

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TAINÁ SILVA CANDIDO TOSCAN

**ENSINO MÉDIO NOTURNO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ALUNOS EM CONDIÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira

**CRICIÚMA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

T713e Toscan, Tainá Silva Candido.

Ensino médio noturno : representações sociais de alunos em condição de distorção idade-série / Tainá Silva Candido Toscan. – 2020.

103 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2020.

Orientação: Antonio Serafim Pereira.

1. Ensino médio. 2. Representações sociais. 3. Distorção idade-série. 4. Escolas noturnas. I. Título.

CDD. 22. ed. 373

Dedico àqueles que têm suas vozes
silenciadas em uma sociedade tão injusta e
desigual.

TAINÁ SILVA CANDIDO TOSCAN

**“ENSINO MÉDIO NOTURNO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE ALUNOS EM CONDIÇÃO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE”**

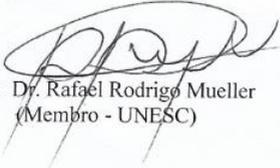
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

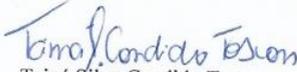

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Orientador – UNESC)

Prof.ª. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
(Membro - UNISINOS)


Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Membro - UNESC)

Prof.ª. Dra. Janine Moreira
(Suplente - UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Tainá Silva Candido Toscan
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Sem clichê, em primeiro lugar agradeço a Deus, pelo dom da vida e por plantar a semente da inquietação para com as injustiças do mundo.

À minha família, em especial meu esposo Guilherme, pelo apoio, compreensão e incentivo.

Ao meu orientador, professor Antonio Serafim Pereira, pessoa especial, pela oportunidade de caminhar junto desde a graduação. Com seu exemplo aprendi, me inspirei e fortaleci minha identidade como pesquisadora.

À FAPESC, pelo auxílio financeiro à realização deste trabalho.

Finalmente, agradeço a todos que cruzaram meu caminho nessa trajetória e que, sem dúvida, deixaram suas marcas.

“Desconfiai do mais trivial, na
aparência singelo. E examinai,
sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não
aceiteis o que é de hábito como coisa
natural, pois em tempo de desordem
sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de
mudar”.

Bertolt Brecht

RESUMO

Este trabalho apresenta o estudo realizado em uma escola da rede pública estadual de Criciúma-SC, com o objetivo de compreender as representações sociais do Ensino Médio noturno de alunos em condição de distorção idade-série. Propósito desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) analisar as representações sociais dos alunos em situação de distorção idade-série sobre o Ensino Médio noturno; b) identificar, nas políticas educacionais, princípios e ações que proponham superar e/ou evitar a distorção idade-série e c) discutir as representações sociais dos alunos sobre o Ensino Médio e as políticas educacionais sobre distorção idade-série. Comumente, os determinantes da distorção idade-série são: entrada tardia na escola, evasão e/ou repetência. De acordo com as informações fornecidas no *site* do INEP, o indicador da taxa de distorção idade-série leva em consideração o percentual de alunos que têm dois ou mais anos de idade acima do recomendado para cada série. O estudo da teoria das representações sociais de Moscovici (2015), nesse caso, foi pertinente para a investigação, uma vez que as representações constituem processo de construção da realidade, ao mesmo tempo em que são produtos desta. São, portanto, a forma de pensar e interpretar o mundo. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o grupo focal. No que se refere ao objeto de estudo, para a definição dos alunos do Ensino Médio participantes efetivamos levantamento diretamente na documentação disponibilizada pela escola, identificando quais se encontravam em situação de distorção idade-série, tendo em vista suas datas de nascimento. Os dados obtidos, analisados à luz de Bardin (2004), nos levaram a inferir que os fatores de ordem conjuntural, que envolvem a situação econômica vulnerável dos alunos, associada às questões que envolvem o currículo escolar, contribuem para a produção do quadro da assim chamada distorção idade-série. Os jovens, marcados por experiências negativas durante sua trajetória escolar, optaram pelo retorno à escola, mesmo após, em alguns casos, um longo percurso interrompido. O motivo pelo qual continuam estudando está associado às suas representações sobre a escola. Como era de se esperar, os estudantes refletem a ideia hegemônica da escola como via de mobilidade social, centrada numa lógica de mercado. Este é, sem dúvida, um dos elementos discursivos motivadores para que retornem aos estudos, mesmo com experiências de insucessos e cansaço/desgaste que a atividade laboral ocasiona. Não é segredo a estreita relação entre escola e mercado de trabalho, no entanto, temos nossas inquietações para com a

predominância dos interesses de um sobre o outro, a ponto de alguns dispositivos serem criados exclusivamente para atender às demandas hegemônicas, como aquelas que, na teoria, têm boas intenções, mas oferecem educação de caráter precário e aligeirado, com foco somente na certificação em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos. Por fim, importa dizer que as representações sociais dos alunos participantes da pesquisa sobre o Ensino Médio, e, portanto, sobre o currículo, transitam no contexto escolar e da sociedade em que a demanda esmagadora por ascensão social ganha lugar em detrimento da busca por uma formação emancipatória e cidadã.

Palavras-chave: Ensino Médio noturno. Representações sociais. Alunos. Distorção idade-série. Trabalho.

ABSTRACT

This paper presents the study carried out in a public school in Criciúma-SC, which aimed to understand the social representations of night high school students in conditions of age-grade distortion. Purpose unfolded in the following specific objectives: a) to analyze the social representations of students in situation of age-grade distortion about the night High School; b) identify in educational policies, principles and actions that propose to overcome and / or avoid age-grade distortion; and c) discuss students' social representations of high school and educational policies about age-grade distortion. Commonly, the determinants of age-grade distortion are late entry into school, dropout and / or repetition. According to the information provided on the INEP website, the grade-age distortion rate indicator takes into account the percentage of students who are two or more years old than recommended for each grade. The study of the theory of social representations of Moscovici (2015), in this case, was relevant to the investigation, since representations constitute a process of construction of reality, at the same time that they are products of reality. They are, therefore, the way of thinking and interpreting the world. The procedures used for data collection were the semi-structured interview and the focus group. With regard to the object of study, for the definition of participating high school students, we conducted a survey directly in the documentation provided by the school, identifying which were in a situation of age-grade distortion, considering their dates of birth. The data obtained, analyzed in the light of Bardin (2004), led us to infer that the conjunctural factors that involve the vulnerable economic situation of the students, associated with the issues involving the school curriculum, contribute to the production of the picture of this kind. called age-grade distortion. Young people, marked by negative experiences during their school career, opted to return to school, even after, in some cases, a long interrupted journey. The reason they continue to study is associated with their representations of the school. Not surprisingly, students reflect the hegemonic idea of school as a way of social mobility, centered on a market logic. This is undoubtedly one of the discursive elements that motivate them to return to their studies, even with the experiences of failure and exhaustion that the work activity causes. The close

relationship between school and the labor market is not a secret, however, we have our concerns about the predominance of interests over one another, to the point that some devices are created exclusively to meet the hegemonic demands, such as those that, in theory, it has good intentions, but it offers a light and precarious education, focusing only on certification to the detriment of the full experience of the pedagogical processes. Finally, it should be noted that the social representations of students participating in high school research, and therefore the curriculum, move within the school and society context where the overwhelming demand for social advancement takes place over the pursuit of an emancipatory and citizen formation.

Keywords: Night High School. Social representations. Students. Age-grade distortion. Job.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de distorção idade-série, segundo sexo – 2018.....	20
Tabela 2: Idade mediana de conclusão no Brasil em 1999.....	37
Tabela 3: Taxa de distorção idade-série em Santa Catarina – 2018.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos alunos com distorção idade-série do Ensino Médio noturno da escola pesquisada. Critério: alunos com nascimento em 2001 ou antes.....	92
Quadro 2 - Relação dos alunos com maior distorção idade-série no Ensino Médio noturno. Critério: alunos com vinte anos ou mais	94
Quadro 3: Fatores da distorção idade-série na representação dos alunos. N° de alunos: 13	97
Quadro 4: Razões da continuidade do estudo na visão dos alunos. N° de alunos: 13	100
Quadro 5: Visão dos alunos relativa à escola. N° de alunos: 13.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAB - Programa Acelera Brasil
PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina
PIBIC - Programa de Iniciação Científica
PIBID - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PEE - Plano Estadual de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA E “FRACASSO ESCOLAR”	26
2.1 O aluno do Ensino Médio noturno	32
3 INDICADORES EDUCACIONAIS E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: REFLEXÕES	36
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERMANÊNCIA, REPETÊNCIA, EVASÃO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO MÉDIO	44
4.1 Considerações e proposições para a solução da distorção idade-série	52
5 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO	59
6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: APORTES TEÓRICOS	68
7 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO	78
8 ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	89
8.1 Procedimentos metodológicos	89
8.2 Contextualização e alunos participantes da pesquisa	91
8.3 Coleta de dados: descrição	93
8.4 Análise dos dados.....	95
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha graduação no curso de Pedagogia, especificamente por meio dos estágios obrigatórios, do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Iniciação Científica (PIBIC), tive a oportunidade de estar em contato com diferentes contextos de sala de aula. Nesse processo, que durou quatro anos, percebi que, apesar de diferentes, esses contextos tinham algo em comum: eram comumente compostos por alunos considerados “fracassados”, devido a seus históricos de repetência, evasão e, por conseguinte, distorção idade-série.

Indubitavelmente, o próprio termo utilizado para caracterizar os alunos que se encontram em idade acima do esperado para cada etapa do ensino precisa ser questionado, principalmente se em seu significado está presente o sentido de exclusão. Estamos cientes disso, mas tendo em vista não termos encontrado melhor designativo para identificá-lo, utilizaremos, neste trabalho, o referido termo presente nos textos oficiais.

Na trajetória por diferentes escolas, percebi que pelo menos um ou mais alunos eram identificados – em outras palavras, estigmatizados – como aqueles que fracassaram. De fato, percebia-se que seu comportamento era influenciado pela representação feita pelo professor sobre sua condição. Isso porque, via de regra, o aluno acabava assumindo a identidade de fracassado que lhe era imposta.

Dessa maneira, tendo em vista o interesse pela temática, busquei, juntamente com meu orientador, me aproximar do assunto através de dados quantitativos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em notícia de julho de 2018, o *site* do Instituto divulga, com base no Censo escolar (principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica no Brasil), que a rede pública tem maior número de alunos com idade acima da esperada para a série a que lhe corresponde.

Os dados fornecidos pelo Censo de 2018 (INEP, 2019) comprovam que, além da considerável queda nas taxas de matrículas na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio da rede

pública, as taxas de distorção idade-série continuam preocupantes, como demonstra a tabela:

Tabela 1: Taxa de distorção idade-série, segundo sexo – 2018

Sexo	ETAPA DE ENSINO E REDE					
	Ensino fundamental			Ensino médio		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Total	17,2%	19,7%	4,9%	28,2%	31,1%	7,4%
Masculino	20,7%	23,6%	6,1%	32,2%	35,4%	9,2%
Feminino	13,4%	15,5%	3,7%	24,5%	27,1%	5,7%

Fonte: INEP, 2019.

Comumente, os determinantes da distorção idade-série são: entrada tardia na escola, evasão e/ou repetência. De acordo com as informações fornecidas no *site* do INEP, o indicador da taxa de distorção idade-série leva em consideração o percentual de alunos que têm dois ou mais anos de idade acima do recomendado para cada série.

Além do número alarmante de jovens fora da escola, evidenciado quantitativamente pelo Censo e por meio das mídias: “quase 4 em cada 10 jovens de 19 anos não concluíram o Ensino Médio, aponta levantamento” (G1, 2018) e “1,3 milhão de pessoas entre 15 e 17 anos estão fora da escola...” (EXAME, 2018), cerca de 1,3 milhão de adolescentes dessa faixa etária estão fora da escola; outros 2 milhões estão atrasados, isto é, em condição de distorção idade-série. A segunda reportagem menciona que à medida que os estudantes vão ficando mais velhos o atraso e a evasão se acentuam, explicada, entre outras razões, pela baixa autoestima e falta de motivação.

Além disso, é perceptível que existe certa preocupação em marcar, no contexto da escola, a identidade do aluno com histórico de baixo desempenho; que, por conseguinte, gera rotulações, discriminações, baixa autoestima por parte do aluno, entre outros. Representações que acabam se constituindo como identidade de

“fracassado”, ao invés da preocupação do que é necessário fazer para acolher e atender tal aluno, promovendo a autoconfiança na sua capacidade e possibilidade de aprendizagem.

Foi então, entre inquietações e desconfortos, que o interesse pela temática do fracasso escolar no Ensino Médio aumentou e a distorção idade-série tornou-se tema central da pesquisa elaborada a fim de aprofundá-lo e melhor compreendê-lo, a partir da representação do próprio aluno vítima de rótulos e enquadramentos relacionados ao termo “fracasso” escolar. Assim, o estudo pode contribuir para pensar as políticas públicas e ações, que visem soluções para evitar a denominada distorção idade-série, mas, sobretudo, pensar em alternativas àquelas pessoas que já se encontram na situação.

Nesse sentido, verifico o que se produziu nos últimos cinco anos (2013-2018) sobre o tema a partir das dissertações e teses na área da educação. O levantamento foi realizado em dois portais de periódicos: o Banco de Teses da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores “distorção idade-série” e “Ensino Médio”.

A busca no Banco de Teses da CAPES resultou em 29 trabalhos. Desses, 12 se relacionavam ao Ensino Médio, entretanto, contendo temas referentes à distorção idade-série somente três. Dos três, um é relativo à dissertação de Magalhães (2014), sobre o Programa Autonomia, implantado como medida para resolver a taxa de distorção idade-série na cidade do Rio de Janeiro (rede estadual de ensino), especificamente voltado para a área da gestão escolar, concluindo que nas escolas em que o gestor está mais integrado às políticas estaduais e, por conseguinte, criando as condições favoráveis para o bom desenvolvimento do programa, os resultados tendem a ser melhores.

O segundo é a tese de Hassani (2015), intitulada “O Programa Especial de Ensino Médio (PEEM) como política de correção de fluxo escolar no estado do Acre: uma análise a partir do ciclo de políticas”, que buscou analisar e investigar se o Programa contribuiu para a correção de fluxo escolar no Ensino Médio do município de Rio Branco, Estado do Acre. O estudo conclui que a implementação do Programa contribuiu para a correção do fluxo escolar no Estado,

no entanto, é necessário maior aprofundamento sobre os motivos que levam os alunos a recorrerem às classes de aceleração da aprendizagem, que vão além de questões como reprovação, múltiplas repetências e evasão.

Por sua vez, a tese de Anna (2016), denominada “Múltiplas faces da violência simbólica na/da educação: microrrealidade de um Colégio Estadual do Rio de Janeiro”, faz referência a alunos do Ensino Médio noturno com histórico de distorção idade-série no que tange à questão da violência simbólica de Pierre Bourdieu no cotidiano da escola. Para a autora, a violência simbólica é um tipo específico de violência exercida pelas vias simbólicas da comunicação, sendo esta com característica suave, insensível e invisível, que pode resultar em consequências como o fracasso, a evasão e o abandono de alunos do processo de escolarização.

Continuando o relato de nossa busca, a BDTD totaliza 13 trabalhos, destes, sete estão relacionados ao Ensino Médio, mas apenas a dissertação de Magalhães (2014), também constante do Banco de Teses da CAPES, trata da distorção idade-série, como explicitamos anteriormente.

Ao que se percebe, o tema da distorção idade-série não é recente e, sobretudo, é bastante recorrente. Como se viu, os estudos indicados nas duas bases de dados se empenharam em analisar programas específicos pensados para resolver o problema da distorção, com exceção da tese de Anna (2016), que evidencia a violência simbólica sobre os alunos exercida pelas vias da comunicação, uma das causas atribuídas ao fracasso escolar. Tal estudo toma o aluno e o currículo como referência. No nosso caso, não obstante, buscamos compreender a temática em questão a partir das representações dos próprios alunos que se encontram em condição de “distorção idade-série”.

O estudo da teoria das representações sociais de Moscovici (2015), nesse caso, torna-se pertinente para com o objeto que se pretende investigar, uma vez que as representações constituem processo de construção da realidade, ao mesmo tempo em que são produtos desta. São, portanto, a forma de pensar e interpretar o mundo. Conforme o autor, quando estudamos as representações sociais, estudamos o ser humano enquanto questiona e busca

responder seus questionamentos. Em outras palavras, criamos as representações com a finalidade de tornar familiar o não familiar, de tornar comum e real o incomum.

Segundo Guareschi (1996), as representações sociais amenizam o excessivo valor atribuído ao conhecimento científico, pela acolhida do conhecimento do senso comum, ao explicar a relação entre o individual e o social, por sua preocupação em salientar a indissolubilidade entre o interno e o externo, a consciência e a realidade.

Desse modo, a pesquisa centrou-se na seguinte questão-problema: quais as representações sociais do Ensino Médio noturno de alunos em condição de distorção idade-série? Em vista disso, por razão óbvia, buscamos compreender as representações sociais do Ensino Médio noturno de alunos em condição de distorção idade-série (objetivo geral). Propósito desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) analisar as representações sociais dos alunos em situação de distorção idade-série sobre o Ensino Médio noturno; b) identificar nas políticas educacionais princípios e ações que proponham superar e/ou evitar a distorção idade-série e c) discutir as representações sociais dos alunos sobre o Ensino Médio e as políticas educacionais sobre distorção idade-série.

Nesse sentido, acreditamos que a entrevista semiestruturada e o grupo focal se configuram em importantes procedimentos metodológicos tendo em vista os objetivos da pesquisa em questão. No que se refere ao objeto de estudo, para definir os alunos do Ensino Médio participantes, efetuamos um levantamento diretamente na documentação disponibilizada por uma escola da rede pública estadual de Criciúma-SC, identificando quais se encontravam em situação de distorção idade-série tendo em vista suas datas de nascimento. Consideramos que tal procedimento garantiu maior objetividade dos dados.

Após levantamento empírico das representações sociais sobre o Ensino Médio noturno dos estudantes com distorção idade-série, um dos pontos que se destacou foi a estreita relação do ensino noturno com o trabalho. Por essa razão, complementamos o estudo com a reflexão sobre a educação e o trabalho no contexto do Ensino Médio.

Na mesma linha de pensamento, a questão que envolve a distorção idade-série está relacionada ao currículo e seus elementos constitutivos: escola (condições institucionais), conteúdos (conhecimento) e formação (PPP) (SACRISTÁN, 2000), visto que um dos objetivos da pesquisa realizada alude às representações sociais dos alunos em situação de distorção idade-série sobre o Ensino Médio noturno.

Por fim, cabe enfatizar que a presente dissertação está assim constituída: introdução; considerações sobre permanência e fracasso escolar; indicadores educacionais e distorção idade-série: reflexões; educação e trabalho no contexto do Ensino Médio; políticas educacionais: permanência, repetência, evasão e distorção idade-série no Ensino Médio; representações sociais: aportes teóricos; concepções de currículo; metodologia; análise dos dados e conclusão.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA E “FRACASSO ESCOLAR”

O fracasso escolar é um tema que vem sendo pesquisado há muitos anos, confirmado nos estudos realizados por Patto (2010), dentre outros. Nesta sessão, não objetivamos descrever a trajetória histórica envolvendo o tema, mas destacar a importância da reflexão sobre o assunto, especificamente no Ensino Médio noturno, área em que a pesquisa realizada se concentrou.

São consideradas fracasso escolar questões, dentre outras, como, a repetência, evasão, baixo rendimento e distorção idade-série, demonstradas, quantitativamente, pelos indicadores educacionais. No entanto, como pondera Arroyo (2000), o problema é maior do que podemos imaginar, isto é, vai além da simples quantificação. Além disso, o próprio termo utilizado para caracterizar alunos que vivenciam e/ou vivenciaram experiências de insucesso precisa ser questionado, o que também nos propusemos a fazê-lo.

Conforme Pozzobon; Mahendra e Marin (2017), o uso do termo “fracasso escolar” pode trazer conotações pejorativas ao aluno, influenciando em seu desempenho ao longo da vida. O uso da expressão pode gerar, além da exclusão escolar, a exclusão social, tendo em vista que abala moralmente o indivíduo a quem o termo é atribuído.

Além disso, é comum a tendência à culpabilização e responsabilização aos alunos e/ou suas famílias pelo baixo desempenho e/ou reprovação/interrupção escolar (POZZOBON; MAHENDRA; MARIN, 2017), camuflando questões de ordem curricular, visto que a escola como transmissora de conhecimentos pode submeter-se à ideologia dominante ao atribuir a responsabilidade ao aluno por sua condição de fracassado e excluído.

Essas considerações se confirmam na pesquisa de Pozzobon; Mahendra e Marin (2017), que buscou compreender, a partir da visão dos alunos, pais e professores, se o termo fracasso escolar é adequado para nomear a situação de insucesso ou baixo rendimento escolar. O estudo evidenciou que a grande maioria dos alunos e pais

participantes responsabilizaram o próprio aluno pelo fracasso escolar. Ainda que os professores tenham culpabilizado os pais e alunos, para a grande maioria, o termo fracasso escolar implica um olhar mais diligente, considerando os fatores que respondem pelo fracasso social contingenciado pela ordem capitalista.

Quanto ao termo, apenas 5,8% dos participantes concordaram com sua adequação; a grande maioria pontuou ser um termo pesado, cuja responsabilidade recai sobre os alunos. Os próprios alunos demonstraram medo e insegurança relacionados à possibilidade de serem enquadrados no grupo de fracasso escolar (POZZOBON; MAHENDRA; MARIN, 2017).

Arroyo (2000) descreve o fracasso escolar como reflexo do fracasso social, e, sobre isso, enfatiza que a escola, como a maioria das instituições sociais, muitas vezes traz em seu sentido a democracia, mas acaba por reproduzir uma política de exclusão, uma vez que a escola se configura como materialização de uma lógica, de um tipo de concepção. Na mesma ótica, Dubet (2003) contribui quando questiona sobre o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão.

O que contribui para reforçar a condição de fracasso escolar está no fato de que questões como correção de fluxo, distorção idade-série, aceleração da aprendizagem são inerentes ao contexto educacional e, por conseguinte, naturalizam e/ou acabam encobrendo o contexto social no qual é produzido. Ou seja, o problema é, também, extraescolar, é estrutural, tem relação, como mencionado, com a exclusão social e a seletividade que ela reproduz, não é, como expõe Arroyo (2000, p. 34), “uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer” por meio de propostas de progressão e aceleração da aprendizagem, entre outras.

Isso não quer dizer que a escola está isenta de responsabilidade sobre situações de fracasso escolar. Ao reproduzir a lógica hegemônica, questões como currículo, processos de avaliação, reprovação/aprovação e formação de professores devem ser levadas em consideração. Por essa razão, o processo mais eficaz seria o de focar na estrutura do sistema escolar juntamente com a lógica que o inspira (ARROYO, 2000).

Um importante movimento no sentido de refletir sobre as condições de fracasso está no processo de repensar as concepções de escolarização. Diante do avanço tecnológico, da globalização, há, nesse sistema, e não pode deixar de ser mencionado, o intuito de escolarização para inserção dos alunos no mercado de trabalho, mediante o ensino para o domínio de habilidades, competências e saberes necessários ao sistema produtivo (ARROYO, 2000).

Segundo Arroyo (2000), a materialização da lógica excludente por meio da escola se manifesta nos critérios de seleção e credenciamento presentes no contexto escolar, além do critério de excelência, uma vez que os níveis escolares são condições para seleção e até mesmo exclusão de determinados empregos. Ao se pronunciar dessa forma, o autor quer chamar a atenção para o caráter seletivo, excludente, utilitarista e credencialista presente no sistema escolar brasileiro.

Tendo em vista que o problema é estrutural, deve-se levar em conta que a crescente desigualdade, exclusão e marginalização social influenciam na cultura escolar, na cultura pedagógica. Esse fato se confirma ao identificarmos que os alunos repetentes, evadidos, defasados e considerados “fracassados”, são, em grande parte, provenientes de famílias pobres, produtos de determinada concepção de escolarização.

Dubet (2003) define como processo duplo, considerando a exclusão presente no contexto escolar oriunda da exclusão social, e, assim como Arroyo (2000), problematiza sobre o elo das relações de produção e das relações de reprodução, este último, concretizado por meio da escola. Portanto, negar o papel da escola como um agente ativo da exclusão social pode ser um problema, uma vez que, negando sua responsabilidade, ela pode não intervir como deveria (DUBET, 2003).

No contexto do fracasso escolar, de um sistema desigual e excludente, convém questionar sobre o sujeito ameaçado, o sujeito fracassado, isto é, quem são os alunos atingidos? Mais do que isso, Dubet (2003) instiga-nos a refletir: quais os efeitos do fracasso nesses indivíduos?

Segundo Dubet (2003), o princípio de igualdade, sustentado pela escola, gera um sistema competitivo em que o indivíduo é autor

de si mesmo, ou seja, a partir dessa perspectiva se fortalece a crença na possibilidade de oportunidades iguais. Santomé (2013) contribui com essa ideia ao mencionar que brota, nesse processo, o discurso do individualismo radical. É nesse momento que os sucessos e fracassos dos indivíduos são apontados como o “resultado de opções e comportamentos de cada um dentro de uma sociedade livre e meritocrática e na qual, implicitamente, predomina a igualdade de oportunidades” (SANTOMÉ, 2013, p. 264).

É, pois, nessa ótica que os sujeitos são ordenados, hierarquizados e classificados de acordo com seus méritos. Isto é, partindo do princípio da igualdade, que vença o melhor (DUBET, 2003). O que ocorre, nesse sentido, é que a exclusão não é tida como fenômeno objetivo, mas subjetivo, uma vez que cada um é responsável por sua própria educação, isto é, por seu sucesso ou fracasso.

Assim, um dos efeitos decorrentes pode ser o retraimento, no qual os alunos, percebendo que, apesar dos esforços, não são capazes de obter resultados significativos, de ganhar a competição, acabam por abandonar, racionalmente, o ritualismo escolar, configurando-se uma autoexclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito” (DUBET, 2003, p. 41). Ocorre, nesse aspecto, uma exclusão subjetiva antecipando a exclusão objetiva.

Outra maneira de responder às questões estruturais de um sistema excludente é por meio do conflito. Os alunos respondem com violência à situação de fracasso, atribuindo, em muitos casos, a causa aos professores. Conforme Dubet (2003, p. 42), a violência contra a escola e os professores é “um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola”, e nesse sentido o autor afirma que a violência dos excluídos também antecipa sua exclusão.

Além disso, não se pode deixar de mencionar um outro aspecto relacionado ao fracasso escolar que Souza (1995) denomina pedagogia da repetência. Uma lógica utilizada com o intuito de refazer o aprendizado, mas que acaba estigmatizando o aluno. Os estudos comparativos de Crahay (2006) confirmam que a reprovação não ajuda os alunos com dificuldade a superar os obstáculos e serem

bem-sucedidos na escola. Para o autor, muitas vezes, o atraso dos alunos repetentes aumenta, sendo um ano repetido, um ano perdido.

Ao que se percebe, comumente o debate sobre o fracasso escolar gira em torno de questões relacionadas à estrutura social ou às questões pedagógicas (associadas à escola e/ou aos professores), tomadas em separado. Faz-se necessário, nesse sentido, superar a dicotomização existente a partir de análise mais global, tendo em vista a totalidade dos fenômenos relacionados ao tema.

Nessa discussão, é importante considerar que o fracasso escolar não deve ser tido como algo abstrato e inerente ao processo educacional. Nessa linha de pensamento, Charlot (2000) quebra paradigmas ao afirmar que o fracasso escolar não existe. Isto é, não é uma doença, um contágio, um evento fatal, como tido no senso comum. Nas palavras do autor, “ao escutarmos tais discursos temos o sentimento de que se é hoje ‘vítima’ do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste” (CHARLOT, 2000, p. 16).

É preciso se ter presente, como Charlot (2000), que o fracasso escolar é uma experiência. O que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias de fracasso. Por isso, é imprescindível levantar a questão das marcas que tal experiência deixa nos estudantes incluídos/envolvidos em situação de fracasso. Mais que isso, o autor denuncia a leitura negativa que se faz dessa experiência.

A leitura negativa da situação de fracasso comumente aparece em termos de faltas, deficiências e origem. Caracterizamos a situação em termos de carência e isso faz com que o indivíduo seja visto, como discute Charlot (2000), como um objeto incompleto. Esses modelos negativos socialmente construídos influenciam nosso julgamento e acabamos produzindo imagens negativas dos indivíduos.

Esse caminho, de acordo com Dayrell e Carrano (2014), leva à construção de uma educação pelo “caminho da falta”. Do contrário, uma leitura positiva seria “recusar-se a pensar o dominado como um sujeito passivo, reproduzido pelo dominante e completamente manipulado” (CHARLOT, 2000, p. 31). Isto é, pensá-lo, sobretudo, como sujeito, que interpreta o mundo, resiste à dominação, possui desejos e interesses.

Assim como Charlot (2000), percebe-se aqui o sujeito como humano, que possui desejos e é movido por seus desejos; é um ser social, mas singular; possui uma história e sua interpretação do mundo, dando-lhe um sentido próprio, embora em muitas situações não consiga fazê-lo. Daí a razão da pesquisa em desenvolvimento: compreender as representações sociais dos alunos caracterizados em distorção idade-série do Ensino Médio, por terem vivenciado alguma situação de fracasso/exclusão e, por isso, reproduzirem e produzirem representações, sentidos e significados, agindo sobre o mundo acerca de suas vivências.

2.1 O aluno do Ensino Médio noturno

Geralmente, os jovens do ensino noturno vêm marcados por experiências de fracasso durante sua trajetória escolar. Em seu estudo, Souza (2016) evidencia que a grande maioria desses estudantes está retornando após um percurso interrompido e/ou abandonado, e essas experiências malsucedidas acabam influenciando na forma como veem a escola.

Conforme Krawczyk (2011), no primeiro ano do Ensino Médio os jovens sentem-se orgulhosos por vencerem a barreira de escolaridade de seus pais ao conseguirem superar os desafios e chegar a este nível de ensino. No entanto, perder o entusiasmo pelos estudos é comum entre os jovens, principalmente no segundo ano, em que se inicia o desencanto ocasionado, geralmente, pelas dificuldades do processo de ensino. No terceiro ano novos desafios surgem e os alunos acabam se confrontando com o frustrante fato de que ingressar na faculdade não é uma possibilidade real de conseguir o emprego tão desejado.

Muitos desses jovens vivenciam e/ou vivenciaram situações de fracasso e um dos fatores atribuídos à situação do estudante desse turno está relacionado a sua condição socioeconômica, visto que, muitas vezes, provêm de um contexto social em que a escola não faz parte de seu capital cultural, isto é, de sua experiência familiar (KRAWCZYK, 2011). Por não receberem motivação suficiente, tanto na família como na escola, acabam desistindo de estudar. Ao retornar, muitas vezes tardiamente, optam pelo ensino noturno, tendo em vista terem ingressado ou pretenderem ingressar no mercado de trabalho (SOLER, 2004).

Sobre o mesmo assunto, Pereira (2014), em estudo realizado numa escola pública gaúcha, identificou que grande parte dos alunos que compõem os números relacionados ao abandono, especificamente no turno da noite, é proveniente de famílias pobres. Segundo o autor, esses jovens, em condição de distorção idade-série, após tentativa frustrada de retorno à escola abandonam mais de uma vez o ensino, continuando a “engrossar o contingente de mão de obra não qualificada, quando não dos desempregados” (PEREIRA, 2014, p. 235).

De acordo com Souza (2016), quando o aluno faz o movimento de retorno aos estudos acaba se deparando com um contexto que não o motiva a permanecer na escola. Um dos fatores dessa desmotivação está demonstrado na pesquisa realizada por Caporalini (1991) na década de 1990, quando menciona que os sistemas de ensino comumente reproduzem a proposta pedagógica da escola diurna, elaborada para crianças, não levando em consideração que o público noturno é composto também por adultos.

Essa afirmação vai ao encontro das conclusões de Kuenzer (1997), que ainda na década de 1990, em seu estudo sobre as perspectivas dos alunos trabalhadores de 2º grau, evidencia através da perspectiva dos alunos a inadequação da proposta da escola aos interesses e necessidades do aluno trabalhador, uma vez que a escola não considera sua concepção de mundo, o saber produzido e apropriado no trabalho juntamente com suas experiências. Além das metodologias utilizadas serem pouco dinâmicas e ineficazes.

A pesquisa realizada por Leão, Dayrell e Reis (2011), que abordou a realidade do ensino médio na ótica dos jovens e analisou a relação que estabeleciam entre seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização, confirma o fato de que o currículo está distante de sua realidade, uma vez que os alunos reclamam da falta de articulação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana. Nas palavras dos autores,

a escola não vem possibilitando uma compreensão da realidade onde se inserem, uma visão sobre o mundo do trabalho e suas exigências, um conhecimento do que a universidade pode ou não oferecer, os cursos existentes com suas especificidades e demandas próprias (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1082).

Nesse sentido, os alunos demonstraram se sentir abandonados à própria sorte, uma vez que a escola e a sociedade no geral não lhe oferecem perspectivas futuras, considerando o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a grande parcela da população, que frequenta a rede pública de ensino.

Outro ponto pertinente a destacar refere-se ao estudo no período noturno. Além de os jovens terem que driblar o cansaço ocasionado pelo trabalho e o estudo, os professores também, na maioria das vezes, estão no seu terceiro turno de trabalho e, muitas vezes, cansados para propor metodologias alternativas para motivar e garantir o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (KRAWCZYK, 2011).

Em suma, a falta de especificidade no atendimento aos estudantes do período noturno, face suas necessidades cotidianas, que os diferenciam dos discentes do diurno, somada às lacunas de aprendizagens oriundas de reprovação e/ou abandono da escola, que os colocam na condição de aluno com distorção idade-série, contribuem, como salienta Souza (2016), para agravar a desmotivação pelas aulas.

3 INDICADORES EDUCACIONAIS E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: REFLEXÕES

Os indicadores no contexto da educação constituem uma medida quantitativa que tem por finalidade monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, isto é, atribuem valor estatístico à qualidade do ensino. Além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros, servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE) e contribuem, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para a criação de políticas públicas voltadas para a educação (INEP, 2019).

A taxa de distorção idade-série, indicador educacional utilizado pelo Censo, exemplificado na tabela da introdução deste estudo, permite relacionar o percentual de alunos, em cada série, que se encontram com idade superior à recomendada. Considerando o sistema educacional seriado, existe, teoricamente, uma adequação entre a idade e a série que o aluno frequenta. No Brasil, conforme legislação, considera-se a idade de 6 (seis) anos como adequada para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental e a de 14 (quatorze) para a sua conclusão. Logo, a idade adequada para o ingresso no Ensino Médio seria de 15 (quinze) anos e a conclusão se daria aos 17 (dezesete) anos.

A preocupação com questões relacionadas à distorção idade-série é histórica e atual. Conforme Sampaio et al. (2002), com a expansão da oferta de vagas nas escolas públicas em meados da década de 1970 e, por conseguinte, o aumento da oferta de matrículas, a heterogeneidade de alunos nas salas de aula também aumentou. Entretanto, os processos didático-pedagógicos e de conhecimento continuaram os mesmos, sem levar em conta a diversidade e o perfil dos alunos que se inseriam na escola.

Foi nesse contexto que tiveram início as retenções no Ensino Fundamental e os alunos passaram a sofrer com atrasos escolares, influenciando, por conseguinte, no Ensino Médio. Em 1982, segundo os autores, a taxa de distorção idade-série chegou a 76,2%. Nesse contexto, apesar da intenção de universalização e aumento do

número de matrículas, dos que conseguiam concluir os estudos e receber a certificação, menos de 41% estavam com idade, teoricamente, considerada adequada.

Segundo Sampaio et al. (2002), este quadro se modifica na década de 1990, quando a educação passa por reformas a fim de se adequar às demandas exigidas pela globalização e da necessidade de propiciar as condições de integração do aluno no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. No entanto, em 1995 a escolaridade da população brasileira ainda era considerada baixa e muitos dos alunos de 15 anos, em média, ainda não haviam concluído nem o Ensino Fundamental.

Foi a partir de 1997 que programas foram pensados a fim de solucionar problemas relacionados à escolaridade da população, dentre eles: classes de aceleração, bolsa escola (hoje bolsa família), merenda escolar, livro didático e Educação de Jovens e Adultos (EJA), favorecendo, em parte, questões de distorção idade-série. Alguns desses programas serão aprofundados na seção sobre as políticas educacionais brasileiras.

Sampaio et al. (2002) apresentam dados quanto à idade mediana de conclusão dos alunos no Ensino Fundamental e Médio no ano de 1999 que apontam melhorias comparado aos anos anteriores.

Tabela 2: Idade mediana de conclusão no Brasil em 1999

Redes	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
Total	16	16	17	20	20	20
Pública	17	16	17	20	20	20
Particular	15	15	15	19	19	19

Fonte: Sampaio et al. (2002).

Considerando os critérios estabelecidos teoricamente na legislação, os alunos de 15 anos deveriam estar cursando o primeiro

ano do Ensino Médio, no entanto, como se pode notar, em 1999 tais alunos ainda se encontravam no Ensino Fundamental, confirmando que problemas relacionados à distorção idade-série, e o que Sampaio et al. (2002) chamam de represamento de matrículas, fazem parte de nossa estrutura educacional há décadas. A tabela que segue apresenta as taxas atualizadas (2018) de distorção idade-série do Ensino Médio em Santa Catarina:

Tabela 3: Taxa de distorção idade-série em Santa Catarina
– 2018

**TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
SANTA CATARINA – 2018**

Dependência administrativa	1º ano	2º ano	3º ano
Federal	14,5	13,9	8,6
Estadual	29,9	22,1	17,2
Municipal	20,0	12,4	11,0
Privada	5,7	4,4	3,1
Pública	29,1	21,6	16,9

Fonte: elaborado pela autora. Dados fornecidos pelo INEP.

De fato, historicamente houve avanços no sistema educacional brasileiro, hoje também em vista da judicialização decorrente da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que envolve famílias e Estado e a criação de políticas públicas de enfrentamento que têm garantido, de certo modo, a diminuição do número de alunos com distorção idade-série estatisticamente falando. Entretanto, os indicadores ainda evidenciam número significativo de alunos que ainda se encontram nessa situação, especificamente na rede pública de ensino. Isso nos dá a dimensão do quanto o assunto é complexo e transcende a mera quantificação.

Dentre os indicadores utilizados no Brasil destacamos o IDEB, criado para medir a qualidade do aprendizado nacional. O cálculo é realizado a cada dois anos e combina os dados de

rendimento escolar obtidos pelo Censo e os dados do desempenho dos alunos por meio das avaliações externas nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil¹.

Conforme Alves e Soares (2013), uma das vantagens do IDEB mencionada por um de seus idealizadores é o fato de ser fácil de compreender e simples de calcular. Lembrando que, em um “único número, expresso na escala de zero a 10, ele traduz a qualidade da educação e permite comparar as unidades avaliadas – escolas, redes e sistemas estaduais e municipais de ensino” (ALVES; SOARES, 2013, p. 180).

A simplicidade do IDEB facilitou sua aceitação, fazendo com que seja influente no debate educacional, na imprensa e entre os economistas. Ao sintetizar os dados educacionais, é um dos meios de sinalizar para a sociedade os resultados do aprendizado dos alunos, inclusive, partindo da hipótese de que os professores e gestores educacionais reagiriam às cobranças por resultados por parte da sociedade, melhorando a qualidade do ensino. Assemelha-se, nesse sentido, ao sistema de *accountability*. Sem a pretensão de aprofundarmos o assunto, acreditamos que o termo merece considerações.

Conforme Afonso (2009), o termo *accountability* não tem uma única definição, com significados plurais, é abordado a partir de várias perspectivas. Com vistas a contextualizar o conceito, o autor descreve três aspectos que podem estruturá-lo: informação, justificação e imposição. A informação e a justificação constituem-se em prestação de contas, que possuem

uma dimensão informativa e uma dimensão argumentativa, podendo, num certo sentido, ser concebida como uma atividade comunicativa ou discursiva porque pressupõe uma relação de diálogo crítico e a possibilidade de desenvolver um debate

¹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (INEP).

público aprofundado. No entanto, a prestação de contas, enquanto obrigação ou dever de dar respostas, não é apenas uma atividade discursiva, mais ou menos benévola, que se esgota na informação e na justificação; ela contém também uma dimensão impositiva, coactiva ou sancionatória (AFONSO, 2009, p. 59).

Geralmente essa dimensão impositiva resulta na responsabilização, no entanto, vale destacar que ao esperarmos por mudança nos resultados somente por parte dos professores e gestores estamos desconsiderando que os resultados escolares estão fortemente relacionados a problemas estruturais, envolvendo, sobretudo, questões associadas à origem social e cultural dos alunos (ALVES; SOARES, 2013).

Na mesma ótica, Afonso (2009) acrescenta o pilar da avaliação para compor a estrutura do processo de *accountability*, que, segundo o autor,

diz respeito ao processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação. Neste caso, quando se justifica ou se considera necessário, a avaliação pode anteceder a prestação de contas (avaliação *ex-ante*); pode ocorrer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização (avaliação *ex-post*); ou pode ainda, ela própria, desenvolver-se autonomamente através de estudos ou relatórios elaborados por entidades internas e/ou externas, assumindo-se assim como instrumento estruturante da prestação de contas (integrável ou não num modelo ou sistema mais amplo de *accountability*) (AFONSO, 2009, p. 59).

Nesse contexto de prestação de contas e responsabilização, nos utilizamos das palavras de Afonso (2009, p. 13) ao afirmar que “nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável”, denunciando a atual tendência baseada, exclusivamente, na mensuração e comparação de resultados educacionais na qual os fins e propósitos da educação se perdem. Krawczyk (2011) denuncia o que chamou de sobrevalorização dos indicadores de rendimento, que comumente conduz à mobilização educacional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas em detrimento da reflexão sobre a racionalidade pedagógica.

Além disso, acreditamos que o movimento de avaliação em larga escala pode se configurar em mero disfarce de cunho neoliberal que, diante do discurso de qualidade da educação, camufla seus reais interesses, tendo em vista que, na prática, essas avaliações proporcionam mudanças tímidas. Assim sendo, juntamente com Sousa (2014, p. 410) questionamos: “Aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação?”

Portanto, basear a qualidade da educação a partir das estatísticas é, segundo Sousa (2014), enfatizar nos produtos em detrimento dos processos e desconsiderar o contexto de produção e reprodução dos saberes a partir de uma noção restrita de qualidade. Além disso, diferente de uma avaliação formativa, como prega o discurso, as provas periódicas promovem a classificação e seleção de alunos por mérito no contexto da escola. Por conseguinte, com uma concepção restrita de avaliação da aprendizagem, a medida de desempenho do aluno tende a ter “acolhimento no contexto escolar, abrigando, inclusive, a ideia de repetência como uma medida apropriada a um sistema educacional que se pretenda de qualidade, admitindo-se a seletividade e a exclusão como inerentes à dinâmica escolar e social” (SOUSA, 2014, p. 412).

Finalmente, pensar a qualidade da educação implica o aprofundamento nas questões subjacentes ao contexto educacional, como as questões envolvendo evasão, repetência e a distorção idade-série, sem perder de vista que são condições envolvendo um

conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas. Quanto à distorção idade-série, estatisticamente, os dados apontam para a melhoria nas taxas, mas, especificamente no Ensino Médio noturno, evidente está que ainda são números preocupantes e, transcendendo a ideia de ranqueamentos, o grande desafio por parte da escola hoje é manter esses alunos no sistema educacional, bem como assegurar-lhes um ensino de qualidade, que faça sentido especificamente para o aluno trabalhador, caso de nossa pesquisa.

Sobre isso, Sampaio et al. (2002) apontam a necessidade para além das políticas de inclusão, mas, sobretudo, de políticas de manutenção e políticas de qualidade, que os estimulem e lhes dê perspectivas. Portanto, tendo em vista que a entrada precoce no mercado de trabalho contribuiu como fator, dentre outros, determinante para a condição de distorção idade-série dos entrevistados, o capítulo que segue buscou abordar a relação do Ensino Médio noturno com o trabalho, considerando o contexto social no qual a escola participante da pesquisa se insere, atendendo alunos oriundos de áreas de vulnerabilidade social e de classe média baixa, já inseridos no mercado de trabalho não qualificado.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERMANÊNCIA, REPETÊNCIA, EVASÃO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem por objetivo discutir as políticas educacionais acerca das questões que se referem à permanência, repetência e distorção idade-série dos alunos do Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 2018), salienta que, entre os princípios da educação nacional, está a igualdade nas condições de acesso e permanência dos alunos e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Para tanto, é dever do Estado e, por conseguinte, da escola pública oferecer o acesso gratuito para todos, inclusive para aqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade própria.

De acordo com o documento atualizado, a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, e, no que diz respeito à modalidade do Ensino Médio, enfatiza que tem duração mínima de três anos (BRASIL, 2018), isto é, os alunos concluintes do Ensino Médio, na oportunidade, devem ter 17 anos. Com isso, pessoas com idade superior à mencionada e que estejam matriculadas no ensino regular neste nível encontram-se em situação de distorção idade-série.

Segundo a LDB atual, a escola deve se organizar a fim de se adequar às condições dos educandos, isto é, “com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2018, p. 10). Isso inclui, além de um currículo organizado para acolher as expressões dos sentidos e representações dos alunos, a oferta do Ensino Médio regular noturno.

Outra questão importante corresponde às regras comuns de organização da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, previstas no Artigo nº 24 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2018), condizente à verificação do rendimento escolar. Este prevê a possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar, avanço nos cursos mediante verificação do aprendizado e

estudos de recuperação paralela ao ano letivo para os casos de baixo rendimento escolar. Essas medidas, se aplicadas convenientemente, podem beneficiar alunos com distorção idade-série.

No que diz respeito à classificação nas séries ou etapas, a mesma lei prevê a progressão tanto parcial quanto continuada para os estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, no entanto, para o Ensino Médio é considerada somente a parcial (BRASIL, 2018). Ou seja, nesta modalidade, o aluno pode ser promovido para a série seguinte com dependência em uma ou mais disciplinas, nos termos do sistema de ensino a que corresponde, o que pode beneficiar os discentes a prosseguir os estudos evitando e/ou minimizando o problema da distorção idade-série e, por conseguinte, impedindo a incidência de evasão.

Além da LDB 9394/96 atualizada (BRASIL, 2018), verificamos a Resolução 04/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB), a fim de localizar elementos sobre o tema em questão. No Título IV da referida Resolução que trata do acesso e permanência para a conquista da qualidade social, o Artigo 8º estabelece que o pilar dessa qualidade é a garantia, permanência e sucesso dos “sujeitos das aprendizagens”, reduzindo a evasão, repetência e distorção idade-série.

O Artigo nº 26, § 3º, por sua vez, no que diz respeito ao Ensino Médio, prevê a flexibilidade dos currículos dos sistemas educativos com diferentes alternativas, a fim de que os alunos “tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica” (BRASIL, 2010).

É possível perceber que tanto a LDB 9394/96 quanto as DCNGEB (BRASIL, 2010) preocupam-se com a flexibilização do currículo com vistas a considerar as condições socioculturais do aluno, principalmente o discente trabalhador, fazendo menção à redução da evasão, repetência e distorção idade-série.

A Resolução, em seu Artigo nº 49, prescreve a aceleração de estudos que se destina “a estudantes com atraso escolar, àqueles que, por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade, por

razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras” (BRASIL, 2010). Eis aí mais uma oportunidade de se promover o incentivo ao aluno de retomar seus estudos e/ou permanecer na escola.

Poder-se-ia dizer que “se os jovens atribuíssem um sentido mais vivo e uma maior importância à sua escolarização, uma parcela maior continuasse frequentando as aulas, mesmo depois de empregados” (BRASIL, 2013, p. 156). Porém, nos perguntamos: qual o papel do currículo e da escola nesse sentido?

Por estas considerações, fica evidenciado que a conquista da qualidade social da educação está relacionada à permanência dos estudantes no contexto escolar, o que lhes oportunizará conviver com diferentes saberes, ampliando assim a sua compreensão crítica do mundo (BRASIL, 2013). Eis o desafio cotidiano da escola para reorganizar-se “com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral” (BRASIL, 2013, p. 157).

Para atingir a finalidade apresentada, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário considerar a capacidade de todos os estudantes de aprender, independentemente de suas características, trajetórias e/ou histórias. Com base nisso, é necessário, segundo o documento, atribuição de sentidos ao processo de aprendizagem, articulação com a realidade dos alunos, desenvolver a autonomia pessoal, profissional e política, dentre outros (BRASIL, 2019).

Na mesma ótica, buscamos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) as metas que dizem respeito à permanência, repetência, evasão e distorção idade-série, e, dentre elas, está a de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

De acordo com isso, um dos objetivos dessa meta é aumentar para 85% o total dos jovens cursando o Ensino Médio até o ano de 2024, e para a consecução desse objetivo prevê a “melhoria do atendimento e da taxa de conclusão na idade adequada no Ensino Fundamental, visto que a expansão na cobertura do Ensino Médio

depende da ampliação dos níveis de conclusão da etapa anterior” (BRASIL, 2015, p. 53).

Ao verificar o percentual da população de 15 a 17 anos frequentando o Ensino Médio (nível considerado adequado para essas idades), o PNE (BRASIL, 2015) concluiu que os números são considerados abaixo do esperado. E quanto ao estado de Santa Catarina, de acordo com o Plano Estadual (SANTA CATARINA, 2015, p. 41), não tem conseguido manter uma “regularidade de crescimento no atendimento, apresentando frequente oscilação. Essa oscilação é, em parte, decorrente da saída dos adolescentes e jovens da escola para trabalhar e retorno após certo tempo”.

Outra meta do PNE (BRASIL, 2015) está relacionada à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem na Educação Básica. O IDEB, utilizado para calcular o índice de qualidade da educação, combina o fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho (médias de proficiência). Segundo o referido dispositivo,

a ideia que está por trás desse indicador é a de que um sistema de ensino que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a Educação Básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino não atinjam elevados níveis de desempenho (proficiência) nas avaliações padronizadas (BRASIL, 2015, p. 114).

Neste raciocínio, baseado em Fernandes (2007), um sistema ideal seria aquele em que, além do acesso à escola, os indivíduos não desperdiçassem tempo com repetência, não abandonassem os estudos antes do tempo e, sobretudo, aprendessem.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2015) nos fornece dados expressivos ao afirmar, baseada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), que apesar de haver melhora quantitativa nos últimos vinte anos, ainda estamos

distantes da universalização da Educação Básica no Brasil, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Médio.

De acordo com a Proposta, os números de retenção, interrupção e defasagem idade-série são significativos e ainda se fazem presentes no contexto educacional (SANTA CATARINA, 2015). Segundo a PCSC (SANTA CATARINA, 2015), algumas questões interferem nesse processo e carecem de debate, como o significado e as formas como o conhecimento é produzido, a diversidade existente nesse contexto, os diferentes tempos de aprendizagem, entre outros.

Para uma análise mais significativa no que se refere ao tema da seção, buscou-se no Plano Estadual de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015) as estratégias estabelecidas para o cumprimento efetivo das metas objetivadas no PNE. Sobre a meta de nº 3, que diz respeito à universalização do atendimento escolar para toda a população entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos, dentre as estratégias pensadas para atingir o objetivo destacamos:

Fortalecer, de forma intersetorial, o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos jovens beneficiários de programas de transferência de renda, bem como dos sujeitos em situações de discriminação, preconceito e violência, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, buscando a colaboração com as famílias; Criar e implementar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e de adultos, visando à qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar, especialmente, aos assistidos por programas sociais; Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou por quaisquer formas de discriminação, criando

rede de proteção contra formas associadas à exclusão (SANTA CATARINA, 2015, p. 108).

No que se refere à meta de nº 7, relacionada à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem na Educação Básica, destacamos as seguintes estratégias:

Incentivar o desenvolvimento, selecionar, referendar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o Ensino Fundamental e médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; Institucionalizar programas e desenvolver metodologias para acompanhamento pedagógico, recuperação paralela e progressão, priorizando estudantes com rendimento escolar defasado, em regime de colaboração (SANTA CATARINA, 2015, p. 116).

O PEE (SANTA CATARINA, 2015) também demonstra, graficamente, que há uma parcela significativa da população na idade mencionada fora da escola e as que não estão fora possuem atraso escolar. Dentre os fatores citados estão: abandono, reprovação, falta de atratividade no Ensino Médio e a inserção no mundo do trabalho. Salienta, em vista disso, que “os indicadores de rendimento escolar e distorção idade-série mostram que é necessário um esforço coletivo para que o cenário atual desta etapa de ensino seja revertido” (SANTA CATARINA, 2015, p. 42).

Ainda sobre as políticas educacionais, consideramos pertinente aludir às Diretrizes Operacionais para a Avaliação do

Processo de Ensino-Aprendizagem do Estado de Santa Catarina proposto na Resolução nº 183 de 19 de novembro de 2013, regulamentada pela portaria nº 189 de 2017 (SANTA CATARINA, 2013). No que diz respeito à avaliação, no art. 3º, o documento, em consonância com a LDB atual, menciona que deve ser contínua e cumulativa, mediante a verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências em atividades de classe e extraclasse, incluindo os procedimentos específicos de recuperação paralela. Devem prevalecer, nesse caso, os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A Resolução nº 183 ainda indica que os estabelecimentos de ensino deverão “oferecer, a título de recuperação paralela de estudos, novas oportunidades de aprendizagem, sucedidas de avaliação, quando verificado o rendimento insuficiente durante os bimestres ou trimestres, antes do registro das notas ou conceitos bimestrais ou trimestrais” (SANTA CATARINA, 2013, p. 3). No Capítulo II, o documento trata da aceleração de estudos, a ser organizada pelo estabelecimento de ensino sob responsabilidade do Diretor. A aceleração dos estudos pode ser utilizada sempre que houver alunos com defasagem idade-série-ano que participarão das chamadas classes de aceleração.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, atualizado em 2017, está amparado na legislação vigente. Quanto à avaliação, tem como base, dentre outros, a LDB 9394/96 e a Resolução nº 183 de 2013. A recuperação paralela poderá ser realizada a fim de promover novas oportunidades de aprendizagens e garantir o conteúdo não construído pelo aluno, também deverá ser elaborada de acordo com particularidades deste.

Segundo o PPP, o processo avaliativo servirá para a “tomada de decisões acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades identificadas, isto é, para construir caminhos que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os que compõem a comunidade escolar”. Ou seja, baseado em uma avaliação inclusiva.

O PPP reafirma que, dentre suas metas, estão a de “diminuir a evasão escolar em 50% entre os anos de 2016 até o fim do ano de 2019” e “diminuir a reprovação por infrequência em 80% até o fim

do ano letivo de 2019” (PPP, 2017, p. 30). A ação destinada para atender essas metas é o acompanhamento semanal da frequência do educando a fim de evitar longos períodos de afastamento das atividades escolares, fazendo contato com os responsáveis ou, quando necessário, encaminhando para o Conselho Tutelar e Promotoria Pública.

Além disso, identificamos que, apesar de não fazer menção à questão da distorção idade-série, dentre as ações apresentadas no documento da escola está a de

focar a atenção especial aos educando e educadores no que diz respeito ensino-aprendizagem acompanhando o rendimento escolar e a frequência, utilizando os programas que agem em parceria para essa superação: PDDE - Interativo, Mais Educação, Sala de Apoio - PENOA.

Como resultados das ações, o documento menciona que espera diminuir os índices de evasão e retenção.

4.1 Considerações e proposições para a solução da distorção idade-série

Como dissemos anteriormente, a preocupação com questões de permanência, evasão, repetência e distorção idade-série não são recentes, entretanto, a partir da LDB 9394/96 foram criadas políticas e dispositivos a fim de diminuí-las, combatê-las e/ou evitá-las ao longo dos últimos anos. Dentre eles destacamos as Classes de Aceleração, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Acelera Brasil, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna e apoiado pelo MEC.

A política de Aceleração da Aprendizagem, instituída pelo MEC (1997), foi pensada objetivando enfrentar problemas relacionados à reprovação e evasão, para regularizar o fluxo escolar (SILVA; ZAGO, 2019). De acordo com os autores, o programa parte do princípio de que uma abordagem mais rápida dos conteúdos é possível, considerando o nível de maturidade dos alunos.

Em Santa Catarina, as Classes de Aceleração chegam em 1998 na rede estadual de ensino no nível fundamental, influenciando, posteriormente, algumas instituições municipais. Quanto ao oferecimento, devem ser realizados no período oposto ao regular de aula, com recursos e materiais pedagógicos adequados à especificidade do aluno, e a avaliação da aprendizagem é de responsabilidade dos docentes capacitados e que atuam no ambiente (SANTA CATARINA, 2013).

A proposta, segundo os órgãos gestores da política educacional, apontou melhorias no sistema de ensino, uma vez que os indicadores estatísticos apontam dados positivos, no entanto, serve, geralmente, como política remediativa, tendo em vista que muitos alunos continuam excluídos do processo educacional (HANFF et al., 2002; PEZZI; MARIN, 2016).

Silva e Zago (2019), após estudo em escola municipal da rede pública de Santa Catarina que adotou a proposta de aceleração da aprendizagem, problematizam a garantia da eficácia das alternativas pedagógicas adotadas. Para os autores, mais do que tudo, a escola tem o papel de empoderar os estudantes socialmente subalternizados e negados. Conforme os autores, a sensação que se tem ao observar

a maneira como se dá o processo dessa proposta é que os alunos oriundos de um passado escolar fracassado são simplesmente empurrados para a próxima série, sem levar em conta que sua situação faz parte de uma construção histórica.

Finalmente, segundo Hanff et al. (2002), estas propostas quando voltadas somente às diferenças individuais, questões curriculares e metodológicas não alteram e questionam velhas estruturas. O fenômeno do fracasso escolar, por exemplo, é resultado da prática que oculta o fenômeno da exclusão social, enfocando os problemas educacionais somente sob a ótica dos recursos pedagógicos e do próprio aluno.

A Educação de Jovens e Adultos, segundo o artigo 37 da LDB n. 9394/96, é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade própria e se configura em instrumento de educação e aprendizagem ao longo da vida. A oferta da modalidade deve considerar, segundo a Lei, as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de promover articulação com a educação profissional, se for o caso (BRASIL, 2018).

Apesar de a EJA ter sido criada objetivando oportunizar a escolarização de pessoas que não tiveram acesso na idade adequada, na conjuntura atual o perfil das pessoas que buscam oportunidades aceleradas de estudo em horário flexível inclui adolescentes e jovens pobres oriundos de uma trajetória descontínua marcada por interrupções e repetições. Dentre os fatores apresentados por Pierro (2005) está a exigência de certificação escolar para inserção no mercado de trabalho e a elevada defasagem na relação idade-série.

De acordo com Rummert (2007), no Brasil, as iniciativas referentes à EJA alicerçam-se em questões de ordem socioeconômica e estão relacionadas à distribuição desigual de bens, negação dos direitos fundamentais, isto é, o direito pleno à educação, e questões estritamente relacionadas à reestruturação produtiva em um cenário em que os índices de baixa escolarização da população eram elevados. Historicamente, a conclusão do percurso formativo na Educação Básica por parte da classe trabalhadora constituía-se privilégio. Eis o paradoxo apresentado pela autora: por um lado, as forças dominantes de cunho capitalista não requerem efetivamente

que a população tenha acesso a escolaridade básica de qualidade; por outro, a crença na educação como chave de ingresso exitoso no campo competitivo econômico mundial.

Portanto, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, é necessária a reflexão mais crítica sobre os interesses circundantes à oferta da educação de jovens e adultos. Como já discutido no decorrer deste estudo, algumas estratégias se configuram em meros disfarces que servem para a construção e manutenção da hegemonia, inviabilizando a reflexão crítica e política sobre o papel da educação na sociedade e transferindo, sobretudo, para o indivíduo, a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso nas disputas por melhores condições (RUMMERT, 2007).

Assim sendo, a população, que teve seus direitos negligenciados, recebe a oferta de processos educacionais, que distribui, além de ilusões, certificados de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, através do discurso de superação individual das marcas do modelo socioeconômico (RUMMERT, 2007). Nesse caso, ocorre (há exceções) a certificação formal em um ambiente que não confere rigor e seriedade à formação de jovens e adultos, por meio de estratégias que conferem o que Kuenzer (2005) denomina de certificação vazia.

Além disso, com vistas a oferecer oportunidades educacionais apropriadas e de considerar os interesses, condições de vida e de trabalho do aluno, a LDB atual reduziu a idade para a prestação dos exames supletivos. No Ensino Fundamental a idade mínima passou de 18 para 15 anos e no Médio de 21 para 18 anos. Nesse contexto, os jovens, especialmente das classes desfavorecidas, estão fazendo o processo de migração do ensino regular para a EJA. Fato que confirma, como coloca Rummert (2007, p. 39), a ênfase atribuída exclusivamente à certificação em detrimento da “vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico”.

Conclui-se, sob essa ótica, que o que ocorre é a oferta de escolaridade de caráter precário e aligeirado, sob o discurso de inclusão e como medida de mitigar as disfunções estruturais de um sistema que cada vez mais irá “demandar novas medidas de caráter emergencial” (RUMMERT, 2007, p. 38). Mais ainda, são medidas

que, preocupadas em alterar indicadores estatísticos, negligenciam compromissos com a oferta de educação de qualidade.

O Programa Acelera Brasil (PAB), por sua vez, foi desenvolvido no ano de 1997 com o objetivo de corrigir o fluxo escolar nas redes estaduais e municipais de ensino, visando à educação de qualidade para todos. Segundo Oliveira (2002), um dos idealizadores e orientadores do projeto, o Programa está comprometido com resultados permanentes e com a mudança de direção de políticas educacionais, não sendo mera inovação pedagógica. No entanto, após leitura verificou-se que atende somente o público do Ensino Fundamental.

Freitas et al. (2012), ao contextualizarem o Acelera Brasil, apresentam a crítica que se tem feito ao Programa. Segundo as autoras, a partir de material didático próprio e uma metodologia específica, o PAB exclui o professor de todo o processo pedagógico. Além disso, desconsidera o processo de ensino-aprendizagem, as condições estruturais e sociais dos alunos e não se preocupa efetivamente com a formação de qualidade, mas, sobretudo, em superar índices estatísticos. Isto é, questões quantitativas em detrimento de qualitativas.

Durante a leitura no PAB questiono-me sobre o papel do Estado nas políticas públicas sociais e é nesse sentido que se torna inevitável a discussão sobre a terceira via no contexto das políticas educacionais, abordada em alguns estudos, entre eles o de Peroni (2013).

Chamam-se terceiro setor as novas instituições, que emergem preocupadas com as questões sociais, relacionadas aos direitos humanos e se situam de modo intermediário entre o Estado e o mercado. Peroni (2013) demonstra que é imprescindível o debate sobre a terceira via, principalmente porque, em muitos casos, partindo de uma perspectiva neoliberal, a ênfase maior está nos lucros, isto é, giram em torno de estratégias do capital.

A autora menciona Anthony Giddens, um dos principais idealizadores da política da terceira via, para demonstrar que há certas lacunas que precisam ser problematizadas. Uma delas é o lugar do sujeito no processo de globalização e a outra a reflexão sobre a própria crise e as desigualdades de classe que gera, uma vez

que o autor destaca somente a necessidade de adaptação, por parte do Estado, para se adequar às mudanças que o mundo vem passando, isto é, se adaptar às mudanças do mercado. A sociedade civil, nesse caso, é entendida em abstrato.

Peroni (2013) procura apontar a tendência neoliberal da terceira via, destacando que o empreendedorismo civil é pensado como estratégia auxiliadora no que diz respeito aos problemas sociais, reforçando, com isso, uma concepção individualista voltada ao mercado. O papel do Estado, nesse aspecto, seria apenas proporcionar os recursos financeiros ou outros recursos necessários.

Na perspectiva da terceira via, segundo Peroni (2013), há certa dicotomia entre economia e Estado, uma vez que defende a participação de setores vinculados ao mercado e o Estado mínimo nas questões sociais. No entanto, o que ocorre é o “estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (PERONI, 2013, p. 237). Já para os idealizadores da terceira via, o objetivo seria a retirada do Estado da execução das políticas sociais para que haja a parceria público/privada, isto é, uma parceria tanto no que se refere às questões sociais quanto do mercado, ou, como chamam, uma economia mista.

Nesse sentido, a parceria público/privado é a base da perspectiva da terceira via, que, caracterizada como público não estatal, pressupõe a existência do Estado e do mercado em conjunto. Ou seja, pode-se afirmar que é um conjunto de iniciativa privada, mas tendo em vista o interesse público (PERONI, 2013).

O que pode ocorrer é a separação, como mencionado, entre a economia e a política e, com isso, não se coloca em evidência as relações sociais de classe, que são desiguais, dando a entender que há certa harmonia nessas relações, como problematiza Peroni (2013). Além do mencionado, a diminuição da presença do controle do Estado faz com que tais instituições tenham seu poder legitimado e aumentado. Há, nesse processo, um esvaziamento das políticas sociais vistas como a materialização dos direitos sociais.

A retirada do papel do Estado na execução de políticas públicas é evidente no contexto educacional e se evidencia no que diz respeito ao tema da pesquisa em questão: evasão, repetência e distorção idade-série, quando, ao buscar pelas iniciativas políticas,

encontramos, dentre outras, o Acelera Brasil, promovido por uma instituição privada e específico do Ensino Fundamental. Por isso, importa dizer que é basilar a reflexão sobre as reais intenções das instituições do terceiro setor, que, à primeira vista, podem ser agradáveis, positivas e prezam pela qualidade dos serviços públicos, no entanto, não são propostas neutras. Principalmente porque o padrão de qualidade está no mercado.

Finalmente, vale nos utilizarmos do termo de Kuenzer (2005) ao que chamou inclusão excludente as estratégias de inclusão que estão longe de atingir um padrão de qualidade permitindo a formação do indivíduo autônomo intelectual e eticamente. Como dito anteriormente, são estratégias que visam minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, preocupadas em melhorar estatísticas educacionais e que camuflam questões de ordem estrutural.

5 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Esta seção foi pensada a partir da análise dos dados, que elucidaram a estreita relação entre escola e trabalho, expressa nas falas dos alunos do Ensino Médio participantes da pesquisa. Nesse caso, a maior parte deles divide a vida de estudante com a realidade de trabalho, tendo em vista suas condições socioeconômicas (CORROCHANO, 2014).

Não é de hoje que a escola sofre o impacto do ingresso precoce do aluno no mercado e, por conseguinte, da problemática que envolve a conciliação estudo e trabalho. Embora faça parte do processo do desenvolvimento dos jovens a busca por independência, experiência/formação no mercado de trabalho, no contexto do Brasil, grande parcela se insere por necessidade financeira. Muitos deles com carga horária excessiva têm dificuldade de driblar/conciliar a vida concomitante de estudante e trabalhador (CORROCHANO, 2014).

Nesse movimento, Kuenzer (1995) tem demonstrado desde a década de 1990 que a visão que a classe trabalhadora tem da escola, incluindo os alunos, é de local de acesso ao saber social como instrumento de melhor compreensão do mundo e oportunidade de melhores condições de vida. Há, no entanto, que se questionar: quais os sentidos que atribuem ao conhecimento escolar? Isso porque, conforme Kuenzer (1995), a classe dominante exerce controle sobre o saber socialmente elaborado, geralmente configurado como saber teórico.

Os trabalhadores, nessa lógica, são reduzidos ao saber prático, manual. A rígida divisão entre as funções intelectuais e instrumentais está estabelecida. Isso significa que o trabalhador “dificilmente terá acesso aos instrumentos teórico-metodológicos e ao saber socialmente construído que lhe permita compreender as relações sociais das quais faz parte” (KUENZER, 1995, p. 189) para que possa superar sua situação de classe.

A aproximação entre escola e mercado de trabalho com a parceria que se instituiu entre Estado e iniciativa privada para atender a indústria em desenvolvimento promoveu reflexões sobre a

formação geral *versus* formação profissional (KRAWCZYK, 2009). Essa dualidade faz parte do histórico do Ensino Médio, que contempla, ou deveria contemplar, a modalidade do ensino propedêutico e a capacitação profissional, esta última ganhando, muitas vezes, maior status que a formação geral. No caso da escola pública, no mínimo preocupante.

A implantação da política neoliberal no setor da educação ocorreu na tentativa de reorganizá-lo em busca de melhor qualidade e sua ideologia influencia ainda nos dias atuais. Essa reorganização deu-se baseada no princípio da racionalidade econômica, enfocando a eficiência e eficácia (SANTOS; SILVA, 2013). Nesse contexto, o papel da escola seria de formar o profissional polivalente. De acordo com Kuenzer (2000, p. 86):

entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade.

Nesse sentido, cresce fortemente a crença na igualdade de oportunidade e a ideia do esforço do indivíduo para adaptar-se à estrutura e modo de funcionamento da sociedade capitalista. Atualmente, segundo Kuenzer (2005), o trabalho pedagógico, que respondeu e ainda responde às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho, expressa e reproduz essa lógica através de seus conteúdos, métodos e formas de organização, entretanto, de forma reestruturada, tendo em vista as mudanças ocorridas com o desenvolvimento técnico-científico e a globalização.

Com a incorporação da ciência e tecnologia, mudam-se as demandas com relação à escola. Se, no período do taylorismo/fordismo, a relação escola e trabalho era mediada pelo saber fazer, isto é, pela força física, hoje, por sua vez, passa a ser

mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto conteúdos e habilidades cognitivas superiores. Eis a contradição apresentada por Kuenzer (2005), ao afirmar que se simplificam as tarefas, mas exigem mais conhecimento e maior escolaridade por parte do trabalhador.

A exigência da educação de novos trabalhadores sugere uma nova pedagogia, com base em métodos flexíveis e em competências, influenciados pelos princípios do toyotismo, que, segundo Kuenzer (2005), já são perceptíveis em alguns discursos e práticas. O princípio de flexibilidade promove a tentativa de recomposição da unidade no trabalho pedagógico, com vistas a formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, adaptáveis às novas demandas do mercado de trabalho. Entretanto, a autora propõe maiores reflexões sobre a possibilidade da recomposição da unidade no trabalho pedagógico e se de fato se constitui enquanto totalidade e polictenia, que, segundo sua definição:

significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética (KUENZER, 2000, p. 87).

Ou, do contrário, somente enquanto polivalência, preocupado com a formação do trabalhador tarefeiro. Pelo exposto, faz-se necessário mencionar as conclusões de Kuenzer (2005) que, em análise da prática laboral e da formação dos trabalhadores flexíveis, evidenciou a distância do poder de decisão, criação de ciência e tecnologia, dentre outros, da prática. Do contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado. Concluindo que, no que se refere ao mercado, a recomposição da unidade, presente no discurso do capital, não passa de ampliação de tarefas do trabalhador sem significar nova qualidade na formação.

Ao contrário do que se defende com a formação flexível, a divisão entre os que possuem os meios de produção dos que vendem a força de trabalho se acentua, realçando, como mencionado no decorrer do estudo, a divisão entre trabalho intelectual – destinado a um menor número de trabalhadores com formação de qualidade – e trabalho instrumental, esvaziado de conteúdo e compromisso político com a transformação (KUENZER, 2005).

Apesar de o saber oficial ser o saber da classe dominante, influenciado pelas relações sociais de produção, temos a convicção, assim como Kuenzer (1995), de que a escola é vital para a classe trabalhadora, uma vez que é alternativa concreta e possível de acesso ao saber, e pode se transformar em território de luta em favor da democratização da vida humana. No entanto, cabe ressaltar que isso só será possível na medida em que o saber que ela ensina seja questionado e ressignificado.

Um ponto de partida fundamental seria a escola ouvir o aluno trabalhador em suas necessidades, desejos, anseios e expectativas na elaboração coletiva e vivência do projeto pedagógico. A escola precisa, nesse sentido, aprender a ouvi-lo e refletir sobre a questão da relação escola e trabalho, da problemática que envolve o próprio aluno trabalhador e seu saber.

Entretanto, Kuenzer (2017), a partir da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que estabelece as novas diretrizes e bases para este nível sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares a partir de itinerários formativos, suspeita que as questões que envolvem o aluno trabalhador sejam contempladas. As considerações críticas apontadas pela autora, nesse sentido, entre outras, são: forma autoritária na elaboração e aprovação do Projeto de Lei; organização curricular e redução da formação comum; hierarquização das disciplinas e extensão da carga horária, que inviabiliza o acesso ao Ensino Médio aos jovens que trabalham.

No que se refere à produção do conhecimento, a aprendizagem flexível, defendida pela Lei mencionada, o vê como resultante da interlocução dos alunos às redes e comunidades de práticas. Assim, Kuenzer (2017) aponta que a perspectiva de aprendizagem flexível, apoiada na crítica ao academicismo, acaba por reduzir a necessidade de domínio da teoria; promovendo certa

superficialização do processo educativo, reduzindo o conhecimento às narrativas das atividades cotidianas.

Neste contexto, Kuenzer (2020) faz crítica à organização curricular baseada na BNCC e em itinerários formativos, sob a justificativa de que a flexibilização tem o sentido de superficialidade e simplificação, tendo em vista que a carga horária destinada à formação geral reduz-se a 1800 horas no máximo com somente dois componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa e Matemática.

Portanto, quanto às questões epistemológicas, achamos pertinente maiores reflexões e aprofundamento, tendo em vista que a aprendizagem flexível, segundo Kuenzer (2020), se difere dos pressupostos afirmados nas DCNEM/2012, que, dentre outros, destaca a práxis e totalidade, baseado na concepção histórico-materialista. Nas palavras da autora, a práxis é compreendida como “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente” (KUENZER, 2020, p. 63).

Neste raciocínio, a articulação teoria e prática é pressuposto epistemológico em que “trabalho intelectual e atividade prática constituem uma dualidade dialética” (KUENZER, 2020, p. 63). Do contrário, na organização curricular flexível ocorre o que Moraes (2001, p. 3) denomina recuo da teoria, em que, substituída pela experiência imediata, “basta o saber fazer e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”. Para a autora, uma utopia praticista.

No caso do Ensino Médio, esse pragmatismo fundamenta a escolha de apenas uma área do itinerário formativo, sob justificativa de atender às trajetórias de vida e aos projetos de futuro. Assim, “o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil. Reduz-se à formação integral proposta pelas DCNEM/2012 ao pragmatismo utilitarista” (KUENZER, 2017, p. 346). Ou, ainda, conduzem para a fragmentação e fragilização da relação com o conhecimento.

Por essa razão, é importante ressaltar que somente o conhecimento científico e tecnológico é insuficiente nesse caso, tendo em vista que o aluno trabalhador é, também, cidadão, sendo necessário capacitá-lo para viver na sociedade política e civil. A relação escola e trabalho não seria de tal modo negativa se não deixasse de lado suas outras funções sociais relacionadas à promoção de um saber crítico a respeito da sociedade e do próprio trabalho (PARO, 1999).

Essa questão transcende a ideia de uma prática voltada à formação profissional baseada no princípio do saber fazer, no sentido de promover a compreensão, análise e crítica do mundo do trabalho por parte dos alunos. Vale, segundo Kuenzer (1995, p. 192), o “fazer pensado”, unindo teoria e prática, conscientizando-os sobre o saber historicamente construído, isto é, “por quem foi construído, em que aspectos ele corresponde à realidade e em que aspectos ela a mistifica e, finalmente, a quem tem servido”. O papel da escola, nesse sentido, é o de “conscientizá-los da infâmia dessa função inculcadora” (ARROYO, 1999, p. 24).

Assim, achamos pertinente a reflexão sobre a escola e sua ênfase na tarefa de preparar para o mercado de trabalho, uma vez que comumente o faz em detrimento da significativa atualização histórico-cultural e formação crítica, quer dizer, a preparação para o “viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho” (PARO, 1999, p. 111).

Como Caporalini (1991) menciona, a escola é o único local onde os alunos das classes populares têm acesso ao saber valorizado pela sociedade. Assim, seus conteúdos precisam fazer sentido aos alunos para que possam produzir significações pertinentes à compreensão e superação da condição social em que vivem, afinal, “se não é possível conhecer a realidade, também não é possível transformá-la” (KUENZER, 2020, p. 64).

No entanto, vale salientar as considerações elaboradas por Kuenzer (2020) que, após anos de investigação, denuncia o que chamou de dualidade invertida. Conforme a autora, há um caráter desqualificador na Reforma do Ensino Médio e que, mesmo com a queda progressiva nos indicadores educacionais, há, ao mesmo

tempo, crescimento do número de jovens que não trabalham e que não estudam e nem trabalham.

Kuenzer (2020), utilizando dos dados da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), aponta que o Brasil é um dos países com maior número de pessoas sem diploma do Ensino Médio e que mais da metade dos adultos com idade entre 25 e 64 anos não atingiram esse nível de formação. Ainda menciona, através das informações disponibilizadas pelo documento, que quase 2 milhões de estudantes encontram-se atrasados e é no Ensino Médio que estão as maiores taxas de atraso e evasão.

Conforme Kuenzer (2020), baseada no relatório da OCDE, o número de matrículas, especialmente no Ensino Médio, vem diminuindo nos últimos anos, ao contrário do número de matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional, que cresceu em 2018. No entanto, segundo os dados, é possível identificar certa segregação com relação a cor/raça, tendo em vista que os alunos de cor branca representam a maioria das matrículas nas creches e educação profissional; sendo que os alunos pretos e pardos são maiorias nas demais modalidades, especialmente na EJA.

A autora trabalha com a hipótese da inversão da proposta dual, isto é, se até 1990 a escola média de educação geral era destinada à burguesia e a escola profissional à classe trabalhadora, atualmente a educação geral, quando disponibilizada para os trabalhadores, “banalizou-se e desqualificou-se” (KUENZER, 2020, p. 60). Nesse caso,

a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível (KUENZER, 2020, p. 60).

Nesse sentido, retomamos a expressão de Kuenzer (2005) ao que chamou de inclusão excludente que, no ponto de vista da educação, representa a inclusão por meio de políticas públicas, mas, ao mesmo tempo, a precarização dos processos educativos,

resultando na mera certificação, o que não garante inclusão e nem permanência. Assim sendo, os desafios ainda se fazem presentes, considerando que há a possibilidade de redução dos indicadores de acesso e sucesso no Ensino Médio para a classe trabalhadora e a consequente redução das oportunidades de emprego sob a justificativa da falta de escolaridade e baixa qualidade da escola pública (KUENZER, 2020).

Ainda assim, nem tudo está perdido e é de tal modo negativo, acreditamos, com Kuenzer (2020), na possibilidade que brota do Art. 7º da Res. 03/2018/ CNE/CEB, parágrafos 1º e 2º, que permitem organizações curriculares alternativas pelas escolas, no exercício de sua autonomia. Dependerá, portanto, das escolas a escolha por formas de organização curricular alternativas, visando, como movimento contra-hegemônico, sobretudo, a formação integral e emancipatória dos jovens.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: APORTES TEÓRICOS

A teoria das representações sociais surgiu a partir de Serge Moscovici (1928-2014), psicólogo social romeno, que, interessado em compreender a diversidade e a variação de ideias coletivas nas sociedades, fez avançar os estudos sobre o assunto. O conceito só se instituiu devido à persistência do autor, que acreditou na existência das representações sociais como forma de conhecimento no contexto da Psicologia Social.

O estudo da teoria das representações sociais de Moscovici (2015), nesse caso, torna-se pertinente para com o tema que se pretende investigar, uma vez que as representações são um processo de construção da realidade, ao mesmo tempo que são produtos desta realidade, são a forma de pensar e interpretar o mundo. Conforme o autor, quando estudamos as representações sociais estudamos o ser humano enquanto questiona e busca responder seus questionamentos. Em outras palavras, criamos as representações com a finalidade de tornar familiar o não familiar, de tornar comum e real o incomum.

Moscovici (2015) não nega a influência dos estudos de Durkheim em suas pesquisas sobre representações coletivas, mas deixa evidente suas fragilidades e divergências. Para o autor, Durkheim possuía uma concepção estática de cultura e representação, que desconsiderava o psicológico ao explicar os fenômenos sociais, além de dicotomizar as representações individuais (objeto da Psicologia) das representações coletivas (objeto da Sociologia). Na verdade, Durkheim não se interessou em apresentar as representações sociais no sentido particular. Ele as considera apenas como suporte para entender a sociedade como entidade que deve se manter preservada, conservada.

Logo, as representações sociais, segundo Rocha (2014), vêm para amenizar o excessivo valor atribuído ao conhecimento científico, pela acolhida do conhecimento do senso comum, ao explicar a relação entre o individual e o social, por sua preocupação em salientar a indissolubilidade entre o interno e o externo, o individual e o social, a consciência e a realidade (GUARESCHI, 1996).

Considerando a heterogeneidade cultural presente na sociedade e os pontos de tensão que isso provoca, Moscovici (2015) acreditou que é nesse processo de ruptura que surgem novas representações. Isto é, nas situações em que há falta de sentido e/ou nos pontos de tensão, sendo necessário colocar em ação o trabalho representacional, a fim de restabelecer a estabilidade.

Na verdade, as representações sociais, para Moscovici (2015, p. 10),

são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica.

Seguindo este raciocínio, Crusoé (2004), em seu estudo sobre Moscovici, afirma que, para o autor, a representação social é uma construção que os sujeitos fazem para entender o mundo e para se comunicar. Nesse sentido, as informações recebidas de determinado conceito ou objeto passam por uma “organização, para que estes possam adquirir uma imagem coerente, ou seja, a construção formal de um conhecimento em nível de senso comum” (CRUSOÉ, 2004, p. 108). Por isso, são frutos de nossa interação e comunicação.

Conforme Moscovici (2015), quando estudamos as representações sociais estudamos o ser humano enquanto questiona e busca responder seus questionamentos. Para o autor, criamos as representações com a finalidade de tornar familiar o não familiar, de tornar comum e real o incomum, uma vez que “os universos

consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (MOSCOVICI, 2015, p. 54).

Há, segundo Moscovici (2015), uma tensão entre o familiar e o não familiar, sempre em favor do familiar. Quando ocorre o processo de familiarização, o conteúdo decorrente é acrescentado, não de maneira consciente e intencional, em nosso mundo mental e físico, que, por conseguinte, acaba sendo enriquecido e transformado. Jodelet (1993, p. 1) acrescenta sobre esse pensamento quando diz que sempre “necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe”. Eis, segundo os autores, o motivo pelo qual construímos representações.

É sob este ângulo que Crusoé (2004) salienta que a teoria das representações sociais pode ser abordada em termos de produto e processo, visto que uma representação é um produto e/ou um processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real, confrontando e criando novos significados.

Cabe ressaltar que transformar algo não familiar em familiar não é tão simples quanto parece. É necessário, segundo Moscovici (2015), pôr em funcionamento dois mecanismos que se baseiam na memória e nas conclusões já realizadas sobre determinados objetos. Esses dois mecanismos são denominados de ancoragem e objetivação, responsáveis por gerar as representações sociais. Para o autor, nos sentimos ameaçados e apresentamos certa resistência quando nos deparamos com coisas estranhas, não existentes, por isso, temos a necessidade de classificar, colocar determinado objeto ou ideia em alguma categoria, torná-lo (a) conhecido (a).

Nesse sentido, o primeiro mecanismo tenta ancorar as ideias estranhas, torná-las comuns, num contexto familiar. Esse processo transforma algo que consideramos estranho em nosso sistema particular, em que fazemos a comparação e interpretação com aquilo que já estamos familiarizados, do qual pensamos nos ter apropriado. Portanto, um processo de classificar e dar nome a algo ou a alguém. É justamente pelo fato de classificar o que é inclassificável que somos capazes de imaginá-lo, representá-lo (MOSCOVICI, 2015).

Ao classificarmos determinado objeto ou pessoa, delimitamos um conjunto de comportamentos e regras que estipula o que é ou não é permitido e/ou que caracteriza os indivíduos da classe à qual pertencem ou estão integrados. Nesse processo estamos escolhendo um dos paradigmas guardados em nossa memória e relacionando determinada pessoa ou coisa a ele.

Em se tratando do segundo processo, caracterizado pelo mecanismo de objetivação, pode-se afirmar que é tornar concreto o que antes era abstrato, “transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Sobre esse mecanismo o autor utiliza a ideia de que coisas que para uma geração eram absolutamente abstratos e incomuns para outra geração tornam-se comuns e familiares, isto é, há um processo de domesticação, isso se dá devido ao mecanismo de objetivação. Objetivação, nesse sentido, “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 71).

No momento em que determinado modelo é aceito e se torna comum, as pessoas passam a utilizá-lo com frequência e a falar com facilidade sobre assuntos referentes ao modelo considerado. Nesse sentido, pode-se afirmar, com Moscovici (2015, p. 74), que a imagem torna-se a referência real do conceito. É nesse âmbito que as imagens passam a existir por si só, passam a existir como objetos, “são o que significam”.

De acordo com Moscovici (2015), as representações não são estáticas, não podem ser algo dado. É justamente seu processo de construção que deve ser analisado e discutido. Por esse fato, o autor se interessava pelas mudanças e diversificações das ideias coletivas na sociedade. Levando em conta as diferenças existentes em uma sociedade, há um grande número de representações e é nesse processo heterogêneo que novas representações vão surgindo. De acordo com o autor, todas as imagens, sistemas de classificação e descrições que circulam em uma sociedade implicam uma relação com prévios sistemas e imagens, isto é, “uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

Assim sendo, Moscovici (2015) afirma que, quando criadas, as representações adquirem vida própria, circulando, se encontrando, se atraindo e se repelindo, tendo em vista que enquanto novas representações nascem velhas morrem. É nesse sentido que o conhecimento nunca é somente a descrição ou cópia do estado das coisas. O objetivo central é pensar a sociedade enquanto sociedade pensante. Observar e compreender as circunstâncias em que os grupos se comunicam, revelam (ou não) suas crenças, ideologias e representações. Negar o caráter pensante da sociedade é acreditar que estamos completamente sob o controle de uma ideologia dominante que é imposta sob nossas caixas pretas², e, por conseguinte, reproduzida.

Apesar de ser possível e fácil compreender a realidade das representações sociais, Moscovici (2015) deixa claro que seu conceito não é tão simples. Está situado em uma encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos. Segundo o autor, comumente há negação por parte de alguns estudos da ideia de que um fenômeno social poderia ser explicado pelo fenômeno psicológico. Existindo, nesse sentido, certa fragmentação entre social e psicológico. Sua pretensão, portanto, foi desmistificar esse padrão a partir do que chamou de ciência mista, ou sociopsicológica.

Tendo em vista o caráter sociopsicológico das representações sociais, Moscovici (2015) preocupou-se sobre como as coisas mudam na sociedade, isto é, a variação e a diversidade das ideias. Por essa característica dinâmica, entendeu as representações sociais como fenômeno e não como conceito. Segundo Guareschi (1996), Moscovici organiza sua teoria considerando a complexidade do mundo social, tendo em vista o ser humano em um contexto mais amplo das relações sociais. Nesse sentido, afirma que as representações não só representam o objeto, mas também o sujeito que as representa (GUARESCHI, 2000).

Na mesma ótica, Jodelet (1993) resume a intenção de Moscovici (2015) ao pensar em uma ciência mista quando escreve

² Metáfora utilizada por Moscovici (2015) para caracterizar a ideia da mente como simples caixa preta que somente recebe informação, pensamentos e palavras sem atividade própria.

que a teoria das representações sociais pretende relacionar os processos que se erguem a partir de uma dinâmica social e de uma dinâmica psíquica, considerando que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações e são também afetados por sua intervenção. Rocha (2014) resume a base da teoria das representações sociais, sendo a relação dialética entre homem e sociedade.

Sá (1996), inspirado em Abric (1994) e sua Teoria do Núcleo Central, faz uma complementação à teoria das representações sociais quando afirma que toda representação é regida por um sistema interno duplo, denominado pelo autor de sistema central e sistema periférico.

O sistema central é definido pela homogeneidade do grupo social, isto é, diz respeito à base comum e consensual das representações. Há, nesse sistema, coerência e resistência à mudança, o que garante, de certa forma, a permanência da representação. Este núcleo é de natureza normativa e funcional (SÁ, 1996).

Por outro lado, o sistema periférico se refere à segunda parte e fornece a característica individualizada das representações. Esse sistema considera as experiências e histórias individuais, a heterogeneidade do grupo e suas contradições; é sensível e evolutivo. Ou seja, está relacionado com a adaptação das representações à realidade concreta do cotidiano (SÁ, 1996). Constitui-se, portanto, a contextualização da representação. Esse fenômeno, aparentemente contraditório (SÁ, 1996), por envolver o social e o individual, é inerente às representações sociais.

As representações são designadas, comumente, como conhecimento do senso comum. Distinguem-se, por conseguinte, do conhecimento científico, embora tão legítimas quanto este, por se tratar da vida social, dos esclarecimentos que traz acerca das interações e processos cognitivos, que envolvem as pessoas (JODELET, 1993). No entanto, como mencionado, comumente ocorre certa redutibilidade do conhecimento consensual, isto é, a ciência vista como um *telos* do desenvolvimento individual e social e, por conseguinte, a eliminação de crenças e conhecimento do senso comum.

Diferentemente das representações científicas, caracterizadas pela lógica formal, as representações sociais são híbridas. Possuem, nesse sentido, caráter histórico, sendo modificada na medida em que as estruturas e problemas da sociedade no qual as pessoas se confrontam também se modificam (MOSCOVICI, 2015). É por esta razão que o autor considera as representações sociais como uma rede de ideias, interligadas livremente, móveis e fluidas, e, afirma, “todos nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas” (MOSCOVICI, 2015, p. 242).

As representações sociais se configuram, para nós, como um tipo de realidade e cada experiência e ideia que vivenciamos ou foram vivenciadas no passado permanecem ativas e influenciam nossas ideias atuais. Conforme Moscovici (2015, p. 38), “o poder e a claridade peculiares das representações sociais deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe”. Isso demonstra a capacidade das representações de comunicarem-se entre elas, opondo-se e modificando realidades, ou “esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências”. É por essa razão que o autor afirma que, uma vez criadas, elas adquirem vida própria.

Nesse sentido, sendo criada e compartilhada por todos, a partir de suas experiências e convivências, e, ainda, sendo reforçada pela tradição, a representação social constitui, para Moscovici (2015, p. 14), uma “realidade social *sui generis*”, e “quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna”. Isto é, quanto menos pensamos e temos consciência delas, maior se torna sua influência.

Às críticas à teoria das representações sociais, que por considerarem o conhecimento do senso comum desconsideram os fenômenos ideológicos deste processo, Rocha (2014) vai em seu favor, salientando que Moscovici “desmistifica a possível neutralidade e ingenuidade do processo cognitivo”. Por essa razão, assim como Moscovici (2015) afirma, as representações de uma pessoa não são independentes e estão relacionadas com a concepção de ser humano e de sociedade de cada um.

Guareschi (2000) também reafirma que há relação entre representações sociais e ideologia, que significa que as representações não são neutras. Para o autor, Moscovici via nas representações sociais um meio de empregar formas simbólicas para criar ou reproduzir relações assimétricas, isto é, “através da linguagem criam-se diferentes conotações para determinadas realidades que são colocadas como superiores, ou inferiores, conforme os interesses das pessoas em questão” (GUARESCHI, 2000, p. 44).

As palavras do próprio Moscovici confirmam o caráter ideológico presente nas representações, como segue:

uma palavra e a definição de dicionário dessa palavra contém um meio de classificar indivíduos e ao mesmo tempo teorias implícitas com respeito à sua constituição, ou com respeito às razões de se comportarem de uma maneira ou de outra – uma como que imagem física de cada pessoa, que corresponde a tais teorias. Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores (MOSCOVICI, 2015, p. 39).

Por abranger questões cognitivas, as representações dizem respeito ao pertencimento social dos indivíduos, à interiorização das experiências, dos modelos de conduta, de pensamentos, que são transmitidos socialmente no ambiente no qual o indivíduo se insere por meio da comunicação (JODELET, 1993). Cada experiência que vivenciamos é somada a uma realidade predeterminada por “convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta” (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

Esse processo é expressivo, pois ao criar uma representação, ao classificar e objetivar determinado objeto, que pode ser um indivíduo, é dada uma identidade social para o que até então não estava identificado. Isso ocorre devido ao fato mencionado anteriormente, isto é, da necessidade de ajustar o que não é familiar a uma representação já existente. É por essa razão que, comumente, “os que falam e os de quem se fala são forçados a entrar em uma matriz de identidade que eles não escolheram e sobre a qual eles não possuem controle” (MOSCOVICI, 2015, p. 68).

Diante disso, é possível compreender a particularidade das representações sociais considerada como uma teoria “mista”, de caráter sociopsicológico. Esse fato, como menciona Jodelet (1993), se caracteriza pela teoria integrar o processo de pertencimento do indivíduo e as participações socioculturais, levando em consideração os processos ideológicos que circulam no contexto social.

7 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO: REFLEXÕES NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Em se falando de ensino, no caso deste trabalho do Ensino Médio, o currículo escolar é uma dimensão a ser considerada. Assim, achamos pertinente traçar um breve relato histórico das concepções teóricas de currículo que se produziram nos diferentes contextos, cujas sistematizações são intercomplementares.

Inicialmente, o currículo escolar passou a ser visto como objeto específico de estudo no contexto da industrialização, em que houve a institucionalização da educação de massas a fim de adequar a população, atender às demandas e manter as ordens estabelecidas pela indústria.

Assim, o currículo escolar, tornando-se obsessão nacional, passa a ser visto como meio para obter a padronização desejada. Nesse período, “máquinas que ensinavam, aprendizagem programada e um currículo à prova de professor eram a onda do futuro, o caminho para a salvação social” (DOLL JR., 1997, p. 18).

Sobre o currículo, não objetivamos apresentar uma teoria específica que o conceitue, mas, apoiados em Silva (2013), pretendemos descrever, a partir da noção de discurso³, algumas noções particulares de currículo. Sacristán (2000) também afirma que o currículo se configura a partir do que determinado contexto assume, portanto, não é um mero conceito, mas uma construção cultural permeada por relações de poder e conflitos de interesses. Por esse fato, é imprescindível pôr em evidência as realidades que o condicionam.

Nesse contexto, Moreira e Silva (2002) salientam que o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo, assim, identidades sociais e individuais particulares. Ou

³ Na noção de discurso “as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2013, p. 14).

seja, tanto em sua origem quanto no decorrer de seu desenvolvimento, o campo do currículo está associado ao “controle social e eficiência social” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 11).

Assim, tendo em vista o contexto apresentado, os primeiros estudos sobre o currículo foram descritos por Bobbitt (1918), conforme menciona Silva (2013), e se alicerçaram nas questões técnicas, de organização, voltados para a economia. Segundo as descrições de Silva (2013), Bobbitt, inspirado em Frederick Taylor, via as escolas como uma indústria e seu sistema deveria ser tão eficiente quanto. O currículo, nesse contexto, é visto como um “processo de racionalização de resultados educacionais” (SILVA, 2013, p. 12), sendo necessário especificar e estabelecer métodos, por parte da escola, para atingir total rigor e eficiência.

Esses estudos contribuíram para se pensar o currículo como campo de estudos e influenciou diversos autores. As teorias tradicionais, nesse caso, são caracterizadas a partir do legado deixado por Bobbitt, voltadas para questões de organização e técnicas.

Como mencionado, ao pensar em concepções de currículo não se pode deixar de considerar as diferentes concepções de cultura e conhecimento que determinada posição assume, visto que essa concepção irá impactar na maneira como o currículo é pensado. Portanto, a visão tradicional, marcada por questões técnicas, vê a cultura como algo estático e acabado, isto é, sem levar em conta que cultura e conhecimento são produzidos nas relações sociais, que são relações sociais, portanto, a realidade não é somente reproduzida tal como ela é (SILVA, 1999).

Nesse sentido, partindo de uma concepção conservadora, a fim de manter o *status quo*, na perspectiva de que há um conhecimento inquestionável (saber dominante) a ser transmitido, as teorias tradicionais preocuparam-se e preocupam-se mais em como o conhecimento será repassado (SILVA, 2013). Nestes termos, “o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas” (SILVA, 1999, p. 13), de modo estanque.

Sobre o mesmo assunto, Doll Jr. (1997) afirma que a perspectiva tradicional de currículo parte do princípio de um pensamento moderno, e, contudo, fechado (DOLL JR., 1997). Sistemas, como acrescenta o autor, de natureza mecânica, em que só ocorre o intercâmbio, sem nenhum tipo de transformação. Nesse caso, “a estabilidade, centros-de-equilíbrio, são ingredientes chave” (DOLL JR., 1997, p. 30). E o maior temor é perder o controle.

Assim também destaca Corazza (2008, p. 3), que na mesma ótica denominou de tempo da “Neutralidade Iluminada” o fato de os educadores se verem como mediadores de um conhecimento, valores e modos de ser tidos como unívocos e universais. Ou seja, ancorados a uma concepção estática de cultura, de uma realidade que já está posta, quer dizer, de uma “visão analógica do conhecimento” (SILVA, 1999, p. 15).

Na década de 60 do século XX, os movimentos na área do currículo passaram a colocar em xeque o pensamento conservador e a perspectiva tradicional foi questionada, o currículo, naturalmente, foi atingido. Surge então, o que podemos chamar de teoria crítica, configurada em perspectivas contrárias aos fundamentos das teorias tradicionais, reclamando a necessidade de problematizar o contexto educacional existente (SILVA, 2013).

Portanto, no final dos anos 1960 a teoria crítica ganha força por meio dos movimentos que questionavam a concepção administrativa e burocrática do currículo vigente. Esse movimento passou a ser chamado de reconceitualização, instaurando-se e ganhando impulso a partir da I Conferência sobre Currículo realizada em 1973 por William Pinar (SILVA, 2013).

Segundo Silva (2013), Henry Giroux, figura importante que contribuiu para o progresso da teoria crítica de currículo, afrontou a racionalidade técnica e utilitarista das perspectivas dominantes de currículo. Para o autor, a perspectiva tradicional, ao focar nas questões técnicas de eficiência e racionalidade, não considerava questões históricas, ético e políticas que envolvem a sociedade.

De acordo com Silva (2013), o apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, comum nas perspectivas conservadoras, era influenciado pelas relações de poder e contribuía para a reprodução das desigualdades sociais. Ou seja, essa nova

perspectiva de currículo, influenciada por uma visão neomarxista, considerava que a escola servia como instrumento de controle e reprodução das estruturas de classe do sistema capitalista.

Na mesma ótica, Corazza (2008, p. 4) utiliza o termo “suspeita absoluta” para descrever a postura mais avaliativa sobre as concepções tradicionais. Período, como acrescenta a autora, em que se passou a observar as ideologias por trás do currículo e que questões como relações de poder, emancipação, escola como reprodutora de injustiça social e conscientização passaram a entrar em pauta. Por essa razão, esse período foi marcante e fundamental, pois

retirava-se o papel ingênuo, universalista e eterno da Pedagogia e do Currículo e lhes atribuía a dimensão de serem campos políticos, socialmente interessados, territórios de culturas em luta, e bastante fortes para construir uma ou outra realidade, uma ou outra sociedade, um ou outro valor, um ou outro tipo de sujeito (CORAZZA, 2008, p. 4).

Nessa perspectiva, o currículo é visto como resultado de uma seleção (SILVA, 2013) que, partindo de uma amplitude de conhecimentos e saberes, seleciona aquilo que considera ideal. Quer dizer, para cada tipo de formação que se deseja alcançar, um tipo de conhecimento é considerado importante, portanto, um tipo de currículo.

Ainda nessa linha de pensamento, Sacristán (2000, p. 17) acrescenta que todas as finalidades atribuídas à instituição escolar, sejam elas explícitas ou implícitas, se configuram a partir dos objetivos que orientam o currículo. A escola e, por conseguinte, o currículo, vai reforçar os aspectos que uma determinada sociedade considera importante de ser reforçado, ou negado.

Como mencionado, a partir do momento em que as teorias do currículo definem um tipo de conhecimento como sendo ideal, o mesmo não se configura como sendo neutro. Afinal, destacar entre as “múltiplas possibilidades, uma identidade como sendo a ideal é

uma operação de poder” (SILVA, 2013, p. 16). Por esse fato, o currículo não está restrito a questões epistemológicas, mas, sobretudo, tem dimensões sociais e está situado em um território contestado. O currículo nada mais é do que a expressão dos interesses dos grupos e classes hegemônicas a partir do momento em que buscam definir o conhecimento válido e importante, deixando claro suas vantagens nas relações de poder (SILVA, 2013).

Segundo Caporalini (1991), a escola é o local onde os alunos das classes populares têm acesso ao saber valorizado pela sociedade. Os conteúdos, portanto, devem estar ligados de forma indissociável a sua significação humana e social. Os professores, nesse caso, devem se configurar como intelectuais transformadores (GIROUX, 1988), que, utilizando a linguagem da crítica, tornam seu pedagógico mais político. Isto é, tornando claro a existente disputa que a escolarização representa, por significado e relações de poder.

Nesse sentido, a “escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios” (GIROUX, 1988, p. 32).

É por essa razão que Giroux (1988) também defende tornar o político pedagógico, tratando os alunos como agentes críticos, que problematizem o conhecimento, dando-os voz ativa no ambiente de aprendizagem. Um intelectual transformador pensa no conhecimento crítico a partir de possibilidades, isso inclui a oportunidade de os alunos se tornarem agentes de coragem cívica, isto é, alunos que lutem e façam valer a democracia reivindicando seus direitos.

Seguindo este raciocínio, destacamos a perspectiva pós-crítica, que, não deixando de considerar as questões de poder, mas, sobretudo, tendo em vista o caráter dinâmico da cultura, se alicerça na ideia de que os diversos campos da vida social envolvem a prática de significação, desde a ciência, a economia, a saúde, educação a questões políticas, uma vez que a produção de significação tem parte em sua existência.

Portanto, pode-se afirmar que ambos, cultura e currículo, são práticas de significação, de sentido, práticas produtivas, criativas

(SILVA, 1999). Ignorar esse aspecto dinâmico da cultura seria “reificá-la, cristalizá-la, imobilizá-la, abstraí-la do processo de sua criação” (SILVA, 1999, p. 19).

Novamente nos utilizamos dos termos descritos por Doll Jr. (1997), que denomina pós-moderno esse movimento intelectual que surge para questionar e criticar os modos modernos de pensamento. Isto é, um currículo que considera o papel da cultura na construção das estruturas organizacionais e “incorpora a reflexão pública e privada sobre o que fazemos, por que fazemos e quem nós somos” (DOLL JR., 1997, p. 142).

Nesse aspecto, a cultura não é estática, ela é, sobretudo, ação, mas não ação e produção sobre o vazio. Como nos lembra Silva (1999), “a cultura nunca é apenas consumo passivo”. Há, nessa produção, trocas, há todo um processo complexo de transformação. Isso se dá devido ao caráter, “indeterminado, aberto, incerto, incontido da atividade linguística, da atividade de produção de sentido” (SILVA, 1999, p. 20).

São essas características que fundamentam a ideia de cultura e o próprio currículo como um texto, um discurso. No currículo se recebe e se produz significados e sentidos, produz materiais culturais e da mesma forma trabalha sobre os existentes. O currículo é uma zona de produtividade (SILVA, 1999). Ou, nas palavras de Doll Jr. (1997, p. 147), “um veículo para criar e recriar a nós mesmos e a nossa cultura”.

Essa zona de produtividade se dá pelas relações sociais, e o currículo, nesse sentido, é permeado por relações sociais. Se produz significação, envolve relação social. Quer dizer, produzimos significados e procuramos obter, nos grupos, com outros indivíduos, os efeitos de sentido (SILVA, 1999). É nesse processo de significação que nos construímos como sujeitos, que constituímos nossa identidade e posição.

Portanto, um currículo pós-moderno não é estático. Como lembra Doll Jr. (1997), ele é de natureza construtiva e não linear, que se configura por meio da ação e interação dos participantes. Por esse fato, o autor pensa em currículo em termos de processo, de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação; em que

mais importante do que o fim que se deseja alcançar em detrimento dos meios é o processo num todo.

Esse processo envolve, segundo Doll Jr. (1997), a criação e produção de identidades. Silva (1999, p. 25) também compartilha da mesma ideia e afirma que essas identidades são produzidas no interior das práticas de significação, no momento em que os significados são contestados, refletidos, transformados.

Nesse sentido, tendo em vista o currículo como elemento de produtividade e dinâmico, o mesmo se configura em um processo vivo de integração, contrariando práticas pré-determinadas e pré-ordenadas. Nas palavras de Doll Jr. (1997, p. 146), é por meio da experiência que fazemos escolhas racionais, “não a experiência de apenas fazer, mas de refletir sobre o que fazemos; a experiência que é analisada através das lentes da cultura, linguagem e tendências pessoais”.

Nessa perspectiva, a ênfase está no que o aluno pode fazer com o conhecimento adquirido. O foco está no processo e não no fim que se deseja alcançar. A relação professor aluno não é unilateral, mas dialógica. É por essas conexões, construções e relações que as experiências vividas são transformadas. Há, nesse sentido, um discurso interativo entre o conhecido e o conhecedor (DOLL JR., 1997).

A perspectiva mencionada corresponde, de acordo com Corazza (2008), ao que denominou desafio da diferença pura, período em que se passa a considerar a existência dos diferentes no contexto da educação, isto é, as minorias. Segundo a autora, dado os movimentos e mudanças que se sucederam e que caracterizam a pós-modernidade, tão plural, o currículo não pode ser mais o mesmo e deve, nesse contexto, tornar-se mais cultural e menos escolar.

Em se tratando do currículo em uma perspectiva pós-crítica e sua característica, torna-se imprescindível mencionar sobre o multiculturalismo. Silva (2013) demonstra que há diferentes concepções sobre o tema, dentre elas destaca a visão pós-estruturalista e materialista. A primeira parte da ideia humanista, considerando os processos linguísticos de significação, baseada na ideia de tolerância, respeito e convivência entre as diferentes culturas.

Por outro lado, a concepção materialista enfatiza as questões que estão na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade no que diz respeito às diferenças culturais. Essa perspectiva defende a ideia da cultura sempre em processo de construção, quer dizer, “na medida em que estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção” (SILVA, 2013, p. 88).

Nesse sentido, para um currículo voltado para uma perspectiva mais crítica de multiculturalismo, não basta simplesmente ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo, promover uma análise na raiz dos processos que produzem as diferenças e a desigualdade. Nessa visão, como ressalta Silva (2013, p. 88), “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão”.

Transcendendo a ideia de um currículo tradicional, o currículo na perspectiva crítica enfatiza questões relacionadas à desigualdade de classes e sua reprodução por meio da escola e deixou um importante legado para a educação, mas o currículo na perspectiva pós-crítica vai além quando defende a ideia de que, mais do que as diferenças de classe, existem outras diferenças que devem ser colocadas em pauta, como: gênero, etnia, sexualidade, entre outros (SILVA, 2013). Assim como a necessidade de colocar em questão o cânone que produz essas diferenças.

Os autores que seguem a linha pós-crítica, como Garcia (2012), denunciam o currículo monocultural e eurocêntrico em um país tão plural quanto o Brasil. Segundo a autora, esse processo, hegemônico e ainda comum na contemporaneidade, desconsidera as diferentes culturas e suas diversas epistemologias, memórias e saberes que se manifestam em suas danças, língua, contos e brincadeiras, subalternizando-os.

Uma perspectiva que desconsidera o caráter dinâmico da cultura ignora, segundo Garcia (2012), a complexidade dos saberes produzidos socialmente, impondo uma cultura considerada unívoca que se padroniza através dos livros didáticos, das avaliações, entre outros. Nessa ótica, não há espaço de diálogos interculturais e possibilidade de criação de novos saberes.

Tendo em vista a diversidade cultural presente em uma sociedade, e que implica diretamente no currículo, este acaba por se configurar em um campo de luta, principalmente no que diz respeito ao processo de significação e identidade. Isso confirma o currículo como um artefato cultural.

É nesse sentido que Garcia (2012) escreve sobre a necessidade de luta e procura por novas abordagens nos estudos de currículo, ao que chamou de busca por uma qualidade outra, isto é, uma qualidade contrária à mera transmissão de saberes, atuando no confronto e criação de saberes outros, operando no sentido de inclusão e aceitação das diferenças, promovendo diálogos interculturais, resultando na produção de novos saberes e significados.

Em suma, essas reflexões contribuem para pensar o currículo como produção, envolvimento, ao mesmo tempo, em relações de poder, o poder de classes como evidenciaram as teorias críticas e os poderes multiformes, evidenciados nas teorias pós-críticas.

Portanto, torna-se pertinente nos apropriar das ideias de Lopes (2013), quando menciona sobre a necessidade de reflexão dessas teorias para além do sentido gradual, ou seja, ideia de progresso linear, entendendo o currículo na perspectiva pós-crítica como uma evolução das teorias tradicionais e críticas. Como mencionamos anteriormente, o campo das questões que envolvem o currículo não é neutro e se configura a partir de determinado contexto em que está inserido.

Cada movimento promoveu diferentes teorias sobre o currículo e tem sua importância, pertinentes na medida em que são pensadas para além da fragmentação e dicotomização, mas a partir de um processo dialético, tendo em vista o caráter multidimensional da sociedade, cultura e, por conseguinte, do currículo.

Finalmente, nosso objetivo, no que concerne ao currículo, é compreender como se dão as relações sociais que se configuram no contexto do ensino e da produção do conhecimento, isto é, no contexto das questões que envolvem o próprio currículo, tendo em vista os elementos sistematizados por Sacristán (2000), a saber: escola (condições institucionais), conteúdos (conhecimento) e formação (PPP).

Pelo exposto, e tendo em vista a evidente presença do aluno trabalhador no contexto da Educação Básica, destacamos a importância de se considerar a opção de currículo para atendê-lo, no contexto das demandas do neoliberalismo, que têm reforçado a lógica hegemônica de cunho capitalista, desigual, monocultural e eurocêntrico, desconsiderando a interculturalidade presente na sociedade e seu caráter multidimensional, e, sobretudo, desvalorizando as necessidades, desafios e o próprio saber do aluno trabalhador.

8 ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, indicamos os procedimentos metodológicos, descrevemos o contexto da pesquisa, o processo de coleta e análise dos dados.

8.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolvida, como se disse anteriormente, buscou compreender as representações sociais do Ensino Médio de alunos com distorção idade-série, caracterizando-se como qualitativa por abranger: compreensão do complexo; caráter global; enfoque nas relações existentes em um sistema e cultura; interesse em um cenário social concreto; investigador presente no local do estudo; análise e presença no campo, dentre outros aspectos (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996).

Utilizamos, para tanto, como procedimentos metodológicos, a entrevista semiestruturada e a técnica de grupo focal. Considerando que a compreensão das representações sociais de determinado grupo é tarefa complexa, o emprego do grupo focal objetivou validar e aprofundar os dados que emergiram das entrevistas.

Cabe destacar que a pesquisa, por buscar compreender as representações dos alunos em condição de distorção-idade série no Ensino Médio noturno, teve preocupação com o subjetivo mais do que o quantitativo, tendo em vista que a abordagem aprofunda-se no mundo das relações humanas e das significações, questões que não são perceptíveis em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994).

Optamos pela entrevista tendo em vista que dentre suas possibilidades estão: averiguação de fatos; determinação das opiniões sobre os fatos; determinação de sentimentos; descobertas de planos de ação; conduta atual ou do passado; motivos conscientes para opiniões, sentimentos (LAKATOS; MARCONI, 2010). No caso da pesquisa realizada através desta técnica, conseguimos compreender como os alunos representam a sua condição de aluno

do Ensino Médio em situação de distorção idade-série e os fatores que influenciam tais representações.

No caso em específico deste estudo, a entrevista semiestruturada nos permitiu maior liberdade para explorar melhor as informações dos participantes da pesquisa, mediante a formulação de novas perguntas que nos favoreceu aprofundá-las. Afinal, como defendem Gómez; Flores e Jiménez (1996, p. 168), “não é o conhecimento ou explicação que é importante, o que é realmente interessante são as explicações dos outros”.

O grupo focal foi útil, como já afirmado, na medida em que possibilitou validar e aprofundar os dados que emergiram das entrevistas. A técnica foi abordada inicialmente na Psicologia Social por Pichon-Rivière (1998) na área da Psiquiatria e, desde então, vem sendo utilizada como instrumento metodológico nas atividades de pesquisa para além da área da saúde, apresentando também possibilidades no campo da educação.

Denominada inicialmente por Pichon-Rivière (1998) de técnicas grupais ou grupos operativos, a metodologia tem por base a ideia de que há, em cada um de nós, um esquema referencial, quer dizer, um “conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age” (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 123), que, em comunidade, tais esquemas em unidade configuram-se em um esquema referencial operativo baseado em um denominador comum.

Por isso, constitui-se em instrumento metodológico significativo, principalmente quando a pesquisa diz respeito à compreensão das diferentes perspectivas, sentimentos, comportamentos e representações dos grupos, além de compreender os fatores que influenciam seus comportamentos e posicionamentos (GATTI, 2005). Um ponto que merece atenção e que vai ao encontro da teoria das representações sociais de Moscovici (2015) é que o objetivo do grupo focal vai além de saber o que as pessoas pensam e expressam, mas compreender por que pensam e se comportam de determinada maneira.

Consideramos que o grupo focal se configura em alternativa fundamental na pesquisa em educação, principalmente, como bem coloca Gatti (2005, p. 14), quando se busca compreender “situações

complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações”. Em particular no que diz respeito a situações de repetência, evasão e distorção idade-série dos alunos, no caso desta pesquisa, do Ensino Médio noturno.

8.2 Contextualização e alunos participantes da pesquisa

Para definição das escolas participantes da pesquisa, fez-se um levantamento das escolas estaduais do Município de Criciúma, cidade-sede da UNESCO, que oferecem Ensino Médio. De posse da listagem, recorreremos ao *site* do INEP para obter a relação das escolas com seus respectivos indicadores de rendimento do IDEB⁴, optando pelas instituições com menor IDEB, pela hipótese destas apresentarem maior número de alunos com distorção idade-série.

Dentre as 12 escolas estaduais situadas no município, duas delas apresentaram números abaixo da média das demais, fato que motivou a escolha. Inicialmente visitamos cada uma das escolas que nos disponibilizaram, através das assistentes técnico-pedagógicas, a relação dos alunos do Ensino Médio, juntamente com as informações necessárias para elaborar a relação distorção idade-série. Feito o levantamento, resolvemos realizar a pesquisa somente na escola que apresentou maior número de alunos de Ensino Médio com distorção idade-série no período noturno.

Nesse sentido, conforme seu PPP, a escola selecionada atende alunos provenientes de 40 bairros de Criciúma, sendo que 60% deles são oriundos de áreas de vulnerabilidade social, além dos que são de regiões consideradas de alta periculosidade. Esses alunos provêm da classe média baixa e todos os entrevistados estão inseridos no mercado de trabalho não qualificado, dentre eles: setor industrial, mecânico, têxtil, cerâmica, entre outros.

O quadro a seguir apresenta o número de alunos com distorção idade-série na escola pesquisada.

⁴ Obtivemos os dados de 2017, porque os de 2018 ainda não haviam sido publicados na ocasião do levantamento.

Quadro 1 - Relação dos alunos com distorção idade-série do Ensino Médio noturno da escola pesquisada. Critério: alunos com nascimento em 2001 ou antes

ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO MÉDIO NOTURNO			
Idade/Anos	1º ano	2º ano	3º ano
Dezoito	16	09	-
Dezenove	03	08	11
Vinte	03	02	11
Vinte e um	04	01	02
Vinte e dois	-	-	-
Vinte e três	01	02	-
Vinte e quatro	-	-	-
Vinte e cinco	-	-	-
Vinte e seis	-	-	-
Vinte e sete	-	-	-
Vinte e oito	-	-	-
Vinte e nove	-	-	-
Trinta	-	-	-
Trinta e um	-	-	01
Total	27	22	25
	74		

Fonte: dados fornecidos pela secretaria da escola.

Assim, dos 74 alunos considerados com distorção idade-série segundo os parâmetros apresentados na legislação, a saber, estudantes que têm dois ou mais anos de idade acima do recomendado para cada série (BRASIL, 1996), participaram do estudo alunos selecionados por nós seguindo o critério de maior distorção idade-série, limitando a 21 anos ou mais, totalizando 11.

8.3 Coleta de dados: descrição

Como mencionado, foram selecionados 11 alunos a partir do critério de maior distorção idade-série, ou seja, alunos com 21 anos ou mais. Para coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada e grupo focal. No entanto, é importante mencionar que para fazer as entrevistas selecionamos um dia da semana e fomos em duas semanas consecutivas no mesmo dia.

Em campo, percebeu-se que, dos 11 alunos constantes na listagem, dois haviam se evadido da escola, dois faltaram nas duas semanas e um foi para o período matutino, restando somente seis pessoas, número que consideramos pequeno para prosseguir a pesquisa. Nesse sentido, modificamos o critério para alunos com 20 anos ou mais, a fim de obter uma amostra mais representativa. O quadro representa o número de alunos utilizando o critério de maior distorção idade-série.

Quadro 2 - Relação dos alunos com maior distorção idade-série no Ensino Médio noturno. Critério: alunos com vinte anos ou mais

ALUNOS COM MAIOR DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ENSINO MÉDIO NOTURNO			
Idade/Anos	1º ano I	2º ano	3º ano
Vinte	03	02	11
Vinte e um	04	01	02
Vinte e dois	-	-	-
Vinte e três	01	02	-
Vinte e quatro	-	-	-
Vinte e cinco	-	-	-
Vinte e seis	-	-	-
Vinte e sete	-	-	-
Vinte e oito	-	-	-
Vinte e nove	-	-	-
Trinta	-	-	-
Trinta e um	-	-	01
Total	08	05	14
	27		

Fonte: dados fornecidos pela secretaria da escola.

Deste modo, ao todo são 27 alunos com maior distorção idade-série no Ensino Médio noturno. Contudo, novamente destacamos que, além das cinco desistências constadas anteriormente, no segundo dia em que realizamos as entrevistas, além das faltas e mudança de turno, houve novas desistências, chegando ao número de quatro mudanças de turno, cinco faltantes e cinco desistentes no total. Desse modo, dos 27 alunos selecionados, participaram das entrevistas somente 13, presentes na escola durante os dois dias.

As entrevistas foram realizadas individualmente em uma sala da escola e todo o procedimento foi gravado para então ser transcrito. Todos os alunos, apesar de apresentarem, inicialmente, desconfiança e timidez, como era de se esperar, aceitaram participar

(demonstrando maior confiança) e autorizaram a gravação. Vale destacar que, a fim de resguardar a privacidade dos participantes, designamos os alunos pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L e M.

O grupo focal foi marcado após a transcrição das entrevistas em data coincidente com o conselho de classe da escola. A opção pela data deu-se devido ao comentário da assistente técnico-pedagógica nos dias de pesquisa em campo, quando mencionou que após receberem seus boletins muitos desses alunos desistem por desânimo e sentimento de incapacidade. Novamente presenciamos novas desistências e, dos 13 estudantes entrevistados, somente oito participaram do grupo focal.

A coleta de dados, desse modo, possibilitou maior compreensão das informações a que tivemos acesso. Vale sublinhar que o grupo focal constituiu-se em estratégia oportuna para aprofundar os dados obtidos na entrevista semiestruturada, tendo em vista que os alunos, na condição de grupo, socializaram suas ideias, dispondo-as para a discussão dos colegas em intercomunicação. Além disso, estar no contexto da escola nos permitiu presenciar *in loco* o fenômeno da evasão por parte dos estudantes do Ensino Médio noturno. Mesmo os que na entrevista demonstraram desejo de continuar os estudos, no grupo focal já não se encontravam mais presentes, o que lamentamos.

8.4 Análise dos dados

Como mencionado na metodologia, as estratégias utilizadas para a obtenção dos dados foram a entrevista semiestruturada e grupo focal, cujos dados analisados serão aqui descritos e problematizados. Vale dizer que os dados foram analisados a partir de Bardin (2004), seguindo passos: a pré-análise; a codificação; a categorização e, por fim, a inferência.

Baseados nisso, inicialmente realizamos a pré-análise a fim de sistematizar as ideias e torná-las operacionais com base em hipóteses. Logo, exploramos o material obtido e sistematizamos com o intuito de atingir uma representação do conteúdo localizando os núcleos de sentido expressos na comunicação. A categorização, por

sua vez, teve como objetivo dividir os componentes das mensagens a partir do procedimento de caixas, definidas previamente, tendo em vista as questões hipotéticas. Finalmente, pode-se afirmar, de acordo com a autora, que a inferência se configura em interpretação controlada do conteúdo, o que pretendemos neste capítulo.

Seguindo este raciocínio, definimos as categorias com base nos objetivos da pesquisa e do roteiro da entrevista semiestruturada, a saber: fatores da distorção idade-série; razões da continuidade do estudo na visão dos alunos e visão dos alunos relativa à escola. A categoria fatores da distorção idade-série corresponde aos aspectos que influenciam e/ou determinam o processo de distorção idade-série. A categoria razões da continuidade dos estudos na visão dos alunos abrange a justificativa que os levou a retornar aos estudos. Por fim, a visão dos alunos relativa à escola corresponde ao que a instituição, no desenvolvimento do currículo e do ensino, representa para os alunos.

Conforme o quadro a seguir, a reprovação e a interrupção determinam a distorção idade-série. A reprovação, segundo os alunos, é resultante, pela ordem frequencial, da: desmotivação/desinteresse, trabalho/faltas e trabalho/tempo. A interrupção, influenciada por questões de: trabalho, gravidez, serviço militar obrigatório, obtenção da carteira de motorista e influência familiar.

Quadro 3: Fatores da distorção idade-série na representação dos alunos. N° de alunos: 13

FATORES DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE		Frequência
Reprovação	Desmotivação/desinteresse	03
	Motivo de trabalho (faltas/tempo)	03
Interrupção	Trabalho	03
	Gravidez	02
	Serviço militar obrigatório	02
	Obtenção de carteira de motorista	01
	Influência familiar	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Obs.: A frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos no texto das entrevistas e podem não corresponder ao número de entrevistados.

O fator que determina a reprovação mais indicado pelos alunos é a desmotivação/desinteresse. Representativo deste fator é o que afirma H: “Acabava faltando o colégio para simplesmente sair por aí e fazer coisa errada. Às vezes eu vinha, às vezes eu faltava. Via os dias que tinha prova e os que não tinha”. M também reforça essa posição: “Quando tu vê que já está indo mal mesmo, tu desanima, os amigos também... tudo influenciou”.

Segundo os alunos, no grupo focal, essa questão está relacionada também à proposta pedagógica do professor, como podemos evidenciar nas seguintes falas: “A aula é muito ruim quando o professor passa simplesmente o conteúdo no quadro e não explica bem” ou quando “não leva em consideração que trabalhamos o dia inteiro e estamos cansados e sobrecarregados, quando só temos que copiar matéria”.

Além disso, é importante destacar o que os alunos sugeriram ser uma boa aula: aquela que os professores relacionam os conteúdos

com o cotidiano, afinal, “é importante sabermos porque estamos aprendendo aquilo”. Caporalini (1991) e Kuenzer (1997), em seus estudos, identificaram estes elementos ao apontarem que a desmotivação pode ser decorrente da inadequação da proposta da escola aos interesses e necessidades do aluno trabalhador, por desconsiderar sua concepção de mundo, seus saberes apropriados e produzidos no trabalho a partir de suas experiências.

Outro fator destacado pelos alunos que justifica a reprovação está relacionado ao excesso de faltas e falta de tempo, ambos associados ao trabalho. Sobre isso, destacamos as seguintes falas: “Faltava por causa do trabalho” (F); “reprovei por não ter tempo de estudar, entregar os trabalhos” (G) e “chegava cansado em casa, muitas vezes faltava para ficar descansando” (J). No grupo focal, os alunos acrescentaram: “A gente chega cansado do trabalho, não temos tempo para estudar”.

Sabe-se que a escola, especialmente no que se refere ao ensino noturno, sofre o impacto do ingresso precoce do aluno no mercado de trabalho por necessidade financeira e, por conseguinte, da problemática que envolve a conciliação estudo e trabalho. No caso específico da escola, os alunos provêm de regiões de vulnerabilidade social e estão inseridos no mercado de trabalho não qualificado, dentre eles: setor industrial, mecânico, têxtil, cerâmica, entre outros, e, com carga horária excessiva, têm dificuldades de driblar/conciliar a vida concomitante de estudante e trabalhador.

Muitas vezes, esta situação é agravada, segundo Caporalini (1991), pela postura do professor que, em alguns casos, considera a falta em si, quantitativamente, e não o contexto socioeconômico e cultural que a produz, isto é, “o fato de não vir para a escola porque tem que trabalhar para comer, vestir, estudar é uma realidade negada” (CAPORALINI, 1991, p. 104). Fatos que confirmam que questões envolvendo a distorção idade-série englobam fatores internos (pedagógicos), mas, sobretudo, são influenciados por fatores externos, de ordem estrutural, que, por sua vez, incidem sobre questões internas, tendo em vista que a escola, muitas vezes, reproduz a lógica hegemônica de caráter seletivo, excludente, utilitarista e credencialista (ARROYO, 2000).

A interrupção também é um dos fatores que explica a situação de distorção idade-série dos alunos participantes da pesquisa. Dentre os motivos de interrupção nos estudos, os alunos destacam novamente o trabalho, expresso nas seguintes falas: “Eu parei um ano em busca de tentar arranjar um emprego” (A) e “eu parei de estudar dois anos para trabalhar” (F).

Como dito anteriormente, em muitos casos, tendo em vista o contexto socioeconômico, os pais, em situação econômica difícil e, muitas vezes, com baixa escolaridade, pressionam os filhos para que contribuam na renda familiar, contribuindo, assim, para a constituição da evasão escolar (SOLER, 2004). Desse modo, a importância da escola comumente passa a ser reduzida, face à necessidade da entrada precoce não qualificada e vulnerável dos adolescentes no mercado de trabalho.

A gravidez na adolescência constitui-se, também, um dos fatores que influenciou no abandono dos estudos por parte de duas alunas: “Parei de estudar porque engravidei, tive filho e casei” (C) e “quando eu comecei o segundo ano, engravidei” (D). A gravidez pode produzir uma trajetória escolar descontinuada e superficial, trazendo em consequência a interrupção, em vista da alteração do estado de ânimo e a demanda de novas exigências sociais decorrentes do cuidado com a criança recém-nascida, muitas vezes, inesperada (SOLER, 2004), como no caso das alunas.

Outros fatores foram indicados pelos estudantes, como o serviço militar obrigatório, obtenção de carteira de motorista e influência familiar, que são situações circunstanciais especiais e que acabam influenciando na interrupção pela forma inadequada como os alunos lidam com a situação.

Fica evidente que os fatores de ordem conjuntural, que envolve a situação econômica vulnerável dos alunos, associados às questões que envolvem o currículo escolar, contribuem para a produção do quadro da assim chamada distorção idade-série. Além, evidentemente, das questões subjetivas dos próprios alunos, influenciada pelo contexto em que vivem.

Daí, é preciso retomar a questão, aparentemente batida, de se atribuir unicamente ao aluno a responsabilidade pela situação de sucesso ou fracasso escolar, ou seja, a tendência de desconsiderá-lo

como produção objetiva no contexto das contingências sociais. É preciso, pois, desnaturalizar questões como correção de fluxo, distorção idade-série e aceleração da aprendizagem, como inerentes ao contexto educacional, que encobrem o contexto social no qual é produzido (ARROYO, 2000; CHARLOT, 2000).

Chama a atenção o fato de que esses jovens, marcados por experiências negativas durante sua trajetória escolar, optaram pelo retorno à escola, mesmo após, em alguns casos, um longo percurso interrompido. Assim, buscamos entender quais as razões pelas quais os alunos resolveram continuar os estudos, indicadas no quadro abaixo, pela ordem: fazer faculdade e conseguir trabalho melhor.

Quadro 4: Razões da continuidade do estudo na visão dos alunos.
Nº de alunos: 13

Razões da continuidade do estudo	Frequência
Fazer faculdade	07
Conseguir trabalho melhor	06

Fonte: elaborado pela autora. Obs.: A frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos no texto das entrevistas e podem não corresponder ao número de entrevistados.

As duas razões destacadas pelos alunos, mais uma vez, estão relacionadas ao mercado de trabalho. Neste sentido, é significativo o que expressam as seguintes falas: “Porque eu quero ter uma profissão boa lá na frente” (A); “querendo ou não, tem que continuar estudando por caso financeiro, ter um trabalho melhor” (E) e “para mais pra frente arrumar um emprego melhor que peça Ensino Médio completo” (H). Como era de se esperar, os alunos refletem a ideia hegemônica da escola como via de mobilidade social, centrada numa lógica de mercado (KRAWCZYK, 2009). Este é, sem dúvida, um dos elementos discursivos motivadores para que retornem aos estudos, mesmo com experiências de insucessos e cansaço/desgaste que a atividade laboral ocasiona.

Outro fator do retorno ao Ensino Médio é o aumento da demanda por mais escolarização, promovido pelas exigências de credenciais no mercado de trabalho sob a alegação da necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional, nunca tão instável, tendo em vista a alta taxa de desemprego no país (KRAWCZYK, 2009).

De certo modo, ao indicar as razões pelas quais retornaram à escola, os alunos participantes da pesquisa já deixaram antever sua visão relativa à escola. No entanto, no aprofundamento desta categoria, pudemos apreender os seguintes sentidos expressos no Quadro 05: escola como ambiente de aprendizagem/currículo, como ascensão profissional e como ambiente de aprendizagem/currículo e ascensão profissional.

Quadro 5: Visão dos alunos relativa à escola. N° de alunos: 13

Visão dos alunos relativa à escola	Frequência
Ambiente de aprendizagem/currículo	06
Ascensão profissional	04
Ambiente de aprendizagem/currículo e ascensão profissional	03

Fonte: elaborado pela autora.

Obs.: A frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos no texto das entrevistas e podem não corresponder ao número de entrevistados.

Como se pode perceber, a visão da escola como ambiente de aprendizagem/currículo aparece com frequência significativa nas respostas, quando os alunos afirmam: “A escola é pra gente aprender” (C); “a escola é ensino, é o começo de tudo” (H); “um lugar de aprendizado (I)” e “é um lugar de aprender, a hora de buscar conhecimento” (L). No entanto, questionamos: qual o sentido que atribuem ao conhecimento e à aprendizagem?

Sabe-se que o currículo, por ser uma construção cultural, configura-se a partir do que determinado contexto assume, a partir

das realidades que o condicionam, permeadas por relações de poder e conflitos de interesses (MOREIRA; SILVA, 2002). No caso da pesquisa, os alunos reconhecem a escola como ambiente de aprendizagem/formação, que sabemos não ser neutra.

A proposta pedagógica da escola pesquisada apoia-se, segundo seu PPP (2017, p. 10), na teoria histórico-cultural e da atividade, entendendo que “tanto as características humanas específicas quanto a linguagem e a consciência resultam da ação coletiva e histórica do ser humano, determinada pelo trabalho”. O documento reconhece que o conhecimento é produção histórica e coletiva.

No entanto, novamente questionamos: até que ponto a escola se apropriou da perspectiva histórico-cultural? Isso porque o próprio documento prevê a formação do aluno a partir dos quatro pilares do conhecimento de Delors, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Sabe-se que o relatório Delors possui um ideal de homem a ser formado a fim de atender as necessidades do século XXI. Fica a dúvida: necessidades de quem? Além disso, reafirma questões de meritocracia, discutida no decorrer deste estudo, elevando a responsabilização do indivíduo por seus sucessos/fracassos e ocultando questões estruturais envolvendo relações de poder e exclusão.

Outro ponto importante de destacar é que, teoricamente, o PPP da escola se aproxima, em alguns aspectos, da perspectiva pós-crítica de currículo, ao indicar sua missão, que é “proporcionar o acesso ao conhecimento científico e promover a construção de uma vivência responsável, solidária, ativa, crítica, participativa e criativa, onde cada sujeito tenha consciência de sua história, comprometendo-se na construção de uma sociedade cidadã” (PPP, 2017, p. 4).

Contudo, no grupo focal, os alunos denunciam aulas que consideraram ruins por haver somente cópia dos conteúdos a partir de propostas que não levam em consideração suas experiências e condição de aluno trabalhador; antagônicas ao que apresentamos na perspectiva pós-crítica, que pressupõe, dentre outros, o currículo como produção de significados e sentidos, em processo vivo de integração e interação entre o conhecido e o conhecedor,

contrariando, portanto, práticas pré-determinadas e pré-ordenadas (DOLL JR., 1997; SILVA, 1999; CORAZZA, 2008).

A troca oportunizada pelo grupo focal também foi importante para compreendermos que a disparidade de códigos linguísticos (BERNSTEIN, 1990) pode influenciar na condição de distorção idade-série. É importante se ter presente que os jovens possuem repertório sociocultural, que, geralmente, não se conecta com o da escola; a própria teoria histórico-cultural, assumida pela escola, pressupõe a incorporação da cultura vista em sua formação histórica e não como cultura dada e descontextualizada (LIBÂNEO, 2004).

Da mesma forma, os alunos indicaram, com certa expressão, a escola como ascensão profissional, de forma isolada ou combinada com a escola como ambiente de aprendizagem/currículo. No que se refere a esses aspectos, os alunos assim se pronunciaram: “A escola pra mim é um bom lugar pra gente conseguir um bom emprego, conhecimento é tudo na vida hoje em dia” (B); “é o órgão que nos fornece a educação que a gente possa viver no meio de profissionais” (D); “um caminho pra ter uma vida melhor, essas coisas... Basicamente isso, uma vida melhor, um trabalho também” (E).

Sentido que também é possível identificar no grupo focal, quando afirmam que a escola é importante “porque sem ela é muito difícil arrumar um emprego”. A escola é compreendida como local de acesso ao saber social em que melhorarão suas condições de vida (KUENZER, 1995), o que nos parece óbvio. Entretanto, há que se questionar: um saber social para que se ajustem ao mercado ou para que possam intervir na realidade criticamente?

O fato de alguns alunos optarem pela EJA nos ajuda a esclarecer a indagação acima, uma vez que a modalidade se configura em alternativa para conseguir a certificação desejada com horários e conteúdos flexíveis às demandas do aluno trabalhador. Como é o caso de H, quando menciona que não vai desistir dos estudos: “Mesmo se não terminar aqui (ensino regular), vou fazer um ENCEJA ou um supletivo. O meu foco é terminar o Ensino Médio”. E também o caso de M, que participou das entrevistas, mas no grupo focal já havia migrado para a EJA.

Afirmações que evidenciam o motivo principal de frequentarem a escola: a busca por ascensão profissional. Sabemos

que tal situação decorre da demanda esmagadora por ascensão social no cenário capitalista, que promove certa competitividade e hierarquização no mercado de trabalho, fato que explica a busca pela formação aligeirada (muitas vezes precária) e a certificação em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos (KRAWCZYK, 2009), ou seja, a certificação vazia apontada por Kuenzer (2005).

Alguns alunos no grupo focal fizeram críticas ao ENCEJA para justificar sua permanência no Ensino Médio regular, afirmando que esta modalidade de ensino tem se configurado como “fábrica de gerar diploma, sem uma formação” e que “quem espera fazer faculdade não faz ENCEJA”. Entretanto, os mesmos alunos que assim se posicionaram, quando questionados sobre o que estão aprendendo, que tipo de formação estão recebendo, falaram, contraditoriamente: “A gente estuda só para poder passar”, frase que foi bem recebida pelos demais participantes.

Apesar disso, instigados pela pesquisadora, manifestaram que aprendem melhor nas aulas em que os professores buscaram alternativa metodológica diferente do convencional, afirmando que uma boa aula é aquela em que o professor relaciona os conteúdos com seu cotidiano e que possuem uma dinâmica diferente, “por ser melhor de aprender”. Além do mais, destacam que uma boa aula é aquela em que o professor demonstra interesse pela aprendizagem dos alunos, atende suas necessidades e reconhece suas possibilidades.

Sobre o que seria uma aula ruim, os alunos, unanimemente, responderam que é quando só há cópia do conteúdo exposto no quadro; o professor não leva em consideração sua condição de trabalhador e o cansaço decorrente. Representativa desse argumento é a fala de J, que, na entrevista, ao ser questionado sobre como concilia o trabalho com os estudos respondeu: “Não dá. É muito difícil. Dá cansaço. A gente só está ali presente mesmo de corpo, porque para estudar é difícil. Eu pelo menos não consigo”.

Pelo exposto, parece-nos pertinente repensar a estrutura formal da escola, incluindo seus horários, conteúdos e metodologias, que geralmente não levam em conta a extensão da jornada de trabalho do aluno, suas necessidades, experiências de vida, seu saber

(KUENZER, 1995). Afinal, é importante se ter presente que o currículo, como zona de produtividade (SILVA, 1999), é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e a nossa cultura (DOLL Jr., 1997), isto é, produzimos significados e procuramos obter, nos grupos, com outros indivíduos, os efeitos de sentido (SILVA, 1999). É nesse processo de significação que nos apropriamos da cultura histórica, mas também nos construímos como sujeitos, constituímos nossa identidade e posição.

Ainda assim, os alunos participantes apresentam empatia com relação aos membros da direção e alguns professores. Quando questionados sobre o que mais os agrada na escola, respondem: “Relação entre os professores e os alunos, é bem boa” (F); “Eu acho que o carinho que os professores têm” (G) e “a gente se sente bem, os professores também tratam a gente com muito respeito” (M). Fato que também se confirma no grupo focal, ao mencionarem que entre as coisas boas da escola está o bom tratamento, acolhimento e parceria por parte dos professores.

Em se tratando de um espaço de formação humana permeado por relações sociais, apesar das disputas de poder, seria de estranhar se os alunos se pronunciassem de outra forma. Entretanto, causa-nos certa surpresa o fato de os alunos elogiarem as relações entre os membros da escola, mas denunciarem o ensino reprodutivo e descontextualizado dos professores. Situação considerada por Giroux (1988) como preocupante, por sobre-estimar as relações cordiais em detrimento do conhecimento qualificado.

A escola campo da pesquisa realizada, segundo os alunos, como se pode perceber, prima pelo acolhimento. Elemento positivo e importante, mas precisa estar aliado ao seu currículo como um todo, considerando sua proposta pedagógica – a histórico-cultural – , no sentido de superar o conhecimento de sobrevivência por um conhecimento que venha fortalecer a forma de ver o mundo e não reforçar a forma de ver o mundo. Se a escola consegue receber bem o aluno, para poder colocar um ingrediente nesse acolhimento o conhecimento crítico é fundamental e consolida seu real papel social (PEREIRA, 2014).

Em se falando de papel social, torna-se relevante pensar se a escola deveria ater-se com tanta ênfase na tarefa de preparar para o

mercado de trabalho, uma vez que comumente o faz em detrimento da significativa atualização histórico-cultural e formação crítica, quer dizer, a preparação para o “viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho” (PARO,1999, p. 111).

Há que ter em mente que o conhecimento, banalizado pelo que podemos evidenciar, está intrinsecamente ligado ao poder. Para que haja a verdadeira conscientização e possível mudança, é imprescindível compreender, como destaca Giroux (1988), as pré-condições necessárias para lutar por essa mudança. Ou, como nos lembra Caporalini (1991, p. 36), “é necessário que o aluno se reconheça precisamente nas ideias e nas atitudes que o professor lhe ajudou a atingir”. O conhecimento, nesse sentido, torna-se instrumento de luta em defesa de seus interesses.

Tendo em vista a explícita relação da educação com o mercado de trabalho, antes oculta, agora desejável (ARROYO, 2000), defendemos a urgente necessidade de conscientização dos alunos trabalhadores sobre a lógica hegemônica, que determina o processo educativo. Sabe-se que essa associação é insuficiente e desfavorece a formação do jovem em um sentido crítico transformador (KRAWCZYK, 2009, p. 15).

Pelos dados obtidos, evidenciamos que o conhecimento, reconhecido como elemento formativo fundamental (KRAWCZYK, 2009), não circula de forma significativa no espaço da escola pesquisada, no dizer dos alunos. Isso porque estes admitem não ter se apropriado de conhecimento suficiente, uma vez que, de maneira unânime, afirmaram não se considerar capazes de competir a uma vaga na universidade pública ou mesmo privada (principalmente nos cursos mais procurados), considerando-se as poucas chances de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como bem coloca Krawczyk (2009), quando esses adolescentes ingressantes do Ensino Médio aprenderem os conteúdos curriculares relacionando-os criticamente com o mundo em que vivem, haverá um real processo de democratização do ensino e não a simples massificação progressiva deste. Esta é uma questão que merece aprofundamento e reflexões, uma vez que, apesar de os dados quantitativos evidenciarem maior acesso ao Ensino Médio, aumentando o número de jovens de baixa renda com maior

escolarização que seus pais, ainda há desafios a serem vencidos quanto à permanência destes na escola, ao que ensinar, às dificuldades para encontrar sentido na vida escolar e para pensar no mundo do trabalho a partir da escola (KRAWCZYK, 2009), não o contrário.

Por fim, importa dizer que as representações sociais dos alunos participantes da pesquisa sobre o Ensino Médio, e, portanto, sobre o currículo, circulam e transitam no contexto escolar e da sociedade em que a demanda esmagadora por ascensão social ganha lugar em detrimento da busca por uma formação emancipatória e cidadã. Felizmente, como diz Moscovici (2005), elas podem ser reelaboradas. Nisso nós acreditamos!

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado no decorrer deste estudo, o interesse pela temática do chamado “fracasso escolar” se fez presente durante toda minha trajetória acadêmica e se intensificou a partir de contextos, envolvendo representações, rotulações e inquietações sobre os alunos que se encontravam em situação de baixo rendimento, distorção idade-série, evasão e/ou repetência.

Uma das formas que eu e meu orientador encontramos para nos aproximar do assunto foi através de dados quantitativos fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que, com base no Censo escolar, divulga informações significativas sobre alunos da rede pública com idade acima da esperada para a série que lhe corresponde. Assim, formulamos o objetivo da pesquisa, que buscou compreender as representações sociais dos próprios alunos que se encontram em condição de distorção idade-série no Ensino Médio noturno.

Ponto que também consideramos pertinente mencionar e que esteve presente desde quando a pesquisa era somente e apenas uma intenção refere-se ao fato de que, em se tratando de “fracasso escolar”, muitos estudos (estado da arte) focavam no assunto sem levar em consideração o que o próprio aluno, que se encontra em situação de “fracasso”, tem a dizer, o que intensificou o desejo de realizar o estudo, tendo por base a sua ótica.

A teoria das representações sociais foi importante nesse processo, isso porque, por serem híbridas, as representações são criadas/compartilhadas pelas pessoas a partir de suas experiências e vivências; assim, passam a existir por si só, constituindo-se em uma realidade social, com sua origem, muitas vezes, esquecida, ignorada. Ora, sabe-se que a representação social que se tem sobre os indivíduos que possuem trajetória escolar marcada por repetências e interrupções é a do aluno fracassado; representações criadas enquanto sociedade e que as pessoas passaram a utilizar com frequência, caracterizando-os e classificando-os.

Além disso, as representações são rodeadas por fenômenos ideológicos, portanto, não são neutras, relacionam-se com a

concepção de ser humano e de sociedade de cada um. Por essa razão, enfatizamos, mais uma vez, que o próprio termo utilizado para caracterizar os alunos que se encontram em idade acima do esperado para cada etapa do ensino precisa ser questionado, principalmente se em seu significado está presente o sentido de exclusão. Sabe-se que as representações podem ser meios de reproduzir formas assimétricas de relações, em que algumas realidades são colocadas como inferiores ou superiores, dependendo do interesse que permeia cada representação.

Por esse ângulo, com o intuito de ampliar as discussões sobre o tema, principalmente sob o prisma de quem está “do outro lado da linha”, analisamos as representações sociais dos alunos em situação de distorção idade-série sobre o Ensino Médio noturno. Os jovens deste nível de ensino vêm marcados por experiências de fracasso durante sua trajetória escolar e estão retornando, como identificamos com a pesquisa, após um percurso interrompido e/ou abandonado de experiências malsucedidas, oriundos de um contexto social em que a escola não faz parte de seu capital cultural, isto é, de sua experiência familiar e social.

Os dados obtidos (entrevista semiestruturada e grupo focal) levam-nos a crer que a representação dos alunos é a do Ensino Médio como ponte para a Universidade e/ou conseguir emprego melhor. Ambas associadas ao mercado de trabalho. Representações apropriadas, construídas e reelaboradas entre os indivíduos a partir do meio no qual estão inseridos; inclusive são congruentes aos princípios (nem todos) estabelecidos em propostas educacionais, que buscam superar e/ou evitar questões relacionadas à distorção idade-série.

Inquietamo-nos com a supremacia do mercado sobre a escola, o que leva alguns dispositivos oficiais a serem criados, exclusivamente, para atender às demandas hegemônicas, que, muitas vezes, têm boas intenções, mas, sob disfarce, oferecem educação de caráter precário e aligeirado com foco somente na certificação em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos. Seria a inclusão excludente?

Isso porque são estratégias de inclusão que estão longe de atingir um padrão de qualidade preocupadas com a formação do

indivíduo autônomo intelectual e eticamente. Como dito anteriormente, são estratégias que visam minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, preocupadas em melhorar estatísticas educacionais, que camuflam questões de ordem estrutural.

Sendo assim, acreditamos ser necessário aprofundamentos e reflexões críticas sobre os interesses circundantes às propostas voltadas para o Ensino Médio. Não queremos generalizar, mas sabemos que, como discutido no decorrer deste estudo, algumas se configuram em meros disfarces de manutenção da hegemonia, inviabilizando a reflexão crítica e política sobre o papel da educação na sociedade, transferindo, sobretudo, para o indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso nas disputas por melhores condições. Os alunos participantes da pesquisa, na corrida cansativa e desgastante para tentarem conciliar trabalho e estudo, autorizam a afirmação.

Na busca por ascensão social (nesse caso, profissional), os sucessos e fracassos promovem hierarquização entre os jovens, e, claro, os alunos da rede pública são os mais afetados. Fato que se confirma ao identificarmos os que se encontram em condição de distorção idade-série na escola pesquisada, alunos repetentes, evadidos, defasados e considerados “fracassados”, sobretudo provenientes de famílias pobres, produtos de determinada concepção de escolarização, isto é, de caráter neoliberal.

Como vimos, a escola, nas representações dos alunos pesquisados, ganha único sentido, que é o meio para conseguir o tão desejado trabalho melhor. É inegável que a dualidade (formação geral/formação profissional) faz parte do contexto do Ensino Médio, no entanto, consideramos preocupante o fato de a formação profissional ganhar maior status que a formação geral ou o fato de a certificação ganhar maior importância do que a vivência plena dos processos pedagógicos – caso dos alunos participantes da pesquisa.

A escola é imprescindível para a classe trabalhadora, posto que é o local de possível acesso ao saber social, no entanto, seu currículo precisa ser questionado e ressignificado, pois a importância da escola é validada na medida em que o conhecimento

produzido sirva de instrumento de luta em favor da democratização da vida humana.

Entretanto, suspeitamos que as novas exigências promulgadas na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), Reforma do Ensino Médio que defende a aprendizagem flexível resultante da interlocução dos alunos às redes e comunidades de práticas, acabe por reduzir a necessidade de domínio da teoria, promovendo certa superficialização do processo educativo e o estímulo da visão utilitarista do conhecimento, intensificando a dualidade ensino propedêutico e profissional. Por isso, questionamos: qual a possibilidade de se pensar o currículo para além da formação para inserção no mercado de trabalho?

Ressaltamos que a relação escola e trabalho não seria de tal modo negativa se a primeira não deixasse de lado suas outras funções sociais relacionadas à promoção de um saber crítico a respeito da sociedade e do próprio trabalho, isto é, no sentido de promover a compreensão, análise e crítica do mundo do trabalho por parte dos alunos. Seria necessário, nesse caso, superar a dualidade existente e pensar o mundo do trabalho a partir da escola, não a escola a partir do mundo do trabalho, unindo teoria e prática, juntamente com a conscientização sobre o saber historicamente construído e as relações de poder imbricadas nesse processo. Defendemos o currículo em que seus conteúdos façam sentido aos alunos, para que possam produzir significações pertinentes à compreensão e superação da condição social em que vivem.

Percebemos que a análise do currículo e do papel do professor é fator imprescindível nesse processo, considerando que muitos alunos com distorção idade-série têm grandes chances de nova evasão (o que contribui para agravar sua situação), fato confirmado na pesquisa, quando, posteriormente ao levantamento nos dados da escola, um número considerado significativo de alunos em condição de distorção idade-série haviam evadido. Sabemos que parte do desinteresse pelas aulas pode estar associada a propostas pedagógicas e metodológicas que desconsideram o repertório sociocultural dos jovens, no caso do Ensino Médio noturno, trabalhadores.

A escola pesquisada assume a teoria histórico-cultural em seu Projeto Político Pedagógico, que, a nosso ver, pressupõe a incorporação da cultura vista em sua formação histórica e não como cultura dada e descontextualizada. No entanto, os alunos denunciam aulas descontextualizadas em que só há cópia dos conteúdos.

Temos clareza dos desafios no que tange ao Ensino Médio, envolvendo a permanência dos alunos na escola, o que ensinar e as dificuldades em conciliar escola e mundo do trabalho. A postura do professor não é determinante, mas pode influenciar significativamente na permanência dos alunos, ao considerar, além de seu contexto socioeconômico e cultural, sua condição de aluno trabalhador. Principalmente se tornar o pedagógico mais político, promovendo, por meio do conhecimento, reflexões críticas, problematizando-o e tornando claro as disputas e relações de poder intrínsecas ao contexto social.

Na área da educação, sempre nos foi claro a função social da escola, que é formar o cidadão. Quanto ao Ensino Médio, na própria LDB 9394/96, é possível identificar a tentativa de ir além do caráter dual profissionalizante e propedêutico, quando aponta que dentre as finalidades do Ensino Médio está a preparação básica para o trabalho, mas também para a cidadania, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. No entanto, temos a impressão de que o papel da escola está envolto em certa nebulosidade. Atualmente, tendo em vista a ênfase na formação do profissional polivalente, há que se questionar: que tipo de cidadão estamos falando? Qual a real função social da escola hoje? Eis algumas proposições para futuras pesquisas.

Pessoalmente, iniciei a pesquisa aqui descrita convicta de que iria encontrar um culpado para o fato de o aluno se encontrar em situação de distorção idade-série, um culpado pelo tal do “fracasso escolar”. No entanto, percebi que a problemática envolvendo o assunto vai além do que se pode imaginar e quantificar. É necessário um olhar para o micro, envolvendo o contexto educacional, juntamente com o macro, isto é, para a estrutura social na qual estamos inseridos, uma vez que o problema é, sobretudo, extraescolar e tem relação com a exclusão social e a seletividade que a escola, por sua vez, reproduz. No meu caso, a pesquisa mostrou

que é preciso construir, desconstruir e reconstruir ideias, e, ainda assim, estar disposto a fazer tudo de novo.

Concluimos este estudo na certeza de que questões referentes à Educação Básica, especificamente da rede pública de ensino, precisam continuar na pauta das discussões que permeiam as políticas educacionais. Esperamos que a conclusão na qual chegamos seja o impulso para outras tantas conclusões que surgirão ao pesquisar um campo tão vasto e que, ainda, carece de aprofundamento e respostas em meio a tantos desafios.

Por esses e outros motivos, admiro o pesquisador – tornei-me pesquisadora – pela ânsia de buscar respostas às inquietações e problematizar aquilo que deve ser problematizado, é nesse tipo de pesquisa que ainda acredito.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009. Acesso em: 10 de nov. de 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/545-1-1914-1-10-20090706.pdf>
- AFONSO, Almerindo J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. n. 9, p. 57-70, mai/ago. 2009. Acesso em: 15 de jan. de 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/148-406-1-SM.pdf>>
- ALVES, Maria T. G. SOARES, José F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Acesso em: 20 de out. de 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/53050/57102>
- ANNA, Rejane H. de Sant. **Múltiplas faces da violência simbólica na/da educação: microrrealidade de um Colégio Estadual do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2016. Acesso em: 16 de jul. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5052167
- ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J; SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N, S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 2. ed.** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 01 de set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Acesso em: 01 de maio de 2019. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CAPORALINI, Maria B. S. C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CORAZZA, Sandra M. **Currículo na contemporaneidade**. In: Formação continuada UNIFEBE e FURB, 2008, Brusque, Blumenau, SC. Disponível em:
<http://livrozilla.com/doc/843446/curr%C3%ADculo-na-contemporaneidade-sandra-mara-corazza1>

CORROCHANO, Maria C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla, L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, 223-246, jan./abr. 2006.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 2, p.105-114, maio 2004.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla, L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FREITAS, Carmen C. R. de; et al. **A Iniciativa Privada na Educação Pública: O caso do Programa Acelera Brasil**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snepe/docs/056.pdf>. Acesso em 08 de jul. de 2019.

GARCIA, Regina L. Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade-outra. In: PARAÍSO, Marlucy A; et. al (Orgs). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

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

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GÓMEZ, Gregorio R; FLORES, Javier G.; JIMÉNEZ, Eduardo G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones ALJIBE, 1996.

GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO SCHULZE, C. M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996.

GUARESCHI, P. Representações Sociais e Ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p.33-46, 2000. Acesso em: 19 de jul. de 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24122/21517>

HANFF, Beatriz B. C. et al. Classes de aceleração: “pedagogia” da inclusão ou da exclusão?. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002. Acesso em: 07 de out. de 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/1305-4924-1-PB.pdf>

HASSANI, Samia M. do S. P. el. **O programa especial de Ensino Médio (PEEM) como política de correção de fluxo escolar no estado do Acre: uma análise a partir do ciclo de políticas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Acesso em: 29 de jul. de 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2735501.

INEP. **Notas estatísticas**: Censo escolar 2018. Brasília, DF, 2019. Acesso em: 01 de ago. de 2019. Disponível em:

<https://s1.static.brasile scola.uol.com.br/vestibular/arquivos/censo-escolar-inep.pdf>

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine em expansion. In: JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ, 1993.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

KUENZER, Acácia Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Acesso em: 15 de jan. de 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>>

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. – (Em questão, 6).

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 144, set/dez. 2011. Acesso em: 31 de jul. de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez T; REIS, Juliana B dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Acesso em:

15 de jan. de 2020. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>>

LIBÂNIO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 7-23, 2013.

MAGALHÃES, Luciana G. **Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ: possibilidades de diminuir a distorção idade-série**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Acesso em: 16 de jul. de 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/650>.

MINAYO, Maria. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, M^a Célia M de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, vol. 14, n. 1, 2001.

MOREIRA, Antonio F; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, João B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 116, p.177-215, jul. 2002. Acesso em: 02 maio 2019. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsen/na/atua%C3%A7%C3%A3o/iniciativas/acelera/documents/14403.pdf>>.

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J; SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N, S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, Antonio S. Gestão Escolar: da recaída autoritária ao saldo qualitativo da resistência. In: PEREIRA, Antonio S. **E por falar em educação...** Ensino, Formação e Gestão. Criciúma, UNESC, 2014.

PERONI, Vera M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira vida. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n.2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PEZZI, Fernanda A. S. MARIN, Angela H. “Seguindo em frente!”: o fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 20, n. 2, p. 219-227. 2016. Acesso em: 07 de out. de 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282347789004.pdf>

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIERRO, Maria C. D. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Acesso em: 17 de nov. de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a18.pdf>

POZZOBON, Magda; MAHENDRA, Fénita; MARIN, Angela H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 21, núm. 3, set./dez, 2017, p. 387- 396. 2017. Acesso em: 14 jan. de 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282353802005.pdf>

ROCHA, Luis F. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: ciência e profissão**. vol.34, n.1, p. 46-65. 2014. Acesso em: 15 de jul. de 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932014000100005&script=sci_abstract&lng=pt

RUMMERT, Sonia M. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-50. 2007. Acesso em: 15 de nov. de 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/50-111-1-SM.pdf>

SÁ, Celso P de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 19-33. 1996. Acesso em: 25 de jul. de 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002

SACRISTÁN, J Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, Carlos E. et al. **Sincronismo idade/série: um indicador de produtividade do sistema educacional brasileiro.** Brasília: INEP, 2002.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 183, de 19 de novembro de 2013.** Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação PEE/SC 2015-2024.** – Florianópolis, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Edilene S. C; SILVA, Erondina B. da. Educação e neoliberalismo: questões atuais ou do passado? In: CUNHA, Célio da; SILVA, Maria A. da. (Orgs.) **Pensamento pedagógico e Políticas de Educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Claudiomiro da; ZAGO, Nadir. Classe de Aceleração e seus desdobramentos: um estudo em uma escola da rede pública municipal. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 217-237, jan./abr. 2019.

SOLER, Pilar. Indicações para reduzir o fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUSA, Sandra Z. Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Acesso

em: 05 de nov. de 2019. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Reflexões sobre a atualização psicológica frente ao fracasso escolar. In: SILVA, Luiz H; AZEVEDO, José C (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Lafranckia S. P. **O Ensino Médio regular noturno em Manaus**: indicadores do rendimento escolar. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Acesso em: 31 de jul. de 2019. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_5505da741d131b04697d5163576c55e4

QUASE 4 em cada 10 jovens de 19 anos não concluíram o Ensino Médio, aponta levantamento. **G1**, 2018. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/quase-4-em-cada-10-jovens-de-19-anos-nao-concluirem-o-ensino-medio-aponta-levantamento.ghtml>>. Acesso em: 29 de out. de 2019.

REDE pública tem maior número de alunos com idade acima do recomendado para a série de ensino. **INEP**, 2018. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-rede-publica-tem-maior-numero-de-alunos-com-idade-acima-do-recomendado-para-a-serie-de-ensino/21206> Acesso em: 04 de set. de 2018.

1,3 milhão de pessoas entre 15 e 17 anos estão fora da escola. **Exame**, 2018. Disponível em:
<<https://exame.abril.com.br/brasil/apenas-68-dos-jovens-de-15-a-17-anos-estao-no-ensino-medio-diz-ibge/>>. Acesso em: 29 de out. de 2019.

APÊNDICES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO LIVRE DA DIREÇÃO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado(a), com clareza, dos objetivos e da justificativa do projeto de pesquisa cujo tema é: Representações sociais dos alunos do Ensino Médio no contexto das questões que envolvem o currículo escolar.

Autorizo a acadêmica Tainá Silva Candido Toscan (73866) a realizar sua investigação nesta Escola, comprometendo-me a fornecer o material que se fizer necessário, colaborar para o seu acesso junto aos alunos, setores e professores.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, além de não ser nominado(a) no trabalho, inclusive a escola.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse dos pesquisadores, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Criciúma, ____ / ____ / ____.

Membro da equipe gestora
entrevistada
(Nome completo e assinatura)

Participante na condição de

_____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado(a), com clareza, dos objetivos e da justificativa do projeto de pesquisa cujo tema é: Representações sociais dos alunos do Ensino Médio no contexto das questões que envolvem o currículo escolar da acadêmica Tainá Silva Candido Toscan do curso de mestrado da UNESC.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fins exclusivos da pesquisa.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à investigação. Fui informado(a) de que minha privacidade será resguardada, pela não identificação da minha pessoa em relação às informações por mim prestadas aos pesquisadores.

Este termo, uma vez por mim assinado como membro da equipe gestora, ficará de posse dos pesquisadores, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.
Criciúma, ____ / ____ / ____.

Participante na condição de _____.



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE – UNESC**
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGGE
Mestranda Tainá Silva Candido Toscan



ROTEIRO ENTREVISTA

1. Qual sua idade?
2. De que bairro vem?
3. Desde quando estuda na escola? (Ano civil e tempo estudantil)
4. Você trabalha? Em que?
 - 4.1 Em caso afirmativo: como você concilia trabalho e estudos?
5. Porque você continua estudando?
6. Pela sua idade, você deveria ter concluído o Ensino Médio. Gostaria que me relatasse o que aconteceu.
7. O que é a escola para você?
 - 7.1 Caso emita uma posição genérica especificar: como você vê a escola em que estuda?
8. Como você se sente na escola?
 - 8.1 O que mais te agrada na escola? (explorar os conhecimentos)
 - 8.2 O que mais te incomoda na escola? (explorar os conhecimentos)



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE – UNESC**
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGGE
Mestranda Tainá Silva Candido Toscan



GUIA GRUPO FOCAL

- a) Coisas boas referentes à escola...
- b) O que estão aprendendo?
- c) Quais conhecimentos?
- d) O que é uma boa aula?
- e) O que é uma aula ruim?
- f) Por que estar na escola é importante?
- g) Por que não optaram pelo ENCEJA?

**QUADRO DE SENTIDOS ELABORADO A PARTIR DAS
ENTREVISTAS**

RAZÕES DA CONTINUIDADE DO ESTUDO NA VISÃO DOS ALUNOS
Conseguir trabalho melhor:
A: Porque eu quero ter uma profissão boa lá na frente. Eu quero... tipo assim... Se caso eu tiver o meu filho, eu não quero... tipo assim... passar necessidade com ele, como meus pais já passaram comigo. Aí eu quero dar uma vida melhor como os meus pais não puderam dar pra mim. E o estudo também é o essencial né.
E: Porque querendo ou não tem que continuar estudando pra... tanto caso financeiro pra ter um trabalho melhor.
G: Porque eu quero um futuro melhor pra mim né... tipo... sei lá, tenho muita coisa pra realizar ainda.
H: Porque eu... assim... tipo... mais pra frente arrumar um emprego melhor que teje... que peça ensino médio completo... mais é por isso né. E também pra no futuro eu falar pros meus filhos que consegui completar o ensino médio.
I: Pra ter um serviço bom, na verdade né, porque sem estudo não vai pra frente.
J: Ser alguém na vida né, tentar pelo menos...
Fazer faculdade:
B: Porque eu quero... é... terminar de uma vez meu ensino médio né. Quero sim fazer faculdade, tenho muita vontade de fazer.
C: Porque eu quero fazer uma faculdade.
D: Então, porque eu pretendo fazer faculdade também.
F: Eu pretendo terminar o ensino médio, fazer uma faculdade.
K: Uma é porque meu pai ficou insistindo que eu fizesse o terceiro, e eu também sei que é importante ter o terceiro completo, depois para fazer um ENEM precisa, com o supletivo seria mais difícil, eu não ia ter tanto conhecimento.
L: Porque eu quero fazer faculdade.
M: Porque eu tenho um objetivo né e se eu parar de estudar agora é como se não tivesse mais futuro pra mim né, porque a gente precisa de estudo. Meu objetivo é me formar em marketing digital ou em contabilidade e trabalhar no mercado financeiro.

FATORES DA DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE
REPROVAÇÃO
Motivo de trabalho/tempo:
G: Aí depois o ano passado, que era meu último ano, ano passado que era pra mim me formar, eu rodei. Foi por causa dessas notas, tipo... não ter tempo de estudar, entregar os trabalhos.
Motivo de trabalho/faltas:
F: Eu parei de estudar dois anos foi porque eu rodei, foi por falta. Por causa do trabalho.
J: Nada. Eu só trabalhava, chegava cansado em casa, muitas vezes faltava para ficar descansando ou então só pra viajar mesmo, eu era novo. Eu só reprovei por falta, todas as vezes.
Questão comportamental/desinteresse/comprometimento:
A: Só alguns trabalhinhos que assim... a gente esquece. Aí por causa disso eu fiquei em recuperação, tive que fazer o provão no final do ano.
L: Não é que quando eu era mais novo daí eu incomodava muito, não ligava muito pra isso.
M: Ah, o que aconteceu? Tipo assim, ali no Ensino Fundamental eu “di” uma viajada, acabei rodando um ano. [...] assim eu perdi um ano, dai cai na pilha dos amigos, essas coisas de gazejar.
H: Ah foi muita perdição, eu acabei me perdendo assim... quando eu era mais novo, dos 16 pros 17, comecei a me perder na rua e acabava faltando o colégio para simplesmente sair por aí e fazer coisa errada.
Fator não declarado:
A: eu entrei atrasada e rodei só uma vez.
I: É que na verdade eu fiz 5ª série duas vezes né. Eu fiquei um ano sem estudar, nem sei porque, ai no outro eu reprovei.
INTERRUPÇÃO
Para trabalhar:
A: eu rodei... no oitavo ano. Ai depois eu parei um ano em busca de tentar arranjar um emprego.
F: dois anos foi porque eu parei pra trabalhar né.
Gravidez:
C: Porque engravidei, tive filho, casei... daí eu parei.

D: Quando eu comecei o segundo eu engravidei
Obtenção de carteira de motorista:
I: Na verdade eu parei né... pra fazer a carteira de motorista.
Serviço Militar obrigatório:
E: eu parei por causa do exército, daí voltei esse ano para terminar.
K: É, era para eu ter terminado, não terminei por causa do quartel.
Influência familiar:
B: Ai eu parei porque... eu vi a minha irmã parar e depois eu decidi parar também.

VISÃO DOS ALUNOS RELATIVA À ESCOLA

Escola como ascensão profissional

A: Eu vejo como um aprender. Aprendizado. É um futuro melhor porque a gente não aprende... todo dia a gente aprende coisa nova. [...]No começo eu não gostava muito, aí tipo assim... só depois eu fui percebendo... se eu quero um futuro bom lá na frente eu vou ter que me esforçar, eu tenho que batalhar, porque se não batalhar não tem vitória né

B: A... a escola pra mim é um bom lugar pra... pra... gente consegui um bom emprego, é... conhecimento é tudo na vida hoje, hoje em dia.

D: Eu acho que é o órgão que nos fornece a educação que a gente precisa pra ti poder viver no meio de profissionais. Aqui é onde tudo começa. Se a gente não for bom na escola a gente não tem como ter uma faculdade, ser uma pessoa mais... num padrão mais elevado na vida... se a gente quer alguma coisa, a gente almeja, a gente tem que pelo menos começar aqui.

E: Pra mim é um caminho pra ter uma vida melhor, essas coisas, basicamente uma educação... é... basicamente isso, uma vida melhor, um trabalho também.

G: Porque eu quero um futuro melhor pra mim né... tipo... sei lá, tenho muita coisa pra realizar ainda

K: É um instituto de ensino... deixa eu ver... como eu vou dizer... além de ensinar o estudo pra vida, pra vida profissional, pra vida social também, conviver em sociedade, conviver com pessoas de outros gêneros, ideias... é isso

Escola como ambiente de aprendizagem/currículo

C: ah... eu vejo... assim né... a escola é pra gente aprender, pra aprendizagem.

F: É tudo né... é onde a gente aprende as coisas, querendo ou não tudo a gente aprende na escola né, nem todas as coisas é em casa.

H: Ah... a escola é ensino né, é o começo de tudo né. Eu acho que é isso, a escola é uma segunda casa, na verdade, na minha opinião é isso.

I: Um lugar de aprendizado né, é isso eu acho.

J: acho que é o lugar onde a gente aprende a ser, aprende o caráter, essas coisas... a educação é o que vem de casa né, mas muita coisa é aqui né. [...]Um lugar de ensino.

L: É um lugar de aprender, a hora de buscar conhecimento.