; Lahire, 2002; 2005). Nesse sentido, podemos constatar que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Isto é, esses diversos espaços produzem certos comportamentos e ações na vivência da condição juvenil. Pode haver a existência, por exemplo, de conflitos e tensões, seja no âmbito familiar, no escolar, na rua, ou no trabalho. Os jovens não se constroem com apenas um referencial, mas sim vários, seja da família, da igreja, da escola, do trabalho, do grupo de amigos, dos meios de entretenimento, entre outros. Sendo assim, as juventudes pertencem a variados ambientes e espaços sociais, por isso se constitui enquanto categoria complexa.

Não apenas para análise em trabalhos acadêmicos, mas na prática, nesse caso, as juventudes no interior da escola, de que maneira nosso projeto de educação abarca essas juventudes cuja diversidade é característica intrínseca? Compreender que quando pensamos nos jovens, não estamos nos referindo a uma categoria homogênea, no sentido de demandas, aspirações, desejos, condições sociais, raça/etnia, entre outros aspectos. Mas sim numa categoria múltipla, que deve ser posta em questão para dessa forma atuarmos na prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma reflexão em três níveis, que se relacionam e se complementam entre si. O primeiro nível refere-se à exposição acerca do percurso do Ensino Médio no Brasil. A partir disso, pudemos perceber que é impossível pensar a educação nacional sem pensarmos nos elementos macroestruturais. Isto é, vivemos numa sociedade estruturada sob as desigualdades, seja econômica, social, política ou cultural, esses aspectos influem diretamente nos modos de conceber a educação. Assim, percebe-se que em seu início e ainda na atualidade, a formação básica é um privilégio e sua oferta com qualidade dependerá de seu capital econômico, ou de onde se situa na sociedade.

Esse primeiro nível, se mostra essencial para problematizarmos o ensino público no país e para compreendermos o porquê da oferta de certos formatos para a educação pública. É possível perceber que o ensino técnico profissional sempre foi o desejado pela elite que está no poder para a classe popular. O problema não é a oferta desse formato de ensino, a questão se encontra em essa ser unicamente a possibilidade posta para esse público. Isto é, a educação não é compreendida em sua multiplicidade de possibilidades, mas sim enquanto mecanismo de controle social, como podemos ver com a Lei nº 13.415/2017.

O segundo nível, diz respeito, ao debate sobre as juventudes e como a compreensão de que essa categoria deve ser entendida no plural, colabora para a concepção da escola como um espaço sociocultural. Ao longo dessa discussão sobre os jovens, podemos perceber que eles são, apesar de terem diversos aspectos em comum, mais diversos do que imaginamos a princípio e que essa diversidade deve ser levada em conta no tipo de escola que objetivamos configurar. Nesse sentido, não apenas as diversidades mais as diferenças também. A forma como as juventudes experienciam essa fase são múltiplas, dependendo de aspectos como a classe social, etnia/cor, geração, gênero, localidade, entre outros aspectos que influem na forma como os jovens se enxergaram e na forma como apreenderão a escola.

A escola enquanto espaço sociocultural entende que as juventudes são diversas e que isso não é um problema para a atividade escolar, muito pelo contrário, levar em conta essa multiplicidade de saberes e fazeres enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, nosso terceiro nível se refere aos dados dos estudantes, que de muitas formas ressaltam a importância de não tomá-los como uma categoria unitária, compreendo que as características dos estudantes do Colégio Heber são diferentes das de outros estudantes, mesmo advindo de colégios públicos. Esses dados revelam deficiências de âmbito nacional, como a questão da formação na Educação Básica. Muitos desses jovens são os primeiros da família a cursarem o Ensino Médio. Estamos em 2017 e ainda temos um número imenso de pessoas que não tem a formação básica.

Outro ponto, que deve ser ressaltado e nos faz refletir sobre o tipo de escola que está posta na realidade é quando paramos para analisar os dados acerca da questão “momentos/horários que mais gostam”, 62% citaram momentos em que não estão tendo aula, como o intervalo e o horário de saída. Essa informação nos traz questionamentos sobre que tipo de escola está posta na prática, o que fazer para integrar os jovens ao processo de ensino e aprendizagem? Como fazer isso num contexto da “reforma” do Ensino Médio? Quais são as perspectivas futuras para os estudantes do Colégio Heber? De que maneira as diversidades juvenis se integrarão a escola?

Para a equipe pedagógica e os professores que atuam nessa instituição, a pesquisa traz uma série de aspectos que devem ser problematizados visando encontrar formas de integrá-los ao projeto da escola. Por exemplo, os grupos da cultura juvenil com os quais se identificam. Os jovens se identificam entre si, e se reúnem em grupos, coletivos, galeras, o professor deve usar esse fator ao seu lado. A partir da pesquisa, essa característica pode ser usada para a superação do problema da falta de leitura, através da criação de grupos de leituras ou mesmo de debates.

Compreender as juventudes nos traz uma série de elementos para a prática docente ser cada vez mais prazerosa, pois quantos os jovens se sentem pertencentes a algo, a escola ganha sentido e dessa forma é valorizada.

Para os professores formados e para aqueles que estão em processo de formação na área das Ciências Sociais, esse trabalho se insere como reflexão das possibilidades do trabalho docente, além de incentivar a construções de outras monografias, bem como de artigos. Os dados da pesquisa “Juventudes no Ensino Médio: um Estudo Sociológico em Escolas Públicas da Região de Londrina”, proporcionam recortes temáticos variados. Por exemplo, elementos para

problematizar as culturas juvenis, o uso da internet, que cada vez mais se mostra uma variável importante para entender as juventudes. Ainda, aspectos para compreender as características socioeconômicas e dessa forma traçar um paralelo com a instituição que esse jovem estuda, traçando interfaces com as possibilidades futuras que estão postas para esses. Além dessas características, há elementos para uma reflexão inicial sobre a importância do Movimento Negro, a partir das respostas quanto a auto-identificação dos estudantes. As possibilidades são múltiplas.

Os professores de Sociologia podem utilizar essas informações para enriquecer seus planos de aula e assim se aproximarem mais do universo juvenil que é tão complexo. Como uma área cuja carga teórica é grande, o conhecimento de características do universo das juventudes se mostra essencial para a construção de atividades mais práticas, como rodas de conversa e de debates, construção de pesquisas no interior da escola, até mesmo como forma de trazer a teoria de maneira mais significativa, na medida em que se tem um conhecimento inicial dos discursos dos jovens. Existem ainda possibilidades de atividades interdisciplinares, como grupos de debates com a integração de várias disciplinas.

Por fim, não devemos deixar de lado a iniciativa dos professores da rede e a adesão do LENPES em construir esse projeto tão grandioso. A parceria que se concretizou entre o projeto LENPES e os professores é extremamente rica e nos oferece uma série de elementos para nos desenvolvermos enquanto professores e professoras e para problematizarmos e estruturar novos modos de enxergarmos a escola.

Essa pesquisa se insere nesse contexto, de construção de materiais que visem ao desenvolvimento de novas práticas e novos olhares da escola. Para, além disso é uma pesquisa que considera e valoriza as juventudes enquanto potência para a construção de uma escola mais diversificada e mais alinhada com a promoção de uma educação que desconstrua velhos preconceitos e construa novos modos mais justos para a vivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº. 5/6, p. 25-36, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade). 1997.

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ARAUJO, A. LIMA, A. LIMA, A. Parceria entre LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa de Extensão de Sociologia) e PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Ciências Sociais na formação do professor. In: *Relatos e Práticas de Ensino do PIBID de Ciências Sociais/Uel*. Uel organizadores: Ferreira, A... [et al]. Londrina : UEL, 2013.

BRASIL. (Constituição 1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Art. 205 e Art.208. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo*. – Brasília: SNJ, 2014.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros / Secretaria Nacional de Juventude*. – Brasília : SNJ, 2014. Disponível em https://issuu.com/participatorio/docs/agenda_juventude_brasil_-_pesquisa. Acesso em 6 de novembro de 2017.

BRASIL, Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 dez. 2017.

CORRÊA, C. *Múltiplos olhares dos estudantes do Ensino Médio de Londrina e Rolândia/PR: uma caracterização sociológica*. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, nº.100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. O jovem como sujeito social. *Juventude E Contemporaneidade*. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16). p.155-178.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, Ângela. VIEIRA, Leociléia. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Outubro de 2009 – PUCPR.

FERRETI, C. SILVA, M. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.19, nº.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. MOTTA, V. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº.139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

IBGE. PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2007. Educação juventude raça/cor: primeiras análises. Brasília: Comunicado da Presidência nº.12, 2008.

IBGE. Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro. 2014. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=288941>. Acesso em 26 de outubro de 2017.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Atlas da Violência. 2017. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>. Acesso em 27 de outubro de 2017.

IVO, Anete. A periferia em debate: questões teóricas e de prática. *Caderno RH*, Salvador, v. 23, nº. 58. p. 9-15, Jan/Abr. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.24, nº.1, p. 297-318, jan/jun. 2006.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA. Brasília, novembro de 2003.

PPP. Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas. 2010. Disponível em <http://www.lidahebervargas.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=>. Acesso em 14 de novembro de 2017.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PIMENTA, Melissa. Diferença e Desigualdade. In: *Coleção Explorando o Ensino / Sociologia : ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15) 2010.

RAUPP, F. M. BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In. BEUREN, I. M. (Org). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. "O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado" In *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol.III: Século XX*. Rio de Janeiro. Ed: Vozes, 2005

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o "Escola sem Partido. In: *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo : Ação Educativa, 2016.

SILVA, Ileizi. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, nº. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Enid. ANDRADE, Carla. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil / organizadores: CASTRO, Jorge. AQUINO, Luseni Maria. ANDRADE, Carla. – Brasília : Ipea, 2009.*

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura / Juarez Dayrell, organizador, - Belo Horizonte: UFMG, 1996.*

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *REVISTA USP*, São Paulo, nº.57, p.210-226, março/maio 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo César. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, Set/out/nov/dez 2003.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: Instruindo elites. In: Histórias e memórias da educação no Brasil, vol.II: Século XIX. Rio de Janeiro. Ed: Vozes, 2005.

WEBER, Max. "Economia e Sociedade", Vol I. São Paulo: editora UnB, 2004.

WELLER, Wivian. SILVA, Iraci. CARVALHO, Nivaldo. Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio. In: Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades / Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO – PESQUISA/LENPES

QUESTIONÁRIO – PESQUISA PIBID/LENPES: CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), um projeto do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, juntamente com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPEL), estão realizando essa pesquisa com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos estudantes do Ensino Médio de algumas escolas de Londrina, para propor melhorias na qualidade da educação. Olá! Nós do LENPES e do PIBID agradecemos desde já sua participação nessa pesquisa. Informamos que você não será identificado(a), assim, pedimos a gentileza que responda todas as questões, apenas com informações verdadeiras. Lembrando que esses dados servirão para propostas de melhoria na educação na sua escola e em Londrina. Há 103 perguntas neste questionário.

INTRODUÇÃO/PERFIL

Colégio:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria do Rosário Castaldi
- Colégio Célia Moraes de Oliveira
- Colégio Est. Albino Feijó
- Colégio Est. Beahir E Mendonca
- Colégio Est. Benedita Rosa Rezende
- Colégio Est. Benjamim Constant
- Colégio Est. Carlos Mungo
- Colégio Est. Champagnat
- Colégio Est. José de Anchieta
- Colégio Est. Lúcia Barros Lisboa
- Colégio Est. M. Andrea Nuzzi

- Colégio Est. Olavo Bilac de Cambé
- Colégio Est. Professor Francisco Villanueva de Rolândia
- Colégio Est. Rina Francovik
- Colégio Est. Tsuru Oguido
- Colégio Est. Vani Ruiz
- Colégio Est. Champagnat
- Colégio Est. do Distrito de Maravilha
- Colégio Est. Heber Soares Vargas
- Colégio Est. Hugo Simas
- Colégio Est. Newton Guimarães
- Colégio Est. Olavo Bilac de Ibiporã
- Colégio Est. Polivalente
- Colégio Est. Ubedulha C. Oliveira
- Colégio Estadual Professora Maria José Balzanelo Aguilera
- Colégio San Rafael de Ibiporã
- Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL)
- Instituto Federal Tecnológico (IFT)
- Colégio Estadual Jose Alexandre Chiarelli
- Colégio Estadual Professor Vicente Rijo
- Outros

Qual modalidade de Ensino você cursa?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Regular
- Técnico/Integrado
- EJA

Qual série?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Técnico/Integrado' ou 'Regular' na questão '2 [02]' (Qual modalidade de Ensino você cursa ?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 1º Ano

- 2º Ano
- 3º Ano
- 4º Ano

[]Qual sua turma?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- A
- B
- C
- D
- E
- F
- Outros

[]Qual período você estuda?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Outros

[]Qual sua data de nascimento?

Favor informar uma data:

[]Você se identifica como:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Homem
- Mulher
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

[]Você se identifica pertencente a qual gênero?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Feminino
- Masculino
- Outro. Qual? Escreva ao lado.

Comente aqui sua escolha:

Preencha o comentário apenas se indicou a opção Outro.

[]Orientação sexual:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Heterossexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do sexo oposto ao meu).
- Homossexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do mesmo sexo que o meu).
- Bissexual (Me relaciono afetivamente com pessoas do mesmo sexo que o meu e oposto).
- Ainda não sei.
- Outro (Comente ao lado).

Comente aqui sua escolha:

[]Você se considera:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Preto/a
- Pardo/a
- Branco/a
- Amarelo/a
- Indígena
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

[]Qual seu Estado civil ?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)

- União Estável
- Mora junto
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

[]Você tem filhos?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Quantos filhos(as) têm?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '12 [09]' (Você tem filhos?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

- Digite o número de filhos que possui. Ex: 1

[]Possui uma religião?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Qual é a sua religião?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '14 [50]' (Possui uma religião?) Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Exemplos de perguntas
- Católica Apostólica Romana
- Católica Apostólica Brasileira
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Luterana
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Presbiteriana
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Metodista

- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Batista
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Congregacional
- Evangélicas de Missão - Igreja Evangélica Adventista
- Evangélicas de Missão - outras
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Assembleia de Deus
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Congregação Cristã do Brasil
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja o Brasil para Cristo
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Evangelho Quadrangular
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Universal do Reino de Deus
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Mundial do Poder de Deus
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Casa da Bênção
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Deus é Amor
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Maranata
- Evangélicas de origem pentecostal - Igreja Nova Vida
- Evangélicas de origem pentecostal - Evangélica renovada não determinada
- Evangélicas de origem pentecostal - Comunidade Evangélica
- Evangélicas de origem pentecostal - outras
- Evangélicas- Comunidades
- Evangélica não determinada
- Outras religiosidades cristãs
- Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias
- Testemunhas de Jeová
- Espiritualista
- Espírita
- Umbanda
- Candomblé
- Outras declarações de religiosidades afrobrasileira
- Judaísmo
- Hinduísmo
- Budismo
- Novas religiões orientais
- Novas religiões orientais - Igreja Messiânica Mundial
- Novas religiões orientais - Outras novas religiões orientais
- Islamismo

- Tradições esotéricas
- Tradições indígenas
- Outras religiosidades
- Sem religião
- Sem religião - Sem religião
- Sem religião - Ateu
- Sem religião - Agnóstico
- Não determinada e múltiplo pertencimento
- Não determinada e múltiplo pertencimento - Religiosidade não determinada ou mal definida
- Não determinada e múltiplo pertencimento - Declaração de múltipla religiosidade
- Não sabe
- Sem declaração

[]Quantas vezes você vai a sua comunidade religiosa?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '14 [50]' (Possui uma religião?) Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Mais de uma vez por semana
- Uma vez por semana
- Duas a três vezes ao mês
- Uma vez por mês
- De uma a 5 vezes ao ano
- Não tenho frequentado

[]Você ou sua família colabora economicamente (Dizimo/Ofertas) com sua comunidade religiosa?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '14 [50]' (Possui uma religião?) Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não colabora
- Colabora algumas vezes, mas sem regularidade

- Colabora regularmente

[]Em qual grupo não-religioso você se enquadra?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Não' na questão '14 [50]' (Possui uma religião?) Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Ateu
- Agnóstico
- Outros

FAMÍLIA/CASA

[]Com quem você mora? (assinale quantas opções forem necessárias)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Mãe
- Madrasta
- Pai
- Padrasto
- Irmão(s)/Irmã(s)
- Avó/Avô
- Tio/Tia
- Primo/Prima
- Marido/Esposa
- Companheiro/Companheira
- Namorado/Namorada
- Filho(s)/Filha(s)
- Outros:

[]Quantos irmãos/irmãs têm?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

- Digite o número.

[]Quantos irmãos terminaram o Ensino Médio?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

Resposta foi maior que '0' na questão '20 [11]' (Quantos irmãos/irmãs têm?) Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Quantos dos seus/suas irmãos/irmãs estão cursando faculdade no momento?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

Resposta foi maior que '0' na questão '20 [11]' (Quantos irmãos/irmãs têm?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Quantos dos seus/suas irmãos/irmãs terminaram faculdade?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

Resposta foi maior que '0' na questão '20 [11]' (Quantos irmãos/irmãs têm?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Algum membro de sua família (que mora com você) participa ou é beneficiado por um algum programa governamental listado:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não recebe
- Bolsa Família
- ProUni
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

[]Qual é a estimativa renda mensal da sua família (casa)? (Ex: 2.500)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

Digite o valor obtido da soma de todos os salários de seus familiares.

[]Quem mantém financeiramente a família (casa)?

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Mãe
- Madrasta

- Pai
- Padrasto
- Companheiro/Esposo/Esposa
- Avô
- Avó
- Tio
- Tia
- Irmão(s)
- Irmã(s)
- Você mesmo
- Todos contribuem financeiramente
- Outros:

Clique sobre as pessoas que colaboram (Pode ser mais de um)

[Qual é a escolaridade da sua mãe? [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia]

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não alfabetizada
- Primário incompleto (não completou a antiga 4ª série)
- Primário completo (até a antiga 4ª. Série)
- Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)
- Fundamental completo (até a antiga 8ª série)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Técnico incompleto
- Ensino Técnico completo
- Ensino Superior incompleto (faculdade/graduação)
- Ensino Superior completo (faculdade/graduação)
- Pós-Graduação completa
- Não sei

[Quem contribui com as atividades domésticas

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Mãe
- Madrasta
- Pai
- Padrasto
- Companheiro/Esposo/Esposa
- Avô
- Avó
- Tio
- Tia
- Irmão(s)
- Irmã(s)
- Você mesmo
- Todos contribuem
- Outros:

[]Mãe trabalha fora de casa? [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia]

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Já trabalhou e não trabalha atualmente

[]Profissão da mãe [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia]:

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]A mãe possui registro em carteira [Obs: ou de outra responsável do sexo feminino: ex: madrasta, avó, tia] :

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Não, mas já possuiu antes

[Qual é a escolaridade do pai? [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio]

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não alfabetizado
- Primário incompleto (não completou a antiga 4ª série)
- Primário completo (até a antiga 4ª. Série)
- Fundamental incompleto (não completou a antiga 8ª série)
- Fundamental completo (até a antiga 8ª série)
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Técnico incompleto
- Ensino Técnico completo
- Ensino Superior incompleto (faculdade/graduação)
- Ensino Superior completo (faculdade/graduação)
- Pós-Graduação completa
- Não sei

[Pai trabalha fora de casa ? [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio]

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Já trabalhou e não trabalha mais

[Profissão do pai [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio]

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[O pai possui registro em carteira [Obs: ou outro responsável do sexo masculino: ex: padrasto, avô, tio]

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

- Não, mas já possuiu antes

[]Quem te auxilia nas tarefas ou pesquisa escolares em casa?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Que outros assuntos, fora as tarefas escolares, você mais discute em casa?

Marque 3 deles:

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Política
- Religião
- Sexualidade
- Drogas
- Educação
- Esporte
- Moda
- Consumo
- Trabalho
- Internet
- Saúde
- Preconceito/discriminação
- Meio ambiente
- Fumo e Bebidas
- Comportamento
- Novelas/TV
- Amigos/vizinhos/parentes
- Outro
- Nenhum

[]Mora em casa própria?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Em que bairro mora?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Você já morou na zona rural?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Seus pais já moraram na zona rural?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Seus avós já moraram na zona rural?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Qual meio de transporte você mais utiliza para chegar à escola?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Ônibus
- Carro
- Moto
- Bicicleta
- Vem a pé
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

Clique sobre o principal.

[]Quanto tempo (em minutos) você gasta de sua casa até a escola?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

TRABALHO

[]Você trabalha?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não
- Já trabalhou e não trabalha mais.
- Está desempregado

[]No que você trabalha?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' ou 'Já trabalhou e não trabalha mais.' ou 'Esta desempregado' na questão '45 [23]' (Você trabalha?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Quantos dias da semana você trabalha?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '45 [23]' (Você trabalha?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Quantas horas por dia você trabalha?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Em relação aos vínculos trabalhistas que já teve, você :

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Esta com carteira assinada.
- É servidor público (estatutário).
- É estagiário com remuneração.
- Já trabalhou com registro, mas atualmente não está registrado.
- É estagiário sem remuneração.
- Nunca foi registrado em carteira.

[]Desde que idade trabalha com registro em carteira?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' ou 'Já trabalhou e não trabalha mais.' ou 'Está desempregado' na questão '45 [23]' (Você trabalha?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

ESTUDOS

[]Já desistiu dos estudos?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Em que série parou ?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '51 [24]' (Já desistiu dos estudos?) Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- 1ª Série-Ensino Fundamental
- 2ª Série-Ensino Fundamental
- 3ª Série-Ensino Fundamental
- 4ª Série-Ensino Fundamental
- 5ª Série-Ensino Fundamental
- 6ª Série-Ensino Fundamental
- 7ª Série-Ensino Fundamental
- 8ª Série-Ensino Fundamental

- 9ª Série-Ensino Fundamental
- 1º Ano-Ensino Médio
- 2º Ano-Ensino Médio
- 3º Ano-Ensino Médio
- 4º Ano-Ensino Médio
- Outros:

Clique nos anos em que seu estudo foi interrompido.

[]Por que pensou em desistir dos estudos?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '51 [24]' (Já desistiu dos estudos?) Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Quantos anos ficou sem estudar?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '51 [24]' (Já desistiu dos estudos?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Sua família te estimula a continuar os estudos?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Você quer fazer curso profissionalizante de nível médio?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Qual curso profissionalizante de nível médio você gostaria de fazer?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '56 [26]' (Você quer fazer curso profissionalizante de nível médio?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Em qual instituição você gostaria de fazer curso profissionalizante de nível médio?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '56 [26]' (Você quer fazer curso profissionalizante de nível médio?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Você quer fazer um curso superior (faculdade, graduação)?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Qual curso superior você gostaria de fazer?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '59 [27]' (Você quer fazer um curso superior (faculdade, graduação)?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Em qual instituição você gostaria de fazer um curso superior? Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Já pensou em ser professor(a) ?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]De qual disciplina você pensou em ser professor(a) ?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '62 [28]' (Já pensou em ser professor(a) ?) Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Arte.

- Biologia
- Educação Física.
- Ensino religioso.
- Filosofia.
- Física
- Geografia.
- História.
- Língua estrangeira moderna (Inglês)
- Língua portuguesa.
- Matemática.
- Química.
- Sociologia.
- Pedagogo (Educação Infantil ou coordenação pedagógica)
- outra(s):
- Outros

[]Entre os problemas a seguir, assinale aqueles que, de alguma maneira, te atrapalha a se concentrar nas aulas e que existe em seu colégio. [pode assinalar mais de uma opção]

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Visão
- Audição
- Concentração
- Timidez
- Algum problema psicológico
- Algum problema familiar
- Algum problema físico
- Fome
- Cansaço
- Violência doméstica
- Sua turma
- Barulho da sala
- Tamanho da carteira

- O lugar que você senta na sala
- Proximidade da sala da quadra
- Relacionamento com professor(es)
- Relacionamento com pedagogo(a) ou diretor(a)
- Estrutura física (ventilador barulhento, Lousa, Sol)

[] Por que seus pais/responsáveis [ou você] escolheram esta escola? [pode assinalar mais de uma opção]

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Pela qualidade de ensino
- Porque é perto de casa
- Georeferenciamento (obrigatoriedade de estudar perto do casa)
- Porque alguém de sua família já estudou nela
- Porque algum(s) amigo(s) estuda(m) nela
- Outro

[] Sua escola possui Grêmios Estudantis ?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não possui.
- Sim, mas não participo.
- Sim, eu participo.
- Já participei e hoje não participo mais

[] Na sua opinião, o que o Grêmios Estudantis representa na escola?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[] Qual o espaço [local] da escola que você mais gosta?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Pátio
- Quadra
- Sala de aula
- Secretaria
- Biblioteca

- Sala dos professores
- Laboratório de Informática
- Banheiros

Qual o espaço [local] da escola que você menos gosta?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Pátio
- Quadra
- Sala de aula
- Secretaria
- Biblioteca
- Sala dos professores
- Laboratório de Informática
- Banheiros

Qual o horário [momento] da escola que você MAIS gosta?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

Qual o horário [momento] da escola que você MENOS gosta?

Por favor, coloque sua resposta aqui:

Você já sofreu algum tipo de discriminação dentro da escola?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

Por qual motivo, ou em relação a que? [pode assinalar mais de uma opção]

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '72 [37]' (Você já sofreu algum tipo de discriminação dentro da escola?)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Em relação à raça ou cor
- Em relação à sexualidade

- Em relação ao aproveitamento escolar
- Em relação à aparência física e/ou o meu comportamento
- Em relação ao gênero (homem e mulher)
- Em relação a sua religião

[] Você já praticou algum ato de discriminação na escola?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[] Por qual motivo , ou em relação a que? [pode assinalar mais de uma opção]

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '74 [38]' (Você já praticou algum ato de discriminação na escola?)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Em relação à raça ou cor
- Em relação à sexualidade
- Em relação ao aproveitamento escolar
- Em relação à aparência física e/ou o meu comportamento
- Em relação ao gênero (homem e mulher)
- Em relação a sua religião

[] Contra quem você já praticou algum ato de discriminação na escola? [pode assinalar mais de uma opção]

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Colega
- Professor(a)
- Funcionário(a)

[] Na escolha de um amigo (no trabalho, na escola, etc.), o que você leva em consideração? [escolha 03 opções]

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Gosto musical
- Jeito que a pessoa se veste
- Cor da pele
- Se mora perto
- Religião
- Sexo/gênero
- Se usa o mesmo meio de transporte
- Esportes que pratica
- Interesses políticos/sociais
- Idade
- Situação financeira
- Gostos diversos [por livros, jogos, filmes, séries, etc.]
- Popularidade
- Relação nas redes sociais da Internet
- Porque é inteligente
- Outros:

TEMPO LIVRE

[] Quantas horas você dorme por dia? (Noite + cochilos diurnos)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 4 horas
- 5 horas
- 6 horas
- 7 horas
- 8 horas
- 9 horas
- 10 horas
- 11 horas
- 12 horas
- Mais de 12 horas

[]Tem Internet em casa?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Você acessa Internet?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Com que frequência usa a internet por dia?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '80 [42]' (Você acessa Internet?) Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não acessa todo dia
- menos de 1 hora por dia
- de 1 hora por dia a 2 horas por dia
- mais de 2 horas por dia a 4 horas por dia
- mais de 4 horas por dia a 6 horas por dia
- mais de 6 horas por dia a 8 horas por dia
- mais de 8 horas por dia

[]Sendo 1 a menor nota e 10 a maior, classifique o quanto você acessa os conteúdos abaixo.

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '80 [42]' (Você acessa Internet?) Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ferramentas de pesquisa estudo	de para	<input type="radio"/>									
Redes Sociais		<input type="radio"/>									
Jogos		<input type="radio"/>									
Notícias		<input type="radio"/>									
Filmes		<input type="radio"/>									
Músicas		<input type="radio"/>									
Seriados		<input type="radio"/>									
Conteúdos humor	de	<input type="radio"/>									
Conteúdo Adulto		<input type="radio"/>									

[]Quantos livros inteiros você lê por mês? [sem considerar os livros didáticos disponibilizados pela escola]

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Não leio
- nenhum livro inteiro
- 01 livro
- 02 livros
- 03 livros
- mais de 03 livros

[]Quando escolhe um livro para ler, geralmente este livro é de que estilo?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'nenhum livro inteiro' ou '01 livro' ou '02 livros' ou '03 livros' ou 'mais de 03 livros' na questão '83 [43]' (Quantos livros inteiros você lê por mês? [sem considerar os livros didáticos disponibilizados pela escola])

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Literatura
- Crônica
- Comédia
- Religioso
- Aventura
- Romance
- Suspense
- Ficção científica
- Biografia
- Auto ajuda
- História em quadrinhos
- Policial
- Poesia
- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

[] Tem hábito de ler jornal impresso?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[] Qual jornal impresso você tem hábito de ler?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '85 [44]' (Tem hábito de ler jornal impresso?) Por favor, coloque sua resposta aqui:

[] Você assiste televisão frequentemente?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[] Qual programa de televisão mais curte?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '87 [45]' (Você assiste televisão frequentemente?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Você ouve rádio frequentemente?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Qual programa de rádio mais curte?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '89 [46]' (Você ouve rádio frequentemente?) Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Que estilo de filme mais curte?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Drama
- Comédia
- Educativo
- Policial
- Romance
- Terror
- Aventura
- Animação
- Ficção científica
- Ação
- Outro

[]Que gênero musical mais curte?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- MPB (Música Popular Brasileira)
- Rock
- Blues
- Pop

- Sertanejo
- Funk
- Rap
- Forró
- Clássica
- Gospel
- Pagode
- Samba
- Outros

[]Você se identifica com algum ou alguns destes estilos?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Skatista
- Rockeiro
- Funkeiro
- Religioso
- Nerds/geeks
- Esportistas
- Roots/hippies
- Sertanejos/country
- Otaku/otome
- Outros

[]O que faz geralmente nos finais de semana? Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Você já viajou para outro país?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Para qual país viajou?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:

A resposta foi 'Sim' na questão '95 [52]' (Você já viajou para outro país?) Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Você fez algum tipo de regime para emagrecer?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Você pratica algum tipo de esporte fora da escola?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Qual esporte você pratica fora da escola?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '98 [54]' (Você pratica algum tipo de esporte fora da escola?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

[]Você participa de alguma instituição de ensino fora a Escola?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Qual é a atividade que você participa fora da Escola?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '100 [55]' (Você participa de alguma instituição de ensino fora a Escola?)

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sistema 'S' (SENAI,SESC,SENAT,SESI)
- Guarda Mirim
- Epesmel
- Curso profissionalizante/Pronatec
- ONG
- Projeto Social

- Outro. Qual?

Comente aqui sua escolha:

[]Faz algum curso/atividade complementar à sua escolarização?

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
- Não

[]Qual(is) curso(s) complementar(es) à sua escolarização você faz?

Só responder essa pergunta sob as seguintes condições: A resposta foi 'Sim' na questão '102 [56]' (Faz algum curso/atividade complementar à sua escolarização?)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Línguas (Inglês, Francês...etc)
- Kumon
- Cursinho
- Curso técnico (subsequente)
- Grupo estudo
- Outros:

Período de aplicação do questionário: de novembro de 2015 a março de 2016.

Muito obrigado por contribuir com a nossa pesquisa!

LENPES e PIBID

ANEXO B – CONSENTIMENTO ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO

AOS CUIDADOS DA ESCOLA: Col. Est. Prof.^o Dr. Heber S. Vargas

PROF. Gilberto de Carvalho [DIRETOR/a GERAL DA ESCOLA]

COM CÓPIA AOS PROFESSORES de SOCIOLOGIA: Mariana B. Oliveira

O LENPES [Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia] e o PIBID/CAPES de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, em parceria com os professores de Sociologia das Escolas Estaduais do NRE/Londrina, propõem o PROJETO DE PESQUISA intitulado “*Juventudes no Ensino Médio: um estudo sociológico em escolas públicas da região de Londrina*”, que consiste em uma pesquisa censo [usando o recurso *limesurvey*], a ser realizada com aproximadamente vinte instituições de Ensino Médio, durante o 1º/semestre de 2015 [se necessário, usará parte do 2º sem/15].

Por meio dessa proposta de pesquisa, que inclui **QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS FECHADAS E ABERTAS**, pretende-se compreender os perfis dos jovens estudantes do Ensino Médio das escolas públicas da rede estadual de 04 [quatro] municípios do NRE/Londrina [Ibiporã, Cambé, Londrina e Rolândia], de modo a permitir a constituição de um acervo de dados atualizados sobre as culturas juvenis, suas generalizações e especificidades, o que poderá realimentar/atualizar os Projetos Político Pedagógicos das escolas envolvidas, assim como os materiais didáticos e os trabalhos científicos produzidos acerca do tema pela área de Ciências Sociais dessa universidade. Consequentemente, com a organização desses dados, quer-se construir, de modo coletivo, novas estratégias didático-metodológicas, assim como novos materiais pedagógicos para o ensino desta disciplina nas escolas, utilizando-se dos exemplos e das linguagens de jovens do Ensino Médio. Objetiva-se também aprofundar o conhecimento científico sobre as juventudes para propor melhorias na qualidade da Educação Básica e na formação inicial e continuada dos professores, sobretudo da área de Sociologia.

Desta maneira, contamos com o apoio da referida escola e dos professores de Sociologia, de modo a permitir a aplicação do questionário com todas as turmas do Ensino Médio, nos respectivos períodos de aula: matutino, vespertino e noturno. Devemos esclarecer que a participação nesse estudo é voluntária e **não prevê qualquer tipo de remuneração** para qualquer uma das partes. Caso a escola decida por não participar da pesquisa ou **caso queira desistir em qualquer momento**, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

A presente autorização abrange os usos acima indicados, tanto em mídia impressa (livros, catálogos, revistas, jornais, monografias, dissertações, teses, artigos, PPPs, relatos, planos de aula, materiais didáticos, entre outros) como também em mídia eletrônica (programas de rádio, vídeos, entrevistas, filmes, documentários para televisão

aberta e/ou fechada, internet, entre outros). Do mesmo modo, abrange os usos para divulgação científica de pesquisas e relatórios, sem qualquer ônus aos respectivos projetos ou terceiros por essa expressamente autorizada, que poderão utilizá-los em todo e qualquer projeto e/ou obra de natureza pedagógica, científica e sociocultural, voltada aos recursos teórico-metodológicos acima descritos, em todo território nacional e no exterior.

É importante ressaltar que os Projetos LENPES e PIBID/CIÊNCIAS SOCIAIS se comprometem em zelar pela privacidade da identidade dos participantes; em utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho apenas para fins pedagógicos e científicos, conforme descritos entre os objetivos acima; em tornar público os resultados da pesquisa (quer sejam favoráveis ou não) em periódicos científicos e/ou em eventos científicos da área, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação; em zelar pelos materiais/dados obtidos ao final da pesquisa, que após disseminados em periódicos e eventos científicos da área, serão arquivados sob responsabilidade dos referidos projetos, do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina;. É importante também deixar claro que os dados obtidos nesta pesquisa não poderão ser utilizados para fins de ranqueamento entre as escolas e/ou entre os municípios e muito menos para embasar qualquer tipo de depreciação das instituições envolvidas ou de seus estudantes.

No mesmo sentido, a escola se compromete a zelar pelos dados colhidos por meio do questionário e a citar a fonte “**Dados da Pesquisa LENPES/PIBID/UEL de Ciências Sociais: 2015**”, todas as vezes que fizer uso dos resultados da pesquisa, seja na atualização/alimentação do Projeto Político Pedagógico, na produção de planos de aula e/ou de materiais didáticos, na construção de artigos científicos ou nos demais documentos que se fizerem necessários.

Junto aos demais profissionais da escola, os professores de Sociologia, os membros dos Projetos LENPES e PIBID de Ciências Sociais, dentro dos seus limites, se comprometem a auxiliar na aplicação dos questionários. Na mesma direção, a escola precisa ser esclarecida pelos aplicadores a respeito da demora e dos demais desafios que a aplicação do questionário pode gerar, em função da grande quantidade de participantes e das complicadas condições estruturais dos laboratórios de informática de algumas instituições.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas com as coordenadoras dos projetos, hoje nomeadas: **Profa Dra Angela Maria de Sousa Lima** [COORDENADORA DO PROJETO DE PESQUISA, que é uma ação diferenciada dentro do Projeto Lenpes], pelo e-mail: angellamaria@uel.br ou pelo telefone: (43) 9648 4985; **Profa. Ms. Marcela de Oliveira Nunes** [COORDENADORA DO PROJETO LENPES], pelo e-mail marcela_mon@hotmail.com ou pelo telefone (43) 91190794; e **Profa. Ms. Adriana de Fátima Ferreira** [COORDENADORA DO PIBID/C.SOCIAIS], pelo e-mail adriana@uel.br ou pelo telefone (43) 8419 9122.

ANTES DE ASSINAR, VER MODELO DO QUESTIONÁRIO EM ANEXO

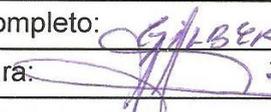
Obs: diretor, precisa rubricar todas as páginas

Obs: aqui colocar logo/timbre da escola

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, **DIRETOR/A GERAL DESTA INSTITUIÇÃO**, concordo na participação de das estudantes [ex; todos os estudantes do ensino médio] no “**PROJETO DE PESQUISA: Juventudes no ensino médio: um estudo sociológico em escolas públicas da região de Londrina**”, tendo sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os propósitos deste estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade das informações por ele fornecidas.

Foi-me garantido que a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento da entrevista, sem penalidades ou prejuízos para a minha pessoa.

Nome completo:	<u>GILBERTO DE CARVALHO</u> Gilberto de Carvalho	
Assinatura:	 Diretor Res. 112.13 - DOE 26/02/13	
RG:	<u>3.395.649-5</u>	Cidade/Estado: <u>LONDRINA - PR</u> RG. 3395649-5
Função na escola: diretor/a geral	Data: <u>30/07/2015</u>	

Obs: os termos de consentimento terão redação especial para o Colégio Est. Benjamin [Prof. Filosofia] e para as duas unidades do Instituto Federal Tecnológico [Prof. Rogério Marlier].