



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES

**JUVENTUDES EM TRANSIÇÃO: A PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL
EM MATO GROSSO DO SUL (2017-2021).**

Campo Grande/MS
2021

RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES

**JUVENTUDES EM TRANSIÇÃO: A PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL
EM MATO GROSSO DO SUL (2017-2021).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração: Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Bartolina Ramalho Catanante.

Campo Grande/MS
2021

B415j Benites, Rita de Cássia Ribeiro

Juventudes em transição : a proposta de ensino médio integral em Mato Grosso do Sul (2017-2021) / Rita de Cássia Ribeiro Benites. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021.

175 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) –Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.
Orientadora: Prof. Dra. Bartolina Ramalho Catanante.

1. Ensino médio 2. Ensino médio integral 3. Juventudes 4.
Políticas públicas 5. BNCC 6. Currículo I. Catanante, Bartolina
Ramalho II. Título

CDD 23. ed. - 373.98171

RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES

**JUVENTUDES EM TRANSIÇÃO: A PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL
EM MATO GROSSO DO SUL (2017-2021).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 02/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Bartolina Ramalho Catanante (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mulheres desse país, sobretudo as professoras, mães, esposas, avós, filhas e trabalhadoras, que por suas condições adversas e causais, não conseguiram igualmente espaço na academia.

Por todas vós educadoras de profissão, presto o espaço privilegiado que aqui conquisto.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado esposo Felipe Braga, pelos dias de dedicação, paciência e companheirismo nesse processo acadêmico.

Aos meus pais e familiares, que apoiaram os meus estudos e forneceram suporte durante todo o percurso.

À escola do meu coração, E.M. Padre José Valentim, sobretudo os gestores Paulo Vitor e Carmem Lígia, pelo total apoio e respaldo nesta etapa de aprendizagem.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por fomentar a formação de professores da educação básica, fortalecer a educação pública e primar pela qualidade do corpo docente, bem como o comprometimento com o conhecimento científico.

À querida orientadora Prof^a Dra. Bartolina Ramalho Catanante, por sua imensa sabedoria e predisposição ao longo da realização desse trabalho. Por sua amizade, carinho e acolhimento no programa e na vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, que no percurso acadêmico se mostraram pacientes, solícitos e sábios.

Aos entrevistados desta pesquisa, que com disponibilidade forneceram fontes riquíssimas de informações.

Às escolas estaduais pesquisadas, especialmente aos gestores atuais, pela liberdade de acesso à informação, suporte e comprometimento com a qualidade de ensino e erudição com essa pesquisadora.

Aos amigos íntimos, que intervieram com todo resguardo, coleguismo e mansidão.

Aos colegas de mestrado, essenciais no percurso acadêmico. Amizade para vida!

A todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização da pesquisa.

“Mas a tendência democrática, intrinsecamente,
não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado,
mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha,
ainda que “abstratamente”,
nas condições gerais de poder fazê-lo.”

(Antônio Gramsci)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo, analisar as propostas das escolas de ensino médio integral na perspectiva da transição das juventudes, tendo como base as “Escolas da Autoria” no município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (2017-2020). Tem como ponto de referência o quesito políticas-públicas destinadas as juventudes, discutir se o novo ensino médio demonstra uma política de fomento às especificidades juvenis. A metodologia utilizada esta pesquisa é quali-quantitativa, conta com uma abordagem teórica de base histórica-dialética. A pesquisa traçou suas análises, a partir de levantamentos bibliográficos dos principais teóricos da área, de pesquisas recentes e dados dos últimos censos da educação básica. Utilizou-se como técnicas de arguições empíricas, o estudo sobre três escolas integrais de Campo Grande/MS. Entrevistas semiestruturadas dos gestores das instituições e questionário auto aplicado, com os estudantes do terceiro ano do ensino médio. Esta pesquisa discutiu os principais fatos históricos, que caracterizaram o ensino médio até aqui. Problematizar a proposta de ensino médio integral da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, sob os pressupostos das últimas reformas representados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo e a disciplina “Projeto de Vida”. Nesse contexto, observar as expectativas e realidades das juventudes sul-mato-grossenses, no período que concentra o final da educação básica e início da vida adulta. Centralizar esse período com o início da vida profissional e/ou acadêmica. Verificar que, embora os jovens constatem o apoio da escola nessa etapa de transição, os dados revelam que ainda possuem muitas dúvidas acerca da vida pós-escolar. Conclui-se, que as escolas integrais avançaram nas tratativas quanto as juventudes e qualidade de ensino, porém sua proposta não corresponde à educação verdadeira emancipadora, carrega ambiguidade sobre o conceito de educação integral, estreita as desigualdades entre os jovens e exige ampla minúcia de políticas diretivas para as juventudes.

Palavras- chave: Ensino Médio. Ensino Médio Integral. Transições. Juventudes.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the proposals of integral high schools in the perspective of youth transition, focusing on the “Escolas da Aatoria” in the municipality of Campo Grande, capital of Mato Grosso do Sul (2017-2020). It has as a point of reference the question of public policies aimed at youths, discussing whether the new high school is serving as a policy to promote youth specificities. The methodological path used in this research is qualitative and has a theoretical approach with a historical-dialectical basis. The research traced its analyzes from bibliographical surveys of the main theorists of the area, from recent research and data from the last senses of basic education. The study of three whole schools in Campo Grande/MS was used as empirical analysis techniques, with semi-structured interviews with the managers of the institutions and a self-administered questionnaire with students in the third year of high school. This research discussed the main historical facts that have characterized high school so far by problematizing the proposal for comprehensive high school in the State Network of Mato Grosso do Sul under the assumptions of the latest reforms represented by the National Curriculum Common Base (BNCC), curriculum and discipline “Life Project”. In this context, the expectations and realities of youths from Mato Grosso do Sul were observed in the period that concentrates the end of basic education and the beginning of adult life, centralizing this period with the beginning of professional and / or academic life. It was found that although young people find support from the school in this transition stage, the data reveal that they still have many doubts about after-school life. It is concluded, therefore, that integral schools have advanced in their dealings with youth and quality of education, but their proposal does not correspond to true emancipatory education, carries doubts about the concept of integral education and narrows the inequalities among young people, needing a greater deepening of knowledge. directive policies for youth.

Keywords: High School. Integral High School. Transitions. Youth.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O percurso da Lagarta	29
Figura 2. O limiar da crisálida	55
Figura 3- Grade de Matriz Curricular do Ensino Médio Integral em MS	78
Figura 4- Mapa de Campo Grande por regiões e indicadores das escolas pesquisadas	81
Figura 5- Os quatro pilares da educação segundo Jaques Delors	91
Figura 6- Esquema da centralidade das propostas do ICE.....	93
Figura 7. O vôo da borboleta	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Taxas de rendimento escolar no ensino fundamental e médio – Brasil 2014-2018	38
Tabela 2- Índice do IDEB 2005-2017	39
Tabela 3- Cronologia de ações e leis que interferiram no curricular nacional do Brasil ..	64
Tabela 4- Percentual de participação, média geral e ranking entre estaduais na Capital das escolas pesquisadas no Enem (INEP-2019)	84
Tabela 5- Os sujeitos da pesquisa (Gestores)	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento de produções acadêmicas (2011-2020).....	21
Quadro 2- Levantamento das produções acadêmicas- artigos- SCIELO	22
Quadro 3- Levantamento das produções acadêmicas- teses - CAPES	24
Quadro 4- Levantamento das produções acadêmicas – Dissertações - CAPES	25
Quadro 5-Disciplinas eletivas das três escolas pesquisadas - 2021.....	88
Quadro 6-Estrutura das aulas do Projeto de Vida segundo o ICE.....	103
Quadro 7-Perfil dos estudantes do 3º ano do ensino médio das Escolas Integrais em %	133
Quadro 8- Justificativas de interesse ao Ensino Superior por categorias	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxas de rendimento da escola Methona (2015-2020)	81
Gráfico 2-Taxas de rendimento da escola Anteos (2015-2020)	82
Gráfico 4-Frequência Relativa dos Grupos do INSE – Enem 2011-2017.....	122
Gráfico 5- Chances das aspirações de cursar o ensino superior de perfis de alunos.....	124
Gráfico 6- Média de desempenho dos estudantes por rede de ensino	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
INSE- Indicador de Nível Socioeconômico
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PROUNI- Programa Universidade Para Todos
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFC- Universidade Federal do Ceará
UFU- Universidade Federal de Uberlândia
USF- Universidade São Francisco
UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UEM- Universidade Estadual de Maringá
UNIVALI- Universidade do Vale do Itajai
PASSE - Programa de Avaliação Seriada Seletiva
PSI- Processo Seletivo Interno
FIES - Programa de Financiamento Estudantil
BNCC – Base nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional da Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EA – Escola da Autoria
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA –Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Despesas da Educação Básica e da Valorização dos Professores da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SCIELO- Scientific Electronic Library Online
MS- Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAP 1. O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO BRASIL	29
1.1. Predecessores – compreendendo o ensino médio no Brasil do século XX	30
1.2. O panorama das últimas quatro décadas.....	35
1.3. O Ensino Médio Integral– Influências e Confluências na educação brasileira	43
1.4. A influência de Gramsci no pensamento crítico educacional brasileiro	48
1.5. Fundamentos sobre o conceito de “qualidade de ensino”	52
CAP. 2. REFORMA, CURRÍCULO E PROJETO DE VIDA: A PROPOSTA DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM MS	55
2.1. O Ensino Integral como caráter salvador? Considerações sobre as últimas reformas educacionais.....	56
2.2. Entre o currículo e a BNCC: o que eles nos dizem?	63
2.3. A proposta da escola integral de Mato Grosso do Sul.....	76
2.4 A disciplina pós-médio (Projeto de vida): da teoria à prática	90
CAP. 3. JUVENTUDES EM TRANSIÇÃO- CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTURO DOS JOVENS	105
3.1. Metamorfoses: juventudes em transição.....	106
3.2. O que os jovens querem, é aquilo que eles precisam?.....	112
3.3. O Ensino Superior como possibilidade e suas condições de acesso.....	118
3.4. As condições socioeconômicas como fator determinante nas transições das juventudes.....	127
3.5 As expectativas dos jovens para a vida pós-ensino médio	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
5. REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE 1- PROJETO DE INTERVENÇÃO	156
APÊNDICE 2- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	165
APÊNDICE 3- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MS	169

APÊNDICE 4- TCLE GERAL.....	171
APÊNDICE 5- QUESTIONÁRIO GESTORES	173
APÊNDICE 6- QUESTIONÁRIO ESTUDANTES ENSINO MÉDIO.....	174

INTRODUÇÃO

O panorama das recentes reformas do ensino médio tem suscitado debates entre educadores e pesquisadores de todo o Brasil ao indagar sobretudo, a garantia da qualidade de ensino e democratização no acesso as políticas educacionais: a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros no que contempla as suas individualidades, precariedades e coletividades.

As inquietações acerca do ensino médio trouxeram diferentes perspectivas em foco, que sinalizam na juventude um importante fenômeno que caracteriza o fim da educação básica e início de uma nova etapa. Nesta fase são observadas importantes problemáticas como a interrupção dos estudos e baixo índice nas avaliações que influenciam diretamente na qualidade do ensino. Portanto este estudo concentra-se no ensino médio como uma etapa marcante nas transições juvenis tendo como análise o novo ensino médio integral desenvolvido nas últimas reformas.

Nesse viés surgem as escolas integrais de ensino médio em Mato Grosso do Sul/MS, com a promessa de ampliar a qualidade de ensino, auxiliar os jovens traçarem seus projetos de vida de modo mais concreto, com o intuito de aprimorar suas escolhas diante da vida pessoal, mercado de trabalho e perfis acadêmicos.

Logo, essa pesquisa tem como objetivo analisar as propostas das escolas de ensino médio integral na perspectiva da transição das juventudes, tendo como base as “Escolas da Autoria” no município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (2017-2021).

Dispõem como ponto de referência o tópico “políticas públicas”, destinada as juventudes. Argumenta o novo ensino médio como forte política de desenvolvimento às especificidades juvenis.

Tal estudo é resultado de uma preocupação nacional e compõe uma série de pesquisas correlatas sobre juventudes e ensino médio. Consequentemente, insere-se nessa problemática frisar o ensino médio como um fator contestável no fechamento da educação básica. Justifica-se pois:

Um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes em questão reside na qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade. Sabemos que a ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados à qualidade do ensino (ZAGO, 2006, p.232).

Essa realidade traz uma inquietação da autora e educadora, pois observou nos anos de docência a não concretude dos estudos de muitos de seus alunos no ensino médio, portanto as

angústias, sofrimentos e impedimentos dos jovens construíram o cenário da problematização desse objeto.

A pesquisa tem como objeto de estudo as juventudes presentes no ensino médio e suas necessidades reais, como fonte de discussão no país, que envolve: qualidade de ensino, perspectivas futuras, vida profissional e acadêmica. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se como jovens o período final da adolescência aos 18 anos, já a Organização Internacional do Trabalho (OIT), situa a juventude entre 15 e 24 anos de idade, por fim o estatuto da Juventude brasileiro define como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. (MELO; SALLES, 2020).

Para fins dessa pesquisa, as juventudes são caracterizadas como os estudantes que estão em transição entre a última etapa da educação básica para a vida extraescolar, que transita tecnicamente 16 a 19 anos de idade. Desta maneira os jovens se caracterizam como “Sujeitos de experiências, saberes e desejos” quando:

Se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.104).

De ora em diante, a pesquisa conta com objetivos específicos: Compreender historicamente o desenvolvimento do ensino médio e ensino médio integral no Brasil e suas principais influências; Analisar qual a proposta de ensino médio integral implantada nas últimas reformas e consolidada em Mato Grosso do Sul; Considerar as especificidades e perspectivas de futuros dos jovens dessas instituições nesse período de transição; Reconhecer o cenário atual das políticas educacionais brasileiras; Compreender os principais motores das problemáticas apontadas.

Entretanto, os conflitos apontados no estudo perpassam todos os graus de ensino, revelam uma incongruência na aprendizagem gradual de todos os níveis da educação básica. Ao observar o ensino médio brasileiro, constatamos que historicamente essa etapa recebeu uma atenção tardia, uma vez que representava interesses da classe dominante na erudição dos filhos da elite, por conseguinte não representava a educação básica do “povo”, mas sim a de alguns privilegiados. O ensino médio foi trilhado por uma série de conflitos de interesses que se divergem quanto às finalidades, ainda convergem majoritariamente para a questão do trabalho e expectativas de mercado.

Com isso, diante das transformações sociais e pelos constantes enfrentamentos e conquistas subsequentes, hoje, o ensino médio teoricamente é o espaço de aprofundamento e conclusão da educação básica, possibilita que o jovem se prepare para o campo do trabalho ou para o ensino superior.

Porém, os obstáculos relacionados ao ensino médio, tem se intensificado nos últimos anos, exibe baixos índices de aprendizagem e níveis de evasão¹ significativos, corresponde a 11-12% (INEP, 2017). As reformas e medidas provisórias ditadas nos últimos cinco anos têm se aprofundado, com pesquisas direcionadas para análise e observância dos dados já são passíveis de levantamento.

Um dos contratempos relacionados as transições juvenis é a passagem para o ensino superior. Segundo dados do INEP (2017) cerca de 20% dos acadêmicos no ensino Superior evadem. Ao levar em consideração que o perfil de idade dos acadêmicos é entre 18 a 23 anos de idade concluímos que há uma grande fragilidade no ensino médio público brasileiro, as expectativas encontram-se diferentes da realidade.

Visto que, os motores que desencadeiam este cenário são múltiplos e complexos, mas incidem significativamente no entrelaçamento entre ensino médio e ensino superior, uma vez que um é alavanca que impulsiona o outro:

Assim, podemos afirmar que quem chega ao ensino superior brasileiro se aproximou de uma situação de relativo sucesso escolar, pois sobreviveu aos pontos de bifurcação, nos quais poderia abandonar o sistema escolar, e atingiu o ápice do sistema. Mesmo se levarmos em conta que há outros momentos da vida escolar nos quais os estudantes são fortemente selecionados [...] (GONÇALVES; RAMOS, 2019, p.3).

Outro ponto importante são as condições socioeconômicas que intensificam as diferenças entre as juventudes, conseqüentemente seu período de transição de escolhas futuras, escancarando uma diferença crucial entre expectativa e realidade dos jovens. Muitos não conseguirão prosseguir com seus estudos, adentrarão para um mercado de trabalho acirrado, competitivo e igualmente desigual. Cita-se:

No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, para a maior parte daqueles que tiveram

¹ O conceito de evasão não se restringe ao “desistir” do curso, mas é, segundo os estudiosos, um campo de difícil acesso, pois se trata de outras problemáticas, que envolvem desde o trancamento e a não renovação da matrícula como o abandono dos cursos de fato.

acesso a esse nível de ensino nas duas últimas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante *se virar para ganhar a vida* combinam-se às suas vidas de estudantes (CORROCHANO, 2014, p. 206).

Provenientes das preocupações diante dos dados apresentados, as escolas de tempo integral foram dispostas pelo governo, por meio da Portaria MEC nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, juntamente à política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, instituída pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.

Dessa medida atualmente, existem cerca de 94 unidades em todo o território do estado de Mato Grosso do Sul, em ampliação de unidades em 2021. Além disso, chamadas de “escolas da autoria”, são instituições que aderiram um projeto pedagógico diferenciado do ensino integral normal. Sua principal proposta é dar autonomia ao educando, explorar maior sentido na aprendizagem, estimular a pesquisa científica, de acordo com um dos idealizadores do projeto

(...) a escola precisa girar em torno da autoria do estudante, de sua produção própria, como estratégia de ler a realidade cada vez mais cientificamente. Não se trata só de produção própria; trata-se, ainda mais, de produção própria científica. Os oprimidos precisam das mesmas armas para combater a opressão, o que sugere ser imprescindível fazer de cada estudante um autor, cientista, pesquisador (DEMO, 2018).

Todavia, as escolas de autoria teriam como objetivo propor meios de aprendizagem de forma autônoma, direta e participativa, que garantam ao estudante a liberdade de guiar seus próprios caminhos mediados pela pesquisa científica. A proposta concebe que o atual modelo de ensino é inoperante frente às novas gerações, possui práticas educacionais ultrapassadas e rastreiam apreensão de conteúdos em detrimento da aprendizagem significativa.

Esse atual modelo de escola se apoia nas prerrogativas nacionais sobre o conceito de ensino médio integral, trazidas pelas últimas reformas, contudo portam duras críticas pelos educadores do país, que salientam a incoerência com um verdadeiro sentido de educação integral, que ainda seria uma maquiagem para fortalecer os interesses do mercado.

Dessa maneira, a escola integral não defende os interesses da juventude, desenvolve uma aliança com as prerrogativas do próprio capitalismo, que acirra a disputa entre os jovens. Falseia suas intenções de escolha, taxa o fracasso escolar com o próprio do estudante e acentua a desigualdade entre ambos.

Em contrassenso, esta pesquisa parte de uma análise histórico-materialista, pensando no princípio educativo de Gramsci para uma escola realmente integral.

Menciona:

ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2014 p. 39).

Ao refletirmos a partir desse ideal: Como o ensino se apresenta neste cenário? Dessarte, é de grande valia analisar como as novas escolas integrais estão construindo seu ideal de escola, de que maneira isso se aproxima dos jovens estudantes, integrantes do processo.

Visando que estas escolas possuem um currículo ampliado e trabalham através de áreas de conhecimento, procura-se observar como suas práticas podem ou não influir no desenvolvimento dos alunos como seres humanos e indivíduos sociais no processo de transição das juventudes. Pretende-se com isto observar as características próprias das juventudes para que se possa discutir caminhos, formas e políticas que ampliem e auxiliem as necessidades juvenis, a fim de fortalecer a qualidade do ensino básico público. À frente da complexidade dos processos de aprendizagem dentro da escola e seu entrelaçamento com as variantes sociais.

É necessário concentrarmos atenção nesses jovens, o que concomitante os motiva ou não. Para tanto, expor os dados apresentados por três escolas integrais na cidade Campo Grande/MS.

A definição das escolas estabeleceu-se por estarem em regiões distintas da cidade, bem como o *locus* regional da residência da autora, tal e qual ser pioneiras na adesão do programa na capital.

O itinerário metodológico da pesquisa seguiu uma vertente qualitativa através de mapeamento bibliográfico de estudos correlatos, com referências de base materialista histórica e análise de dados prévios com o objetivo de “Criar um contexto, um quadro teórico geral a partir do que se pode desenvolver aprendizagem, assim como a maturação do próprio pensamento”(SEVERINO, 2007, p. 41).

As técnicas de pesquisa utilizadas, foram entrevistas semiestruturadas com gestores e coordenadores das escolas de ensino médio integrais de Campo Grande/MS. As entrevistas foram gravadas, em seguida transcritas e reestruturadas pelos sujeitos quando solicitado pelos participantes. Anexo das análises, recorreremos ao questionário autoaplicável para os alunos do terceiro ano do ensino médio das três escolas selecionadas.

O objetivo é analisá-las sob abordagens levantadas anteriormente como “Verificação experimental”, caracterizando uma pesquisa exploratória e explicativa (SEVERINO, 2007).

Na oportunidade, a pesquisa poderá traçar um comparativo entre os levantamentos das escolas estaduais integrais e regulares. Assinala como limitação da pesquisa a pandemia mundial do COVID-19, que impossibilitou o andamento hábil e contato ativo com as intuições e sujeitos desse estudo. Por conta da pandemia, as aulas foram suspensas em março de 2020, dessa forma houve a recomendação de isolamento social até a presente data.

Fundamentado como fonte bibliográfica de pesquisa foram dispostos: Artigos científicos, teses e dissertações, bibliografia de relevância na área, documentos oficiais do governo federal e estadual, leis e decretos, informações de sites oficiais das instituições citadas ao longo do texto, levantamento de dados escolares em censos como INEP e em sites oficiais e informações da Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul. Do mesmo modo análises informais com as entrevistas, notícias em revistas e plataformas oficiais.

Após definir o recorte das escolas selecionadas, iniciou-se o mapeamento bibliográfico das produções que abarcassem essa temática, com o propósito de reforçar a pesquisa como a “[...] etapa de levantamento de fatos, caracterização de ideias e fatos, mediante processos de análise e síntese, de apresentação de argumentos lógicos ou tautológicos, de configuração de conclusões” (SEVERINO, 2007, p. 81).

A investigação se deu pelos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo banco de teses e dissertações e pelo *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). O desenvolvimento do estado da arte estabeleceu produções de artigos em periódicos, teses e dissertações.

Averiguou-se a sequência de achados entre macro temas como “Ensino Médio”, “Ensino Médio Integral”, “Juventudes” e “Transição” no período de 2011 a 2020.

Os artigos publicados no período de 2011 a 2015 foram delimitados para identificar as produções e autores mais consolidados da área. Num segundo momento, encontrou-se produções com campo nas últimas reformas, justificado por um período mais revigorado aliado as transformações e leis citadas anteriormente.

Os descritores empregados como palavras-chave foram “Ensino médio” e “Ensino médio Integral” e “Juventudes e Transição”, com filtro em grande área de conhecimento em “Ciências Humanas” seguidas por área de conhecimento, avaliação e concentração em “Educação”.

As fontes de demanda utilizadas para artigos em periódicos foram a *SciELO*, e de teses e dissertações o portal da capes. A seguir, no **Quadro 1** encontram-se o compilado das produções definidas como norteadoras para esta pesquisa e suas respectivas inventivas:

Quadro 1- Levantamento de produções acadêmicas (2011-2020)

Filtros de Pesquisa		
Grande área de conhecimento: Ciências Humanas		
Área de conhecimento: Educação		
Área de avaliação: Educação		
Área de concentração: Educação		
Categoria	Palavras- chave	Encontrados
Artigos	Ensino médio	1.347
	Ensino Médio integral	71
	Juventudes e Transição	54
	Total: 1.472	
Teses	Ensino médio	2.648
	Ensino Médio integral	2.201
	Juventudes e Transição	5.033
	Total: 9.882	
Dissertações	Ensino médio	7.051
	Ensino Médio integral	6.026
	Juventudes e Transição	12.127
	Total: 25.204	

Fonte: própria autora.

Nos termos “Juventudes e Transição” pretendeu-se conjuntamente, o recorte “ensino médio” como fator determinante. Artigos em periódicos foram 54 fontes (SCIELO).

No intervalo de 2011 a 2019, cerca 12.127 dissertações apontadas na esfera bibliográfica da CAPES, seguida de 5.033 teses com características variadas.

No que tange aos autores selecionados, encontrou-se se nas referências das produções levantadas os principais nomes e obras diante dos temas da pesquisa, além dos estudos em disciplinas dentro do programa de mestrado e também referências consagradas na educação brasileira e internacional, pesquisadores ativos do ensino médio e educação integral, tal como autores que contendem sobre e que estão frente às últimas reformas educacionais, desse modo tecem críticas contundentes sobre sua implementação.

No **Quadro 2** a seguir, os periódicos de artigos científicos selecionados no site da *SciELO*, utilizados na pesquisa:

Quadro 2- Levantamento das produções acadêmicas- artigos- SCIELO

Palavras -chave	Trabalhos selecionados	Autores	Ano
Ensino médio	A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.	Dr. Celso João Ferretti	2018
	Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível.	Acácia Kuenzer	2019
	Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje	Nora Krawczyk	2011
	Ensino Médio: Unitário ou multiforme?	Paolo Nosella	2015
Ensino médio integral	A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública.	Jaqueline Moll	2012
	A educação integral no ensino médio brasileiro- proteção integral ou formação humana?	Katherine Silva	2018
	Educação Integral: em defesa de uma concepção emancipatória.	Karen Cristina da Silva, Simone de Fátima Flach	2017
	Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório	Caterine Fagundes	2014
Juventudes e Transição	Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública	Maria José Braga; Flávia Pereira Xavier	2017
	Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil*	Fernando Gonçalves de Gonçalves; Marília Patta Ramos	2019
	Escola, Juventude e Perspectivas de Futuro: Alguns Apontamentos.	Luciano Plez de Melo; Leila Maria Ferreira Salles	2020

Fonte: própria autora com base em SCIELO, 2019.

O artigo “A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação” do Dr. Celso João Ferretti, encaminha pontos importantes na discussão sobre as reformas educacionais, as forças por trás da concepção de currículo nas disputas ideológicas.

Acácia Kuenzer (2019) em “Sistema educacional e a formação de trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível”, traça a mesma senda, analisa os impactos das reformas na perspectiva de flexibilização do ensino médio, contribui para a reflexão da pesquisa, sobre a consolidação do ensino integral e sua padronização curricular.

Nora Krawczyk trata das políticas para ensino médio, sua historicidade e os desafios atuais que ligam essa fase de ensino a proporções macroeconômicas. Defende investimentos maciços para etapa de conclusão da educação básica, mudanças nas proposições pedagógicas. Simultaneamente acompanha a sociedade contemporânea e contempla as juventudes e suas ânsias.

No campo da educação integral propriamente dita, temos Jaqueline Moll (2012) como uma importante pesquisadora na área, em seu artigo “A agenda da educação integral:

compromissos para sua consolidação como política pública”. Rememora a importância do pensar em educação integral como política pública e seus desdobramentos.

Nosella (2015; 2013; 2004) traz contribuições significativas sobre educação, a partir da perspectiva de Antonio Gramsci. O autor tem um vasto repertório gramsciano, no qual se debruçou em algumas de suas obras, em especial para essa pesquisa. O autor tem inúmeras contribuições na educação, portanto Nosella auxilia neste trabalho a analisar as propostas de ensino médio a partir da perspectiva do autor.

Por esse ângulo, Katherine Silva, Simone Flach e Karen Silva discutem o ensino integral como forma de emancipação do ser nas contradições do ensino vigente.

Eminência para o artigo “Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública” onde Braga & Xavier (2017) tratam de um estudo que analisa as perspectivas dos jovens de Belo Horizonte (MG), de camadas populares em seus projetos futuros, expectativas e etc. Sondam por meio de questionários autoaplicáveis respostas primárias e influências condicionantes sobre essa fase da vida como identificações de sexo, família e condições socioeconômicas dos jovens.

Já o artigo “Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil” de Gonçalves & Ramos (2019) partem da perspectiva e dos dados que o ensino superior ainda é um terreno de privilégios, tem em vista compreender quais os fatores característicos do ensino médio, que apontam o acesso a ele baseado nos dados socioeconômicos do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Fagundes (2014) traz a contribuição da percepção dos jovens acadêmicos sobre o acesso ao ensino superior com o objetivo de “[...]descrever o perfil de acesso dos alunos de diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vislumbrar a perspicácia sobre a experiência educativa prévia ao ingresso à universidade” (2014, p.508).

Melo e Salles (2020) discutem o papel da escola como apoio ao cenário de futuro dos jovens brasileiros, estabelecendo uma discussão sobre o significado de escola e certificação, de meritocracia e sentido de recompensa. Seu recorte é com jovens moradores de periferia urbana, onde as possibilidades de subemprego são maiores.

O segundo e terceiro quadro, apontam teses e dissertações respectivamente com os descritores do “Ensino Médio” e “Ensino Médio Integral” e “Juventudes e Transição” com 2.648, 2.201 e 5.033 produções respectivamente:

Quadro 3- Levantamento das produções acadêmicas- teses - CAPES

Palavras -chave	Trabalhos selecionados	Autor	Orientador	Ano	Instituição
Ensino médio/ ensino médio integral/	Pontos e Contrapontos do Ensino Médio Público de Uberlândia/MG	Dr. Wender Faleiro da Silva	Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes	2013	UFU
Juventudes e Transição	O Processo de Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior e Seus Desdobramentos Nas Políticas Públicas Educacionais	Dra. Mara Regina Zluhan	Dra. Tânia Regina Raitz	2016	UNIVALI

Fonte: própria autora com base em CAPES, 2019.

A tese de Wender Faleiro da Silva (2013) favoreceu esta pesquisa na construção da perspectiva histórica até atualidade do ensino médio, suas implicações sobre “qualidade de ensino” em âmbito nacional e local, no caso em Uberlândia- MG, onde o autor analisou “Contradições e desigualdades dos espaços escolares”, na tentativa de “prepará-los para a vida em aspectos relacionados ao trabalho, convivência social e desenvolvimento de habilidades pessoais” (2013, p.7).

Constatou-se que nos termos “transições e juventudes”, localizou inúmeras produções nas áreas de conhecimento prévio dos alunos no quesito “conteúdo” em vários campos, sobretudo na área de exatas. Múltiplas produções foram encontradas nas prerrogativas das “transições dos jovens”, não só no seu conhecimento adquirido e preparatório, como também em todas as nuances que são características da juventude, tão somente na aérea de conhecimento da educação. Nessa lógica, fora necessário observar as produções relacionadas a escola e ensino médio especificamente.

O aporte do estudo contou com a tese de Mara Regina Zluhan, intitulada “O Processo de Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior e seus Desdobramentos nas Políticas Públicas Educacionais” de 2016 em Santa Catarina, na cidade de Itajaí. A ênfase dessa pesquisa é a similaridade dos objetivos de Zluhan com a autora que vos escreve ao reunir sua tese as juventudes, Zluhan indica as principais análises sobre as transições dos adolescentes, com destaque as juventudes e suas “escolhas”, bem como interferências.

Nessa premissa, este estudo auxiliou o desenvolvimento do estudo descrito aqui ao idealizar uma análise comparativa sob abordagens diferenciadas, uma vez que a autora tangencia as juventudes e suas características em Itajaí. Primou-se pelo ensino médio integral de Campo Grande/MS, como fator determinante nessa transição.

Zluhan engendrou uma pesquisa com jovens do ensino médio e sua incursão ao ensino superior, sob um grupo focal e questionários. Seu propósito eram as fragilidades das juventudes, os “inúmeros fatores de ordem pessoal, institucional e contextual que estão presentes no momento da transição”. Alguns dados serão retificados perante as análises comparativas dessa pesquisa ao longo dos capítulos.

O **Quadro 4** a seguir, demonstra as principais dissertações levantadas nas possibilidades da pesquisa, são elas:

Quadro 4- Levantamento das produções acadêmicas – Dissertações - CAPES

Palavras -chave	Trabalhos selecionados	Autor	Orientador	Ano	Instituição
Ensino médio integral	O programa Ensino Integral nas escolas de ensino médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central.	Me.Eliana Aparecida Bengnozzi	Dra. Gisela do Carmo Lourencetti	2016	Centro Universitário Moura Lacerda
	O ensino médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral.	Me. Célio Antônio	Dr. Gilvan Luiz Machado Costa	2016	UNISUL
	Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: percepções dos educadores	Me.Maria Gorete Siqueira Silva	Dra. Vilma Miranda de Brito	2020	UEMS
Juventudes	Juventude e políticas públicas de acesso ao ensino superior: as trajetórias de jovens egressos do Prouni.	Me.Yasmin de Moraes Borges	Dr. Diógenes Pinheiro	2017	UNIRIO

Fonte: própria autora com base em CAPES, 2019.

A pesquisa de Bengnozzi (2016) transfere relevantes discussões sobre a questão do Projeto de vida como disciplina, aliada ao ensino integral nas escolas de ensino médio de São Paulo. Nela a autora compreende enfaticamente que a responsabilidade sobre a qualidade do ensino ainda recai aos ombros dos gestores e professores, além de objetivar “resultados” que coincidem com as lógicas de mercado.

Célio Antônio conduz em seus escritos na relação entre ensino médio integral o Programa de Ensino Médio Inovador, o Proemi, e as experiências que levaram o programa a concepção de escola integral vigorada hoje. O autor debate sobre a concepção de educação integral, com o objetivo de “identificar elementos que confirmassem movimentos para uma formação humana outrossim integral, dadas as narrativas sobre o tema nos documentos oficiais, na formulação teórica de pesquisadores e no objetivo proposto para a sociedade de promover um Ensino Médio de qualidade” (2016, p. 104).

Por fim, apresentamos a pesquisa da autora Maria Gorete Siqueira Silva (2020) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Ela aponta dados relevantes ao presente estudo, quando cogitado nas escolas de tempo integral de Campo Grande/MS, que foi seu objeto de pesquisa.

Além dos dados e discussões sobre a implementação das escolas integrais aqui em Mato Grosso do Sul, a autora concluiu que apesar de não ter sido implantada como foi idealizada, sobretudo pelos educadores, a concretização da escola é um fato louvável e caminha para esse fortalecimento. Visto que a sua implantação em 2019 era de apenas três anos. Esta pesquisa será um suporte de dados relevante para discorrermos individualmente o objeto da escola integral.

Esta dissertação contou com o referencial teórico de âmbito conceitual, de base ideológica dos escritos de Antonio Gramsci (1975; 1988) com a perspectiva omnilateral de educação integral, no qual se baseia o estudo; Demerval Saviani (1987; 2008; 2011) na perspectiva da historicidade e Miguel Arroyo (2014) no entendimento das influências das condições sociais e econômicas do aluno em seu percurso acadêmico, compreender as reais propostas das escolas integrais

No campo do ensino médio temos os teóricos: Nora Krawzych (2011), Dagmas Zibas (2005), Acácia Kuenzer (2019) e Paollo Nosella (2015; 2013; 2004). Na educação integral Jaqueline Moll (2012) e Ana Maria Cavaliere (2002), no apoio conceitual de Luis Fernando Dourado (2007). A respeito das transições juvenis, contamos com as teóricas Nadir Zago (2006), Bengnozzi (2016), Borges (2017), Braga & Xavier (2017), Ferreti (2007), Lourenço (2016), Frigotto (2017) e Silva & Flach (2017).

Isto posto, esse trabalho observa os dados levantados nas escolas pesquisadas através da articulação entre ensino médio e as novas perspectivas educacionais, essas propostas pelas reformas. Procurou analisar se o que está sendo apresentado aos alunos realmente possui caráter otimista no progresso as juventudes, suas influências nos percursos e percalços na ponte entre ensino médio e vida posterior a escola.

O estudo inicia seus escritos atribuindo uma metáfora as transições das juventudes, refletido pela metamorfose da borboleta. Estima-se que esta passagem estabelece relações muito complexas, individuais e coletivas, significativas, fortes e impactantes na vida de cada estudante, que exigem tempo, maturidade e preparos adequados que garantam não só uma boa adaptação para vida, mas um “voo” livre de cada ser único e integral. As versões iniciadas em

cada capítulo caracterizam-se como gatilhos para o leitor, na tentativa de engatar uma singela analogia no campo mais filosófico do que do empírico.

A sequência destes escritos, apontaram três capítulos que repercutiram sobre os aspectos principais do objeto de pesquisa, transitam entre o ensino médio público e a consolidação do ensino médio integral no estado além dos processos de transição próprios do ensino médio que envolvem prosseguimento dos estudos e vida profissional. Também contam com as vozes dos sujeitos desta análise sob a perspectiva do preparo dos estudantes no seu processo de passagem, no lócus estabelecido metodologicamente.

O capítulo 1, intitulado “O cenário do ensino médio integral no Brasil”, ilustrado pela aquarela “O percurso da Lagarta”, encaminha um comparativo com o processo inicial da metamorfose. Nesse capítulo são abordadas questões históricas relevantes na consolidação do ensino médio no Brasil, sob as atuais reformas educacionais que versam sobre a criação das escolas integrais. De que maneira foi construído o conceito de escola integral? Caracteriza e diferencia “escolas de tempo integral” de “escolas integrais”, como ambas podem colidir como proposta de qualidade de ensino, versadas principalmente sobre a concepção de Antônio Gramsci.

O Capítulo 2, “Reforma, Currículo e Projeto de Vida: A Proposta da Escola de Ensino Médio Integral em MS”, ilustrado pela aquarela “O limiar da Crisálida”, retrata as principais discussões sobre as últimas reformas educacionais do ensino médio ao abrigo da proposta de ensino integral. Pondera sobre a questão do currículo, conseqüentemente a consolidação da Base Nacional Comum Curricular e a formação da disciplina Projeto de Vida como forte articuladoras entre ensino médio e juventudes, os prós e contras.

Apresentar-se-ão os dados das escolas integrais determinadas para o estudo, indica avanço quanto a qualidade de ensino e amparo as juventudes, sejam dados quantitativos, qualitativos, entrevistas com gestores e coordenadores, bem como experiência e ponto de vista. Esclarece sobre a materialização da escola integral e da disciplina Projeto de Vida (pós-médio). Demonstra seu significado e abrangência qualitativa, contudo sua relevância nas propostas atuais e reformas instrucionais.

O capítulo 3, “Juventudes em Transição: Consideração sobre o Futuro dos Jovens” ilustrado pela aquarela “O voo da borboleta”, consolida a pesquisa nas análises dos dados das escolas estipuladas, salientam o que os estudantes do terceiro ano dominam sobre a transição suscitada neste estudo, configuram ponderações sobre as peculiaridades das juventudes.

Almejar por aspectos que agucem alternativas e propostas de melhorias, consolidar as políticas públicas que visem a qualidade do ensino médio integral e o apoio as necessidades reais das juventudes brasileiras são conjeturas deste trabalho. Nesta perspectiva, manifesta-se para um panorama de mundo extraescolar em múltiplas possibilidades, e que acima de tudo, avalize a todos e todas o direito a uma educação emancipadora e de qualidade.

CAP 1. O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO BRASIL

Figura 1. O percurso da Lagarta



Fonte: própria autora. Técnica mista: aquarela e edição fotográfica 15 x 21 cm.

“A transformação acontece em quatro fases: o ovo, a larva, a pupa e o estágio adulto. O início do ciclo começa com os ovos que são postos pela borboleta geralmente em folhas de plantas. Esse período dura de alguns dias até um mês”, diz a entomologista (especialista em insetos) Cleide Costa, do Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo. Há um mecanismo no corpo do inseto que faz com que o embrião fique inativo no ovo até que as condições do clima e do crescimento da planta (onde ele está e que servirá de alimento) sejam favoráveis. Ele se transforma então, em larva (lagarta). Nessa fase, que dura meses até mais de um ano, o animal come mais (geralmente folhas) para crescer e guardar energias. Durante esse estágio, a larva produz fios de seda ou semelhantes, que se prendem a superfície onde ela está. Apesar de ainda não ser o casulo, esses fios servem de abrigo contra os predadores. Quando o animal atingir a fase de pupa, depois de várias mudanças de pele, ele usará esses fios para construir o verdadeiro casulo.”

Redação Revista SuperInteressante, 2016²

² Disponível em: < <https://super.abril.com.br/ciencia/lagarta-leva-um-ano-para- virar-borboleta/>>
Acesso em: 22 de mar. 2020.

O texto acima, descreve resumidamente os primeiros processos da metamorfose de uma lagarta. Aspiro transferir ao leitor uma singela analogia, entre o desenvolvimento da lagarta e desenvolvimento do ensino médio no Brasil. Tal como a lagarta e a borboleta, o ensino médio se configura como uma metamorfose da adolescência para a vida adulta, da educação básica para a superior e do ensino basilar a profissionalização.

A fase transitória característica do ensino médio, tornou-se nos últimos anos uma figura centralizada nas tomadas de decisões. O intuito é externar o processo levado por ambos na consolidação da maturidade, a lagarta é o prelúdio da transformação.

Conquanto, o percurso é marcado por seu desenvolvimento histórico que resultou na égide das reformas educacionais. Sinalizam as mudanças arraigais ocorridas no ano de 2017, com o processo de reformulação da educação brasileira.

Ao longo das últimas décadas, copiosas tratativas a respeito do ensino médio ampliaram-se, caracterizadas principalmente pela demanda incessante em atenuar os efeitos negativos, até então reiterados pelas pesquisas vigentes constatado pelo baixo nível na qualidade de ensino, evasões e números reduzidos de ingressantes e concluintes na idade adequada.

Apesar de o ensino médio ter sido um campo de disputas e incoerências de significados históricos, faz necessário nesta primeira etapa estruturarmos a configuração do novo ensino médio, sob uma análise de perspectiva gramsciana de educação integral e aliar com os principais apontamentos dos estudiosos da área.

Entre erros e acertos, a educação pública pede mais que apostas e suposições, e as reformas, políticas públicas e programas das últimas décadas devem ser analisadas e pontuadas em suas características significativas para compreender o cenário atual do ensino médio público brasileiro, e assim definir através da pesquisa, os caminhos a serem percorridos por um terreno mais estável no que tange o fechamento do ciclo da educação básica. Para tal, e a partir da metáfora suscitada anteriormente, ou seja, na perspectiva do nascer e do caminhar da lagarta, vejamos neste capítulo quais as transformações sofridas pelo ensino médio brasileiro a fim de entendermos as atuais circunstâncias nacionais.

1.1. Predecessores – compreendendo o ensino médio no Brasil do século XX

No século XX, o ensino médio, então chamado de ensino secundário, fora marcado historicamente por uma dualidade expressa na educação que se deveriam oferecer as massas e

a educação das elites (SOUZA, 2012) situado em oposições conflituosas entre governos divergentes e educadores progressistas.

De acordo com Silva (2013) foram três os momentos significativos dentro do século passado, o qual salientamos para a formulação das questões sobre ensino médio:

O primeiro momento estaria situado nas duas primeiras décadas do século XX, ou seja, ainda na fase da economia agroexportadora em crise, que registra a expansão da demanda social por educação e as iniciativas reformistas de educadores progressistas; no segundo (1930-1946), acontece a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-32) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-46); e o terceiro, a partir da redemocratização do país iniciada em 1946, na qual reacendeu os debates em torno das funções da escola, sendo estes organizados em dois grupos: de um lado os progressistas e de outro os conservadores liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada (2013, p.39).

No início do século, adentrar para o ensino secundário não era simples, nem fácil. Os alunos passavam por exames de altos níveis de exigência, o que chamamos hoje de ensino médio. O ingresso para esse nível caracterizava-se como um grande passo, pois tinha no âmago principal a possibilidade de ascensão social, desejada por muitas famílias a seus filhos: “Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social” (NUNES, p.45, 2000).

Porém, devido ao acesso restrito e dificuldade de aprovação nos exames, restava às classes mais pobres permanecer nas escolas indicadas às massas, reproduzindo a desigualdade social.

Nessa conjuntura, a década de trinta foi impulsionada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como ideal democrático o acesso a educação. Apesar das intensas discussões e debates- muitas foram balizadas pelo Governo Vargas- permaneceu na época o ensino profissionalizante para os pobres e o ensino propedêutico a elite brasileira.

Com isso, o estado foi beneficiado, pois deixou aquém a tutela do ensino público com o perfil educacional acentuado na Reforma Capanema de 1942 e com as Leis Orgânicas de ensino salientaram esse dualismo entre ensino das massas e ensino da elite definindo os currículos de cada tipo de ensino.

Mais à frente na década de 60, a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61), foi um marco importantíssimo na estruturação educacional brasileira, embora não tenha sido revolucionária

e/ou satisfatória. A lei conduziu para regulamentações básicas, até então não estabelecidas efetivamente, tão pouco legalmente.

Conforme exposto, os conflitos seguiram por todo o século XX e reuniu marcas profundas com a consolidação da LBD de 1961. Sua reformulação dez anos depois com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB/71), se deve ao movimento de redemocratização, que expressou em sua maneira mais sutil uma transformação curricular.

Apesar disso, o currículo mantinha-se praticamente da maneira que já estava posta. A grande discussão dos educadores era a incerteza na divisão dos conteúdos, e o que eles representavam diante da sociedade moderna. O currículo deveria priorizar “[...] a transformação de uma escola propedêutica, voltada para a formação das elites para uma escola destinada a formação dos adolescentes e jovens de todas as camadas sociais” (SOUZA, 2012, p. 65).

Ou seja, uma educação que priorizasse a povo brasileiro diante das transformações sociais eminentes sobre trabalho. Outra discordância era que o ensino até então extremamente específico e humanista, só agregava uma pequena parcela da população e não atendia as demandas sociais vigentes, mesmo que não simplificada a qualidade de ensino, unificava a educação de todos os brasileiros.

Essa ligação entre educação e trabalho, emergiu nos anos 50 e 60, com a intensa industrialização que abarcava o país e o mundo. Trouxe para debate os currículos humanistas, que não estavam mais em acordo com a sociedade atual. Os estudiosos defendiam um ensino adequado e uma reforma geral nos currículos, uma vez que eles sufocavam o tempo pretendido com aspectos julgados por eles, não necessários àquela demanda.

Conforme a autora: “Nas representações de educadores e intelectuais, a escola secundária democrática deveria formar os jovens para o trabalho. Ela deveria adequar-se aos novos tempos, o que significava oferecer uma formação mais científica, técnica e utilitária” (SOUZA, 2012, p. 74).

Esse processo de democratização expande, bem como a proporção nas reformas ocorridas no país naquele momento, sendo a educação eleita como a ferramenta essencial para o desenvolvimento do país. Este “lema” é tomado como um discurso nacional que crescia para sobrepor o então subdesenvolvimento do país.

Os educadores liberais da época defendiam o estudo inerente a sociedade que emergia diante as transformações advindas da produção, acreditavam que “Em vez de preparar para os cursos superiores, os “novos tempos” inaugurados com o desenvolvimento econômico do

país, sobretudo pelo avanço da industrialização, exigiam a formação de profissionais” (NUNES, 2000, p.35).

Havia movimentos paralelos, que traziam para o chamado “ginásio” outras concepções de grupos de diferentes frentes como “educadores provenientes de movimentos universitários, católicos militantes ou pedagogos defensores das classes experimentais” (NUNES, 2000, p. 54). Articularam o acesso ao ensino ginasial e o currículo relacionado a ele, formando centros de educação com propostas diferenciadas.

Todo este movimento fez com que nas décadas de 50 e 60, houvesse uma expansão do ensino secundário nas zonas urbanas, aumentando significativamente o número de matrículas. Em 1945 eram menos de 300 mil matrículas no país contra quase 1 milhão em 1960 (NUNES, 2000).

O que não necessariamente significou o sucesso escolar da maioria dos participantes, pois o índice de evasão e não conclusão a idade certa era de 80%, os debates sobre o acesso, permanência e sucesso escolar dos filhos dos trabalhadores permanecia. A ampliação do ensino secundário trouxe alguns problemas desencadeados por outra série de situações, como por exemplo: baixa infraestrutura, a baixa formação dos educadores, condições de trabalho ruins etc.

Desse período em diante, avistamos a consolidação do regime militar na organização política do país. De acordo com Saviani, os 21 anos de regime militar trouxeram uma série de marcas na educação brasileira vistas até hoje, cruciais para o entendimento do ensino médio atual. São elas: “[...] vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino; implantação e uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência e institucionalização da pós-graduação” (SAVIANI, 2008, p.5).

As medidas foram tomadas com base nos ideais cogitados a partir do golpe, como por exemplo o ensino médio, que teria como finalidade a “[...] preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país” e ainda “[...] formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho [...]” (SAVIANI, 2008, p.5).

Houve uma grande ampliação no setor privatista no Brasil após o Regime Militar, o que antes já se manifestava, agora ampliou-se significadamente. Na década de 70, com a articulação entre movimentos democráticos e regimes ditatoriais, surgem algumas reformas resultadas na LDB/71, que trazia características importantes como a união entre ensino

primário e ginásio, concebendo uma educação primária única, com duração de oito anos e instituição do então colegial, intitulado como ensino de 2º grau, agora profissionalizante.

Os currículos foram simplificados, predominou-se o ensino direcionado ao trabalho. O ensino profissionalizante tornava-se obrigatório no intuito de atender as demandas existentes, na realidade ligada não a um sentido “homogeneizante”, mas sim numa diferenciação clara de classes. Estas sim que ditavam os meios de acesso e permanência na educação escolar (KUENZER, 1989, p.22).

O ensino científico foi paulatinamente introduzido no currículo, sobrepondo o ensino das humanidades, como resposta a este processo. A ciência dentro da escola proporcionaria essa expansão do conhecimento real, segundo os estudiosos da época.

Souza (2012) salienta que muitas foram às mudanças estruturais curriculares e propostas metodológicas, e que a quantidade aqui fora mais ampliada que a qualidade, pois as práticas na escola continuaram as mesmas, sem suscitar o comprometimento real com o conhecimento em si.

A autora menciona que a transição para o ensino científico teve sim uma importância, porém não trouxe à mudança necessária a educação básica, quanto a compreensão do conhecimento, a ampliação da capacidade crítica etc. Simplificou o conhecimento, a partir dos métodos tradicionais impostos, passou a ser um processo de memorização maçante e sem significado. Sublinhamos que o currículo está atrelado a esta dualidade característica do ensino médio, dialogada a pontos cruciais para compreendermos o cenário do ensino médio atualmente, que não corresponde à democratização do conhecimento, mas a fragmentação e categorização do currículo a quem é dirigido.

Assevera:

Esta dualidade estrutural, aparentemente democrática por pretender permitir a mobilidade social, é conservadora na raiz, por seu conteúdo de classe, e não por sua forma; ou seja, não é por ser profissionalizante ou por conferir saber técnico que uma escola de 2º grau é de segunda categoria, mas sim por ser dirigida a uma classe social determinada - a classe trabalhadora. Aos trabalhadores deve-se assegurar a posse dos mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente produzido (KUENZER, 1989, p.23).

Com a consolidação da Constituição Federal de 1988 e as tramitações da década de 80, foram traçadas propostas educacionais recém-adquiridas no campo do ensino médio, que consolidaram abordagens das quais veremos a seguir.

1.2. O panorama das últimas quatro décadas

A criação da constituição Federal de 1988 inaugurou modelos de ensino até então revelados no Brasil e possibilita a elaboração da nova LDB nº. 9.394/1996, que estabelece entre outras questões, a divisão do ensino médio tal qual é hoje, como última etapa da educação básica. Com o movimento crescente no país impulsionado por expectativas internacionais, é-são concebidos critérios e finalidades mais estruturados para o ensino médio como:

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

Evidencia-se que a consolidação a LDB de 1996 traz um marco significativo, pois abarca o ensino médio como etapa final da educação básica. Propicia possíveis unidades formativas a respeito desse estágio de ensino, amplia as possibilidades de estruturação na educação média que formasse uma unidade dentro do país.

Coletivamente com essas inquietações, surge o Programa de Melhorias e Expansão do Ensino Médio, no ano de 1998 com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que se caracterizava como:

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

O documento norteia as características peculiares e específicas do ensino médio em consonância com a LDB, os princípios gerais básicos da educação cobrados pela pressão internacional do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (KRAWCZYK, 2011). Marco da década de 80 e 90 são os importantíssimos avanços na promulgação dos programas

e dos incentivos posteriores, que proporcionaram uma expansão do ensino médio público e o avanço na qualidade de ensino.

Dagmar Zibas, aponta quatro grandes fatores na década de 90 que nos fazem refletir sobre as considerações do ensino médio: A explosão na demanda de matrículas; Os requisitos do novo contexto produtivo; Exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática; A exigência de aproximação entre currículo e a Cultura Juvenil (ZIBAS, 2005).

A primeira contestação indica o aumento significativo das matrículas, pois com toda essa demanda, conseqüentemente avança o número de matriculados. Em 1994 eram de 5 milhões, nos anos 2000 advêm para 8 milhões, impactando sua marca máxima em 2004, com 9.169.357 (INEP, 2010).

Numa sequência eis veredicto das finalidades do ensino médio: A sociedade ainda julgava a ideia de que a escola necessitava formar um individuo que correspondesse as lógicas sociais vigentes, todavia, não se alinhava com o conhecimento em si, permanecia em metodologias ultrapassadas. A terceira demanda é justamente o contraponto da segunda, pois a escola de acordo com a autora, não poderia resignificar apenas as lógicas da produção, deveria manter a “a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada” (ZIBAS, p.24, 2005).

O quarto ponto que a autora elucida é o distanciamento entre a escola em si e os adolescentes, principalmente no que tange as expectativas desses jovens. Sobre isso:

[...] as novas estruturas produtivas já automatizadas tornam as oportunidades de trabalho muito escassas. Essa falta de perspectiva tende a induzir o estudante a desinteressar-se pelas atividades escolares e a incentivar comportamentos agressivos. Na verdade, o jovem vive um paradoxo: de um lado, sabe que precisa do certificado do ensino médio para a obtenção de um emprego formal; por outro, também percebe que, mesmo que obtenha o certificado, suas chances no mercado de trabalho são muito pequenas (ZIBAS, 2005, p.26).

Relevante descrever o posicionamento da professora, que há 15 anos escrevia sobre as discussões que preferiram a “ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocar o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos” (IBID, p.26).

Isto é, discussões que acabaram por incorporar as reformas mais recentes- tratadas mais a frente nessa pesquisa - sobre as adversidades que incita problemas intrínsecos.

Questões que reacendem discussões sobre currículo, formação de professores, interdisciplinaridade e poli-valência como pontos cruciais na avaliação da qualidade do ensino.

De acordo com Kuenzer:

A hipótese com a qual venho trabalhando nos últimos anos, provocada pelas pesquisas de Zibas e por minhas próprias investigações, é a da inversão da proposta dual que, até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se (KUENZER, 2019, p. 60).

As demandas desse período trazem avanços cruciais no desenvolvimento do ensino médio no século XXI.

Segundo Célio Antônio:

[...] a nova política de fundos para o financiamento; a obrigatoriedade do período formativo dos 4 aos 17 anos na Educação Básica; Programa de indução à inovação curricular no Ensino Médio; novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012); o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (2016, p.16)

Sobre esse ângulo, o objetivo era universalizar o ensino médio em todo país e ampliar os programas de melhorias e expansão. Com a finalidade de caracterizar o ensino médio e enfatizar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que convergem com a LDB/96 o compromisso de desenvolverem um currículo vasto era “demonstrar o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (SILVA, 2013, p. 43).

A LDB/96 normatiza então o ensino médio em três anos, com ênfase na educação integral do ser humano, trazendo a ampliação da universalização do ensino médio e a obrigatoriedade do Estado em garantir sua oferta, como também traz à atribuição das famílias a responsabilidade da permanência dos filhos na escola (KRAWCZYK, 2007).

Devido a todas essas demandas, sejam elas sociais, externas ou advindas pela expansão econômica fazem ampliar a procura pelo ensino médio e amplia-se também os programas e recursos alinhados a ele.

Apesar de a universalização ter sido um marco, a quantidade de alunos fora da sala de aula manteve-se extensa, principalmente nas zonas rurais incluído aos índices de repetência e evasão, características negativas até aos presentes índices, ou seja, sem grandes transformações. Fato que eleva debates entre os educadores e que justificam pesquisas como esta. Por exemplo, a taxa de matrículas teve um aumento exponencial de 1994 a 1996, aumentando de 5.739.077 para 8.369.369, porém as taxas de abandono nos anos de 1997-2007 são de 13,3 %, já a de reprovação é de 12,7% (INEP, 2008), como observado na **Tabela 1** a seguir:

Tabela 1- Taxas de rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio – Brasil 2014-2018

ANO	Ensino Fundamental						Ensino Médio		
	Anos iniciais			Anos finais			Aprovação	Reprovação	Abandono
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono			
2014	92,7	6,2	1,1	84,8	11,7	3,5	80,3	12,1	7,6
2015	93,2	5,8	1,0	85,7	11,1	3,2	81,7	11,5	6,8
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3,0	81,5	11,9	6,6
2017	94,0	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8	83,1	10,8	6,1
2018	94,2	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4	83,4	10,5	6,1

Fonte: própria autora com base em INEP, 2019.

Ao compararmos com os dados atuais, o índice de abandono teve sim uma queda, partindo para 2018 a 6,1%, contudo a de reprovação traz um alto índice de 10,5%, não demonstra uma melhora significativa, visto que em ambos há discrepância em relação aos outros níveis do ensino fundamental (INEP, 2019).

Esses dados englobam outras questões, pois a universalização do ensino perpassa em aspectos como desigualdade regional, de gênero, de cor etc. Expandir as vagas não direciona, tão pouco sistematiza e orienta qualidade de ensino, e não formam perspectivas concretas que realmente realizem a universalização almejada.

Na proposta de acesso ao ensino superior, é significativo pontuarmos um fato histórico, que é a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esse como critério de acesso ao ensino superior. Elaborado em 1998, atualmente além de atender como requisito ao ensino superior, auxilia no “estabelecimento de índices de qualidade da educação

básica. Contribui com a efetivação, ou não, de políticas educacionais” que traz importantes dados que serão analisados nos próximos capítulos (HOLLAS; BERNADI, 2020, p.110).

De acordo com os dados do ENEM, outro grande recurso de avaliação do ensino médio é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que traz um panorama do que é necessário avançar na qualidade da educação. Vejamos os dados do IDEB.

A tabela a seguir traz os últimos dados da avaliação do para o ensino médio, suas metas e conquistas, expõe que entre 2013 a 2017 as metas não foram atingidas:

Tabela 2- Índice do IDEB 2005-2017

Ensino Médio															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
Dependência administrativa															
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	6,7	6,8	7,0
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9

Fonte: própria autora com base em INEP, 2018.

Os dados realçam que as últimas avaliações não atingiram as metas, mantem-se estáveis, opostas aos índices estabelecidos e que nos faz questionar: Qual o principal motivo desta estagnação? O que está por traz dos indicadores?

Um dos pontos cruciais para analisar a qualidade do ensino público, é observar os investimentos a ela conferidos. Conseqüentemente, para ampliar e desenvolver a qualidade do ensino é criado o Fundo de Desenvolvimento do ensino fundamental e da valorização dos profissionais do Magistério (FUNDEF), pela Ementa Constitucional (EC) nº 14/96. No início tinha o objetivo de elevar os investimentos maciços no Ensino Fundamental, o que acarretou a desmotivação dos investimentos na educação infantil e do ensino médio.

Esse episódio estendeu-se até a sua conversão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB), pela EC nº 53/2006 que ampliou os investimentos em par de igualdades em todo o funcionamento da educação básica. Documento com a validade até o final do ano 2020, incitando debates em defesa de sua permanência pelos educadores do país inteiro (PINTO, 2018).

Mesmo com o fundo de investimento, o FUNDEB, essencial para a manutenção da escola, o investimento por aluno ainda é ineficiente, visto que não é o suficiente, pois 80% dele custeiam gastos com o pessoal, espera-se que com esta nova manutenção possamos vislumbrar melhorias. Muito dos avanços que o ensino médio teve nas duas últimas décadas fora pela sua implantação é um mecanismo extremamente importante para continuarmos a pensar na universalização do ensino médio, de que fato não está nem de longe consolidada. Finalmente na última sessão de julho de 2020 fora votado não só a permanência do fundo, como o aumento gradativo do investimento pela União nos próximos seis anos, mas que se mantém instável devido as divergências políticas do governo atual.

À frente dos anos 2000 nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), outro destaque é a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que em ambas vigências tinham/tem metas claras a respeito da expansão e qualidade do ensino médio. Criticado pela autora Acácia Kuenzer (2010) as metas do PNE em sua primeira vigência (2001-2010), não passaram de “boas intenções”, pois não se estabeleceram mecanismos criteriosos e pontuais de avaliação da progressão das metas estabelecidas, fato este que impossibilitou uma análise e compreensão clara dos fatos e dos obstáculos atuais. A autora evidencia que isso não inviabiliza o plano, pois é um motivo importante na ligação entre sociedade civil e governo, que de fato deveria ser melhor explorado, o que já está evidenciado no novo PNE.

No segundo PNE 2014-2024, em vigência, alerta para determinadas metas e estratégias relacionadas ao ensino médio, peculiar à melhoria da qualidade da educação e a diminuição das desigualdades educacionais, de grande relevância ao analisarmos a atual situação do ensino médio brasileiro.

Cita-se:

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

Os dados da primeira vigência do PNE, sinaliza que em 2013 cerca de 55% dos jovens dessa faixa etária frequentavam o ensino médio, logo uma distância considerável da meta

estabelecida. Porém, nos últimos relatórios bienais de 2018, as margens estatísticas revelam que em 2017 houve sim um avanço significativo, pois o índice de jovens que frequentam o ensino médio na idade adequada estava em torno de 70% (INEP, 2018), um salto de 15% em quatro anos. Ao manifestar o objetivo da meta e os dados apontados pelo próprio PNE 2014, nota-se que é preciso ampliar as estratégias para atingirmos as metas desejadas.

Deduzimos que as metas são propostas teóricas até que se materializem. Para tal é necessária a implementação de programas e políticas públicas viáveis, que farão a diferença na avaliação e no progresso das metas estabelecidas como a ampliação de programas e ações governamentais, a garantia e promoção bens culturais aos jovens, reestruturação curricular, universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e implementação de políticas de prevenção a evasão (BRASIL, 2014).

As estratégias acima nos levam a segunda meta relevante para esta pesquisa:

- Meta 6- Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

As estratégias para essa finalidade são vinculadas a programas de construções de escolas com infraestrutura adequada, ampliação e reestruturação das escolas públicas - com prioridade em comunidades pobres- o estímulo e a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar, e com isso “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola” (BRASIL, 2014, p.97).

O documento orienta que a grande estratégia para atingir essa meta é a manutenção do programa Mais Educação instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e, posteriormente disposto no Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 que atendeu diversos alunos e escola em todo país.

Sobreleva a Lei nº 11.892/2008 que elabora e normatiza os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias (IF), na consolidação da integralização do ensino médio a educação profissional no governo Lula (SILVA, 2013) que trouxe ampliação e democratização no ensino principalmente no interior do país.

O estudo não debaterá a proposta de ensino médio federal, contudo é uma questão para ser levada em consideração devidos às suas propostas pedagógicas diferenciadas,³ que divergem das escolas de nível médio estaduais em vários aspectos, principalmente por a escola estadual não contar com semelhante infraestrutura e valorização do corpo docente.

Outro quesito relevante é a alteração com a Lei n.12.061/2009, no inciso II do artigo quatro e o inciso VI do artigo 10 da LDB. Essa mudança é um avanço constitucional quando ela traz no texto a “extensão progressiva”, para o “assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público”, que garante amparo legal na universalização do ensino médio.

Por fim, a história nos revela que a preleção sobre o utilitarismo do ensino médio está permeada de conflitos de interesses de governos distintos, propostas não concomitantes que ora avançam, ora recuam sobre a direção que a educação básica deve trilhar.

Ao discorrer sobre a trajetória do ensino médio no Brasil, chegamos a uma conclusão que os problemas desencadeados, auxiliaram ocasionar nos últimos anos o discurso de que o ensino médio estaria perdendo a sua identidade, quando na realidade de modo algum teve uma característica realmente definida, a não ser aquela ligada ao mercado de trabalho ou a transposição para o ensino superior, frisado anteriormente por (KRAWCZYK, 2008).

Vejamos, o discurso de meados do século passado ganha uma nova roupagem nos últimos anos, mas permanecem as mesmas discussões a respeito do ensino médio diante dos não superados, embora otimizados, problemas da educação básica.

Desses discursos, consolidaram as últimas reformas educacionais que se transformaram na ampliação da jornada escolar do ensino médio atualmente, e que está em ampla expansão. A reforma traz a defesa de um ensino médio que esteja em maior consonância com a realidade atual. Nessa circunstância ampliam significativamente as escolas de tempo integral no país e no Estado de Mato Grosso do Sul.

Consideremos o percurso diante das últimas reformas educacionais estabelecidas em 2017.

³ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu (MEC, online). Criados em 2008 no governo de Luís Inácio Lula da Silva e abrangem também as cidades do interior dos estados brasileiros.

O instituto conta com verba federal, valorização docente e propostas diferenciadas de educação. Hoje corresponde a ótimos índices de aproveitamento.

1.3. O Ensino Médio Integral– Influências e Confluências na educação brasileira

O ensino integral já foi alvo de várias pesquisas no Brasil.

O intuito de explorar o ensino integral nessa referida pesquisa é observar como está instaurado no país, pelo meio de seu histórico, leis, diretrizes, conceitos e aplicabilidades. De que maneira está configurando-se no cenário regional.

Isto posto, será possível relacioná-lo ao objetivo da pesquisa de analisar as propostas do ensino médio integral e os fatores que influenciam as transições da juventude em Mato Grosso do Sul.

Justifica-se de acordo com as últimas reformas, que o ensino integral seria uma alternativa na busca da qualidade do ensino médio. Logo, demanda o fator “qualidade” dentro da organização das escolas vigentes.

Contemplamos que os embaraços do ensino médio fizeram com que as reformas fossem tratadas particularmente, como um meio de modificar os índices ruins da qualidade da educação básica no país. Uma das alternativas exploradas se deu com a valorização das escolas de tempo integral.

Em fevereiro de 2017, no Governo de Michel Temer foi promulgada a lei nº 13.415, com reformas maciças na estrutura do ensino médio, sem ao menos houvesse debates de pesquisadores e professores progressistas, desvalorizando os estudos e análises da área (KUENZER, 2019).

Historicamente, o conceito de educação integral não é um movimento contemporâneo. As discussões acerca do desenvolvimento integral do indivíduo provêm desde a antiguidade, argumentada até mesmo entre importantes pensadores como Sócrates e Aristóteles. A posteriori, com Rousseau (BENGNOZZI, 2016).

Segundo Bengnozzi, (2016) um ponto de partida significativo foi o movimento dos “escolanovistas”, suscitado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Pelo seu caráter democrático e transformador, as novas ideias serviram de modelo nas mudanças curriculares do ensino, que deveria ser o básico para todos os cidadãos do Brasil. A escola tinha um papel fundamental na consolidação do indivíduo.

É fundamental concluirmos que esses movimentos surgem num contexto pós-guerra, o mundo observava o caos estabelecido pelos regimes autoritários, o que influencia na ascensão de ideologias de valorização a democracia. Transversalmente, a sociedade poderia evoluir e evitar conflitos dos quais eles vivenciaram.

Neste âmbito, influenciado pelas concepções de John Dewey e Anísio Teixeira, surge uma função essencial nas mudanças que estavam efervescendo na sociedade, que irá compor as principais reivindicações do Movimento escolanovista. A democracia e a experiência era o alvo da nova educação suscitada por estes entusiastas, influenciados também por movimentos que ocorreram na Europa e nos Estados Unidos, no século XX de reformulação das escolas tradicionais:

Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERE, 2002, p.251).

Desta forma, para que o ambiente escolar possa favorecer as “experiências significativas”, deveria este ambiente ser capaz de favorecer o mais diversificado e intensivo compartilhamento de experiências (CAVALIERE, 2002, p. 260).

Inovadores ou não, os escolanovistas tiveram uma grande influência no ensino atual e suas ideologias foram muito criticadas, pois contribuíram mesmo que indiretamente para a fragmentação e simplificação dos conteúdos, aliados as problemáticas culturais e econômicas, deveras complexas da sociedade que reforçam os problemas já existentes (CAVALIERE, 2002).

Salienta os críticos que a escola pensada por eles demandava muitos investimentos, o que não ocorreu, impossibilitando a consolidação do ensino para a população que realmente necessitava. Porém, naquele momento, esse padrão de escola era um modelo de entusiasmo entre os educadores.

Impulsionados por Anísio Teixeira, são elaboradas escolas com métodos diferenciados. A primeira delas foi nos anos 50, no estado da Bahia, território de Anísio, nomeadas de Escolas Parques, que tinham uma configuração diferente. Complementado, Anísio previu que os investimentos deveriam ser intensos, o que não foi possível. Outros exemplos de perfil inovador foram os Colégios vocacionais em São Paulo, que abarcavam uma estrutura curricular diferenciada, já na década de 80 com os Centros Integrados do Rio de Janeiro. Assevera:

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de

Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e também suas fragilidades (MEC, 2009, p. 16).

Esses ensaios foram a base norteadora para a construção do que seria o ensino médio integral no Brasil, logo, quais seriam então os critérios e fundamentos do governo federal para estabelecer conceitualmente o significado de “ensino integral”?

Consideramos que a primeira grande influência foram os conceitos e ideias de John Dewey, sob uma nova escola que estaria ligada a “experiência do indivíduo”. Logo, surge o documento do Manifesto dos educadores escolanovistas de 1932, que argumentam que a escola “tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo” (MANIFESTO, 1932, p.191).

Foram várias as correntes teóricas que abarcaram diferentes concepções do que seria o “ensino integral”, que influenciaram direta e indiretamente a construção do ideário educacional posto até então, suscitadas por Bengnozzi com uma tríade de concepções, a integralista, a anarquista e a liberal (BENGNOZZI, 2016).

De acordo com a autora, os integralistas mostravam-se conservadores quando elegiam o ensino integral como uma junção de elementos pátrios, religiosos e familiares. Já os anarquistas (surgidos pela Revolução Francesa), pensavam a educação como meio transformador e libertário, não como algo a serviço do estado. A educação deveria estar “denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertar nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social” (BENGNOZZI, 2016, p.41).

A terceira concepção liberal (influenciada por ingleses e franceses do século XVIII), tinham como princípios o “individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia” (BENGNOZZI, 2016, p.41). Por conseguinte, pensava que a escola faria com que os indivíduos atingissem um mesmo nível intelectual na sociedade.

A conduta do pensamento liberal, foi a que mais se arraigou nos ideários dos educadores progressistas e contribuíram com o Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. Esse ideário acreditava que a educação levaria o país a seu desenvolvimento pleno e que sua reestrutura era urgente e necessária. Com isso, essa educação vislumbrada não

poderia vir de um mero espaço de instrução, contudo de uma escola que abrangesse várias capacidades do indivíduo, seja intelectual, profissional e/ou para a vida.

Acreditavam que o período que os estudantes passariam na escola deveria ser curto e conciso. Uma educação integral, demanda mais tempo do aluno no ambiente escolar para melhor aquisição de um currículo ampliado e eficiente.

Expandindo os conceitos, as autoras Silva e Flach (2017) trazem importantes contribuições a respeito da conceituação do ensino integral no país. Deixam claro em seus textos que existe uma diferença crucial no conceito escola de ensino integral, escola de tempo integral e atendimento de tempo integral; conceitos esses que se confundem como sinônimos na educação Brasileira.

Vimos que o ensino médio no Brasil esteve carregado de conflitos e decisões não consensuais. O ensino integral caminhou na mesma direção, consolidando-se em conceitos múltiplos, mas que de fato não se estabeleceu em unidade. Basicamente no Brasil, o ensino integral é entendido como ampliação de jornada escolar com um currículo diferenciado (MOLL, 2012).

O conceito que se difundiu vem mascarado de uma educação plena, mas de acordo com as autoras, é na verdade uma ação compensatória e assistencialista, onde “ [...] a doutrina da atenção integral e a questão do tempo ampliado, se relaciona intimamente com a vulnerabilidade social, a disciplina e a formação de mão de obra. Além do caráter compensatório [...]” (SILVA; FLACH, 2017, p.720).

Essa “atenção integral” nasce como forma de atenuar as desigualdades sociais, objetivando a oferta de elementos da sociedade dentro da escola, como alimentação, higiene, saúde etc. Que não se atenta à função pedagógica propriamente dita e materializa-se fundamentado nos programas apontados pelos governos nas últimas décadas.

Um exemplo disso é programa Mais Educação, que surge no ano de 2007, elaborado pela portaria Interministerial nº 17/2007, no Governo Lula. Tinha como objetivo a “ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visava uma educação integral com um processo pedagógico, que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica (MEC, 2018).

De acordo com o MEC (Ministério Da Educação) o programa “aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, que foram agrupadas em macrocampos”, e aponta por exemplo acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital etc.

Em 2016, o programa tem uma nova alteração na portaria nº1. 144/2016 no Governo de Michel Temer, alterando o nome para Novo Mais Educação, com o objetivo: “[...] melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais (MEC, 2016).

O próprio documento em si desconsidera a educação integral, tal qual estamos fundamentando nessa pesquisa, pois se caracteriza formalmente como uma ampliação da jornada escolar, ou seja, se antes o programa já tinha suas defasagens, agora se configura menos ainda como uma educação integral propriamente dita. Portanto salienta um conceito hegemônico, que não atende uma educação centrada na emancipação humana.

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio definem a educação integral como Art 6º “[...] o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018b).

Para isso, as autoras colaboram com a discussão sobre os conceitos de educação integral e sinalizam a defesa da educação integral, sobretudo e essencialmente, emancipadora de base marxista, assim: “[...] a educação integral na lógica hegemônica da sociedade capitalista está diametralmente oposta ao conceito de educação integral em uma visão emancipadora” (SILVA; FLACH, 2017, p. 722).

Antes de apresentarmos o conceito propriamente dito de educação emancipadora, é necessário compreendermos quais as outras perspectivas crescentes e atuantes, ao problematizar o porquê de serem mantenedoras da dualidade de classe e desigualdade social.

Nessa perspectiva, o ensino integral, que se consolidou no Brasil, não traz mudanças significativas, reiteram as desigualdades existentes. Os movimentos e defesas de outros autores colaboraram para este cenário, uma vez que se tornaram um tanto conformistas (SILVA; FLACH, 2017).

Há um apontamento claro que os expoentes da educação integral do nosso país compactuam de uma maneira indireta para a manutenção desse ideal hegemônico, como Moll (2012), Cavaliere (2002), entre outros.

Todos os autores de alguma maneira retomarão as esferas educacionais já intencionadas, de certa forma superadas, pois não avançaram no que se entende por qualidade de ensino. Isto se deve ao fato de se caracterizarem por ideais liberais e escolanovistas.

Segunda as autoras, sobre o discurso histórico dialético, os conceitos de educação integral no Brasil foram construídos sob ideais múltiplos. Conceitos que em seu cerne afirmaram e em suas mutações reafirmaram as desigualdades e dualidade de classes na sociedade, mas que não avançaram em uma perspectiva real da melhora da qualidade de ensino.

Refletir sobre o ensino integral é pensar em variantes muito abrangentes, mas que mantenham características em comum, e que construam acima de tudo um indivíduo pleno, detentores de suas capacidades mentais, intelectuais, físicas, culturais, sociais etc. Uma bela tentativa de se expressar sobre o ser humano integral é a da Dra. Marise Nogueira Ramos, que tem suas principais pesquisas na educação profissional.

Discorre:

O ser humano é integral, é uma síntese de múltiplas relações, de modo que suas necessidades são de ordem material (biológica e física), mas também espirituais e simbólicas. Nesse âmbito se encontram as necessidades e potencialidades éticas e estéticas. A satisfação de tais necessidades nos orienta na construção de relações sociais. Assim, se o ser humano é, inicialmente, um ser de necessidades, ele se constitui, também, como um ser de liberdade, mediante relações que buscam a plenitude na satisfação de suas necessidades e das necessidades do outro (RAMOS, 2009, p. 56).

A formação integral é ampla, múltipla e complexa, como todo ser humano. Ponderar sobre uma escola que supere a dualidade histórica, recorrer através do pensamento de Gramsci uma alternativa dentro de todas essas possibilidades propostas com a educação integral no país e que nos influenciaram dentro do que constatamos como educação de qualidade. A seguir, ideias de Antônio Gramsci para a educação pertinentes nos debates nacionais das últimas décadas.

1.4. A influência de Gramsci no pensamento crítico educacional brasileiro

Na linha das discussões sobre qual caminho trilhar na educação brasileira, pensando aqui especificamente na formação integral, houve em outra esfera a influência de Antonio Gramsci nas correntes teóricas advindas do materialismo histórico dialético. Frente ao que foi construído, de certo que não se consolidou como a concepção hegemônica, pois anda justamente na contramão das ideias liberais.

Embora Gramsci não corresponda ao estopim das reivindicações dos educadores da época, suas ideias são valorosas na contribuição do entendimento de que a escola tem um papel importantíssimo dentro da sociedade, tal como outras instituições podem ser um mecanismo de propagação do ideal hegemônico.

Os textos de Gramsci chegaram aos educadores brasileiros tardiamente, entre as décadas de 70-80 devido ao cenário histórico da época impossibilitar essa abertura. Porém, quando chegam, os principais embates ideológicos já haviam efervescido em décadas anteriores. Muitos de seus pensamentos já eram compartilhados entre os educadores da época (NOSELLA, 2013).

Sendo assim, apontemos aqui o conceito de escola segundo o autor, ao entender que o modelo proposto por ele seria o embasamento norteador desta pesquisa quando se analisa “a qualidade do ensino médio”.

Gramsci pensa a escola como um espaço de ensino unitário, vê a educação como um meio de transformação social desde que ela acompanhe uma formação humanista para todos. Sobre a organização prática, Gramsci (1988) aponta para uma escola que direciona o estudante de maneira centrada, que prepare neste jovem a autonomia e não que pré-julgue a existência dela: “A escola unitária (...) deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e certa autonomia na orientação e na iniciativa” (1988, p. 121).

Nessa concepção Antonio Gramsci relata que devemos “Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa” (1978, p. 27), ou seja, há de criar mecanismo dentro da escola a dar melhor direcionamento a estes alunos, através do conhecimento e da aprendizagem, de forma que aos poucos, esse aluno se torne consciente.

É projetar na aprendizagem como forma de dar voz e poder ao aluno, para compreender o mundo que o cerca, portanto uma escola que seja “única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Gramsci traz a concepção marxista para o contexto escolar, intui que a escola não deveria compactuar com as forças hegemônicas e sim trazer uma formação humanista onilateral, conceito este trazido por Marx e consolidado por ele.

Portanto, dentro da esfera educacional que a omnilateralidade carrega “significa desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, do ser humano. “Omnilateralidade” constitui o desenvolvimento global do homem [...] (ZEN; MELO, 2016).

Gramsci “defende a necessidade de criação de uma escola única, de cultura geral e profissional na qual a formação humana supere a fragmentação entre as dimensões intelectual e manual do trabalho produzida pela sociedade capitalista” (ZEN; MELO, 2016, p. 49).

Não se cristaliza na diferenciação de tarefas, muito menos na propagação de um ensino profissionalizante.

Corroborar:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1975, p. 1.538 apud NOSELLA, 2013).

Elucidamos que a opinião educacional em Gramsci

contribuiu, de um lado, para prestigiar cientificamente os estudos e as pesquisas sobre escola e, de outro, para especificar o próprio caráter sociológico-político do pensamento educacional, que era entendido como uma relação “educação e sociedade” de forma geral, não militante” (NOSELLA, 2013, p.66).

Embora a idealização de Gramsci tenha se expandido significativamente na pós-graduação do Brasil, sua influência na educação básica é expressiva, de acordo com Saviani estabelece no “[...] empenho na linha da formulação de uma pedagogia inspirada nessas ideias, constituindo uma pedagogia contra-hegemônica, que nos permitisse orientar a organização da educação e a prática do ensino nas condições brasileiras” (SAVIANI, 2013, p.66).

Gramsci contribui nas concepções pedagógicas emergidas na década de 80, com a pedagogia histórico-crítica como sua principal expoente. Detêm fundamental importância na discussão sobre a dicotomia evidente construída na educação brasileira, o que possibilita a abertura nos debates do país.

É considerável entender que esta escola unitária pensada por Gramsci, não é de fato palpável no ponto de vista imediato. Paolo Nosella (2015.b) chama-nos a atenção na negativa em traçar o educandário brasileiro com duas vertentes opostas maniqueístas, de forma que uma perfaça a outra, ou seja, que o socialismo sobreponha o capitalismo: “Não há como o

militante propor uma estratégia de travessia equacionando o ponto de saída e o ponto de chegada ou em termos atuais, equacionar a travessia da superação da sociedade neoliberal para a sociedade socialista (NOSELLA, 2015. B, p. 139).

O autor é realista em aspirar que esse é um processo que intitula romanticamente, como “travessia”, e indica a escola gramsciana como a melhor alternativa nesse aspecto, através de atividades específicas: “Com efeito, é a partir dos fins da educação que devemos elaborar os processos e as formas, isto é, encontrar a teoria justa, que nos permita conduzir o processo educativo numa visão crítica historicamente fundamentada” (NOSELLA, p. 75, 2015a).

Nosella declara que Gramsci exige que a construção da escola unitária seja fluída e dialética, sobretudo necessária e estabelece que a escola para Gramsci é o marco que irá anteceder o futuro conjecturado.

Declara:

Do meu ponto de vista, considerando que o Brasil vive atualmente objetivas condições econômicas e políticas favoráveis à redução dos multiformes modelos de ensino médio e considerando a natureza não determinista do movimento dialético, considero importante propor com mais vigor e integralidade o projeto de escola média unitária. A defesa do direito dos adolescentes (de 14 a 18 anos) às atividades de estudo e de cultura geral, moderna e consistente, corresponde à defesa teoricamente consensual do direito das crianças às atividades lúdicas (NOSELLA, 2015, p. 140).

Com esse objeto compreende-se a educação vislumbrada por Gramsci ao estreitá-la como norteadora para a educação brasileira. Neste sentido simbolizar o ensino médio como caráter formativo final da educação básica é obter as respostas dos questionamentos dessa pesquisa. É cogitar se essa escola posta, forma estudantes que tenha capacidade reflexiva e autonomia necessária, com isso redundar escolhas maduras, nos processos que caracterizam as juventudes. Cito por exemplo, ingressar ou não no ensino superior e vida profissional.

No entanto, para discutir a educação brasileira, as ferramentas e historicidade que construíram o ensino médio tal qual é hoje, é importante fundamentar no âmbito desta pesquisa o que é qualidade de ensino? O que a palavra “qualidade” nos aponta quanto aos objetivos desse estudo, bem como trazê-las a luz das últimas reformas educacionais e nessa perspectiva de analisar a possível confluência entre ambas.

1.5. Fundamentos sobre o conceito de “qualidade de ensino”

Nestas primeiras discussões menciono os dados da historicidade do ensino médio, bem como a consolidação do ensino médio integral e a influência gramsciana como norteadora do que seria uma escola e um ensino passível de qualidade, que de fato afasta-se daquele ensino hegemônico postulado até então.

O conceito de qualidade da educação pode ser intuído por diferentes vertentes, com objetivos e correntes teóricas igualmente diferentes, que no âmbito desta pesquisa deve ser encarada de modo claro e o objetivo, para que os princípios metodológicos da análise sejam guiados com rigor científico, afastando-se do senso comum.

Na etimologia a palavra “qualidade” vem do latim *qualitas, ātis*, que significa “natureza das coisas”. Segundo o dicionário Aurélio (1999) refere-se a um adjetivo, que em diferentes sinônimos, é o “atributo que designa uma característica boa de algo ou de alguém; Virtude”.

Na esfera da educação pode ser entendido como políticas governamentais, direitos individuais etc. A qualidade pode ser diligenciada de acordo com um parâmetro que em suma, aponte para uma finalidade positiva. Para Dourado (2009, p. 203) “[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências”.

Complementa:

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (2009, p. 202).

Por conseguinte, podemos pretender que para a esfera federal por exemplo, a qualidade é aquilo que é medido pela aproximação das metas e planos estabelecidos nacionalmente, formulado por educadores, entusiastas e índices, logo a qualidade é o alcance dos objetivos previamente indicados (DOURADO, 2009).

Marília Fonseca assevera:

Uma reflexão acurada com respeito à qualidade da educação supõe apreendê-la no âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país. Implica perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os

quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial; supõe perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial (FONSECA, 2009, p.154).

A autora interpreta que são vários os pontos que convergem para o que chamamos de qualidade de ensino, mas que deva buscar “preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania” e ainda “educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* [...]” (FONSECA, 2009, p.154).

Inúmeras são as condições que devem ser analisadas para encontrar e avaliar a “qualidade de ensino”. Como salienta o trecho acima, envolve uma dinâmica que interaja planos, projetos, programas, metodologias, tendências pedagógicas, demandas nacionais e internacionais, função social, exercício da cidadania etc. O conceito de qualidade de ensino pode dirigir-se nas “Condições de permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa” (DOURADO, 2007, p.9).

Reitera:

Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADO, p.9, 2007).

O autor diz que processos de ensino e aprendizagem e resultados através do desempenho do aluno, avaliações internas ou externas são mecanismos para medir a qualidade de ensino. Desse modo, sujeitamo-nos do conceito de escola eficaz aquela que tem um conjunto de fins positivos frente os parâmetros avaliados:

Assevera:

Assim, só têm sentido falar em escola de qualidade ou escola eficaz se consideramos um conjunto de qualidades ou de aspectos envolvidos. Isso significa dizer, no entanto, que é fundamental identificar e apontar elementos constituintes comuns de uma boa escola ou escola eficaz, identificando as similitudes a serem consideradas para essa qualificação, mesmo tendo em conta que as escolas de boa qualidade são produzidas em realidades e em condições objetivas bastante diferenciadas (DOURADO, 2007, p.10).

Os padrões básicos reiterados nesses trechos, não são elaborados internamente e de maneira frívola, são requisitos aqui pontuados como itens que balizam a qualidade dentro do ensino, trazidos pelas autoridades internacionais com parâmetros universais de qualidade, indicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Isto posto salienta:

[...] quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, sejam a pedagógica, a cultural, a social e a financeira [...] na relevância, a pertinência, a equidade, a eficiência e a eficácia”[...] “A qualidade da educação é portanto, entendida nos documentos da Unesco (2002, 2003) como fator de promoção da equidade, destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 13).

Assim, a questão que devemos avaliar para fins de atingir os objetivos desta pesquisa é assimilar o conceito de qualidade de ensino e sondar a formação do que seria a escola unitária pensada por Gramsci. Assim sendo avançar na compreensão das propostas das escolas integrais de ensino médio em Mato Grosso do Sul, para tanto analisá-las criteriosamente em seu funcionamento, bem como compreender a questão “emancipação e autonomia” dos jovens em suas transições.

CAP. 2. REFORMA, CURRÍCULO E PROJETO DE VIDA: A PROPOSTA DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM MS

Figura 2. O limiar da crisálida



Fonte: própria autora. Técnica mista: aquarela e edição fotográfica 15 x 21 cm

“Um dia, a lagarta para de comer, fica pendurada de ponta-cabeça em um pequeno galho ou uma folha e tece um casulo sedoso ao seu redor ou se transforma em uma crisálida brilhante. Primeiro, a lagarta se “digere”, libertando enzimas para dissolver todos os seus tecidos. Se você abrisse um casulo ou uma crisálida no momento certo, uma “sopa” de lagarta escorreria para fora. Mas o conteúdo da pupa não é inteiramente uma massa amorfa. Certos grupos de células altamente organizadas, conhecidas como discos imaginais, sobrevivem ao processo digestivo. Antes de eclodir, quando uma lagarta ainda está se desenvolvendo dentro de seu ovo, ela desenvolve um disco imaginal para cada uma das partes do corpo adulto de que necessitará como borboleta ou mariposa madura: para seus olhos, asas, pernas e assim por diante. Em algumas espécies esses discos imaginais permanecem dormentes durante toda a vida da lagarta; em outras, os discos começam a tomar a forma de partes do corpo adulto antes mesmo que a lagarta forme uma crisálida ou um casulo. Algumas lagartas se locomovem por aí com diminutas asas rudimentares enfiadas em seus corpos. Mas isso é algo que você nunca saberia só olhando para elas. Uma vez que uma lagarta desintegrou todos os seus tecidos, exceto os discos imaginais, ela usa a “sopa”, rica em proteínas, ao seu redor para alimentar a rápida divisão celular necessária para formar asas, antenas, pernas,

olhos, órgãos genitais e todas as outras características de uma borboleta ou mariposa adulta”.

Ferris Jabr, Revista Eletrônica *Scientific American Brasil*⁴

As transições se revelam nas várias fases da vida, características próprias do ser humano. Todos estamos e somos sujeitos transeuntes do caminhar natural que a vida estabelece.

Experiências, formações, afetos e desafetos, desejos e planos impulsionam nossos sonhos e aspirações que derivam de escolhas decisivas, relacionam-se diretamente com as informações e experiências que nos tocaram ao longo desse caminhar, trazem aspectos cruciais quanto as nossas perspectivas futuras.

Previamente à borboleta escoar seu tempo precioso em forma de pupa, se prepara adequadamente para essa etapa, na qual qualquer defasagem fará com que em algum momento, não se desenvolva da maneira adequada, limite o seu desenvolvimento e não atinja seu processo de maturação. Com tal característica são os nossos estudantes, ao avançar para o ensino médio e vislumbrar metas pós escola. O estudante não preparado em todos os sentidos, será penalizado por desencorajamento estabelecido quanto aos desafios sociais e profissionais.

O capítulo seguinte discute sobre como ensino médio integral se estabeleceu após as reformas e analisa a questão curricular a luz das transições das juventudes. Debate a proposta de ensino integral que se estabeleceu em Mato Grosso do Sul entre origens, causas e fins. Sonda sobre a estrutura curricular da disciplina “Projetos de vida (Pós-médio)”, na hipótese de um poderoso mecanismo de informação aos estudantes, sobre a temática abordada e a discussão entre teoria e prática, na linguagem dos autores supracitados. Afinal, a reforma e o currículo atual auxiliam o jovem a compreender seus futuros horizontes ao melhorar a qualidade do ensino público?

2.1. O Ensino Integral como caráter salvador? Considerações sobre as últimas reformas educacionais

Ponderado o panorama do ensino médio no Brasil “caráter dual”, “propostas ambíguas e multiformes”, constatamos que o ensino médio é um cenário, com anseios e disputas que ora caminham para o fortalecimento da educação básica, ora recuam para os interesses hegemônicos e proposta neoliberais. Os problemas acentuados na última etapa da educação básica, indicados pelas avaliações nacionais e internacionais sobre qualidade da educação,

⁴ Disponível em: <<https://sciam.uol.com.br/a-transformacao-da-lagarta-em-borboleta-implica-autofagia/>>

Acesso em: 24 jul. 2020.

reforça uma segunda transformação no ensino médio, no rastro por uma resposta que alterasse esse cenário ruim.

Novamente, as reformas serviram de base para criar uma posição salvadora para o então “fracasso” escolar do ensino médio, como o ensino médio integral a alternativa que mudaria os dados atuais. Diante desses dados, seria o posicionamento do governo federal sobre objetivos do ensino médio integral, tal como foram postas as reformas, um caminho fortalecedor da qualidade da educação básica?

Logo, analisa-se o atual modelo de leis e diretrizes do ensino integral no Brasil para compreender esse questionamento. O Plano Nacional de Educação traz as seguintes características do Ensino Integral:

[...] a educação em tempo integral se concretiza por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras. Mais do que a ampliação da jornada escolar diária, no entanto, a educação em tempo integral exige dos sistemas de ensino e das escolas um projeto pedagógico específico, que abarque a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para a sua implantação (BRASIL/PNE, 2014, p. 98).

Nota-se que o próprio governo federal tem um conceito multifacetado da educação integral, aliado a políticas assistencialistas, essas, acima das questões pedagógicas, indicadas pelo governo como projetos específicos da escola.

Ante as reformas de 2016, temos marcos históricos através da Medida Provisória 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017, que regulamenta as reformas no ensino médio. O autor Gaudêncio Frigotto (2017) considera o que estaria por traz do que ele chama de “urgência nas reformas educacionais”, anuncia indicadores que estariam além dos meros índices de “fracasso” escolar. Assevera que a medida traz principalmente, a preocupação em ampliar o capital humano, ou seja, oferecer mecanismo para o sistema do mercado e ampliação da economia. Para isso, descreve que a educação estaria a cargo do capital humano, transfere a organização curricular e metodológica, imbricada nas reformas estabelecidas.

Cita:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a

formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p.358).

O autor Celso Ferretti (2018) discute os “porquês” da reforma, desvela os contrapontos quando nos orienta para as duas maiores justificativas potenciais indicadas pelo governo: A primeira já mencionada melhoria da qualidade de ensino, justificada pelos baixos índices nacionais e internacionais nas avaliações; A segunda: o desinteresse dos alunos pelo conteúdo curricular, fator da desistência e do abandono.

O autor sinaliza à crítica da segunda justificativa, pois o abandono e desistência por desinteresse no currículo, é de fato uma justificativa superficial. Os estudos reputados – Os dez desafios do ensino médio (2014) pela Unicef – demonstra que os maiores problemas relacionados a evasão e o abandono não são curriculares, mas sim o contexto socioeconômico como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar dentro e fora da escola. (UNICEF, 2014).

Ferreti contribui ao relatar que apesar das pesquisas e dados apresentados, as ações governamentais que levaram a instituição das reformas, insistem em atribuir a salvação do ensino médio na reestruturação curricular e contraditoriamente, a própria lei segue confusa sobre o sentido de currículo.

Justifica:

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos (FERRETTI, 2018, p. 25).

A Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo, que reduz a riqueza do termo à “matriz curricular” (FERRETTI, 2018), transformada na então Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor indica que a própria lei diz que há um excesso de disciplinas e rigidez na estrutura curricular, expressa em duas pretensões: a flexibilização do currículo e a aumento de carga horária. Os alunos transcorreriam por uma formação e carga horária igualmente comum e obrigatória, nas demais por opção de itinerários formativos,

antepostos por tendências particulares de cada um, promovendo a fragmentação do conhecimento.

Os obstáculos em relação às reformas e sobre a BNCC são complexos, pois envolvem assuntos que poderiam ser discutidos isoladamente em pesquisas específicas, retomados em estudos de relevância. Supostas escolhas dos itinerários formativos são frágeis, não representam uma ação deliberada dos alunos em suas escolhas propriamente ditas.

Considera:

[...] Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.[...] § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. [...] (BRASIL, lei nº13.415/2017).

Ao analisar especialmente esses trechos, não é possível compreender plenamente a estrutura de funcionamento do ideal formativo. A lei não é clara a respeito dos itinerários formativos, informa que a sua oferta deve estar vinculada a “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, desobriga as escolas e as instituições a oferecer todos os itinerários previstos na BNCC. Fazer-se-á no mínimo paradoxal pretender que o aluno possa escolher uma matriz que se identifique, quando na verdade não estão totalmente outorgadas a ele. Portanto, o aluno só tem o poder de escolher a partir daquilo que lhe é ofertado, não suas perspectivas (FERRETTI, 2018).

Outra problemática a respeito dos itinerários formativos segundo Ferretti, são os Conselhos Estaduais de Educação, pressionados para oferecê-los por interesses econômicos. Apresenta na própria lei pela desobrigação de oferta de determinados “componentes curriculares”, como a filosofia e a sociologia oferecidas de outras formas dentro do currículo, pontuadas como “estudos e práticas”. Intencionar que o aluno é levado como ponto de partida é refletir de maneira ingênua, uma vez que, suas especificidades são tratadas como as mesmas entre todos os jovens do nosso país, homoganeamente.

É necessário argumentar sobre as diferenças e as desigualdades entre eles, sejam raciais, étnicas, sexuais e/ou econômicos. Apesar de crermos que a BNCC recupera, propicia um cenário justamente contrário.

Reitero:

A reforma aparentemente reconhece a diversidade acima apontada quando, ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos frequentadores das escolas. Mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas que estimulem o protagonismo dos alunos (FERRETTI, 2018, p. 30).

Ferretti discorre que a lei “[...] é um processo de semiformação de caráter pragmático” (2018, p.35), diante do momento político e econômico que o país se encontrava em 2016 e ainda se encontra. Contraditoriamente não haverá uma transformação social, mas a manutenção das desigualdades já postas, uma vez que a dualidade histórica da educação dos filhos dos trabalhadores será mantida.

Tende incertezas como infraestrutura escolar, flexibilização do trabalho, formação dos professores etc. Uma série de fatores que vem em cadeia, diante das reformas estruturais impostas nos últimos anos. O autor retoma que não é apenas a educação democrática que mudaria o cenário, mas uma formação emancipadora.

Acácia Kuenzer tem se dedicado nos últimos anos a estudar as propostas relativas às reformas, contribui na discussão nacional na tratativa que reafirmam o caráter dual postulado no país. Na sua opinião as reformas do ensino médio têm como objetivos “[...] a formação de subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha” (KUENZER, 2019, p.57).

Sobreleva o grande problema sobre a flexibilização curricular e o aligeiramento da formação dos jovens, pois implica na diminuição da carga obrigatória (expressada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática). Bem como na fragmentação da divisão dos itinerários formativos, que pode significar a precarização do trabalho docente. Uma vez que, as disciplinas com menos formação de professores poderão não ser ofertadas.

Esclarece:

Como cada sistema de ensino pode ofertar os itinerários formativos que considerar adequados segundo as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, essa oferta pode se restringir a apenas um itinerário, dentre os menos complexos e, portanto, que consomem menos recursos humanos, materiais e financeiros; reside aí o caráter redutor de custos. Isso ocorre também pela determinação que a formação geral básica tem apenas definida sua duração máxima, e não mínima; assim, os sistemas de ensino têm autonomia para definir a duração dessa formação, que pode ser inferior a 1800 horas, afastando-se ainda mais da possibilidade de uma educação integral (KUENZER, 2019, p.58).

Reitera que a educação proposta nas reformas obedece ao regime de acumulação flexível⁵, pois opera na formação generalizada do jovem e não da especializada, em razão de que o novo mercado tende a fazer com que este jovem, tenha várias ocupações durante sua vida; justifica-se, pois, essa formação aligeirada.

Contudo, o novo ensino médio de acordo com Kuenzer segue na contramão das Diretrizes Curriculares de 2012, pois flexibilizou os processos, institucionalizou a desigualdade e promoveu a diferenciação do conhecimento (KUENZER, 2019). O que implicará em um trabalhador multitarefa que irá “[...] exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, talvez de certificados ou reconhecimento de competências” (2019, p. 62). O que em sua concepção é o que o novo ensino médio fará.

Afirma que o currículo igualmente é orientado, segundo as novas propostas e diante das prerrogativas já citadas, que se justifica na autonomia do aluno. Possibilita a fragmentação e simplificação do conhecimento, pois ela deixa de estar ligada a praxis⁶ e cede lugar a pragmatismo e individualismo.

A autora conclui acerca das novas escolas de ensino médio, sobretudo a integral, como engendradora. Enfatiza que a historicidade não tem protagonismo na educação, faculta as formações aligeiradas, as experiências, ao novo e ao tecnológico, no falso discurso da pós-modernidade de qualificação, na verdade aniquila as possibilidades intelectuais desses indivíduos e no sentido contrário defende uma escola que conquiste a construção de conhecimentos e almeje a emancipação do indivíduo-aluno.

⁵ Regime de Acumulação Flexível é o que a autora supõe como uma analogia entre o processo educativo e o regime toyotista, que possibilitou um mesmo trabalhador desempenhar várias funções dentro de um regime de produção sobretudo na década de 1970.

⁶ Praxis: o conceito tem várias origens, mas tem em Marx a sua principal contribuição no entendimento que como “atividade humana prático-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza” e “A praxis expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, em Marx, pela natureza e pelo meio social em que está inserido” (CANCIAN, 2008).

Em relação a questão curricular propriamente dita, é importante salientar as terminologias que a BNCC traz como *competências* e *habilidades*, próprias da lógica de mercado. O documento traz dez competências gerais para a educação básica, além das competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento e etapas de ensino.

Segundo o documento aprovado em 2017, o termo competência já era apontado pela LDB, e é definido pela “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Já as habilidades “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. Elas então servem “para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área [...]” (ib.2017).

A autora Mônica R. Silva (2018, p. 11) diz que “a centralidade da noção de competências no currículo, [...] produz uma formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”, sendo assim não contempla uma educação para a formação “humana”.

Secunda:

A noção de competências, incorporada como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Ela reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige (SILVA, 2018, p. 12).

Entre incertezas e posicionamentos desfavoráveis, as reformas trazidas pela BNCC conduz não só nos termos, na aplicabilidade e finalidades a contradição entre formação para emancipação humana integral, bem como a formação para o mercado de trabalho. Enfatiza pela precarização, divisão de conhecimentos, manutenção da desigualdade social e de classes.

Segundo Frigotto:

A reforma ou contrarreforma do Ensino Médio atual se afasta na velocidade da luz da concepção de um Ensino Médio integrado, integral ou por inteiro, que desenvolva todas as dimensões da vida humana dos jovens. Ela junta o que é de pior da reforma do ensino secundário dos anos de ditadura empresarial militar, do Decreto 2208/97. Voltamos, com a imposição da “escolha” dos itinerários formativos pelo aluno precocemente, à década de 1940 da não equivalência de diferentes ramos de ensino. As Bases Curriculares Comuns Nacionais junto à contrarreforma do Ensino Médio liquidam com a concepção e o direito da educação básica (FRIGOTTO, 2019, np).

Os autores referenciados desta pesquisa, se devem aos apontamentos e críticas sob as principais características das últimas reformas, contudo a BNCC dentro dos espaços escolares, objeto do estudo no campo do ensino médio.

Essas tratativas servirão de base para analisar o que está de fato consolidado dentro das escolas e do currículo, com um objetivo macro de observar o avanço ou mesmo perspectivas de aprendizagens que sustentem estruturas no processo das transições juvenis.

Analisar-se-á a composição postulada nas escolas estabelecidas, na tentativa de se acatar uma educação de qualidade que impulse a formação emancipadora e consciência crítica do jovem na sua apreensão do conhecimento, seja histórico, científico e/ou cultural. Sendo assim visar uma aprendizagem que homogeneíze o conhecimento histórico e que atraia aos educandos possibilidades para o futuro.

À vista disso é necessário observar a trajetória do ensino médio no Brasil, a construção e conceituação do ensino integral, compreender a discussão sobre qualidade de ensino e sobre a orientação da escola unitária gramsciana e os debates acerca das últimas reformas para tanto prosseguir na lógica desse estudo para variantes que integrem o cenário da transição do ensino médio.

2.2. Entre o currículo e a BNCC: o que eles nos dizem?

Constatamos até ao momento, que o currículo é e sempre foi palco de enfrentamentos por diferentes intencionalidades entre os grupos, que ora convergem para interesses do cidadão, ora para interesses relacionados aos interesses de mercado.

Esse campo minado de contestações fervilhou discussões na elaboração e na já consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), logo “Não se pode olvidar que a questão curricular, em uma sociedade plural e complexa, envolva interesses nem sempre convergentes. Daí que o currículo seja um espaço de conflito e disputa, mas pelo processo democrático talvez possa chegar a pontos comuns” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 18).

A composição da BNCC não foi construída repentinamente, há alguns anos as discussões sobre uma base comum para o ensino básico brasileiro vem sendo polemizadas. Muito foi produzido sobre o tema desde então, com ênfase para artigos e publicações dos principais centros de pesquisas e grupos de estudos do Brasil.

Do ponto de vista democrático houve avanços sutis, sobrepostos pelas práticas indevidas de grupos de interesse exteriores como a própria realidade da educação básica, que

ignora o processo de críticas e sugestões indicados, subjugando o próprio processo “democrático”.

Ainda complementando que “Deste modo, a educação para todos torna-se uma função social do estado de sorte a atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadão e um acesso digno na partilha dos bens produzidos”(CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p.19).

Ao passo que, a autora Iara Silva (2019) cita que a escola pública foi criando espaço, mas na contramão o conhecimento substancial foi tornando-se aligeirado: “No final do século XIX, e, principalmente no início do século XX, a escola pública moderna, de um lado fortaleceu a sua expansão e por outro, perdeu a qualidade (substância) no que se refere ao conhecimento veiculado” (SILVA, 2019, p. 165).

Conclui:

O governo está disposto a empreender, como ação prioritária, uma política econômica voltada para tentar resolver as dificuldades geradas pela crise vivida pelo capital em esfera global, embora seja ressaltada, enfaticamente, a intenção de compatibilizar os objetivos de máximo crescimento com a inclusão social das pessoas menos favorecidas (2019, p. 242).

Dessarte, como função social o ensino e o acesso ao conhecimento, transforma-se numa ferramenta de homogeneização universal de direitos, com o objetivo de prestar os mesmos serviços a todos os cidadãos de uma determinada nação. Essa relação pode ser vista na cronologia de decreto e nas leis da **Tabela 3** abaixo, que indica alguns fatos relevantes que inferiram diretamente no currículo nacional.

Tabela 3- Cronologia de ações e leis que inferiram no curricular nacional do Brasil

1927	1854	1879	1891	1931	1946	1961	1971	1988	1993	1996
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Primeira lei geral de ensino no Brasil data 15 de outubro de 1927 que apontava para um currículo. Mínimo	Decreto Couto Ferraz (n. 1331-A) determino o currículo do ensino primário e secundário	Decreto Leôncio Ferraz (n. 7247) sobre as escolas primárias e secundárias	Implantação da Laicidade e nos currículos nos estabelecimentos oficiais da república	Reintrodução do ensino religioso e criação do Conselho Nacional de Educação.	Lei Orgânica do ensino primário - n. 8529 - disciplina as válidas e obrigatórias para todo o território nacional	Lei n.4024 de 1961 não finca o currículo mínimo para o primário	Lei n.5.692 de 1971- O ensino primário passa a ter 8 anos obrigatório dividido em 1º e 2º graus. Atenção ao art.4º:	Redemocratização com a nova Constituição.	Plano decenal de Educação Para Todos: implica a fixação dos conteúdos mínimos	LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
--	--	---	--	--	--	---	---	---	---	--

Fonte: própria autora com base em Cury, Reis e Zanardi (2018)

Distingue-se a relevância da particularidade curricular das leis, conforme apontaram caminhos ao atender as “particularidades locais” e “diferenças individuais dos alunos”, como um passo importante na construção curricular das instituições de ensino público.

No ano de 1993 há a criação do Plano decenal de Educação Para Todos, que implica fixação dos conteúdos mínimos determinados pela constituição.

Justifica:

O MEC, com o concurso das representações educacionais e da sociedade, deverá propor e especificar os conteúdos nacionais capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida todas as crianças, consideradas suas diferenças (BRASIL, 1993, p. 43).

É necessário mencionar que o próprio Conselho Nacional de Educação - em 1996- indicou que o documento tinha “dimensões gerais”, levou considerações que eram caminhos para as instituições, diante de tamanha diversidade e particularidades de todas as escolas em nível nacional, divergindo-se da imposição de conteúdos mínimos.

No decorrer da história da educação brasileira, os currículos firmaram-se por meio dos decretos, reformas e constituições que progressivamente foram implantadas que

correspondem aos diferentes períodos históricos do país. Neste sentido, o estado como nação federal, teve como primazia a organização da educação superior e ensino secundário, abstendo-se na maior parte histórica da educação básica, delegou aos estados essa organização.

No ensino secundário, o que se via era a presença da base curricular do Colégio Dom Pedro II como fonte principal de entusiasmo.

Observa-se um movimento não-linear de tomada de decisões, que caminham e recuam ao longo dos anos, como a própria oferta ou obrigatoriedade do ensino religioso e ou a não obrigatoriedade de certas disciplinas. Outra questão extremamente pertinente é o encurtamento e enxugamento curricular, visível na estrutura das disciplinas ofertadas, mais especificamente no ensino médio. Essa trajetória nada perfilada, é referida por Saviani (2017) como um grande enfrentamento, quando refletimos na fragilidade do conhecimento concedida para a educação básica, instituída pela própria BNCC, item que será detalhado no próximo tópico.

Com isso, deduzimos que a BNCC transfere uma ideia conjunta de universalização do ensino e qualidade de educação básica, embora seja estruturalmente essencial para estabelecer um diálogo unificado, entre o conhecimento da população em geral, apropriada pela burguesia na intencionalidade de interesses do capitalismo, segundo especialistas.

Gradativamente, foi colocado à questão do currículo a responsabilidade pela qualidade de ensino. Por sua vez reformulado estaria a favor da solução das dificuldades e desigualdades educacionais do nosso país. Porém, é ingenuidade atentar-se ao currículo como o único super-herói da complexidade que é a educação básica pública.

Ao analisar as últimas reformas, conectou-se a frustração escolar e o desestímulo dos estudantes ao currículo tradicional, porém, a questão curricular não serve de base para analisar o abandono, ou reafirmar o “interesse” por parte dos jovens do ensino médio como um mecanismo de “salvação”, quando na realidade são questões infinitamente intrínsecas.

Nesse cenário concretiza-se a Base Nacional Comum Curricular. Os autores Cury, Reis e Zanardi trazem ao debate a complexidade das palavras “básico” e “comum”, diante das desigualdades e processo de aliar essas ideias com o conceito de “formação” (2018, p.57). Indicam que o conceito de “básico” tratado aqui deve ser interpretado como “respeito ao ser humano, a sua capacidade criadora e transformadora (valores sociais do trabalho), a liberdade e a perspectiva de pluralidade de ideais” (id, 2018). Nessa prerrogativa é que o conceito de formação deve estar inserido.

A defesa cuja base comum englobe todo território nacional, tem raízes obsoletas, como exposto anteriormente. Há trinta anos dentro da própria Constituição de 88 essa concepção já era esboçada, porém, emerge significativamente na última década como “necessidade” pelos entusiastas.

Conforme mencionado, o currículo como fonte de “super-heroísmo” pelos defensores da base seria uma alternativa para os problemas educacionais severos, enfrentados principalmente no ensino médio. Reconhecer o mesmo conteúdo a todos os alunos da esfera nacional, é assegurar oportunidades equivalentes de vitória.

O inusitado é que a necessidade de um Base Nacional Comum foi entusiasticamente requerida pelos professores, no ano de 2015 em consulta pública. Manifestaram-se favoráveis a elaboração da base em 82%. Inusitado, pois apresentaram dificuldade “do que ensinar” aos alunos.

Refletir sobre os dados explícitos é angustiante pois para grande massa dos professores brasileiros não está claro a questão curricular, tão pouco os conteúdos basilares que têm de ensinar, além disso, questiona-se então sua formação profissional. Afinal, como estas licenciaturas apontaram esses caminhos? Quais são as orientações curriculares dos estados e municípios? Como elas estão estruturadas e acessadas? Qual as orientações das instituições privadas de ensino, em especial as pequenas redes? Questões levantadas para compreender qual é a válvula de urgência da BNCC apresentada pelos próprios educadores brasileiros.

A questão curricular na BNCC parece-me confusa dentro da concepção ponderada pelo MEC, pois transitam diversas indeterminações. Segundo os especialistas, o MEC não distingue a BNCC como proposta curricular, mas como norteadora. A realidade da Base é que ela maquia a concepção de currículo ao apresentar uma outra abordagem com competências e habilidades. “A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos das aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.67).

O conceito de currículo como repercutimos pela ótica do próprio MEC e BNCC, tiveram suas ideias desordenadas. Nas vias de fato, vários autores apontam o que seria então a concepção de currículo, como por exemplo Sacristán: “tudo que é em tese ensinável e possível de aprender” dentro da escola (2013, p.18).

Assevera:

O currículo tem o sentido de constituir a carreira do estudante, e de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o

aluno deverá aprender e superar, e em que ordem deverá fazê-lo. (...) O conceito de currículo desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõe; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (SACRISTÁN, 2013, p.17).

De acordo com autor, o currículo tem sido uma “invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem” (ib., 2013, p.16). Por esse motivo, desponta-se tão articulado com as frentes ideológicas do poder vigente. A onda conservadora e os liberais de direita, ganham destaque na supressão e inserção de elementos contrários e atraentes respectivamente aos seus interesses, na expectativa de que façam correspondência aos valores que julgam ideais.

Autoras Nascimento, Moraes e Bonfim (2010) conduzem a ideia que o currículo abrange todas as esferas da sociedade, em especial as questões sociais, culturais e políticas, contudo não pode se ater para a neutralidade curricular.

Reiteram:

Defendemos o entendimento de currículo como construção social, um instrumento hegemônico que tanto na forma como no significado só pode ser compreendido na totalidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que o constituem. Possibilita intervenção nas práticas educativas desenvolvidas na escola, assim sendo faz parte de um contexto histórico, portanto determinado; logo, não é neutro, nem imparcial, ao contrário, é carregado de intencionalidades declaradas ou não (2010, p. 9).

Entretanto, o currículo não é neutro, nem mesmo quando se arrisca à uma direção, pois inclina-se aos interesses das instituições de poder, jamais a neutralidade. Fica evidente essa aproximação com a reestruturação curricular do próprio ensino médio.

Para Silva (2018, p. 244) por exemplo, isso esboça as condições das juventudes pós-escola, “O ensino médio passa a exercer cada vez mais o espaço de construção do discurso ideológico, e que o acesso ao ensino superior não está adequado aos anseios da juventude”. O currículo se aproxima como um articulador dos interesses de um determinado setor, comprometido com as necessidades econômicas do país.

A princípio a reforma do ensino médio “[...] comporta determinados princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências, os quais alicerçam, sob o ponto de vista oficial, uma formação escolar que busca integrar a educação e o mundo do trabalho” (NASCIMENTO; MORAES; BONFIM, 2010, p. 9), todavia não coopera para integralidade da aprendizagem.

A partir dessa premissa e em conformidade com as autoras, o discurso oficial nos dá duas interpretações. A primeira: um currículo que abrange um viés do trabalho de maneira correspondente aos críticos da educação como um ensino propriamente contextualizado; A segunda: ligado aos interesses do mercado, como preenchedor de expectativas de emprego, formar estudantes sob interesses econômicos, como corpo de trabalho ou consumidores. “A falta de clareza teórica da relação entre educação e trabalho, bem como as condições que se dão no interior das relações sociais de produção capitalista contribui para que as representações entre escola e trabalho expressem visões ambíguas e idealizadas” (ib., p.9.).

Logo, o currículo e trabalho se complementam, diferente do idealizado por Gramsci ou defendido pelos críticos e especialistas da educação integral. Colabora, pois, para um discurso dual, como mecanismo que favoreça os aspectos produção e de consumo, de crescimento da massa trabalhadora (sem profundidade) e de um mercado de consumidores.

Justifica:

[...] a organização curricular do ensino médio deva ter como escopo conduzir os jovens a participação nos processos de transformação que ocorrem na contemporaneidade, momento em que eles mesmos se transformam tomando consciência do seu papel no mundo ao prepararem-se para se inserir no mercado de trabalho. A ênfase posta no desenvolvimento de variadas habilidades e na aquisição de competências no processo formativo do jovem, assenta-se, pois, na lógica do mercado, que se funda na ideia de valorização de tais requisitos como condição imprescindível para sair-se bem e garantir o seu lugar ao sol nesse mundo de exacerbada competição. Assim, um viés tem permeado, naquelas determinações, o conceito de trabalho na perspectiva interdisciplinar e contextualizada: a flexibilidade na organização do trabalho; a exigência de formação de trabalhadores polivalentes, criativos, cooperativos e capazes de desenvolver toda sua potencialidade de aprendizagem e de trabalho; a emergência da "política da incerteza, do inusitado, do imprevisível e da diferença"; a eleição do conhecimento como a mola propulsora deste atual momento de desenvolvimento do capitalismo (NASCIMENTO; MORAES; BONFIM, 2010, p. 9).

Conforme as autoras, o discurso de “mudanças” e “inovação” carregam um impacto significativo na esfera curricular, em especial das reformas do ensino médio. Incita o encantamento de que as mudanças são necessárias para as gerações futuras que queriam progredir, porque segundo o discurso, a escola estaria atrasada perante a sociedade em constante transformação. A lógica é tentadora e meticulosa, mas não revela as entrelinhas do pensamento que prevalece: o econômico.

Secunda:

A discussão sobre a gravidade dos problemas relacionados aos elevados índices de repetência e de evasão, frequentes nesse nível de ensino, a escassez de emprego para os egressos, entre outros, é substituída pela visão otimista de que a escola preparará, competentemente, o jovem para o mercado de trabalho (NASCIMENTO; MORAES; BONFIM, 2010, p. 22).

Portanto, o leitor precisa fantasiar um cenário caótico dentre o qual professores e alunos estão infiltrados. Um ambiente altamente competitivo, meritocrático em prol dos interesses do mercado, certo? Equivocado.

Não podemos nos esquecer que a educação é feita por seres humanos, seres humanos que tiveram formações de nível superior. Nas escolas o que avistamos, é um esforço progressivo em transformar as então competências e habilidades em ritmos de aprendizagem ferinos, que garantam um legítimo conhecimento aos alunos, portanto na contramão das reformas, temos os docentes. Indivíduos sensíveis que carecem de um plano geral, encontrar alternativas próprias para driblar as imposições, embora seja excessivamente difícil. É necessário sobretudo, que o educador tenha um olhar sensível e atento a adequação desses currículos, uma vez que o seu fazer pedagógico articulado a seus conhecimentos, é que vão nortear o ensino para estes estudantes, como salienta Silveira (2014).

Destaca:

O debate acerca da construção de uma identidade unitária no ensino médio, que contemple nos processos formativos do estudante as construções históricas em que se dá a produção material da vida humana, não é restrito à formação de competências para o mercado de trabalho, mas aberto à possibilidade de uma formação geral que permita o domínio dos conhecimentos e princípios que estão na base da organização dos processos produtivos da sociedade atual, constitui-se num horizonte teórico e prático a ser percorrido pelos educadores que lutam pela superação da dualidade estrutural que tem marcado as políticas públicas educacionais para o ensino médio no país.(SILVEIRA, 2014, p. 122)

E por isso voltamos as concepções de Gramsci:

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc (GRAMSCI, 2001, p.38).

Portanto as reformas e a implementação das escolas integrais são contraditórias, pois ao mesmo tempo que salientam a construção de uma educação integral, fazem um contrassenso com a obrigatoriedade de apenas algumas disciplinas, tornando-se então em uma ambiguidade teórica (SILVA, 2018b, p. 54).

Os autores Cury, Reis e Zanardi (2018) resguardam que a falsa neutralidade defendida pelos organizadores da base, enfatiza uma ideia dominante que não leva em consideração as parcelas do conhecimento sistematicamente elaborado ao longo da história, privilegia aspectos dominantes. Isto posto, tangível quando uma visão eurocêntrica do conhecimento ainda é a base estruturante dos princípios curriculares vigentes.

Essa neutralidade deturpada nos conduz a ideia já abordada que o currículo é o obstáculo para o avanço na educação. Uma vez sanados os problemas curriculares, a educação também será resolvida. De fato, o que o capitalismo nos indica é que o princípio meritocrático beneficia a minoria que conseguem uma oportunidade, mas que não garante e nem pretende empregabilidade, sucesso e realização para todos. Uma vez que a visão de realização e desejo, se transformam em utópicas nas condições materialmente impostas pela própria sociedade de consumo.

Os autores enfatizam que a crise da escola é sobretudo uma crise econômica (SILVA, 2018, p.76). Conquanto, traz suas próprias problemáticas quanto as desigualdades e problemas sociais, expostos de forma clara dentro das nossas salas de aula: “Fragmentar e responsabilizar o currículo pelas mazelas da educação, buscando mostrar suas insuficiências, é interditar o próprio debate sobre os limites da escola em uma sociedade marcada pela desigualdade” (2018, p.76). portanto, ao sinalizar o currículo como fonte dos problemas sociais da educação é negar a inferência da crise econômica na própria escola, e esta perspectiva desvia o olhar do ponto de vista capitalista.

As discordâncias se tornam eminentes, o próprio problema causado pelo sistema capitalista transforma-se na culpabilização da estrutura escolar, por conseguinte o currículo. Muito ardiloso é o caminho que a crise faz ao buscar os culpados das mazelas sociais “Crises são oportunidades para as reformas que aprofundam as desigualdades, proporcionando medidas que restringem privilégios” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.77). Com esse estratagema é que ressurgem as reformas e as promessas de mudanças através da “inovação” e da “reformulação”. Aproveitam-se da fragilidade econômica do país, bem como a alienação da população para se instaurar como salvadora, quando na verdade é a geradora dos problemas.

A realidade da BNCC é uma das várias faces econômicas que estão fervilhantes dentro da esfera nacional, há anos infiltrados dentro do campo da educação, dita as necessidades do mercado na criação de mão de obra qualificada. A significativa da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma dessas facetas. A universalização do que é

necessário “atingir” foi estabelecido em âmbito mundial, a pressão por um currículo adequado chegou também aos projetos brasileiros, caracterizado pelas avaliações em larga escala.

É relevante pontuar que essa iniciativa data do início dos anos 2000, culmina no PNE de 2014 e as reformas subsequentes, e a criação da BNCC.

Nessa perspectiva, há uma tentativa de uniformizar o conhecimento para todos os cidadãos, na prerrogativa de oportunidades equivalentes ao falsear a “igualdade” entre as pessoas. Conforme enfatizado no decorrer do texto essa premissa não é verdadeira face do que traz o próprio documento da base.

A autora Mônica Ribeiro Silva (2018) trata o discurso como “empoeirado”, demonstra através de seus estudos, como essa falácia está presente há muito tempo nas políticas da educação brasileira. Por esse motivo, iremos analisar a seguir a estrutura da base conforme estabelecida.

Após vários anos de proposições e interferências, a base foi consolidada para o ensino médio com a obrigatoriedade total de 3000 horas, com ampliação de jornada para 5 horas acrescida de itinerários formativos, com possibilidade de se firmar convênio entre as instituições escolares e outras à distância em cursos integralizados.

Com isso, estabeleceu-se que a base conta com 4 linguagens essenciais: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, com itinerários formativos como proposto no documento a seguir:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Segundo Monica Silva:

[...]os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados” (SILVA, 2018, p.5).

A questão dos itinerários formativos, envolve a problemática sobre o “protagonismo” do estudante nas escolhas de seus itinerários. Deixá-los a cargo das condições das instituições e da própria excentricidade local, é condicionar à escola mínimas opções quanto ao grande campo de todo o conhecimento histórico-social, corrobora que isso não só fere o direito do aluno de opção, como admite que instituições de iniciativa privada se apropriarem da região, local afim de forçar uma qualificação direcionada, para produção de mão de obra barata.

Os itinerários formativos e sua oferta à mercê das condições da escola pública, é uma proposta pífia, pois parte-se do princípio que as escolas demandem recursos financeiros expressivos, bem como possibilidades de criação estrutural para ofertar boas condições de ensino, o que é claramente oculto no currículo comum, quiçá aos complementares.

Reestabelecendo que os investimentos previamente propostos não são suficientes para concernir as condições de um ensino que realmente apresente uma qualidade na oferta destes itinerários, salienta que o cenário atual caminha cada vez mais para um rumo nada otimista.

É notório pelos especialistas que a oferta de múltiplas linguagens, bem como o acesso a outras condições de aprendizagem não funcionou na escola pública, devido a impossibilidade de recursos financeiros, atribuído ao discurso tentador desenvolvido pelos escolanovistas. Constatou-se a fragilidade do ensino público, que não teve condições financeiras de manter a estrutura necessária para a consolidação da exigência de ensino, devolveu para as instituições privadas tais possibilidades, que por sua vez levantou um discurso de funcionalidade e meritocracia que ampliou a desigualdade educacional das crianças e jovens brasileiros.

As propostas trazidas pela reforma em consonância com a base, só irá repercutir os mesmos obstáculos, ou piorá-los. Dificuldades tratadas como prerrogativas das próprias necessidades de mudança.

Reverbera:

As classes que puderem arcar com os custos da educação certamente buscarão alternativas. As demais ficarão restritas às opções definidas pelos sistemas de ensino. O sonho e a vontade de cada sujeito, conforme proclamado, só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4).

Ora, vamos refletir sobre essa questão em uma situação hipótese: se uma escola não tem espaços artísticos, e a comunidade local também não o possui, tão pouco tem acesso a

espaços culturais, ou a ambientação musical, teatral, cinematográfica etc. Por sua vez a escola também não tem recursos para adequar salas de arte, equipamentos, materiais e instrumentos que este sistema pré-determina, portanto, essa escola não precisa oferecer itinerários artísticos para seus alunos? De acordo com o documento oficial esta é a realidade.

Note que, observamos o tamanho da discrepância de acesso a múltiplas possibilidades de conhecimento que o aluno pode não ter acesso, contudo é “justificável”. Esse mesmo aluno que não vai ter acesso a um instrumento musical, a textos teatrais e a uma linguagem audiovisual de qualidade, não vai se apropriar desse conhecimento que deveria ser amplo a todos estudantes, ao predizer que eles devam ter “afinidade” ou “condições para tal”.

Se levamos esta reflexão a sua máxima, podemos prever que o próprio sistema dirá que esse estudante “pode escolher” seus próprios caminhos, e que se não possui conhecimento em determinada área é por uma escolha própria. É como declarar que uma pessoa não gosta de pintar sem nunca lhe ter apresentado a um pincel, tintas ou à uma tela em branco.

Concluimos:

A reforma do Ensino Médio, sob o pretexto de escolha, põe termo à concepção de educação básica, estabelecendo itinerários que os estudantes poderiam construir. No entanto a escola pública não terá o investimento necessário para estas escolhas se realizarem e, conseqüentemente, teremos uma escola mais precarizada para as camadas populares e com escolhas muito limitadas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.79).

As proposições dos itinerários formativos seriam recebidas entusiasmamente pelos educadores e especialistas, que há anos lutam por um ensino de qualidade, que estimule todas as formas de conhecimento com seus alunos. Seria incrível se essa fosse uma possibilidade concreta na educação pública brasileira na educação integral. Porém, a realidade é utópica uma vez que o governo impõe e recua das suas responsabilidades, por sua vez os investimentos necessários.

Pensando na perspectiva gramsciana, essa divisão de conteúdos não se sustenta, uma vez que segundo o autor, a educação integral como o próprio conceito afirma, deva ser omnilateral, ou seja, que não promova a fragmentação dos conhecimentos e sim sua completa ativação. O autor explica as condições que a escola se configura a partir disso:

Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se

dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (GRAMSCI, 2001, p.33).

Neste sentido os currículos deveriam ser preenchidos com aquilo que se foi produzido na sociedade através da ciência, história e cultura, uma vez que este conhecimento é que garantiria o educando a compreender o mundo, a si mesmo e seu espaço nele. Portanto, nesta perspectiva podemos discutir o verdadeiro protagonismo, do contrário não.

Portanto, a perspectiva de Gramsci para a educação integral trata o trabalho como uma atividade do homem e não como um aspecto superficial e multifacetado.

Sobre isso Nosella diz:

Aos adolescentes (todos) do Ensino Médio de 14 a 18 anos deve ser garantida uma formação de cultura geral, moderna e humanista, de elevada qualidade; sendo o estudo um trabalho muitas vezes mais duro e árduo que muitas outras atividades do mercado, muitos adolescentes as ‘escolhem’ por razões superficiais, imediatistas e utilitárias e não pela razão recôndita em sua consciência (2016, p.9).

Neste aspecto o autor reitera a condição dual do ensino médio que insiste em transformar esta etapa de ensino como fator profissionalizante. Além disso retoma que este aspecto não faz de maneira omnilateral como preconizada por Gramsci, mas como algo para atingir as necessidades imediatas de um mercado que colabora para a um futuro empregatício do jovem em condições péssimas de trabalho.

Sobre isso:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Esta relação com as escolhas e protagonismo também negligencia o conhecimento a estes alunos, que acabam por não se apropriar do conhecimento sistematizado, (SAVIANI, 2013) convertendo a culpa do seu “fracasso” ao próprio adolescente, quando propõe o desenvolvimento de suas escolhas.

Segundo os autores:

As consequências perversas dessa tendência estariam debitadas ao próprio sujeito jovem, pela “escolha” equivocada de determinado “projeto de vida”. Passa-se, então, a acreditar que a aprendizagem resulta unicamente da vontade e da boa escolha do sujeito, constituindo-se independente de todas as condições de materialidade da vida. (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4)

É valioso esclarecer que a crítica explicitada acima, não irá se contrapor ao discurso dessa pesquisa ao salientar a importância da instituição “escola” em auxiliar os estudantes em suas escolhas, que justamente abarca o objeto do estudo. Para não declinarmos na dualidade de proposições, alego que o “protagonismo” ditado pelos órgãos do governo não favorece a emancipação intelectual do jovem, por sua vez, suas expectativas de futuro, portando:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2001, p.33).

Assim, u

ma vez apropriados dos conhecimentos sistematizados, não aqueles aligeirados e muito menos associados ao mercado financeiro, os alunos já estariam preparados para entrar nessa etapa da vida adulta que envolve profissões e/ou universidade, isso se todas as partes conversassem de tal maneira, que a palavra escolha não fosse necessária ser problematizada.

Os próximos tópicos irão problematizar o termo inquieto “protagonismo juvenil” dentro do que foi chamado de “projeto de vida” ao observar as pesquisas recentes na área e o que foi coletado dentro das escolas pesquisadas.

2.3. A proposta da escola integral de Mato Grosso do Sul

Após as publicações federais de fomento a educação integral no Brasil em 29 de dezembro de 2016, o governador Reinaldo Azambuja aprovou a Lei Nº 4.973 que cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria” no estado. As então escolas que já desenvolviam o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEmi), foram deliberadas como piloto nesse novo projeto.

Para se enquadrar ao perfil de escola prevista no ministério da educação, as secretarias de estado criaram um plano estratégico para organizar as escolas piloto para ativação do novo programa mediante investimento do governo federal. A Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS) contou com o programa de apoio ao Novo Ensino Médio

Como aporte à reforma do Ensino Médio a SED/MS aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. O programa tem como objetivo geral apoiar as Secretarias de Educação estaduais e o Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de um novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais (GORETE, 2019, p.59).

As escolas devem estar de acordo com Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, outorgado por meio da Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018, ou seja, que se enquadrem nos processos de valorização do novo ensino médio. No trecho a seguir, alguns tópicos de exigências das condições das escolas que participarão do programa:

I - formação continuada para os professores; II - proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes; III - proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil; IV - identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador (BRASIL, 2018a).

A implementação foi gradativa, em 2017 contava-se com 12 escolas, 2018 foram 16, já em 2019 27 escolas. No ano de 2020 o estado de Mato Grosso do Sul contou com 64 unidades de escolas integrais e mais 30 em 2021, no total 94 escolas. Percorreram de 15,2 para 21 mil matrículas em 2021. Só na capital Campo Grande são 34 escolas.

Já no índice geral do Brasil, no ano de 2020 atingimos o índice de 22%. O que enfatiza que o programa está em constante expansão, mantém a sua progressão já refletida no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de 2018, instituindo com que em cinco anos houvesse um grande salto na ampliação das escolas. As propostas das escolas seguem as linhas das reformas e legislações nacionais, bem como a orientações da própria BNCC:

Para tanto, a Escola da Autoria propõe o oferecimento de um currículo integrado e alinhando a BNCC, particularmente com a parte diversificada por meio do Projeto de Vida, das disciplinas Eletivas, do Estudo Orientado e do Pós-Médio. Dessa maneira, a proposta ressalta que o currículo deve ser articulado de uma forma que contribua com a formação integral dos estudantes (GORETE, 2019, p.65).

Diante da implementação, observemos na **Figura 3** a matriz curricular a seguir do ensino médio em Mato Grosso do Sul por meio da Resolução/SED n. 3.671, de 30 de dezembro de 2019:

Figura 3- Grade de Matriz Curricular do Ensino Médio Integral em MS

Ano: a partir de 2020
 Turno: diurno
 Semana letiva: 5 (cinco) dias
 Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos
 Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componente Curricular	1º ano	2º ano	3º ano
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		6	6
Arte			1	1	1
Educação Física			2	2	2
Língua Inglesa			2	2	2
Língua Estrangeira - Espanhol			2	2	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	3	3	3
		Química	3	3	3
		Física	3	3	3
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	6	6	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	2	2
Geografia		2	2	2	
Filosofia		1	1	1	
Sociologia		1	1	1	
	Projeto de Vida	2	2	-	
	Pós-Médio	-	-	2	
	Eletiva I	2	2	2	
	Eletiva II	2	2	2	
	Eletiva III	2	2	2	
	Pesquisa e Autorial I	1	1	1	
	Pesquisa e Autorial II	2	2	2	
Total semanal de horas-aulas			45	45	45
Total anual de horas-aulas			1800	1800	1800
Total anual em horas			1500	1500	1500

Fonte: SED/MS.

Além disso, pela Resolução/SED nº 3.676, de 6 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a organização curricular da Rede Estadual de Ensino com carga horária ampliada, destaque para os seguintes artigos:

Art. 5º O Projeto de Vida, ofertado para os 1º e 2º anos do ensino médio, e o Pós-médio, para o 3º ano do ensino médio, objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.

Art. 6º O componente curricular Pesquisa e Autorial objetiva promover, por meio da autonomia do estudante, associado às práticas pedagógicas de inovação, criação e construção de novos conhecimentos, o protagonismo do estudante com vistas ao desenvolvimento integral.

Art. 7º Os componentes curriculares Eletivos I, Eletiva II e Eletiva III correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas ao

aprofundamento de conhecimentos, considerando o interesse do estudante e sua inserção na sociedade.

Observando a matriz curricular, percebemos que o “Projeto de Vida” ou “Pós-médio”, tem 2 horas-aula semanais em todas os níveis do ensino médio. Pesquisa e autoria aparecem em dois momentos. A abordagem dessa disciplina se aproxima da curiosidade do aluno e da oportunidade de pesquisa acadêmica:

O Educar pela Pesquisa tem como essência a caracterização do professor e do estudante como pesquisadores e sujeitos participativos que buscam a integração de aprendizagens por meio do conhecimento interdisciplinar, considerando o conhecimento elaborado e as metodologias em integração com a pesquisa e a produção própria (ANDRADE; RIZZO, 2018, p.61).

As escolas integrais trazem o perfil de autonomia do educando, por meio da pesquisa autoral, do protagonismo juvenil, da participação do estudante de maneira efetiva na escola, de maneira que traga significado:

Por meio da parte diversificada do currículo, com atividades interdisciplinares, espaços de efetiva participação que permitem o desenvolvimento da autonomia e aulas de Projeto de Vida, os alunos são corresponsabilizados pelo seu desenvolvimento pessoal e acadêmico com o objetivo de construir e, posteriormente, realizar o seu Projeto de Vida. O Programa Ensino Integral visa a formação cidadã de alunos autônomos, solidários e competentes, que possuam um Projeto de Vida que lhes permita a inserção na vida adulta de forma ética e responsável (FODRA, 2015, p.1).

A escola integral de Mato Grosso do Sul “procura transcender a ideia de simples ampliação da carga horária, voltando-se sobretudo para a emancipação cidadã dos atores envolvidos” (DEMO, 2018, p.8). O autor mencionado é um dos idealizadores do projeto de escola integral, intitulado como “Escolas da Autoria”. O nome traz justamente de acordo com o autor, as possibilidades da escola contemporânea que transfere a pesquisa autoral e o chamado protagonismo do estudante, os pilares do desenvolvimento da escola. Destaque para as disciplinas eletivas que são três em todas as etapas do ensino médio e de mesma carga horária.

Para isso, conta com um corpo docente diferenciado, os professores que trabalham nas escolas integrais de MS foram entrevistados e selecionados para trabalharem em regime de 40 horas semanais, para que os docentes pudessem se dedicar com afinco a escola e aos alunos. Contam com aporte de 15% do valor salarial, alcançado pela Lei n. 5.006, de 30 de

maio de 2017, que instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos professores na função da docência e na coordenação pedagógica. O objetivo é que toda a escola, inclusive professores, gestores e funcionários coabitem o regime integral, no sentido que a conexão com o programa seja próxima.

Os professores possuem mais tempo para se dedicar aos planejamentos, a orientação dos alunos e a pesquisa científica. Logo, os docentes são funcionários fixos da instituição, conhecem a rotina escolar. Além disso, os estudantes podem escolher um professor de acompanhamento, como suporte a dúvidas, dificuldades, pesquisa, sociabilidade e até mesmo, a escolha profissional (SED, 2020).

Menciona:

[...] deixaram de ser transmissores de informação e se tornaram orientadores de uma aprendizagem de perspectiva única, considerando a integração da formação propedêutica e profissional, em que se proporciona a construção do conhecimento por meio de questionamentos, desafios e experimentações didáticas, pedagógicas e ideológicas” (ANDRADE; RIZZO, 2018, p.55).

Os índices de qualidade da educação demonstram um avanço. O primeiro deles é no IDEB (2020) que apontaram o ensino médio como o maior nível de melhoria na educação básica brasileira, avanço significativo mediante a estagnação do ensino médio desde 2009. Em 2017 contava com 3,8 pontos para 4,2 em 2019 no índice geral, já em Mato Grosso do Sul, as médias foram de 3,6 em 2017 para 4,1 em 2019.

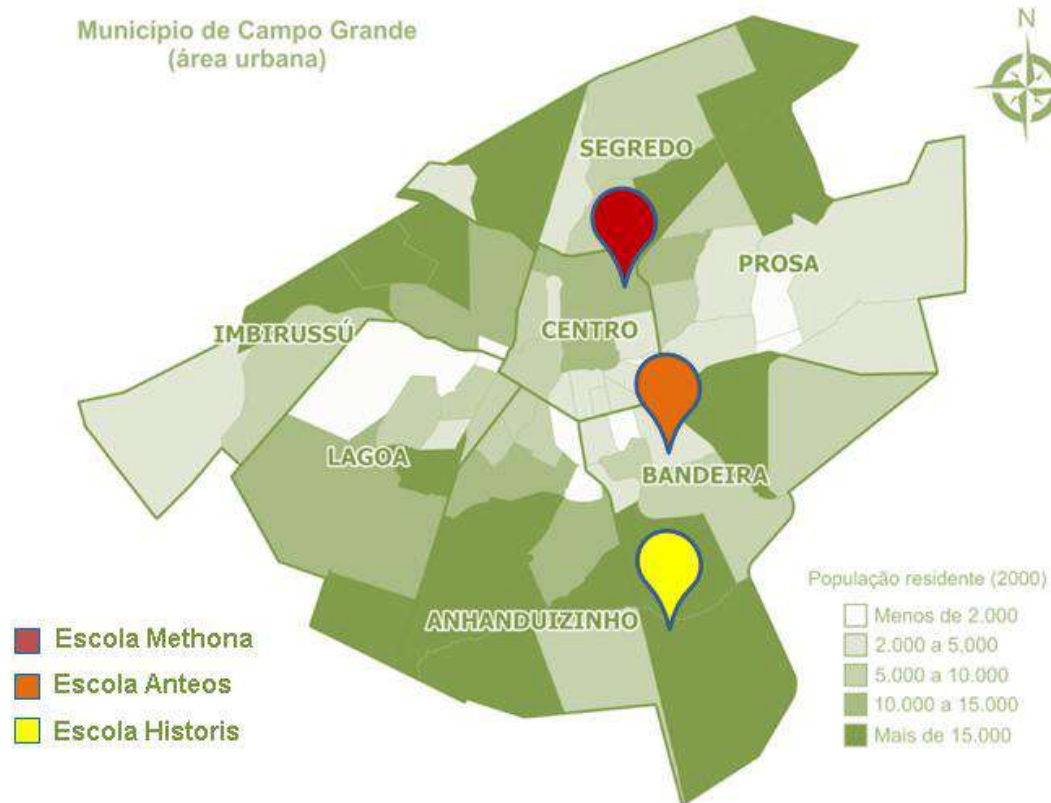
O índice atribuído ao Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de MS (REE/MS) ficou à frente da média nacional, com 3,9 pontos e conquistou o 7^a lugar na comparação com as redes estaduais brasileiras, precedidos por Goiás, Espírito Santo, Pernambuco, Paraná, São Paulo e Ceará.

Para esse estudo, o local de pesquisa elegido foi o município de Campo Grande, capital do Estado do Mato Grosso do Sul, com cerca de 885.77123 (oitocentos e oitenta e cinco mil, setecentos e setenta e um) habitantes. A REE/MS conta com 367 escolas distribuídas no território estadual, 94 escolas de ensino médio integral, atualmente 34 encontram-se na capital.

As escolas elencadas para o estudo situam-se na região urbana, localizada em duas regiões da capital, centro e bandeira. O critério de escolha das escolas se deu ao pioneirismo da implementação do sistema integral em 2017. Foram antepostas 3 escolas para realizar a pesquisa e contou com entrevista com os gestores e questionário com os estudantes do terceiro ano do ensino médio, o último será abordado no terceiro capítulo do escrito. Para

preservar a identidade das escolas, foram atribuídos nomes de borboletas brasileiras para indicar as análises: Methona, Anteos e Historis, dispostas no mapa indicado pela **Figura 4**.

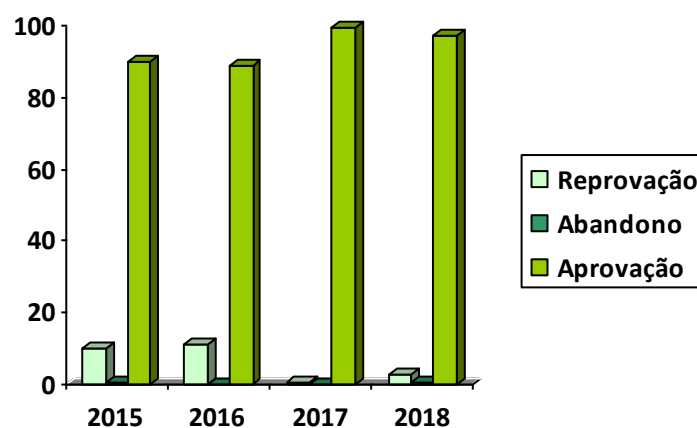
Figura 4- Mapa de Campo Grande por regiões e indicadores das escolas pesquisadas



Fonte: Campo Grande -MS. Elaboração PLANURB, adaptado pela autora.

No **Gráfico 1, 2 e 3** abaixo, podemos observar a evolução no índice de rendimentos das escolas pesquisadas, apresentados pelo censo do INEP (2019) após a migração para escola integral:

Gráfico 1 - Taxas de rendimento da escola Methona (2015-2020)

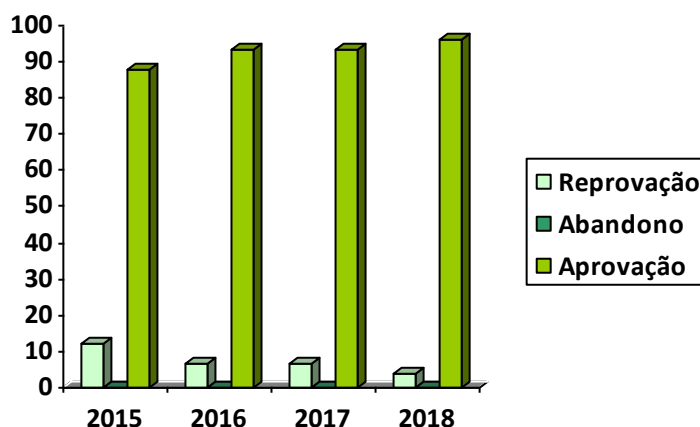


Fonte: própria autora com base em Inep, 2019.

Após a implantação do sistema, atentamos que o índice de aprovação na Escola Methona otimizou, conseqüentemente o abandono e reprovações, uma leve regressão na provação entre os anos de 2017 e 2018, mas que não acarreta uma variação significativa.

A escola possui entre suas dependências laboratório de informática, ciências, quadra de esportes, internet e computadores para uso dos alunos. Conta com aproximadamente 350 alunos. Em 2018, a escola passou por uma reforma em sua infraestrutura, para melhor atender aos requisitos da escola integral como: construção da biblioteca e cobertura da quadra de esportes por exemplo. Ao todo, a reforma recebeu cerca de 1,4 milhão de investimentos (SED, 2018).

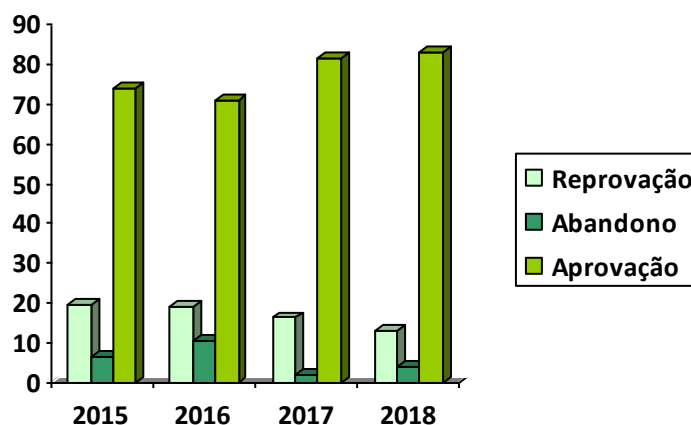
Gráfico 2-Taxas de rendimento da escola Anteos (2015-2020)



Fonte: própria autora com base em Inep, 2019.

A Escola Anteos conta com aproximadamente 401 alunos do ensino médio e a sua infraestrutura conta com biblioteca, sala de informática e quadra de esportes. Nessa escola o índice de aprovação foi ampliado gradativamente, visto que já era um bom indicador dentro das escolas estaduais, que no geral apontou 78,8% como taxa de rendimento do ensino médio. A escola realizou uma reforma em 2017 para melhoria das suas instalações como: refeitório, banheiros, coberturas, entre outras.

Gráfico 3- Taxas de rendimento da escola Historis (2015-2020)



Fonte: própria autora com base em Inep, 2019.

A escola Historis conta com aproximadamente 880 estudantes de ensino médio, e passou por uma reforma em 2018, com o intuito de ampliar e melhorar o refeitório e espaços coletivo para o novo regime de ensino integral.

Na escola Historis é nítido que o índice de aprovação foi ampliado ao longo dos anos, contrapondo o abandono e a reprovação, que seguiram caminhos opostos. Realidade que os gestores da escola apresentaram com satisfação em entrevista, discursou sobre suas experiências diante da nova abordagem da escola com os estudantes.

Em relação ao índice do IDEB, a escola Anteos foi a única que apresentou dados atuais, as demais não tiveram o número de participantes suficientes. Em 2017 apresentou um índice de 4,7 e superou a meta de 4,9 do ano de 2019, com 5,6. Já Methona em 2017 já contava com um bom índice de 5,4, almejava a meta de 5,6 para 2019, que não pôde ser calculada pelo número inferior de participantes.

Já na **Tabela 4**, apresentamos o percentual de participação no Enem entre as escolas estaduais da cidade de 2017 em diante, que sinaliza um aumento significativo na participação dos estudantes, destaca que duas das escolas pesquisadas possuem um dos melhores índices nesse quesito, o que justifica a inserção de ambas no programa integral pela leis do plano nacional de implementação.

Tabela 4- Percentual de participação, média geral e ranking entre estaduais na Capital das escolas pesquisadas no Enem (INEP-2019)

ANO-PARTICIPAÇÃO	ESCOLA METHONA	ESCOLA ANTEOS	ESCOLA HISTORIS
2019	550,97	535,71	499,73
Participação	-	-	-
Ranking	1º	2º	13º
2018	570,25	562,43	515,55
Participação	85%	71%	52%
Ranking	2º	1º	17º
2017	543,5	533,73	496,41
Participação	64%	50%	39%
Ranking	2º	2º	24º

Fonte: própria autora com base em Inep, 2019.

Apesar dos dados sobre o índice de participação de 2019, segundo a SED em 2020 o índice de alunos que ingressaram para o Ensino Superior da Escola Methona foi de 80%, 22% nas instituições públicas federais. Esse dado corrobora para o elevado índice de alunos que conseguiram ingressar no ensino superior, refletido no ranking entre as estaduais. A escola possui estudantes segundo o INEP, com um nível socioeconômico elevado, que influencia diretamente nos índices pontuados na tabela acima. As demais escolas são apontadas pelo Inep com nível socioeconômico entre médio-alto.

Para as traçar as análises deste estudo observou-se a experiência dos sujeitos da pesquisa com entrevistas concedidas pelos gestores da escola: coordenação e direção.

Os sujeitos do estudo se propuseram a responder uma entrevista semiestruturada elaborada pela autora da pesquisa. O objetivo é compreender como a escola está consolidada, ao observar as transições juvenis por meio das propostas curriculares, que se vincula com a proposta geral de escola integral dos documentos oficiais, e suas necessidades estruturais.

Na **Tabela 5**, seguem as informações sobre a formação dos sujeitos entrevistados.

Tabela 5- Os sujeitos da pesquisa (Gestores)

Escola	Função	identificação	Escolaridade	Tempo de atuação no magistério	Situação Funcional
--------	--------	---------------	--------------	--------------------------------	--------------------

Methona	Direção	DIR -M	Especialização	33 anos	Concurso
Methona	Coordenação	COOR-M	Especialização	20 anos	Concurso
Anteos	Direção	DIR -A	Especialização	21 anos	Concurso
Anteos	Coordenação	COOR-A	Especialização	18 anos	Concurso
Historis	Direção	DIR -H	Mestrado	10 anos	Concurso
Historis	Coordenação	COOR-H	Especialização	6 anos	Concurso

Fonte: própria autora.

De acordo com os gestores da Escola Anteos, o sistema Integral está implantado desde 2017. Os alunos adentram o recinto às 7:00 horas e 30 minutos, são dispensados às 16:00 horas e 50 minutos de segunda à sexta-feira, tal qual ao período integral, onde os alunos permanecem e realizam suas refeições durante os intervalos.

O primeiro questionamento indagado aos gestores foi sobre como eles (escola) entendem a concepção de educação integral, na tentativa de compreender os apontamentos do ministério da educação, das leis e do panorama local.

Indica:

Esse modelo veio do ICE, do instituto de corresponsabilidade da educação, de Pernambuco, ele preza a formação cidadã, bem como, o estudante preparado para o ensino acadêmico, social... tudo isso aí em 3 temas norteadores, o estudante tem que sair: autônomo, solidário e competente. Para isso tem outros eixos, são 5 eixos que nós trabalhamos. Prepará-los para o século 21, para os pilares do conhecimento, então são eixos norteadores que a gente tenta aplicar nos nossos estudantes para que eles tenham uma formação integral como cidadão e como um futuro acadêmico, para quem for partir para a academia. Para isso, temos algumas matérias específicas desse modelo com uma parte diversificada. (DIR-H)⁷

Por conseguinte, a coordenação escolar discorre

As vezes as pessoas acham que escola integral está só relacionada ao tempo, ao tempo integral e não é bem assim. Nós podemos ter uma educação integral que não esteja relacionada ao tempo, com questões de horários. Então para desenvolver o aluno em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, cultural, então como o Diretor(a) disse tem essas disciplinas além da base nacional que são as disciplinas eletivas, o projeto de vida, pesquisa e autoria e pós-médio que é

⁷ A autora desta pesquisa utilizou-se da mesma linguagem coloquial dos sujeitos entrevistados na transcrição de suas respostas, preservando sua fala original no texto supracitado.

pensando nessa questão depois do ensino médio. Então é isso as disciplinas diversificadas. (COOR-H)

A visão é de formação integral do estudante. Não só oferece formação acadêmica, mas também trabalha valores e ideias e apoia o enfrentamento dos desafios contemporâneos. O estudante tem apoio ao seu Projeto de Vida permeando tanto a sua vida pessoal, social e o mundo produtivo. Está organizada através de um modelo pedagógico e de Gestão, com princípios metodologias, práticas e instrumentos. (COOR-M)

Já a direção da Escola Anteos cita:

Ver o aluno como um ser cognitivo, mas também dotado de faculdades mentais, ou seja, um ser integral e não vê-lo apenas como aluno, e sim olhando para suas emoções, é necessário ter esse olhar integral para aluno. (DIR –A)

Nota-se, a escola é coerente com as propostas nacionais previstas para a educação integral. A fala do (a) COOR-H afirma sobre a questão que a maioria das pessoas tem uma visão distorcida do ensino integral, equipara a simples duplicação de períodos de tempo.

No que diz respeito a questão curricular, os gestores explicam como funcionam na prática a criação e as escolhas das disciplinas eletivas:

Assevera:

Antes dessa escolha, são feitos feirões para os alunos, onde os professores apresentam esta disciplina para estes alunos e então eles têm um tempo para fazer a inscrição, então eles escolhem a que eles querem fazer. No momento são 3 disciplinas eletivas, e ele se inscreve por meio eletrônico. E a partir daí ele começa a participar das aulas dessa disciplina. Desde do 1º ano do ensino médio eles fazem essa escolha que tem participação mista, alunos dos primeiros anos coparticipam das mesmas aulas que alunos dos outros anos do ensino médio (COOR-H).

Elas são criadas pelos professores. Elas devem atender o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC. E apesar delas fazerem parte da base diversificada, elas devem apoiar a base comum. Primeiramente os professores apresentam aos estudantes seus objetivos no FEIRÃO DAS ELETIVAS, posteriormente os estudantes escolhem, de acordo com suas preferências e projeto de vida, em qual irão se inscrever. Eles são orientados a ter ao menos 3 opções em mente por conta das vagas oferecidas (COOR-A).

Conclui-se com a fala dos coordenadores, que o estudante do novo ensino médio integral já realiza suas escolhas desde os primeiros contatos com as disciplinas na escola, por meio de um direcionamento e acolhimento, o que indica uma motivação não um mero comparecimento de opções. As disciplinas eletivas possuem carga horária de 2 horas/aula e

são obrigatórias, os alunos optam entre as preferências que foram previamente consultadas pelos professores.

Após esse levantamento, as disciplinas são elaboradas pelos professores e ofertadas para a inscrição dos estudantes. Cada aluno do 1º ao 3º ano inscrevem-se em três eletivas, com turmas mistas, ou seja, diferentes níveis.

Conforme salienta o (a) COOR –H:

Limitamos o número de vagas, mas o estudante pode escolher qual quer participar. Tem eletivas que esgotam as vagas mais rápido, mas o número de vagas é limitado. Quanto ao critério de criação é preferível que elas sejam interdisciplinares. E quem ministra são os próprios professores lotados na escola (COOH-H).

Na configuração das eletivas, as disciplinas são dispostas com o mesmo número de vagas, algumas esgotam mais rápido em suas inscrições, porém mantém um quesito de interdisciplinaridade e obrigatoriedade, dos estudantes que cursarem. Na Resolução/SED nº 3.676 de 6 de janeiro de 2020, sobre a organização curricular da Rede Estadual de Ensino Médio integral, ficou estabelecido os seguintes critérios e obrigações:

Art. 8º Os componentes curriculares Eletiva I, Eletiva II e Eletiva III serão tratados por meio de temáticas, sendo que o estudante escolhe dentre os temas abordados, aquele que irá cursar.

§ 1º O quantitativo mínimo de estudantes para que o tema seja ofertado em cada turma, deve ser de 25 estudantes.

§ 2º Quando o quantitativo de estudantes estiver aquém do mínimo estabelecido no parágrafo anterior, a turma com o tema apresentado não será constituída e caberá à escola, em concordância com seus estudantes, proceder à escolha de outro tema.

§ 3º É obrigatório ao estudante cursar um dos temas ofertados em cada eletiva.

De acordo com os gestores entrevistados, os alunos demonstram mais engajamento e ânimo na execução das disciplinas que elegeram. No **Quadro 7** abaixo, vejamos as disciplinas eletivas do ano de 2021 das três escolas pesquisadas:

Quadro 5-Disciplinas eletivas das três escolas pesquisadas - 2021

Escola Methona	Escola Anteos	Escola Historis
La Musica	Polímeros: Do DNA Ao Plástico	Plantando Ciência
Criando Pontes	Conhecendo Meu MS	Análise textual e Multiletramento
Ebook	A Escravidão Em Diferentes Tempos Históricos.	Ciência nos detalhes
Movimentando peões e magestades - Xadrez	Las Estrellas Españolas	Grey's Anatomy
Arte das sensações	Academia Estudantil De Letras "Raquel Naveira"	Física de Humanas
Um novo olhar sobre si	Engeretando o Mundo	Historis ⁸ News
Naturalmente	Entre Biscoitos E Bolachas, O Importante É A Gente Se Entender!	Mundo das Finanças
Sabãoete	Robótica	O significado Iconológico das arte- o desenho livre como expressão simbólica
Perito	-	Sueños e myradas sobre el Projecto de Vida
	-	Tautologia
	-	Vídeos com celular
	-	Yoga

Fonte: pópria autora.

O que foi delimitado é que as disciplinas seguem áreas do conhecimento diferentes, algumas contempladas, outras não. Porém, as atividades exercidas nessas disciplinas são de grande valia, pois apresenta aos alunos conteúdos diversos e com qualidade. Logo, o questionamento sobre os itinerários formativos, novamente é ancorado na atuação da escola e dos professores, no que tange driblar os interesses externos, em “simplificar” o currículo.

Contudo, não deixemos de problematizar que as disciplinas como arte, sociologia e filosofia, tem menor carga horária no currículo, já as eletivas não são unânimes nas áreas do conhecimento, embora os gestores admitam que é o desejo deles e da instituição, que mantenham um caráter interdisciplinar.

Nos discursos seguintes, as respostas se associam ao questionamento sobre o que foi avançado na escola em sentido amplo. Nesse trecho os gestores realçam suas observações ao

⁸ O nome da escola foi ocultado.

longo da implantação do ensino integral, como por exemplo melhorias dentro da escola; em todos aspectos, sobretudo o ensino-aprendizagem dos alunos e sua relação com o novo modelo de escola.

Discorrem:

A partir das minhas percepções, o que tenho como experiência, pois eu estou aqui desde o momento da troca... O que eu noto, a maioria, claro não todos, é que os alunos se sentem com um ar de pertencimento do modelo, então eles conseguem praticar o modelo, dessa forma de acolhimento, ser mais acolhedor, ser mais participativo, ser mais crítico. Então o estudante que ingressa conosco desde o primeiro ano tem uma evolução muito grande com relação a esta parte de responsabilidade. Muitos querem ser líderes de turma, querem ter algum papel dentro da escola com tomada de decisão, em questão de participação, temos clubes que deixamos totalmente em responsabilidade para eles, temos os acolhedores, então eu vejo uma melhoria significativa dele no conhecimento dele e nas práticas pedagógicas (DIR-H).

Os gestores salientaram a transformação da escola com as novas infraestruturas conquistadas pelas reformas e provenientes dos investimentos entre governo federal e estadual:

Cita:

Em 2017 nos recebemos uma reforma, do governo com incentivo do MEC pela implantação das escolas integrais, então eles reformam em 2017 e em 2019. Nós tivemos duas reformas em menos de anos. Então nós mudamos toda uma estrutura em questão de melhoria, os refeitórios, recebemos mesas, temos laboratórios, bibliotecas, salas multiuso, então é uma estrutura para atender os estudantes dentro desse tempo (DIR-H).

O trecho acima indica que os investimentos previstos para a ampliação e criação das escolas integrais, estão em transição e consideram reais dentro da instituição, bem como aos alunos, professores e comunidade. Por sua vez, permite a consolidação da proposta da escola, que envolve grandes investimentos de infraestrutura. Um saldo positivo para a realidade sul-mato-grossense que progressivamente atendam demais escolas que abarquem a educação integral dentro desse programa.

Por esse ângulo, os gestores narram sobre as propostas da escola, especificamente no que compete ao estudante. O (a) COOR-H, indica como a escola trabalha o protagonismo e autonomia do estudante, que são os pontos cruciais das mudanças que novo programa emprega:

Reitera:

A gente trabalha muito esta questão da autoria mesmo. Uma formação dos alunos no sentido de serem autônomos, deles terem essa autonomia e essa maior participação. E com relação aos professores também, essa maior proximidade com estudante, e isso também é algo benéfico porque o professor fica mais tempo com aluno e participa muitas vezes mais no cotidiano dele, tanto nas questões relacionadas ao conteúdos mas também na questão na conversa como amizade, na parte mais socioemocional também. Acho que também é uma contribuição muito importante para o aluno e também para o professor de modo geral (COOR-H).

O trecho reforça a importância da figura do professor não só na relação professor-aluno, bem como como profissional e da carreira do magistério o quesito qualidade. Uma vez que são profissionais incentivados a permanecerem na escola por período integral, estabelecem vínculos, e dedicam um tempo maior a realização de tarefas efetivas dentro da instituição. Dado significativo para reivindicarmos benfeitorias, que conferem qualidade a educação.

Nessa perspectiva, a escola *Historis*, conforme índices e observação dos gestores apresenta dados muito enriquecedores sobre melhoria da qualidade da educação e bom desenvolvimento das propostas nacionais, independente de origens empresariais ou não. A escola integral de Mato Grosso do Sul está avançando. O aprimoramento em prol do estudante é visto entre os participantes, e suas juventudes são respeitadas quanto a aproximação da escola em prol das transições juvenis e tudo aquilo que está vinculada a ela. Para isso, fundamentaremos no próximo tópico a disciplina Projeto de Vida (Pós-Médio), como chave do processo.

2.4 A disciplina pós-médio (Projeto de vida): da teoria à prática

Anexo às propostas da escola integral, estão os objetivos de auxiliar os estudantes na vida pós ensino médio, orientar a traçarem seus planos e projetos que envolvem o trabalho e a vida acadêmica.

Esse perfil educacional está coligado às aspirações de Jaques Delors (2003), político e economista francês. Delors vê suas concepções de educação tomando forma entre 1990 e anos 2000, através dos chamados pilares da educação, que representa uma nova forma de ensino e aprendizagem que corresponda a sociedade contemporânea. A escola seria um espaço em que o aluno desenvolva sua autonomia, por sua vez seja protagonista; que tenha responsabilidade no enfrentamento quanto às suas escolhas.

De acordo com Delors:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saberes fazer evolutivos, adaptadas a civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...] a educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (2003, p. 89).

Segundo o autor, a educação do século XXI deveria centrar-se em 4 concepções básicas: Aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DEHORS, 2003) conforme o esquema abaixo da **Figura 5**:

Figura 5- Os quatro pilares da educação segundo Jaques Delors



Fonte: própria autora com base em Delors, 2003.

Aprender a conhecer: representa a compreensão do conhecimento científico pelo estudante, de forma que ele aprenda, ou seja, às formas e metodologias científicas; Aprender a fazer: está relacionado ao trabalho e a vida profissional; Aprender a conviver é saber viver em grupo, com solidariedade e Aprender a ser: ligado a inteligência, sensibilidade a responsabilidade pessoal (DELORS, 2003).

Esses aspectos sobre a educação, foi o que influenciou a estrutura do que viria a ser as reformas curriculares nacionais. A partir de então, emergem as concepções de protagonismo, competências e habilidades e formas de gestão. Aplicadas dentro da escola com o objetivo de aproximar das demandas do novo século.

A concepção de protagonismo nessa prerrogativa, oportuniza autonomia e responsabilidade ao estudante. Desse ponto de vista advém o Projeto de vida, parte dessa proposta transformada em disciplina. Atualmente na rede estadual de Mato Grosso do Sul é ofertada tanto no ensino médio como também no ensino fundamental.

O projeto de vida acompanha as novas reformas curriculares, reformuladas nos últimos anos, tem sua origem no Instituto de Corresponsabilidade de Educação (ICE). O ICE foi criado em 2003, é uma entidade sem fins lucrativos, concretizado por um grupo de empresários, que motivados a melhorar a qualidade da educação - especificamente da escola Ginásio Pernambucano em Recife - unem-se para conceber um novo modelo de escola (ICE, online).

O Ginásio Pernambucano é uma das escolas mais antigas do Brasil, fundando em 1825, por muito tempo foi uma referência no ensino. Nos anos 2000 a escola se encontrava em condições ruins de infraestrutura, com isso surge a oportunidade de melhoria com investimentos do setor privado (ICE), e a coparticipação do Governo do Estado de Pernambuco. Com essas reformas, houve a iniciativa de uma reestruturação curricular, que obedeceu a uma perspectiva dita “inovadora”, que tinha como objetivo “[...] desenvolver uma nova estratégia para enfrentar os desafios do Ensino Médio e oferecer um novo modelo de escola pública de qualidade à juventude” (ICE, online).

Iminente aos pilares da educação de Delors, observamos na **Figura 6** essas propostas de maneira mais objetivas.

Figura 6- Esquema da centralidade das propostas do ICE



Fonte: própria autora com base em icebrasil.org.

No centro encontra-se o Projeto de vida, abaixo estão descritas as definições da disciplina “Projeto de Vida”, de acordo com o exposto no site oficial do programa:

Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser[...] Não se trata de definir carreira. Trata-se, antes, de definir: quem eles querem ser; que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais; que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas. Trata-se portanto, de pensar sobre o homem/mulher que se deseja ser, com todas as suas escolhas, da qual também faz parte a profissional (ICE, online).

A BNCC emprega ao Projeto de vida a uma das suas dez 10 competências gerais. De acordo com a BNCC, o currículo escolar do ensino médio “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do

estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p.14).

Reitera que “Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social” (BRASIL, 2017, p.62).

No terceiro ano do ensino médio das escolas de Mato Grosso do Sul, a disciplina projeto de vida, transforma-se em “Pós-Médio”, que de acordo com os gestores prossegue com seus objetivos, que no momento atual frisam especificamente nas projeções dos jovens, e no futuro imediato que é o trabalho e/ou a universidade no sentido de

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais para apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.58).

O texto sugere que o “projeto de vida”, oportunizará instruções e auxílio aos jovens, determinar o que e como fazer após a finalização da educação básica. Ora, esse seria um grande espaço para orientar os estudantes a compreender o período de transição das juventudes, sobrecarregados de dúvidas e ansiedades.

O antagonismo é: mesmo com a real intenção neoliberal de iniciativa privada e consolidação das reformas nacionais, a aquisição dessa forma de currículo tal como foi projetada, aplicada e experienciada, tem predisposto os estudantes reais oportunidades de aprendizagem e suporte as suas juventudes? Podemos perceber nos últimos três anos mudanças significativas?

O que a pesquisa preconiza são justamente os pontos positivos elencados pelos gestores e coordenadores da instituição, dados e índices dos últimos anos, bem como as expectativas dos jovens que serão expostas no próximo capítulo.

Efetivamente, o fator do desconhecido e a “preparação” para a vida são particularidades eficazes no auxílio à informação, para que esses jovens possam tê-los da vida pós-escola. Na íntegra, todas as informações anteriores são louváveis, uma vez que os jovens estão em processo de transição e são imaturos quanto ao seu futuro; desconhecem os caminhos básicos da vida profissional ou acadêmica.

Weller (2014) argumenta que o projeto de vida é muito mais amplo do que as escolhas profissionais e não pode ser orientado como algo imediatamente posterior a vida fora da escola, uma vez que deve ser desenvolvido nos anos vindouros dos alunos.

Afirma:

Na perspectiva da psicologia positiva, os projetos vitais são constitutivos porque não só conferem sentido à biografia dos indivíduos, mas também se destinam às causas sociais e coletivas mais amplas. No entanto, é preciso certo cuidado na análise do que são esses propósitos ou projetos vitais, para não correremos o risco de atribuir falta de sentido às biografias de jovens que não apresentam envolvimento em questões sociais ou coletivas consideradas “mais nobres” ou de maior alcance (WELLER, 2014, p.140).

Quando avançam, por exemplo, para o ensino superior, alguns encontram-se confusos. Uma pesquisa realizada pela CMOV (plataforma de direcionamento profissional, online) em 2018 com 2 mil universitários de todo o território nacional, aponta que 80% não sabem o que fazer profissionalmente, encontram-se “perdidos”, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas. Logo, esse perfil elucida “[...] a ansiedade e a instabilidade emocional do aluno frente a transição acadêmica para o curso superior” (DALBOSCO, 2018, p. 93).

Esse pressuposto é um fator importante a ser analisado, pois se apresenta tanto no ensino superior, quanto no ensino médio, ou seja, por essas juventudes “Muitos alunos queixam-se da falta de sentido, não percebem um valor real e uma necessidade imediata. Já que os possíveis benefícios são postergados para o futuro, por meio da inserção nos diferentes espaços sociais e no mundo do trabalho” salienta Mara Regina Zluhan (2016, p. 135).

É necessária uma atenção especial aos espaços de informação, que proporcionem ferramentas para auxiliá-los, numa correspondência factual entre “qualidade de ensino” e sentido de aprendizagem; com a eficácia da permanência dos estudantes no ensino superior, envolvida significativamente com ensino médio (educação básica).

Seguindo Gramsci:

Entre o liceu e a universidade, isto é, entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, e não uma passagem racional de quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se a fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudos imposta [...] passa-se a uma fase de estudo e trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (1988, p.123).

Esse jovem se sente deslocado dentro do processo de transição, estruturado sobretudo, pela autonomia que ele nunca desenvolveu na escola. Modificar as escolas integrais propõe como uma das novas metodologias desenvolvidas, por meio da disciplina “projeto de vida” ou “pós-médio”. Uma das justificativas é a falta de autonomia dos estudantes.

Meu trajeto da formação básica se deu entre escolas públicas e privadas de Campo Grande/MS, contudo não tenho memórias de nenhuma das escolas oferecerem informações mais elaboradas sobre cursos, universidades ou vida pós-escola. Lembro-me de uma única universidade, através de um representante, passar rapidamente durante uma aula para auto divulgação, porém de maneira aligeirada. Os poucos colegas que tinham acesso fora da escola, recorriam aos chamados “testes vocacionais” ou visitavam as universidades. As escolhas pós-escola era algo particular dos estudantes, não discutido dentro da escola, como por exemplo feira profissões etc.

Isso há mais de dez anos, porém revelam que tanto as instituições públicas quanto privadas, não promulgavam com afincos essas iniciativas, que são basilares para as escolhas dos estudantes.

Os estudantes desconhecem as possibilidades de bolsas e incentivos financeiros dentro da universidade. Zluhan (2016) desenvolveu sua tese sob o tema das transições das juventudes de Santa Catarina, uma de suas vertentes era a passagem para o ensino superior. Na pesquisa de Zluhan (2016) há um relato de um dos jovens (intitulado pela autora como “A10”) que nos chama atenção.

Argumenta:

Muitas vezes eles (se refere aos representantes de universidades e faculdades) vieram aqui na escola falar com a gente, foram na sala, só que é como se falassem outra língua porque a gente sai sem saber quase nada de bolsas, se a gente não pesquisar por si próprios. A L. também foi uma pessoa que me explicou bastante sobre como, quais as bolsas que eu poderia ter, como fazer, como correr atrás e tudo mais sabe? (A10) (apud ZLUHAN, 2016, p. 144).

Zluhan relata que as informações sobre bolsas chegaram aos estudantes por uma colega de classe, que estava mais informada sobre esses processos de transição, ou seja, a escola era incentivadora do acesso aos alunos para o ensino superior (afirmado em outro momento do estudo), mas não direcionada, tão pouco esclarecida.

Traçando um elo, com a discrepância das realidades de ensino básico e superior, destaco que o ensino superior não seja “maternal/paternal”, todavia deveria promover formas de acolhimento otimizada com esses jovens recém chegados. No que diz respeito a educação básica, encontrar maneiras de requerer a emancipação do estudante. Ao ensino médio,

fornecer informações basilares sobre carreiras, profissões e ensino superior, preparar esse jovem que sai do ensino básico, tanto para o mercado de trabalho, quanto para seu ingresso acadêmico. Que essa formação não seja técnica e objetivada, mas que garanta o mínimo de entendimento do indivíduo no caminho que deseja traçar.

Irrefutável que as experiências do indivíduo e o seu grau de amadurecimento irá variar, grande parte desse “amadurecimento” vem justamente no caminhar, logo não estamos discutindo “sobrepôr” esse percurso fundamental para cada um, contudo engendrar um atalho para facilitar o processo de adaptação, mas sim promover informação e conhecimento prévio, principalmente para os jovens que desejam iniciar na universidade.

Conceitua:

[...] essas ações deveriam iniciar a partir da integração e do diálogo entre os diferentes níveis de ensino, para que a transição se efetue de maneira equilibrada e, o aluno, principal ator desse processo, possa chegar ao Ensino Superior mais seguro das suas capacidades e com o apoio institucional necessário para lhe dar assistência (ZLUHAN, 2016, p.188).

Esse apoio tanto na formação da autonomia do estudante quanto nas informações sobre o ensino superior pode auxiliar o aluno do ensino médio em configurar mais segurança em finalizá-lo, pois garante sentido na aprendizagem daquela etapa de ensino que sobrepõe o mero diploma, atenuando também a própria evasão já no ensino médio, sobre isso:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos (KRAWCZYK, p. 9, 2008).

Daquele modo, essa formação estruturada – que pode ser extracurricular- pode ser uma importante ferramenta no combate a evasão, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Na perspectiva daqueles que tem como esse quesito, o principal embate em suas desistências, pois não omitimos que há outras fontes discutidas anteriormente, factuais na desistência acadêmica, como por exemplo a dificuldade de aprendizagem e condições socioeconômicas.

Atenção que as respostas/propostas desta afirmação são salientadas pela BNCC e refletidas nas escolas de tempo integral estudadas aqui nesta pesquisa. Porém, serão analisadas no capítulo final ao refletir a que ponto os mecanismos da reforma coincidem

realmente com esta necessidade, ou seja, se há uma forma empírica no currículo escolar que aponte para o desenvolvimento do estudante no seu processo de transição.

Outra convicção abordada no discurso dos entrevistados é a importância da figura do professor no processo, sejam na construção da escolha do curso, no incentivo e auxílio, na preparação ou acesso a universidade. Um comparativo para essa pesquisa, pode ser analisado pelo artigo de Fagundes (2014) quando estudado os critérios da transição para o ensino superior, sob um levantamento de dados com 227 acadêmicos do Brasil.

Um dos conceitos analisados decorreu da “valoração das experiências educativas” nas escolas de ensino médio e o item com maior pontuação, em uma escala de 1 a 5 de satisfação foi a relação aluno-professor, cerca 3.88 (FAGUNDES, 2014, p. 518). O próprio Gramsci salienta em *Cadernos do Cárcere* v.2 que na escola unitária “O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada” (2001, p.36).

Em uma análise qualitativa dessa informação e das falas dos entrevistados, observou-se que as experiências com os professores são realmente significativas nesses processos, senão cruciais.

Reflete-se, portanto, que a escola é um espaço de auxílio os estudantes nesses aspectos. Por exemplo, embora pareça simples o ato de se inscrever no vestibular por exemplo, ou optar por um curso a ajuda do professor e da escola neste quesito pode ser crucial. As políticas públicas podem direcionar para que esses recursos sejam assertivos. Evocar que o ensino médio, não está aqui como um protagonismo propedêutico ao ensino superior, mas como uma oportunidade importante na realização dessa transição para além escola.

Portanto, a redoma da qual o ensino público brasileiro se fixou desmerece o contexto do estudante e as necessidades da juventude. É necessário consolidar políticas públicas eficazes para os estudantes que realmente promovam sua autonomia. Pensando metaforicamente, que uma vez que a borboleta quando beneficia a eclodir de sua crisálida, pode se machucar e o objetivo contrário se fixa. O inseto sai amorfo, incapaz de voar. Por esse motivo é necessário auxiliar os alunos a abrolhar suas asas e uma vez imbuídos de informação e conhecimento, possam construir seu próprio voo.

Portanto, é necessário educar para conscientizar, como diz Saviani “A escola deve “transformar os indivíduos de sujeitos submissos, passivos, conformados (os súditos) em sujeitos críticos, ativos e transformadores (os cidadãos)” (2017, p.654).

Em outra perspectiva sobre o projeto vida, os autores Luciano Melo e Leila Salles (2020) expõe que esse espaço escolar deposita nos estudantes, uma falsa crença de ascensão social através da diplomação. Isso porque a sociedade atual capitalista não confere empregabilidade a todas as pessoas, porém, para fins da pesquisa salientaremos o caráter positivo que a disciplina pode trazer a esses jovens. A informação e formação, não o depósito de créditos na diplomação como recurso de sucesso profissional; a estruturação relacionada.

Acredito que o leitor já tenha compreendido que o processo de auxílio aos alunos está na projeção de suas transições. Visto que incorporar o mundo “fora da escola” faz parte do complexo da vida, e que essa formação centrada já na escola contribuirá para os estudantes do ensino médio possam traçar suas escolhas futuras. Sobre isso Gramsci colabora:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2001, p.39).

Transparece pelos gestores entrevistados nessa pesquisa, ao citarem o funcionamento da disciplina, que “O projeto de vida ou pós-médio são obrigatórios, compõem dois tempos de horas aula semanais destinados ao pós-médio. Já nos primeiros e segundos anos, a disciplina é chamada de projeto de vida” ratifica a coordenação.

Quanto a participação dos alunos, sobre o chamado “protagonismo”, os gestores esclarecem:

Nós temos como exemplo a participação os alunos. Os alunos que iniciam o primeiro ano tímidos e quando terminam o 2 e 3 ano, você percebe muito a diferença, sabe? Da participação, da evolução, da desenvoltura, aluno a que jamais falariam em público, você já percebe essa mudança de comportamento, essa liderança, essa responsabilidade que eles têm, e essa vontade que eles têm de participar e tomar as próprias decisões (COOR-H).

A escola tem um papel fundamental nesse processo. Nós abrimos muito pro diálogo. Então aqui nós temos reuniões semanais com os líderes de turma, com os acolhedores. Nós sempre incentivamos o grêmio estudantil. Quando a escola aceita esse diálogo e dá esta abertura para estes estudantes, eles se sentem mais dentro da estrutura escolar e aqui acontece. E até mesmo, neste quesito de protagonismo, porque ele se sente parte do processo. Ele já sabe que a opinião dele será considerada e será levada pra frente. Não somos uma escola que pede a opinião e faz outra coisa, que já tem uma opinião tomada. Então todas as nossas ações, a gente sim respeita a hierarquia diretor, coordenadores, tem os professores e alunos, mas dentro da hierarquia os alunos tem uma participação fundamental que é trazer soluções também, não é só ser um agente passivo da situação e sim propor. Se um professor está com um problema em sala de aula que eles levam para a discussão para a gente resolver. Muitas vezes a gente já fez reuniões só pra discutir esses momentos assim da insatisfação dos alunos com relação a um determinado profissional. Esse tipo de abertura, dentro desses limites, é que nós conseguimos trabalhar com os nossos alunos (DIR-H).

O estudante é visto como um participante ativo do sistema escolar, que tem suas opiniões, sugestões e ideias levados em consideração de maneira que atinjam essa autonomia, maturidade e responsabilidade; que estaria ligada diretamente ao conceito de “Protagonismo Juvenil”. Corrobora com as ideias de Arroyo, sobre a importância da escola promover espaço para os estudantes e suas insatisfações enquanto luta social.

Argumenta:

É significativo que os jovens populares, trabalhadores e seus coletivos em movimentos lutem por escola, universidade, pelo direito ao conhecimento, à ciência, à cultura sempre associado ao direito ao trabalho, à terra, ao espaço, à moradia, à vida digna e justa. Uma forma radical de politizar o direito à educação, mas também de ressignificar os princípios e valores legitimadores das políticas públicas (ARROYO, 2014, p.168).

Portanto, os trechos citados pelos entrevistados demonstram uma situação coerente no sentido da educação integral, que está consolidada pelos parâmetros nacionais.

Admitem:

Diante do exposto, a educação integral em tempo integral contribuiu para que os estudantes passassem a ser autônomos, colaboradores, pesquisadores científicos e autores da própria aprendizagem, subsidiando sua emancipação e inserção no mundo do trabalho da sociedade contemporânea, tendo o professor como mediador desse processo (ANDRADE; RIZZO, 2018, p.55).

A participação do professor é imprescindível nesse processo. Os gestores narram sobre os profissionais que atuam a frente da disciplina projeto de vida:

Justifica:

Os professores que atuam não têm formação específica para disciplina, pois isto não é uma exigência. No momento nós temos uma professora de química e um professor de matemática a frente das disciplinas. Então assim, não tem uma formação que seja um pré-requisito para assumir esta disciplina (COOR-H).

Conforme o exposto, os profissionais não possuem graduação específica como requisito oficial para ministrar a disciplina. No que diz respeito a formação/orientação desses professores e disciplina:

Teve uma alteração na forma de conduzir esta parte de projeto de vida e pós-médio nos últimos tempos. Até 2019 era o ICE, o próprio que trazia uma espécie de apostila. No pós médio nos tínhamos uma professora que trabalhava as questões voltadas para o ensino superior e o mercado de trabalho. Este ano veio os diálogos socioemocionais, do Instituto Airton Senna. Então os professores estão fazendo isso com alunos, eles (professores) estão fazendo cursos. Não tem um cartilha pronta para esta disciplina, mas a nossa professora do ano passado, ela estava três anos conosco, então é uma coisa que o professor vai construindo, o próprio profissional ele vai se adequando a estrutura da matéria (DIR-H).

Reitera:

A metodologia é a cama da formação, é a base. A gestão formava o professor, e os professores que não se adaptaram saíam. Houve processo seletivo e na entrevista o professor já fazia a escolha se iria querer fazer parte da escola da autoria. Primeiro houve uma formação de 3 dias com todas as escolas na UEMS. Os conteúdos são definidos pelos nossos superiores, não pela escola e o salário do professor tem um acréscimo de 15 % para ressarcir o horário de planejamento que ele faria na escola regular, pois aqui ele fica atendendo alunos no caso do projeto de vida (DIR-A).

Na implantação da nossa escola 2017 a 2019 tivemos formação e acompanhamento pelo ICE Instituto de Corresponsabilidade pela Educação com o modelo Escola da Escolha do Ginásio de Pernambuco em Recife. (DIR-M)

Os estudos de Gorete (2019) apontam que justamente essa fluidez das orientações do projeto de vida, é que causou desconformidade entre os educadores que estavam a frente, com isso formando um processo conflituoso e demorado, até que ele, o professor, conseguisse assimilar e conduzir de maneira singular essa disciplina.

Do outro ângulo das diretrizes das escolas integrais está o instituto Airton Senna, partícipe do terceiro setor, que está em regime de colaboração com outras instituições na consolidação das escolas integrais no Brasil, conforme aludido. O instituto colabora com os ideias da escola ao pensar nas competências socioemocionais como parte do currículo. O

trecho a seguir exhibe o que são competências socioemocionais de acordo com o site do Instituto Airton Senna:

Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas. Em conjunto, as competências fortalecem os alunos para que continuem aprendendo, ingressem no mundo do trabalho e contribuam para o seu entorno social, sabendo resolver problemas, trabalhar em time, enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, entre outras realizações ao longo da vida, na escola e fora dela (INSTITUTO AIRTON SENNA, online).

É evidente a intencionalidade das competências relacionados ao trabalhador do novo século, que a educação não estaria em consonância com a realidade atual, indicando que a aprendizagem “vai além da teoria”. Mais um conteúdo externo nessa escola que se infiltra nas ações pedagógicas, mas que ao observada iminente, são transformados em aspectos desenvolvidos pelos profissionais da escola.

É o que simboliza a direção da Escola Historis, ao enunciar que os professores que estão a frente da disciplina, promovem ações que informam e direcionam os alunos em suas opções pós-vida escolar. Sobressai que está em desacordo essa responsabilidade absoluta, porém com todos os profissionais que se dispuseram, de forma coletiva e corresponsável. A direção exemplifica certo feito:

Então ela levava palestrantes, microempreendedores a região do universitário para fazer palestra como ingressou, como funcionou, como tem que fazer para abrir seu próprio negócio bem como ela também falava sobre ensino superior, sobre ensino técnico, diferença entre bacharel, licenciatura, e conduzia os alunos para as universidades, as feiras de profissões, então era essa vertente saindo mesmo do ensino médio, como o próprio nome diz (DIR-H).

No tocante aos os estímulos que a escola concede aos alunos do ensino superior por exemplo, a direção da Escola Anteos afirmou:

O pós-médio pretende fazer o aluno vislumbrar o depois, pois geralmente o aluno não tem essa formação, aqui, desde o primeiro e o segundo ano o aluno começa a pensar o que ele vai querer, nós não só perguntamos mas mostramos possibilidades, mostrando os cursos inclusive técnicos, pois existia muito romantismo e pouca informação. vamos provando para esse estudante que ele é capaz de ir para uma universidade pública, isso é o justo. Falamos dos cursos que tem, e da forma em que poderão atuar. temos alunos que escolheram fazer licenciatura, isso é um exemplo

de que passamos as informações como um todo, pois antes era muito difícil alguém querer fazer licenciatura (DIR-A).

A escola estimula os estudantes preparando-os para as provas de ingresso aos cursos, ENEM, vestibulares (COOR-M).

No que concerne à escola Methona o discurso constou a “preparação” para as provas como incentivo. Sugere um quesito mais técnico nesse processo propedêutico. Notamos com as experiências e observações dos gestores, bem como nos índices claramente positivos, que a escola demonstra desde sua implementação qualidade na educação. O processo de protagonismo almejado no programa, revela o resultado quando respeitam as juventudes, suas transições por conta de um de excelência na disciplina projeto de vida ao superar as informações basilares e rasas do currículo. Embora a problemática do protagonismo exista, os profissionais da educação têm desenvolvido um trabalho motivador nos estudantes.

No **Quadro 5** observamos como está distribuído os conteúdos, objetivos, habilidades e competências para as turmas de ensino médio das ETIs, de acordo com as propostas do ICE:

Quadro 6-Estrutura das aulas do Projeto de Vida segundo o ICE

Objetivos	Núcleo Formativo	Competência	Habilidade	Virtudes	Outras habilidades
Formação do ser autônomo, solidário e competente	-Identidade -Valores -Competência para o século XXI	Pessoal Social Produtiva	- Autoconhecimento - Relacionamento interpessoal e social - Autogestão	-Fidelidade -Pureza -Simplicidade -Polidez -Tolerância -Humor -Prudência -Generosidade -Fidelidade -Boa-fé -Misericórdia -Compaixão -Amor -Doçura -Coragem -Humildade -Simplicidade	-Determinação -Otimismo -Iniciativa -Resiliência -Entusiasmo -Perseverança -Proatividade -Autonomia -Produtividade -Compromisso -Resolutividade -Cooperação -Solidariedade -Responsabilidade -Colaboração -Solicitude -Comunicação -Discernimento -Gentileza -Reciprocidade -Empatia -Compartilhamento -Determinação -Otimismo -Iniciativa -Resiliência -Entusiasmo -Perseverança -Proatividade -Autonomia

						-Produtividade -Compromisso
--	--	--	--	--	--	--------------------------------

Fonte: própria autora com base em ICE (Fornecido por uma das escolas pesquisadas).

Consideramos no Quadro 8 que as competências socioemocionais foram transportadas para o currículo escolar, embora seja no setor ampliado do currículo. A disciplina conduz essa série de compromisso com as emoções humanas e com a auto responsabilidade, que estão de acordo com os objetivos salientados pelos ICE: Formação do ser autônomo, solidário e competente.

Todavia, os professores são os grandes responsáveis por representar sentido para a disciplina e as ações que a qualifica. Driblar diversas vezes questões instrucionais que conduz a educação para uma outra vertente, que não seja o comprometimento com a educação integral tão confusa nos documentos brasileiros deve ser o compromisso dos professores brasileiros: “A compreensão do grau em que a sociedade marca a educação, e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante destas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional” (SAVIANI, 2013, p.86).

Constata-se que a disciplina, graças aos educadores comprometidos, beneficia o estudante a situar-se dentro e fora dela, tornando a disciplina uma importante válvula de altruísmo nas políticas públicas ligadas as juventudes brasileiras. Gramsci:

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade a obra do professor se tornará ainda mais deficiente (GRAMSCI, 2001, p.44).

O percurso da lagarta neste instante se posiciona em modo capsular, na consciência que o panorama do ensino médio, é núcleo da discussão dessa pesquisa, a metamorfose a transição a ser analisada. Com esse objeto, o próximo capítulo apresenta dados e fundamentos apresentados até o momento que justificam os conflitos gerados pelas transições juvenis, seus aspectos, limites e possibilidades. O terceiro capítulo contrasta enfim, as expectativas e conhecimentos dos jovens com a realidade pós-ensino médio.

CAP. 3. JUVENTUDES EM TRANSIÇÃO- CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTURO DOS JOVENS

Figura 7. O voo da borboleta



Fonte: própria autora. Técnica mista: aquarela e edição fotográfica. 15 x 21 cm

“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”

(Rubem Alves)

O capítulo 3 deste estudo debate sobre as juventudes e suas transições, com ênfase no término do ensino médio e a conseqüente promulgação fora do contexto escolar. Contenderemos as características da jovialidade, interpassadas pelos processos externos argumentados em capítulos anteriores, que revelarão grande interferência na vida desses estudantes.

Apresenta a composição das escolas integrais de Campo Grande -MS, por meio ótica do jovem ao expor suas expectativas iminentes. Pleiteia o conhecimento e expectativas dos estudantes do terceiro ano do ensino médio quanto o período de transição escolar. Revela, portanto, as principais peculiaridades das intempéries juvenis internas e externas à escola.

O voo da borboleta é de fato concretizado pelo fortalecimento do casulo, casulo este sem fins arbitrários, pelo contrário: a borboleta se cria por autofagia, é o “bem alimentar” que lhe faz adquirir boas asas para enfim, livre e pronta, criar seu próprio voo.

3.1. Metamorfoses: juventudes em transição

A juventude se coloca como figura central nesta pesquisa, pois caracteriza a etapa na qual os alunos - formandos do ensino básico – finalizam o seu percurso e iniciam outro, ou seja, quando prosseguem seus estudos acadêmicos, ou atividades de ordem pessoal e/ou profissional. Etapas estas que se transformaram em suas trajetórias de vida.

Esse fim e recomeço, nomeado no estudo como “transição” é discutido em diferentes aspectos que se compreendem num espaço-tempo, onde as juventudes se veem diante de escolhas nitidamente particulares, além disso influenciadas por agentes externos. As convicções dos jovens advêm nessa fase por atuações radicais e suas decisões tem um caráter não ficcional, mas sim vivo e prático.

Esta fase da vida é definida por uma série de transformações, escolhas e desafios. Os aspectos da vida são transeuntes e expressivos, característicos da própria fase da juventude.

Assevera:

O termo transição está relacionado à saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens (WELLER, 2014, p.137).

Por conseguinte, as transições correspondem a uma significativa fase, chamada de juventude. Essa fase da vida é frisada por transformações de ordem fisiológicas, que acompanham as inquietações próprias da idade. Sobre o termo juventude, entende-se que seja:

[...] um grupo social forjado na moderna sociedade capitalista, que passou a atribuir aos sujeitos, na transição da infância à idade adulta, um conjunto de características comuns que giram em torno do preparo para a inserção no processo produtivo e para assumir responsabilidades civis e sociais (GROSBAUM; FALSARELLA, 2016, p.294).

Assim, o ensino médio é a etapa que carrega aspectos cruciais das juventudes. Os jovens estudantes passarão ali grande parte de sua vida, compartilhando não só estudos, mas

experiências de vida, conversas, amizades, ou seja, a sua vida social será especialmente dentro da escola, por isso devemos:

Levar em conta o jovem existente no aluno implica reconhecer que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências, fazendo deste o momento por excelência do exercício de sua inserção social. Esse período pode ser crucial para que ele se desenvolva plenamente como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2009, p.2)

É considerável analisar ante essa concepção a diversidade social e econômica particulares dos jovens brasileiros, sem que coloquemos todas as juventudes em um mesmo patamar. Compreendemos que existem jovens de diferentes idades, gêneros, condições sociais, condições de vida etc. Que correspondem a uma pluralidade de categorias dentro da massa jovem desse país, que deve ser considerada.

Desta maneira, os jovens percebem o mundo dentro e fora da escola, e começam a projetar e concretizar os passos para a vida adulta. Neste aspecto, o complexo da vida particular de cada um, aliado a máxima comuns das juventudes são somados e externados através de seus encaminhamentos, acadêmicos ou profissionais:

O contexto sociocultural e institucional medeia a relação do jovem com o mundo. Em especial, a família pode exercer grande impacto em sua inclinação profissional, guiando suas escolhas na direção daquilo que converge para as crenças e valores familiares. Conciliar as diferentes expectativas familiares acerca de si culminando em escolhas conscientes é uma grande dificuldade para a maior parte dos jovens. (OLIVEIRA, PINTO, SOUZA, 2003, p.18)

Assim, um dos levantamentos feitos com os estudantes do ensino médio seriam as condições de “interesses” dos jovens de hoje na sua vida dentro e fora da escola, mas principalmente de suas projeções futuras, como discutido nos capítulos anteriores pelo direcionamento da escola quanto aporte curricular com as disciplinas de “projeto de vida” ou “pós-médio”.

Quando elevamos os problemas do ensino médio no Brasil, uma das justificativas é a falta de interesse dos jovens na escola, no currículo e na sua projeção futura, que fada a escola e o currículo como algo desinteressante para as novas gerações. Em contraponto, os jovens são taxados de desinteressados e despreocupados. Porém, não devemos fadar ao senso comum ao generalizar a juventude atual como desinteressada, como salientam as autoras:

A diversidade que caracteriza as diferentes culturas juvenis orienta práticas sociais, modos de ser e identidades. Rótulos, geralmente negativos, associados aos jovens atualmente, como por exemplo, de que seriam marcados pelo desinteresse, descompromisso, individualismo, alienação e consumismo, não passam de especulações. (GROSBAUM; FALSARELLA, 2016, p.296)

Tão logo as gerações atuais e anteriores, tendem a julgar o passado como um momento “melhor” e mais glorioso, bem como os comportamentos sociais e juvenis, como se os jovens de “antigamente” fossem mais responsáveis, inteligentes e comprometidos; inferimos que não. Contemplamos no capítulo 1 do estudo, que jamais houve tantos jovens frequentadores de universidades e com formação completa na educação básica, graças aos avanços (ainda que lentos e precários) na educação brasileira.

Temos antes de tudo de problematizar a palavra “interesse”, uma vez que o jovem estudante muitas vezes não é impulsionado a isso, ou seja, é necessário, de antemão a qualquer posicionamento, internalizar as atribuições inequívocas nas palavras “interesse”, “aptidão” ou “tendência”, pois elas mascaram os fatos históricos, que realmente justificam os problemas desencadeados na educação brasileira. Problemas esses que denotam uma concepção de meritocracia totalmente inválida e injusta, para a realidade dos jovens das escolas públicas brasileiras, mas que foi e continua sendo um estratagema, utilizado na transição das juventudes, principalmente no seu advento ou não ao ensino superior.

Novamente devemos problematizar a questão “interesse” das juventudes como algo problemático em nossa sociedade, pois ao julgar a juventude como desinteressada estamos apontando a responsabilidade total de fracasso pessoal ao próprio jovem. Portanto, o que estará por trás dos interesses dos jovens?

As condições dos jovens brasileiros “[...]denotam um expressivo número de alunos das escolas públicas que, ao concluírem o Ensino Médio, não possuem as orientações, os estímulos e as condições necessárias para continuar a sua formação no Ensino Superior” (ZLUHAN, 2016. p. 58). Estes aspectos revelam lacunas propriamente vinculadas a escola e sua formação/informação.

Ao mesmo tempo: “A própria identidade de aluno do Ensino Médio exige não se pensar o jovem com direito à sua formação como jovem. Esse aluno é pensado em treinamento como as aspirantes ao ensino superior” (ARROYO, 2014, p. 69), ou seja, também se prepara o jovem para as provas de acesso, mas não a ajudá-lo a compreender os aspectos envolvidos com a vida acadêmica e profissional. Cercam-se os jovens com o objetivo de treinamento para promulgação do acesso à universidade e não uma formação integral.

Quando observado, o ensino médio tem caráter propedêutico ao ensino superior, principalmente no que tange o sistema de avaliação e acesso, mas não contraditoriamente não os prepara para o ambiente acadêmico. Lembrando que nas universidades o sistema avaliativo, de temporalidade, de metodologias, estudos e professorado são completamente diferentes das esferas estaduais ativas e que promovem ruptura quando estes estudantes adentram a universidade.

A verdade é que as transições da juventudes naturalmente, já são complexas e denotam características específicas, particulares dos indivíduos, que serão intensificadas no contexto escolar: Cada jovem irá responder aos estímulos sociais de maneiras diferentes, porém devemos ter consciência de que as características dominantes, reservam-se daquilo que o jovem teve como apropriação de conhecimento, caracterizadas principalmente por suas condições socioeconômicas, de raça, de gênero, de classe e etc.

Corroborar:

É importante, além disso, termos em mente que as formas e os tempos de transição não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e os do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, entre outros (WELLER, 2014, p. 137).

Nesta importante fase da vida, o estudante se vê diante de escolhas relevantes e que vão ser auxiliadas (ou não) no seu ambiente formativo, advindas das experiências que tiveram ao longo da vida, aliadas à sua condição socioeconômica. Contudo, “Mesmo se levarmos em conta que há outros momentos da vida escolar nos quais os estudantes são fortemente selecionados [...] é na passagem da educação básica para a superior que os mecanismos de reprodução social parecem atuar mais fortemente” (GONÇALVES; RAMOS, 2019, p.3). São nas transições que essas forças segregadoras se intensificam, expõe a desigualdade que pode se estender por toda a vida desse indivíduo.

No aspecto de transição para o ensino superior, por exemplo, “Podemos mencionar que existe um transcurso contínuo e gradual para o estudante integrar-se ao novo entorno acadêmico. Esse processo tem um caráter de transformação multifatorial devido à intervenção de diferentes fatores sociais, culturais, individuais e acadêmicos” (FAGUNDES, 2014 p. 511). A resposta do jovem no ambiente acadêmico se fixa perante essas prerrogativas facilitadoras ou incapacitantes, das esferas do sistema que pré-determina as aptidões para a sobrevivência no mundo acadêmico, que muitas vezes pré-dispõe que esses estudantes já saibam o que fazer.

Gramsci (1988) sinaliza a preocupação com a discrepância entre o jovem que sai da escola dita hoje como básica para o ensino superior de maneira abrupta e despreparada, devido tamanha diferenciação nas metodologias e impugnações até mesmo dogmáticas. Ele entende que já no contexto da família, o estudante encontra ou não um ambiente pré-favorável à sua inserção na escola “[...]por certo, uma criança de família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico: quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagens sobre seus colegas” (1988, p.139).

Embora esteja mencionando especificamente da criança, deduzimos que essa característica se prolonga em suas vidas, dotando-os ou não do acesso e incentivo a outros tipos de conhecimento, que vão familiarizá-los melhor no contexto “conhecimento científicos e culturais”, que irá refletir na transição e escolha do estudante e nos seus caminhos pós ensino médio.

Mas como estudar estes processos? Constatamos que este aluno precisa tomar consciência de sua própria realidade social, para então compreender o mundo que o cerca e tomar suas próprias decisões, mas agora de modo mais criterioso, pois ao longo de sua vida escolar o estudante será permeado por diferentes formas e experiências de vida que auxiliarão na formação social e identitária (ZLUHAN, 2016, p. 95).

Faz-se valioso o papel da escola básica nesse processo, uma vez que as escolas integrais acometem sobre as a prerrogativa de ensinar, justamente os caminhos a se trilhar dentro ou fora da academia, que forneça a formação e informação básica sobre a vida pós escola. Esse ambiente final da educação básica deve favorecer o estudante nas suas próprias perspectivas futuras, acima disso, compreender o seu espaço social, logo:

Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo (WELLER, 2014, 136).

Em conformidade, dependendo de como isso é feito, as ações na escola fracassam na verdadeira eficácia. Imbuir os jovens de informação desestruturada e não objetiva não transformarão informação em conhecimento, pois “[...] o fato de terem acesso a uma infinidade de informações não garante que eles possam exercer uma análise crítica, articulada e relacional com outros conhecimentos e com outras vivências” (VIANA, 2014, p. 258).

É necessário que o gestor em diferentes hierarquias, se atenha as formações dos estudantes neste quesito e aprofunde os espaços da escola e do currículo com sensibilidade e sabedoria no conduzir esses caminhos das juventudes, tão importantes no final da vida escolar, logo, “Vale destacar que, dependendo do modo como vemos os jovens, veremos também a função social do Ensino Médio, dos currículos e da docência. Priorizaremos, portanto, seu direito ao conhecimento, a saber de si e do mundo” (ARROYO, 2014, p. 164).

Nessa conjuntura, os programas e políticas públicas no Brasil acompanham medidas de governo, que não prossegue na medida que as forças partidárias se renovam a cada eleição. Impõe a população brasileira, políticas efêmeras com propostas de implementações temporárias. Faltam políticas públicas, que estejam focadas nas juventudes dos alunos. Ainda que o currículo esteja tentando oportunizar estas mudanças -entre aspectos neoliberais ou não-, ainda carecem políticas públicas direcionadas que atendam esta juventude e que possam também atrelar-se as condições da escola.

O termo Política Pública é popularmente conceituado como ações diretamente ligadas a atuação do Estado sobre a sociedade, e tudo que a envolve na medida em que se relacionam. Porém, esse conceito é na verdade mais abrangente e complexo a denominação conceitual. De acordo com Lindomar Boneti (2016) o conceito de Políticas Pública é misto e plural, pois depende de uma força estatal igualmente multifacetada, que é construída por diferentes frentes de interesse articuladas que refletem consequentes políticas públicas que tendem a esse panorama misto, sobretudo influenciados pelo capitalismo, classes dominantes, sociedade em geral etc.

Afirma:

[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e /ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativas do Estado na realidade social e/ou de investimentos (2006, p.74).

O autor acorda que qualquer definição que tenda a um único interesse do estado em decorrência das políticas públicas é simplista, justamente por este carácter plural ditado acima. Em conformidade, o Estado somente transfere a sociedade as decisões definidas pelas forças que regem os poderes, sejam nacionais ou internacionais.

Tencionemos que os “agentes do poder” são múltiplos, mas tem como característica principal as forças externas ligadas as classes dominantes, sobretudo ao capitalismo. É necessário cogitar que a “A política pública [...] necessariamente se constrói com base em uma determinada concepção, ou a partir da síntese de concepções acordadas entre os atores que dela participam” (AZEVEDO, 2010, p.30). A resposta adotada dependerá do tipo de concepção admitida, a quem ela refuta.

Sobre isso Cury, Reis e Zanardi apontam:

[...] políticas são práticas, isto é, constituem ações de grupos políticos sobre questões específicas com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo da expressão humana. O que se traduz pela ideia de que as políticas são necessariamente, práticas pessoais e coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e mesmo contrárias (2018, p.9).

Portanto, é de suma importância viabilizar claramente a eficiência na elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas relacionadas as juventudes no Brasil. Porém, a falta de continuidade dos programas e políticas públicas, prejudica a avaliação do processo, por conseguinte a desorientação quanto aos planos de estado. É imprescindível a orientação de políticas fixas, que sejam consolidadas em um grande período, com um eficiente e estratégico plano de metas. Essencialmente na supervisão de implementação, além de um acompanhamento seriado e comprometido.

É fundamental manter o otimismo, não ingênuo, porém comprometido com as transformações sociais para as juventudes, que superem os planos de governo para planos de estado. Para tanto, discutiremos os estudos sobre a juventude brasileira a luz dos principais educadores, apoiadas devidamente nas reflexões de Demerval Saviani.

3.2. O que os jovens querem, é aquilo que eles precisam?

Até ao momento é compreensível que ensino médio no Brasil tem caráter dual, repleto de considerações e que culminou no chamado ensino integral.

Na perspectiva de educação integral e do que foi discutido ao longo desse trabalho, inferimos sobre algumas questões importantes. A primeira delas é que o ensino integral no Brasil tem visões turvas sobre seu próprio conceito, a priori foi visto como substancial e assistencial. A segunda questão incita que o ensino integral é por vezes confundido com período de turno integral, o que não se validada necessariamente, pois podemos ter uma educação integral em meio turno e uma educação não integral em turnos duplos ou triplos. A terceira questão é que no Brasil, especificamente, o ensino integral (com esses mesmos

conceitos turvos e equivocados) foi e ainda é visto, como a solução das mazelas da educação no ensino médio, sobretudo a marginalidade, ao abandono escolar e a má qualidade da educação constatadas nos exames nacionais e internacionais. A quarta e última questão, que será ponderada com afinco nesse estudo a partir de agora, é que essas visões distorcidas nos levaram a concretização do ensino médio através da BNCC e as “novas” propostas curriculares.

Dessa maneira, foi assimilado que um currículo reformulado pode suprir as novas demandas da sociedade, principalmente quanto aos interesses dos estudantes que perscrutam novos desafios, diante de uma escola superada em seus aspectos basilares ao aprimorar metodologias, infraestrutura e o currículo. Visto que, a disposição da escola foi disposta como ultrapassada, que não atenderia mais as condições das novas gerações, não respeitando aquilo que o jovem quer. Mas afinal, o que o jovem quer, é aquilo que ele precisa?

O novo projeto de escola integral interpreta que os currículos são sobrecarregados de conteúdos inoperantes, que dispersam os alunos e retiram seu “interesse” na escola e nos estudos. Mediante essa questão, a escola tornou-se segundo Saviani (2013) em um campo disputado de mercado de trabalho, uma vez que o interesse pela formação técnica voltou a ser palco dentro da instituição pública, o que não corresponde ao interesse do estudante, entretanto o interesse das grandes corporações na demanda de mão de obra.

Para Dehors (que foi salientado na BNCC) a estrutura curricular das escolas já não corresponde a sociedade atual quando narra que “Uma bagagem escolar cada vez mais pesada, já não é possível nem mesmo adequada” (DEHORS, 2003, P.89). Na contramão dos autores que fundamentam essa pesquisa, Dehors defende a supressão de conteúdos do currículo, ao justificar o excesso de informações como algo “inútil e inoperante” no mundo contemporâneo.

Ora, não teriam os filhos da elite brasileira as condições totais para o desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos mais sistematizados historicamente, acesso à informação da ciência, arte, cultura e muito mais do que os filhos das massas? Essa visão de conteúdo excessivo ferve de maneira sedutora nas reformas e nos currículos -BNCC- porém negligencia o conhecimento mais elaborado na educação pública, uma vez que os jovens das altas classes do país continuarão privilegiados.

No entanto, é contraditório que autor defenda “aprender a conhecer” dita à importância de se apropriar do conhecimento científico, em contra ponto, considera que não é

necessário o conhecimento adicional, somente o útil “torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo, depois do ensino básico a omnidisciplinaridade é um engodo” (2003, p. 91).

Saviani (2013, p.17) contribui na compreensão que o “automatismo” é condição de liberdade. O autor remete a crítica ao ensino tradicional que se fixava de modo massivo nas escolas brasileiras, mas que a apropriação do conhecimento é de fato necessária e não “inútil”. Isso posto, afirma que a crítica a educação tradicional é até válida, mas não temos que tornar o currículo um mero local de conhecimentos efêmeros, momentâneos ou oportunos.

Nessa prerrogativa, surgem os debates em que os desejos das crianças e dos adolescentes devam ser considerados dentro da escola, que o currículo tal qual estava articulado, não corresponde as novas formas de pensar das gerações atuais. Dessa forma, “aquilo que os jovens querem” tornou-se fonte primária de discussão entre os interesses de forças contrárias, direcionando-se para reformas curriculares brasileiras.

Por esse ângulo, não podemos colocar em primeiro lugar os interesses das juventudes dentro do contexto escolar, pois eles serão imediatistas. Mais uma vez reincidimos na educação vinculada aos escolanovistas, que não trouxe as condições ideais para os filhos dos trabalhadores brasileiros. Corresponder o currículo ao “interesse” do jovem, justificar os conteúdos ditos tradicionais como obsoletos, é negligenciar o conhecimento para as classes dominadas.

Para Saviani a questão de escolha e supressão curricular em prol dos interesses dos jovens não deve ser considerada, pois os jovens, assim como as crianças não possuem i-ainda a consciência de importância de determinados saberes.

Menciona:

Nem sempre o que a criança manifesta a primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim a ênfase nos conteúdos instrumentais, não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em medida esses instrumentos são importantes (SAVIANI, 2013, p. 71).

Além do mais, há nesse processo as condições que o sistema permite na otimização dos interesses imediatistas, próprios da juventude como algo a ser valorizado, em contraponto ao conhecimento, que seria visto como “massivo” dentro da escola. O espaço escolar então, passa a ser visto muito mais como um ambiente social, do que educacional pelos estudantes, que se não bem orientados, acabam por legitimar a desvalorização da escola. É o que anuem

os autores Salles e Melo (2020). Em suas pesquisas expõem que a escola passou a ser um espaço do “bel prazer” e foi validada pelos últimos levantamentos pela narrativa que estava obsoleta, e, portanto, deveria estar mais ligada aos interesses das juventudes. Porém este não é um argumento válido.

Disso intuem:

Associar os jovens à irresponsabilidade, à despreocupação com o futuro, ao só viver e desfrutar a vida, bem como ao desinteresse pela escola e pelos estudos, é algo reafirmado de modo recorrente pelos educadores quando se referem aos estudantes jovens. A juventude, representada como tempo de permissividade, diversão, busca de prazer e liberdade, questionamentos e irreverência às instituições e valores do mundo adulto, permeia, segundo jovens e educadores entrevistados, a relação dos estudantes dessa faixa etária com a escola. Cabe, então, à instituição escolar a interdição desses modos de se comportar e a imposição, aos jovens, de limites que os tirem da diversão, da irresponsabilidade e da despreocupação com o futuro; ou seja, um registro que vá além do prazer presentificado e se pautem em algum princípio de realidade (MELO, SALES, 2020, p.90).

É necessário orientar adequadamente os estudantes, de modo que valorizem a escola como um centro de estudos e conhecimento ao compreender o valor que essa realidade agrega em sua formação humana. Esse é um passo crucial na formação integral do estudante e será igualmente importante quanto as suas decisões nesse período de transição. Para isso, o currículo não pode estar rodeado de ações que não correspondam a essas práticas emancipatórias.

Nessa situação, não podemos confundir o que é curricular com o extracurricular quando por engano acreditamos que tudo que perpassa pela escola é currículo, ou seja, é “conhecimento”. Ao cogitar tal afirmação, negligenciamos o verdadeiro potencial da escola que institucionaliza o conhecimento sistematizado historicamente “Porque se tudo que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirido o mesmo peso” (SAVIANI, 2013, p. 15).

O autor ainda intui que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (2013, p. 14).

Gramsci auxilia nesta discussão quando intui que existam particularidades dos estudos e da escola que devam ser orientados e desenvolvidos de maneira disciplinada, não há como o estudante passar pelo processo de escolarização sem disposição para isso:

Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos (GRAMSCI, 2001, p.46).

Portanto, os interesses dos jovens não serão os mesmos da escola, pois são imediatistas, hedonistas, contrários a disciplina de estudos que a escola necessita, logo cabe a escola demandar aos estudantes estes posicionamentos, inferindo então autonomia e responsabilidade aos jovens.

Assim também deverá ser o currículo, não um depósito de inquietações juvenis, mas um compilado de informações ricas e conhecimentos concretos. Miguel Arroyo (2014) comunga dessa ideia, relata que a escola precisa redundar o direito do conhecimento de cada área aos alunos:

As escolas e os currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área, são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontro de experiências sociais, de indagações, e leituras de mundo e de si no mundo que exigem ser reconhecidas e sistematizadas (2014, p.160).

Desta maneira, propõe que os estudantes do ensino médio escolham o que deverão cursar orientados pela presença de uma disciplina norteadora. Os próprios documentos nacionais a orientam dessa maneira.

Segundo o ministério da educação:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017); “§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput (BRASIL, 2017).

A questão a ser pontuada aqui é o sentido da “escolha” dos estudantes. Um recurso sedutor, utilizado nos discursos meritocráticos para dizer que a os caminhos que traçamos são feitos de escolhas, não de condicionantes que interferem significativamente como as profissionais e acadêmicas “[...] ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores

chances de aprovação. Essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos “escolha” (ZAGO, 2006, p. 231). Considerar a escolha como um mero exercício interpessoal, é considerar que todos os estudantes estão no mesmo grau de equidade, quando claramente não estão.

Analisamos que, o poder de “escolha” é muito subjetivo e está atrelado ao nível de notas dos estudantes, principalmente no Enem, uma vez que são eles que tendem a resultados de sucesso neste processo seletivo. Sendo assim, todas as intempéries relacionadas a qualidade do ensino e nível de aprendizagem dos alunos revelam-se cruciais nessa análise. As palavras se aproximam muito mais no “o que posso” “ou “o que eu consigo até aqui” do que o “eu escolho” ou “eu quis”. Termos esses fortemente ligados ao abismo social, cultural e educacional em que os estudantes se encontram.

No entanto, as disciplinas apresentadas como eletivas se mostraram mais do que mero interesses econômicos (rever quadro 5 no item 2.3, página 87). Situa o veredicto do profissional da educação, no caso os professores. Logo, as disciplinas ofertadas têm mostrado um caráter de qualidade e suporte as juventudes. E não estão seriamente comprometidas apenas com necessidades de mercado de modo alarmista. Os professores mais uma vez demonstram cruciais para o desenvolvimento do conhecimento aos estudantes.

Levar em consideração o que os reformistas apontam como “consciência crítica” como algo que a escola tradicional não oportunizava aos estudantes, é uma maneira contraditória de se compreender a qualidade da educação brasileira. Segundo Saviani (2013) atingir a “consciência crítica” de cada um é um ato que vem naturalmente a partir do domínio dos saberes. Portanto, a supressão de conteúdos e saberes limitada pelas reformas não farão com que os estudantes conquistem a autonomia crítica dentro da sociedade o qual ele está inserido. Somente através da apropriação do conhecimento, é que seu nível de consciência virá de maneira deliberada:

Na verdade, o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada, à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido, é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber (2013, p. 68).

O autor chama esse movimento de “desescolarização”, que impõe uma própria negação a escola e sua função, justamente por negar o acesso ao conhecimento de forma que o torna vilão da aprendizagem. Essa é uma reflexão extremamente importante no entendimento das reformas educacionais, no atual momento que o jovem está inserido. Ponderar que seus

interesses mais do que nunca, devam ser considerados, acaba por defender essa desmoralização escolar, sem contar que está de fato prejudicado.

Na medida que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre esta tentativa de desvalorização da escola, cujo o objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2013, p. 84).

Os autores Salles e Melo, declaram que essa “desescolarização” pode ser tentadora aos jovens, que enxergam na escola um espaço de prazer, e atribuem aos conteúdos sistematizados ao oposto disso e desvaloriza a escola como ambiente científico.

Assevera:

O espaço escolar passa, então, a flutuar de local de e para a construção de projetos de vida para a percepção, pelo menos, potencial dessa impossibilidade. Consequentemente, o espaço escolar adquire, para tais jovens, novas significações: local de encontrar amigos e de se divertir, de fugir das tarefas domésticas e de passar um tempo sem supervisão de pais e familiares. Essa nova significação que a escola tende a adquirir – local de diversão –, ao mesmo tempo que constitui fato afirmado pelos alunos, é corroborada pelo imaginário socialmente construído, que associa os jovens ao gozo (MELO, SALES, 2020, p.90).

Consequentemente, as escolhas e interesses dos estudantes podem ser atribuídas num sentido emancipador, desde que eles entendam de fato as propriedades que o estudo e conhecimento científico e cultural, agregam em suas vidas. Uma vez traçado um ensino de qualidade e uma aprendizagem expressiva, os jovens podem idealizar seus caminhos além da escola, como por exemplo o ensino superior.

3.3. O Ensino Superior como possibilidade e suas condições de acesso

É sabido que o ensino médio é a última etapa da educação básica, período que divide os estudantes entre a vida escolar e vida acadêmica, bem como o mercado de trabalho. É nessa etapa da vida que muitos jovens começam a traçar os seus planos profissionais, baseado em suas experiências, vida social e econômica.

Nessa lógica, o ensino superior é visto como uma possibilidade para a maioria desses jovens, mesmo que de maneira não significativa. O ensino médio é a porta de entrada para o mundo. Para auxiliar paralelamente aos objetivos desta pesquisa, intercala-se a partir de agora o ensino superior como possibilidade para os estudantes, na compreensão de que o ensino

médio integral atenda as expectativas dos estudantes quanto suporte para o ingresso nas universidades.

Dentro desse processo complexo e desigual, as pesquisas apontam que “[...] alguns estudantes oriundos de escolas públicas chegam a permanecer três ou quatro anos em cursinhos vestibulares, aprovados na universidade somente após a sétima ou oitava tentativa” (WELLER, 2014, p. 144). Revelam que nem sempre o desejo do curso superior é imediatamente alcançado ao fim do ensino médio.

Evidenciamos que o trabalho e educação profissional dessa pesquisa não é fonte de investigação, uma vez que a vida pós ensino médio traz inúmeros desafios, oportunidades e variantes múltiplas que não serão objetos do estudo. O recorte para o ensino superior é visto aqui como uma “possibilidade”, não obrigatoriedade. Portanto, faz-se uma reflexão sobre a abordagem das escolas integrais nesse quesito, de maneira a compreender o processo de transição desses jovens e as propostas metodológicas, baseadas na taxativa de disciplinas como projeto de vida e pós médio. Por esse motivo, serão abordados os meios de acesso as universidades.

As discussões agregam para esses estudos sob fatores de “escolhas” dos estudantes na finalização da educação básica ao refletir sobre o ensino superior como direito, não obrigação. Tenciona acerca de evidências excludentes da educação brasileira, que pré-seleciona quem consegue ou não ingressar ao ensino superior, sobre isso Arroyo (2014) intui:

Há uma lógica nesse padrão de trabalho que cada vez mais configura o Ensino Médio: as profissões superiores, os trabalhos mais sofisticados entram em um mercado sofisticado, exigente de preparo por seu caráter escasso, impondo a lógica do mérito, da seletividade, da segregação. Do Ensino Médio é exigida essa lógica classista segregadora, meritocrática: ser para poucos ou para a preparação dos poucos com mérito e não um direito de todo adolescente, jovem e adulto (ARROYO, 2014, p. 167).

Esse período de transição traz inúmeras dúvidas e questionamentos, que muitos jovens sequer têm consciência das formas de ingresso ou de permanências nas universidades, até mesmo desconhecem sobre o curso ou profissão que desejam estudar.

Ao recordar minhas memórias pessoais, rememoro que me inscrevi no vestibular quando tinha 17 anos no curso de Artes Visuais, na modalidade de Licenciatura. A opção pela licenciatura se deu aleatoriamente, pois eu não sabia a diferença entre cursar licenciatura ou bacharelado, isso no enredar de 2009. Rememoro também as primeiras aulas do curso de Licenciatura, a professora perguntou qual dos calouros sabiam o que era “fazer um curso de

licenciatura”- o que me pareceu uma prática comum da docente. A maioria dos jovens não sabia, uma turma de aproximadamente 30 acadêmicos.

Concilio essas memórias à pesquisa de Mara Zluhan (2016), que fez me deduzir que dificilmente o número de jovens “confusos” diminuiu, mesmo com a expansão do acesso a informação pelos meios digitais. Em entrevista com os acadêmicos egressos do ensino médio, um deles revelou que não só ele, como seus amigos, não sabia a diferença entre os programas FIES e PROUNI, ou seja, não tinha compreensão de que um corresponde ao ensino superior público e o outro do privado. Dez anos aproximadamente separam esses relatos diante dos meus enquanto adolescente. Ao analisar essa informação, nota-se que existe muitas dúvidas e confusões no acesso a informação dos jovens sobre a vida acadêmica.

O que pretendo evidenciar com essa experiência particular, é que até o ensino médio o aluno se vê deslocado, sem perspectivas, autonomia e responsabilidade. Constantemente adentram a universidade sem informações básicas sobre o ensino superior, desconhecem até mesmo os meios de acesso.

O jovem que deseja partir do ensino médio e seguir caminho direto para a universidade, terá a sua frente algumas opções de ingressos que são avaliadas por cada estudante, e depende de cada universidade. A expansão do ensino superior nas últimas décadas, principalmente pela iniciativa privada, fez com que com o tempo se ampliasse os meios de ingresso as universidades.

Atualmente o principal meio de acesso ao ensino superior é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), realizada por meio de uma prova anual, reconhecida universalmente no país. Essa prova é realizada em duas datas, composta de prova objetiva com distintas disciplinas e uma de redação. Até a data desse estudo, outras modalidades como provas online estão sendo experienciadas. Porém, há alternativas de ingresso, como o próprio Vestibular. Esse que se tornou obsoleto com o protagonismo do ENEM nos últimos anos.

Entretanto, está restituindo-se concomitantemente. O vestibular assim como ENEM, possui uma prova objetiva própria de cada instituição, específica para o curso pretendido e outorgada por ela, com data específica e ofertada em diferentes meses do ano.

Todavia, o ENEM como o grande protagonista no salto ensino médio – superior, ao analisá-lo por mais de dez anos de sua implementação, teria se tornado um meio realmente democrático de acesso ao ensino superior, ou reproduzidor das exclusões levantadas pelos críticos do próprio vestibular?

Para questionar os processos pelos quais os jovens idealizam o ensino superior, é necessário nos debruçarmos sobre o ENEM, principal meio de acesso a universidade pública, principalmente na finalização do ensino médio. Visto majoritariamente pelos estudantes, pais e própria instituição escolar, como o grande objetivo do percurso. Logo, o ENEM se caracterizou por avaliar a qualidade da educação no ensino médio e pela nova configuração um meio de acesso à universidade.

Além de avaliar os estudantes que concluem o ensino médio, o exame instaurou-se como uma ferramenta de avaliação da qualidade de ensino, com isso contribuiu nas ações que levam as políticas educacionais. Por ser considerado um processo seletivo para a Educação Superior, influencia a mobilização por mudanças nos processos educativos do ensino médio, no intuito de preparar os estudantes para a prova (HOLLAS; BERNARDI, 2020, p.227).

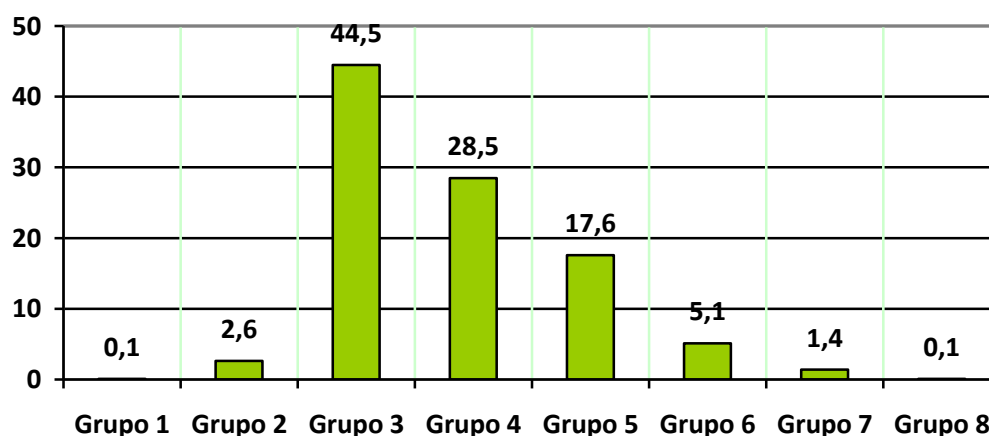
Na década 1990, o Brasil vivenciava uma série de reformas impulsionados pelo neoliberalismo do governo Fernando Henrique Cardoso, em resposta a pressão internacional, surgiram nesse contexto avaliações em larga escala com exames padronizados. Consolidava que a “ideologia avaliativa” implantada pelo governo, impôs mudanças consideráveis na educação, as quais foram viabilizadas por meio de estratégias de intervenção no processo de elaboração da LDBEN/1996” (HOLLAS; BERNARDI, 2020, p. 227). Nessa circunstância, foi elaborado critérios de “competências” que são atualmente repaginados, evidenciados na BNCC conforme mencionado.

O ENEM elaborado em 1998, consolida-se nas vertentes de interesse do mercado, igualmente sob a abertura do ensino superior que estava crescente nesse período. Legitima-se como um meio de acesso ao ensino superior posteriormente na última década, quando o acesso ao Vestibular sofria duras críticas por seu caráter excludente. No ano de 2010 o ENEM torna-se a principal ferramenta de acesso ao ensino superior, através da plataforma SISU (Sistema de Seleção Unificada) que basicamente reuniu o número de vagas nas universidades de todo país. Isso posto, com intenção de substituir o Vestibular, ampliou-se o número de oportunidades de ingresso e mobilidade, possibilitando que por meio de uma única prova o estudante concorra as diversas vagas no país. Esse quesito ampliou de 670.180 matrículas em 2006, para 1.249.324 em 2016 nas universidades federais (VARGAS, 2019).

Na última interpretação do Inep (2019) cerca de 28% dos inscritos estão no terceiro ano do ensino médio, já na escala sociológica do indicador de nível socioeconômico do Enem (INSE) de 2011 a 2017, foi possível analisar o perfil dos inscritos, que nos revela aspectos ímpares da educação brasileira. No **Gráfico 4** a seguir, observamos o índice de inscritos por

determinados grupos socioeconômico do 1 ao 8, onde 1 corresponde a extrema dificuldade econômica, aos bens elementares e a escolaridade, o 8 o oposto. Contempla-se a grande maioria de 44,3% do Grupo 3, que são àqueles que tem renda familiar entre 1,5 salário-mínimo e “seus pais têm como maior nível de escolaridade o ensino fundamental [...] e pouco entre estes tendem a possuir computador e acesso a internet” (INEP, 2019, p.48). Subseqüentes temos o Grupo 4 (com renda de 2,5 salários mínimos e com quantidade mínima de bens e os pais com maior nível de escolaridade o ensino médio) e o Grupo 5 (renda de até 5 salários mínimos, quantidade razoável de bens elementares e os pais com pelo menos o ensino médio).

Gráfico 4-Frequência Relativa dos Grupos do INSE – Enem 2011-2017



Fonte: própria autora com base em INEP, 2019.

Identifica-se que o perfil dos jovens inscritos no Enem, se mesclam nas classes intermediárias e representa a maioria dos jovens brasileiros. Considera-se que esses jovens vão disputar vagas disponíveis, uma vez conquistadas, serão analisadas sob suas condições de permanência na universidade elegida. Segundo Vânia Lourenço (2016) as possibilidades de um estudante de classe média e baixa estudarem em outro estado é muito baixa, uma vez que não tem como arcar com os custos de vida, remanescem aos jovens de classe mais abastadas as melhores vagas em diferentes universidades do país. Ao partir de outra análise, há o fato de que os alunos que têm maiores notas no Enem, prestam a prova novamente mesmo que aprovados em outro curso.

Justifica:

Dos 329.563 ingressantes, nas Instituições Federais de Educação Superior, em 2017, 69.256 (21%) fizeram o Enem mais uma vez em 2017, mesmo já estando frequentando uma IFES. Essa é uma evidência de que esses alunos buscam mudar de curso e/ou de Instituição, fenômeno que potencializa a desistência do curso e a criação de vagas remanescentes, já que, como vimos, esses alunos têm alto desempenho no Enem (INEP, 2019).

Nesse índice compreende os jovens que não se identificaram e ou sentiram-se inseguros nos cursos. Em algum momento irão se deparar com as dificuldades diante das escolhas imaturas, sem identificar-se com o curso, tão pouco a finalidade em si.

No que consta o quesito “maturidade” dos alunos, o estudo feito por Mara Zuhlan (2016) em uma escola pública de ensino médio em Santa Catarina, discorre que essa imaturidade dos alunos é significativa, principalmente no processo de compreensão da prova como um meio de acesso ao ensino superior ou a outras oportunidades.

Reitera:

Os jovens demonstram certa displicência e despreocupação, mostrando-se, em muitos momentos, mais entusiasmados com a formatura do que com as provas e muitos não dimensionam a importância desse momento em suas vidas. Fazem a inscrição, porém não se preparam, pois acreditam no fator sorte. Há também aqueles que não querem participar do exame, já que não têm clareza de qual será sua opção de curso no Ensino Superior ou, simplesmente, por não almejarem ingressar em uma graduação. São poucos os alunos envolvidos com a realização de simulados, no estudo das provas anteriores, no esclarecimento de dúvidas com os professores, entre outros procedimentos de preparação [...] Há de considerar-se a instabilidade e as incertezas presentes na vida juvenil, motivo pelo qual as decisões são transitórias e, por vezes, há alterações na decisão do que fazer após a conclusão do Ensino Médio (ZLUHAN, 2016, p.142).

Nesta perspectiva, por meio de um questionário aplicável (ZLUHAN, 2016), a maioria dos adolescentes informaram que não compreendiam como utilizar as notas do Enem para ingressar na universidade, cerca de 43% disseram que não sabiam como desenvolver esse processo, 51% sabiam e 6% não responderam, ou seja, quase metade dos estudantes não tem ideia de como ingressar no ensino superior (por este estudo).

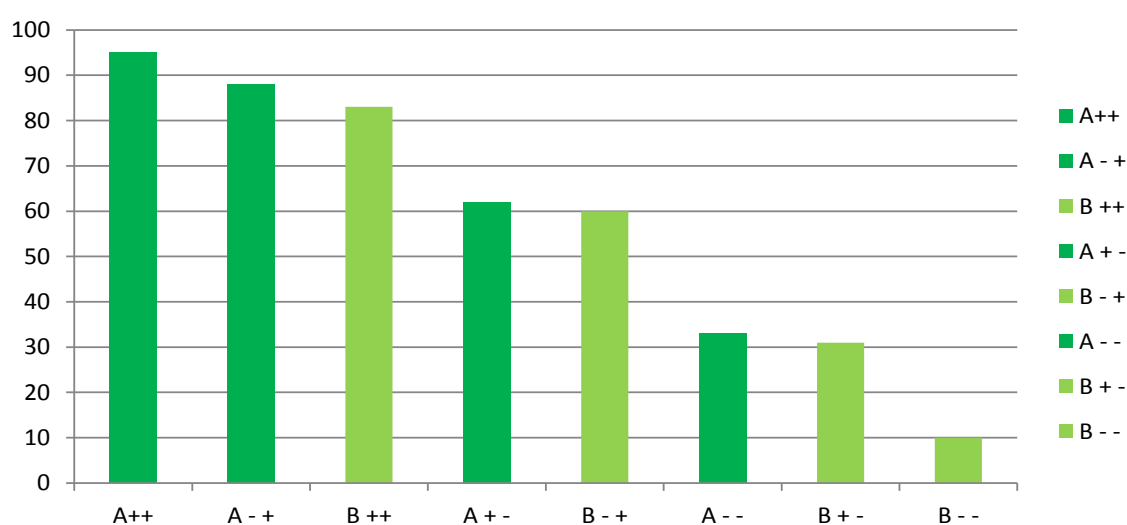
Em contrapartida, as condições socioeconômicas desses estudantes são fundamentais para entender esses processos de acordo com a autora Vania Lourenço. A autora estudou os processos de democratização ao acesso superior no Distrito Federal e conclui que os “[...] Estudantes oriundos de classes menos favorecidas enfrentam diversas barreiras ao ingresso à educação superior, que os acompanham desde os níveis anteriores de ensino, via de regra, de má qualidade” (LOURENÇO, 2016, p.42), neste sentido pontua as divergências na avaliação do sistema, conseqüente a dificuldade de acesso ao nível superior, assim menciona:

As deficiências existentes no ensino fundamental e médio da rede pública fazem com que as classes sociais passem por um filtro, que traz como consequência a baixa representatividade das classes menos favorecidas na educação superior pública, sobretudo nos cursos mais concorridos. Chegar à educação superior continua não sendo algo natural para jovens oriundos de classes menos favorecidas [...] (LOURENÇO, 2016, p. 43).

Essa classe que perpassa pelo “filtro” citado pela autora, demanda outras maneiras de ingressar a universidade, principalmente as redes privadas de ensino, pela facilidade de acesso e pela concentração de aulas em períodos específicos que o possibilitam de trabalhar, visto que a maioria dos cursos presenciais, principalmente nas universidades privadas são no período noturno (INEP, 2019).

Os estudos de Braga & Xavier (2016) evidenciados no **Gráfico 5**, indicam como as condições socioeconômicas e o incentivo da família aumentam as chances dos estudantes de entrar no ensino superior. Os dados apontaram que as meninas cujo a renda familiar supera os 5 salários mínimos e que possuem incentivo, tem as maiores chances de cursar nível superior (cerca de 90%). Os indivíduos de menores oportunidades são do sexo masculino, com renda menor que 5 salários mínimos sem incentivo familiar (cerca de 10%). Curioso, que as meninas nessas mesmas condições possuem 20% de chance a mais do que os meninos, estão em menor índice. Sinaliza três importantes características na transição médio–superior como: sexo, renda (condições socioeconômicas) e incentivo familiar, conforme o **Gráfico 5** a seguir:

Gráfico 5- Chances das aspirações de cursar o ensino superior de perfis de alunos



A + + Meninas com mais de 5 salários mínimos e com incentivo; A + - Meninas com menos de 5 salários

mínimos e com incentivo; **B** + + Meninos com mais de 5 salários mínimos e com incentivo; **A** + - Meninas com mais de 5 salários mínimos e sem incentivo; **B** - + Meninos com menos de 5 salários mínimos e com incentivo; **A** -- Meninas com menos de 5 salários mínimos e sem incentivo; **B** -- Meninos com menos de 5 salários mínimos e sem incentivo.

Fonte: própria autora com base em Braga & Xavier, 2016.

Nesse caminho, percebe-se que essas particularidades envolvem premissas básicas, bem como outras que estão nas entrelinhas, camufladas em inúmeras interpretações, porém exercem fatores igualmente significativos nas chamadas “escolhas” estudantis, necessárias de um olhar atento, pois há uma “[...] tensa articulação entre estudo e trabalho, assim como as em experiências de trabalho precoce, de segregação social, sexual, racial das relações sociais de trabalho que são familiares a esses jovens populares em suas vivências pessoais, familiares e de seus coletivos” (ARROYO, 2014, p. 164).

No intuito do jovem se inserir nas universidades particulares, dispomos do PROUNI (Programa Universidade Para Todos) como um importante aliado. A demanda para o ensino superior, principalmente pela iniciativa privada fez com que o governo, de caráter emergencial, criasse um facilitador da entrada dos jovens a universidade. O Prouni foi elaborado a partir de uma medida provisória (nº 213/ 2004) pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, institucionalizado com a Lei nº. 11.096/2005 que intencionava atender a grande massa de estudantes, aqueles que não conseguiram vagas nas universidades públicas.

O Prouni oferece bolsas de estudos de 25% a 100% em instituições privadas participantes, as exigências para participar do Prouni são basicamente: ter uma renda mínima de até 3 salários mínimos, ser oriundo de escola pública ou bolsista integral de escola particular. O estudante não pode ter graduação prévia (salvo os professores de escola pública⁹), é necessário ter participado do Enem e alcançado nota mínima de 450 pontos (BORGES, 2017).

De acordo com Yasmin Borges (2017, p. 16) o Prouni “não representou, como muitos pensam, um programa acessado por aqueles que não conseguiam ingressar em instituições públicas”, isso porque os jovens que optaram pelo programa o escolhiam mais pela facilidade de locomoção e de menos gastos do que arcar com as despesas desencadeadas de uma universidade pública como alojamento, alimentação e etc, que na maioria dos casos, se mostrava longe de sua residência. E também por conta dos períodos diurnos das aulas,

⁹ De acordo a Lei nº. 11.096/2005, no Art 2º são também beneficiados do programa Prouni: I- estudantes portadores de deficiência nos termos da lei, III- professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados a formação do magistério da educação básica, independente da renda[...]. (BRASIL, 2005)

majoritariamente em universidades públicas -70% contra 30% das particulares (INEP, 2017)- que dificultam a obtenção de renda através de trabalho remunerado.

Conquanto, a inserção dos jovens na iniciativa privada mencionamos o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) criado a partir da Lei Nº 8.436, DE 25 de Junho de 1992, que estabelece o programa de crédito estudantil para os acadêmicos do curso universitário de graduação com recursos insuficientes (BRASIL, 1992). Esse programa foi responsável por garantir a permanência de diversos jovens no ensino superior, uma vez que sua condição financeira o impediria de finalizar o curso. Segundo o Censo de Educação Superior, em 2016 o Fies representava 26% das matrículas no ensino superior particular do país.

Foi constatado que as matrículas pelo FIES aumentaram 448% entre 2010 e 2013, isto por conta das universidades, que estimulam os estudantes a migrarem para o programa, com isso evitam a inadimplência direta, o que ocasionou um custo elevado para o governo. Nem todos os estudantes conseguiram arcar com o pagamento do financiamento posterior¹⁰, de acordo com o MEC em 2017, a inadimplência era 47%. Isso fez com que a modalidade de financiamento ficasse mais rígida, e que automaticamente diminuiu o número de vagas e ingressantes pelo programa.

Embora os últimos dados mostraram-se negativos, esses meios de acesso foram de grande valia para a concretização dos sonhos de muito jovens pobres do nosso país, porém os estudiosos da área apontam que muito foi feito para garantir o acesso dos jovens ao ensino superior, mas pouco para avaliar a qualidade de ensino quanto inserção. De acordo como o tópico anterior, essa expectativa foi muito mais aferida a expansão e pressão da ampliação de mercado em responder sobretudo a exceptivas externas, do que a qualidade de ensino propriamente dita (LOURENÇO, 2016). Entre 1993 a 2013 o número de IES (Instituições de Ensino Superior) ultrapassaram de 1.859 para 2.391, e as instituições privadas em 2013 já correspondiam a 87,4 % delas (INEP, 2014).

A relevância das suas implicações deve ser acentuada como medida eficaz na construção de políticas públicas educacionais direcionadas, que apontem mecanismos de auxílio tanto aos estudantes do ensino médio, quanto do ensino superior. De modo que o ensino básico consolide de maneira geral, sem divergências, a formação e informação sobre acesso as universidades aos jovens transeuntes. Assim auxiliar nas propostas de recepção aos acadêmicos recém egressos quanto a aprendizagem, informação, permanência, sociabilidade e mobilidade.

¹⁰ O pagamento do financiamento pode ser dividido pelo tempo de período do curso até três vezes mais, posteriormente em até 18 meses ao período de finalização do curso.

3.4. As condições socioeconômicas como fator determinante nas transições das juventudes

Frente a realidade dos jovens do nosso país, narramos ao longo do texto sobre o papel da escola no suporte e auxílio nas transições das juventudes. Questionou-se o incentivo ao acesso do nível superior, as condições favoráveis de ensino como subsídio primordial, para uma educação básica e pública de qualidade. Outrossim, se faz necessário discutir um aspecto fundamental, não só na vida do estudante de escola pública, mas na esfera nacional e internacional: a realidade socioeconômica. Ela é senão, um dos fatores interferentes mais significativos na vida desses estudantes, principalmente nesse período que envolve perspectivas de futuro e escolhas profissionais.

Consideramos no Capítulo 1 e 2, que a reformulação do currículo e as recentes reformas educacionais, estão relacionadas as perspectivas do mercado financeiro internacional, que suas atribuições enquanto “nova” proposta de ensino médio, é uma extensão de interesses do capital na produção de trabalhadores. Essa roupagem vem por meio de termos e conceitos de mercado de trabalho como habilidades, competências, autonomia e definições, dando-as uma justificativa de solução para os problemas da educação. Por esse viés, o capitalismo impõe a autorresponsabilidade para o jovem cidadão, na sua trajetória de vida pós-escola.

Atentamos que apesar desses princípios, a escola tem avançado quanto qualidade de ensino quando manteve os alunos por mais tempo na escola, com isso pôde obter uma relação maior entre aluno e instituição, valoriza seus profissionais do ramo com a permanência na escola e incentivo salarial, condizente a relação professor–aluno, tão necessário quando mencionamos a educação básica pública.

Presenciamos que a relação entre o ensino médio integral proposto e o trabalho, não é aquela idealizada por Gramsci e suscitada por Marx, que julgava a educação integral no sentido da construção de um cidadão omnilateral, ou seja, que tivesse uma formação plena humanística e que uma vez formado, poderia exercer qualquer papel dentro da sociedade, devido a sua completude e qualidade. Marx, apesar de não dedicar seus escritos a educação, aponta como esta formação omnilateral seria dividida e alcançada:

Com a subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes, é necessário anexar um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, educação física e politécnica. A união de trabalho produtivo remunerado, formação intelectual, exercício (Übung) físico e adestramento

(Abrichtung) politécnico alçará a classe operária a um plano superior ao das classes superiores e médias [...] tanto faz que se parta de uma exigência manual ou técnica para as pessoas cultas, quanto que se parta de uma exigência cultural para os que são destinados ao trabalho industrial, porque todos devem ser preparados juntos a pensar e atuar (MARX apud MANACORDA, 2011, p.10-11).

Observamos que o percurso que a escola de ensino médio percorreu foi o oposto. No primeiro capítulo foi debatido a dualidade do ensino médio brasileiro, a sua relação entre trabalho e atividade intelectual, que perdura atualmente. Apesar da falácia dos documentos oficiais, que insistem na educação integral como princípio fortalecedor desse “novo ensino médio”, o ensino consolidado como alegado, não é de fato integral no sentido propriamente dito.

Desse modo, compreendemos que o ensino médio integral traz uma relação profunda com a demanda do mercado no fortalecimento de mão de obra, que apesar de insistir na autorresponsabilidade e promover os projetos de vida, o mercado não vai corresponder a toda essa demanda.

Contemplamos no tópico anterior as condições de acesso ao ensino superior, sobretudo pelo ENEM e pelos programas de incentivo financeiros. Constatamos pelos dados apresentados a discrepância socioeconômica que os jovens têm ao acesso do ensino superior, sobretudo público. Os pobres são os que menos conseguem uma vaga nas universidades públicas. Sendo assim, a realidade socioeconômica tem uma interferência relevante, tanto no acesso quanto na permanência desses jovens no ensino superior. Já para aqueles que decidem seguir adiante no mercado de trabalho, avistam diante de situações comuns às pendências do próprio capitalismo.

Concluimos que, a escola de ensino médio está relacionada a centralidade da demanda de mercado, quanto a formação intelectual do estudante. Essa correspondência não é aquela que alia a integralidade do ser humano a todas as outras faculdades do pensar, corrobora para que os estudantes não atinjam um nível de qualidade de ensino, que o habilite intelectualmente ser um cidadão emancipado e crítico, como Gaudêncio Frigotto enfatiza em entrevistas que este ensino médio “[...] em lugar de se lutar por uma educação que promova a formação do ser humano emancipado, tenta-se compatibilizar o sujeito livre com os profissionais "competentes" e "empreendedores" requeridos pelo mercado (FRIGOTTO, 2019).

Os estudiosos no ramo da educação e do trabalho, intensificam suas preocupações nos últimos anos com as alterações ocorridas, intencionalmente do próprio capitalismo e sua

incidência dentro da escola e dos futuros trabalhadores. Evidenciamos que o mercado de trabalho se reinventa para driblar as crises, que eventualmente o próprio sistema dita, condiciona o trabalhador a um novo tipo de laboro, que reflete de fato às novas estratégias de exploração pelo capital, o que ocasiona o empobrecimento e a desigualdade social.

O mercado de trabalho do mundo contemporâneo fortalece as possibilidades do trabalhador multifunção. Nos últimos anos o trabalhador demonstra multitarefas, na tentativa de manter um mínimo de qualidade de vida. As profissões que outrora eram construídas ao longo de toda uma carreira, cedem lugar para os empregos informais, efêmeros, de função e necessidades imediatas, que carregam características comuns como a exploração de mão de obra.

O mercado seduz o jovem trabalhador a projetar que o esforço de cada um trará um lugar ao pódio do sucesso financeiro, para isso deve aperfeiçoar-se em multi-linguagens e multi-setores. De fato, é comum avistamos a faixa etária trabalhadora brasileira entre 25-40 anos exercer empregos e funcionalidades múltiplas. Quem argumenta esse fato com propriedade é Ricardo Antunes. O autor nos induz a refletir sobre o trabalho na sociedade contemporânea sob uma ótica realista. Em entrevista concedida a revista Congresso em Foco, Antunes (2019) discute o conceito de “uberização do trabalho”, que segundo ele “é o mascaramento de relações assalariadas, que assumem a aparência do trabalho do empreendedor, do trabalho do prestador de serviços e, dos trabalhos desprovidos de direitos”.

Ou seja, o novo/velho capitalismo faz com que as possibilidades de bons empregos fiquem absurdamente distantes da realidade da maioria, logo o povo retém a múltiplos empregos para garantir o básico para sobreviver, e que essa conduta econômica-social nos levará a miserabilidade e servidão. Os empregos serão cada vez mais intermitentes, anexo as novas possibilidades tecnológicas, como aplicativos e teletrabalho, que ao invés de potencializar o serviço do trabalhador apresenta-se como mecanismo de exploração, uma vez que delimita e impõe formas precárias de trabalho (ANTUNES, 2019, p.46).

Os meios e trabalhos atuais aumentaram a flexibilização, a instabilidade, a terceirização e a informalidade, favorecendo a superexploração da força de trabalho (ANTUNES, 2019, p. 56). Distinguimos que essa educação já era discutida por Marx em seus escritos, salientado por Antunes e evidenciada por Manacorda.

Discorre:

o verdadeiro significado que o ensino tem para os economistas filantrópicos é treinar cada trabalhador em tantos ramos de trabalho quanto

possível, de modo que, se houver introdução de novas máquinas ou mudança na divisão do trabalho, e, por isso venha a ser expulso de uma fábrica, possa mais facilmente achar outra atribuição em outras fábrica (MARX apud MANACORDA, 2011, p.9) .

Esse é ponto de vista de mundo que os jovens começam a interiorizar, crucial nessa etapa de vida para o seu processo de emancipação cidadã. O trabalho que deve ser valorizado e incentivado aos estudantes, será o mesmo que trará a eles uma dependência e exploração. Sendo assim, o papel da escola é orientar o entendimento do indivíduo dessas categorias, ao compreender o mundo que os espera... um mundo cheio de ambiguidades.

Justifica:

E aqui que emerge uma constatação central: se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social [...] Mas é essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar. que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida. Neste conturbado século XXI, o desafio maior é dar sentido autoconstituente ao trabalho humano de modo a tornar a nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido (ANTUNES, 2019, p. 26).

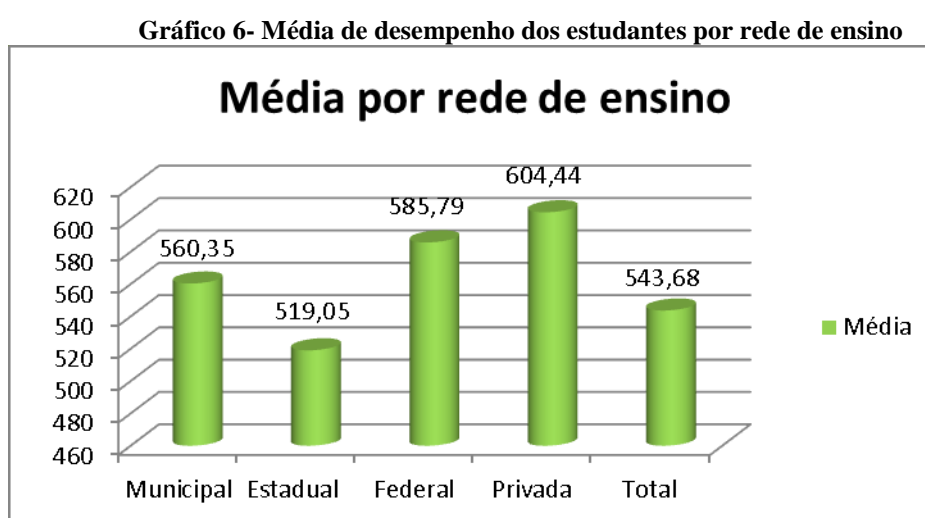
A questão é, diante das chamadas opções e da condução à, muitos jovens serão inseridos nessa realidade socioeconômica, que o condicionará. Entendemos dentro desse cenário, que a permanência desse jovem em período integral na escola, caracteriza um estudante que não tem como necessidade imediata a execução de trabalho remunerado, pois está a maior parte do seu tempo dentro da escola. Situação econômica privilegiada entre os jovens do nosso país. De acordo com a média nacional de 43,7% dos jovens entre 15 e 16 anos já exercem atividade remunerada, 20% a mais do que a média internacional. (PISA, 2017)

Isso incide sobre as suas perspectivas de futuro, que são grandes, mas confrontam-se com a realidade pós-escola. De acordo com o IBGE o Brasil tem 13,810 milhões de jovens de 15 a 29 anos, que já têm ao menos o ensino médio completo, mas não puderam seguir com os estudos e ingressar no ensino superior. O percentual de 44,4% deles argumentaram que precisavam trabalhar, e outros 17,5% alegaram falta de recursos para bancar os estudos (IBGE, 2020).

É necessário olharmos os dados para entender que entre as expectativas dos jovens, as tratativas da escola e a realidade socioeconômica existem diversos desafios e problemáticas múltiplas, que inferem diretamente nas escolhas desses jovens. Nesse sentido, justifica-se a interrupção e a não conclusão e o prosseguimento no chamado “fracasso” nos moldes

capitalistas, a esses jovens que se veem diante dessa esfera precária das condições socioeconômicas, que o próprio capitalismo condena o cidadão e cidadã jovem.

O perfil socioeconômico vai traçar a roupagem dos estudantes que conseguem os maiores aproveitamentos nas médias nacionais, inclusive nos exames nacionais, porventura no mercado de trabalho. De acordo com Censo escolar de 2018, as escolas que possuem os alunos mais bem preparados, possuem as médias mais altas, cerca de 92% da média nacional. Já as escolas com perfil socioeconômico considerado baixo, correspondem a 83% das médias ruins. Vejamos no **Gráfico 6** abaixo as médias nacionais por tipo de escola:



Fonte: própria autora com base em Censo Escolar, 2018.

Justifica-se que as redes privadas, detêm as médias mais altas devido ao forte investimento em infraestrutura, na promulgação do conhecimento profundo e sistematizado para os filhos das classes mais altas. Constatamos que a rede federal se aproxima da média das privadas, não por acaso. Houve investimento maciço nas redes federais de ensino básico nos primeiros anos do Governo Lula, não só de infraestrutura, mas principalmente na formação e qualidade de trabalho dos docentes. Atualmente chamados Institutos Federais, de acordo com Frigotto (2019) o que mais se aproxima do idealizado para o ensino médio público, embora estejam sob intensa ameaça de precarização diante das postulações do atual governo federal de Jair Bolsonaro, que o apontam como serviço de gastos elevados.

Entretanto, ao longo dos anos esses dados já foram muito piores. O IDEB demonstra que os índices melhoraram gradativamente, por conseguinte no que diz respeito a escola pública. Ainda que em passos lentos e desconexos, manifesta resultados, porém é necessário

reordenar as ações, investimentos e políticas públicas para esse setor. Outrossim, esse estudante encontra-se dentro de uma realidade econômica secularizada, em um mundo repleto de provocações que irão definir sua trajetória futura.

Conquanto, negar esses dados é atribuir o mérito aos estudantes. Entregar-lhes a autorresponsabilidade, definir o papel da escola como norteadora das juventudes tratando-os como os únicos fatores de influências das juventudes não é ingênuo, é desonesto. Os jovens precisam sim de uma escola de qualidade, que os ajudem nas suas angústias juvenis, apoiem em suas verdadeiras escolhas e os valorize enquanto seres humanos, sobretudo que garantam o acesso ao conhecimento profundo e sistematizado. Porém, somente isso não configura como um aparato certo no bom desenvolvimento de vida dos jovens brasileiros, é necessário se ater categoricamente que as condições socioeconômicas interferem expressivamente em suas escolhas.

3.5 As expectativas dos jovens para a vida pós-ensino médio

A metodologia desta pesquisa contou com a visão dos jovens sobre esse período de transição no ensino médio. As tratativas sobre a pesquisa de campo não foram desenvolvidas de maneira presencial, pois o período deste estudo se deu concomitante a pandemia do Covid 19, que suscitou que o atendimento nas escolas fosse interrompido em praticamente todo o ano letivo de 2020 e em 2021. Por esse motivo, uma pesquisa de campo do contexto escolar usual não pôde ser realizada.

Portanto, esse tópico específico tem como base os resultados obtidos do questionário realizado com os alunos do terceiro ano do ensino médio das escolas integrais determinadas, com o objetivo de observar as expectativas, afinidades, desejos e conhecimento que os jovens têm sobre o percurso de transição entre a escola e vida. Segundo Antônio Joaquim Severino, em seu livro Metodologia do trabalho científico (2007) o questionário é uma técnica de pesquisa que caracteriza-se “Um conjunto de questões previamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (2007, p.124).

Dessa maneira, por meio das análises observaremos como a nova proposta de ensino médio trabalha as juventudes e suas transições, sob o olhar dos próprios estudantes. O questionário aborda principalmente, questões sobre vida profissional e acadêmica. É importante salientar que as escolas já estavam em regime integral há mais de três anos, ou

seja, os alunos que estão saindo do ensino médio, estão na escola praticamente unanime desde o primeiro ano do ensino médio.

O questionário foi impugnado pelo recurso digital, desenvolvido pelo programa Google Formulários. Os alunos participaram e expuseram suas concepções e pontos de vista. O total dos entrevistados foram de 193 estudantes partícipes da pesquisa. O **Quadro 6** abaixo, expõe dados básicos que caracterizam o público jovem da terceira e última etapa do ensino médio das três escolas analisadas.

Quadro 7-Perfil dos estudantes do 3º ano do ensino médio das Escolas Integrais em %

% Gênero	% Orientação sexual	% Declaração étnico-racial	% Idade	% Faixa de renda
63,4% Feminino	72,5% Heterossexual	63,5% Branco	47,5 % ≥ 17 anos	13, 2 % até 1 salário mínimo
36,1% Masculino	20,3% Bissexual	13,8% Negro	52,5 % < 17 anos	40,7% de 1 a 2 salários mínimos
0,5% Não Binário	6% Homossexual	12,2% Amarelo		35,7% de 3 a 5 salários mínimos
	0,5% Pansexual	5,5 % Indígena		8,2% Mais de 5 salários mínimos
	0,5% Assexual	3,3% Pardo		

Fonte: própria autora com base no questionário aplicado.

O questionário foi elaborado, com base nos grupos de estudo sobre as juventudes que já desenvolviam pesquisas correlatas. As perguntas consistiram em realizar um levantamento quali-quantitativo sobre os seguintes assuntos: o conhecimento dos alunos sobre ensino superior e vida profissional, a sua opinião sobre o papel da escola na orientação das transições das juventudes, quanto ao nível de conhecimento sobre os mecanismos de acesso às universidades e cursos correlatos, além da caracterização básica dos estudantes que evidenciamos no **Quadro 7**, identificando o perfil desses jovens, ou seja, partir do conceito de que os jovens possuem características comuns, contudo díspares.

Logo, para a erudição dessa pesquisa, analisemos as respostas individuais, que independente das suas orientações e situações, é jovem e estudante de uma escola integral de MS. Sendo assim, para o recorte de estudo foi observado as necessidades gerais destes estudantes.

O primeiro dado analisado é o perfil da faixa de renda destes estudantes. O valor entre um a dois salários mínimos se apresentou como maioria, seguido por uma diferença variável de aproximadamente 5% de famílias com 3 a 5 salários mínimos, somadas ao 3º índice maior

que aponta até um salário mínimo. Com isso, compreendemos que os estudantes das escolas estudadas são em sua maioria de classe baixa e média, ou seja, são os filhos da grande massa dos trabalhadores.

No item “Você exerce algum tipo de atividade remunerada?” Um total de 76,5% do de estudantes disseram que não, 15,6% disseram “às vezes” e 7,9% disseram que exercem algum trabalho remunerado. Essa grande maioria de jovens não trabalhadores justifica a possibilidade de estudo nas escolas integrais, que no caso, também são escolas de período integrais. Essa condição conversa com a informação do parágrafo anterior, por esse motivo observa-se a faixa de renda média dos familiares dos estudantes, o que possibilita a dedicação ao estudo regularmente.

Quanto ao trabalho, 92,8 % dos estudantes são conscientes sobre o que o profissional do curso superior que pretender cursar faz no seu dia a dia. Isso porque muitos estudantes almejam um curso ou uma profissão, mas não sabem exatamente o que aquele profissional no exercício de sua profissão executa, tão pouco o mercado de trabalho que ele pode e ou deve estar inserido. É necessário investigar mais a fundo o que ele ambiciona, contudo ao ter consciência acerca do que irá exercer com esse objetivo.

Regularmente está claro para o estudante o que é, genericamente a profissão no direito, por exemplo, todavia ignora o que isso significa enquanto profissão, mercado de trabalho e exercício da ocupação, pois suas escolhas podem estar vinculadas a informações superficiais. Destarte, um dos estudantes elencou um motivo de sua opção profissional: “Gostaria de fazer Administração, para poder ajudar a administrar a empresa do meu irmão no qual eu trabalho, dentre outras coisas ou empreendedorismo...” (ESTUDANTE A). Nota-se que neste caso, o (a) estudante espreitou um sentido prático na profissão que deseja, vinculado aquilo que já é do seu entorno.

Isso assinala que compreendem em essencial, o fazer profissional do objeto que almejam. Somente uma pequena parcela se mostrou confusa enquanto a esse quesito, cerca de 7,8%. É fundamental refletirmos que esses estudantes podem optar ou não por determinados caminhos devido não ter informações básicas suficientes, que poderiam ser apontadas pela escola ou parcerias.

O autor Weller (2024) salienta que, as experiências dos estudantes e contato com formas diferentes do conhecimento influenciam os alunos em suas escolhas. O autor observou que as jovens que participam de um grupo de *street dance* ofertado por uma igreja evangélica revelaram a vontade de se dedicar por outras áreas artísticas como o canto, instrumentos

musicais, moda, ensino de dança etc. Logo “[...] o esboço de projetos profissionais, passíveis de serem alcançados de forma concreta, começou a ser delineado no âmbito dessa experiência” (WELLER, 2014, p. 144).

Esse dado é pertinente, pois julgamos que o aluno por si apresenta “aptidões” ou preferências que serão levados em consideração, entretanto não nos atentamos o que faz com ele expresse essa vontade. Não se pode dizer que um estudante que nunca teve contato com música clássica tenha ou não aptidão a ela, conforme exposto. Por causa disso a importância de debatermos o papel do currículo e da escola conforme abordado no Capítulo 2 dessa pesquisa, ao problematizar a oferta dos itinerários formativos das escolas integrais que tinham como premissa ofertá-los de acordo com a demanda, quando na realidade deveria ser o oposto. Os dados expõem que os estudantes ainda têm dúvidas a respeito daquilo que pretendem cursar após a escola.

A análise indica um índice de 88,5% de estudantes que demonstraram interesse em cursar o ensino superior. Os demais alunos justificaram que não precisam do ensino superior para exercer a profissão que desejam. Como resultado, demonstra que essa parcela de estudantes já compreende o que a profissão almejada exige dentro do mercado de trabalho.

Dentre as justificativas de interesse (ou não) para o ensino superior, destacam-se alguns tópicos que se repetiram ao longo das respostas, e de acordo com minha sapiência agrupei em 7 categorias para melhor analisá-las: 1- Satisfação pessoal (sonho); 2-Ampliação do conhecimento; 3- Prestígio social e valorização financeira; 4- Oportunidade de trabalho; 5-“Garantir o futuro”; 6-Influência e satisfazer à família e por fim 7-Análogos, que podem ser observados em alguns trechos abaixo no **Quadro 8**.

Quadro 8- Justificativas de interesse ao Ensino Superior por categorias

Item	% citações	Categoria	Justificativa
1	35,5 %	Satisfação pessoal	Porque é um dos meus sonhos
2	20,7 %	Ampliação do conhecimento	Para adquirir mais conhecimento e com isso exercer na área que eu escolher
3	17,7%	Prestígio social e valorização financeira	Pra ter liberdade financeira
4	11,1%	Oportunidade de trabalho	Conseguir boas oportunidades no mercado de trabalho
5	10,3%	Para garantir o futuro	Para ter uma melhor oportunidade no futuro
6	3,7%	Influência e satisfazer à família	Para dar orgulho a minha mãe
7	2,9%	Análogos	

Fonte: própria autora com base no questionário aplicado.

Ressaltamos que alguns não responderam e demais indicaram mais de uma categoria, nesse caso totalizaram 135 respostas. Os valores mencionados foram aproximados, coloca em um patamar quantitativo, naquilo que os jovens configuram como importante dentro do quesito formação profissional e/ou ensino superior. Destaca-se o sentimento de satisfação pessoal como maior objetivo entre ambos, pontuado como “sonhos” pelos próprios estudantes.

O ensino superior na categoria 2 como “ampliação de conhecimento”, conjuntamente teve um grande índice, seguido do prestígio social e valorização financeira. A alternativa que menciona futuro articula-se com esses itens, embora estejam em categorias diferentes está relacionada às melhores oportunidades de emprego. O que os estudantes nos explanaram foi que o ensino superior para eles é interpretado primeiro por identificação pessoal e segundo por um desejo de sucesso e valorização financeira, por meio de uma boa condição de trabalho, ou seja, a grande maioria atribui o diploma de ensino superior como categoria de sucesso pessoal e profissional.

A educação superior é determinada como ascensão social, característica de aspectos ideológicos. Enfatizam que quanto maior a qualidade de educação alcançada, maior será o prestígio e oportunidades de emprego, porém o mercado não consegue atender a demanda de forma equânime.

Justifica:

Esta perspectiva ideológica que afirma que a educação escolarizada foi, é e será um dos fatores que obstaculizam nosso desenvolvimento, sendo currículo um instrumento para superar as mazelas educacionais. Não é a ideologia “brasileira” que faz isso, mas a ideologia eurocêntrica de cunho burguês que salienta que a qualidade da educação é a capacidade de inserção no mercado de trabalho através de uma simples equação: educação de boa qualidade= prestígio social e econômico x educação de má qualidade= trabalho precário. No entanto, o sistema econômico nunca providenciou vagas com este prestígio para todos. Nem tem a pretensão de fornecer tais vagas (CURY; REIS; ZANARDI, 2019, p. 75).

Nesse aspecto, a palavra “Futuro” foi a mais manifestada, cerca de vinte vezes. Esse quesito, revela a expectativa atribuída ao ensino superior como progresso na sua condição social. Weller (2014) faz um recorte nesta ligação e salienta que nem sempre este jovem terá o acesso a essas possibilidades.

Assevera:

O exercício de projeção em uma situação futura, assim como a tentativa de encontrar formas de viabilização da profissão idealizada ou da profissão que está ao alcance

dos jovens nos respectivos contextos são fundamentais nessa fase do Ensino Médio. Mas nem sempre os jovens encontram apoio e condições necessárias para esse exercício de experimentação e identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas, ou seja, que podem avançar de uma fase mais geral – relacionada ao “sonho” ou desejo de alcançar uma determinada profissão (WELLER, 2014, p. 141).

Essas referências aproximam-se da questão seguinte: “Qual o motivo da escolha do curso preterido?” Observamos porcentagens com três justificativas principais como: 84,4% por identificação com o curso, 5,5% por prestígio social e profissional e 4,5% por possibilidade de emprego.

A categoria 6 indica influência da família, embora em menor escala apresentou discursos interessantes, como por exemplo: “Quero ser tatuador, mas vou magoar meus pais se não fizer faculdade” (ESTUDANTE B); “Meus pais falaram que seria bom fazer uma faculdade para ter mais chances de um emprego melhor” (ESTUDANTE C). Demonstra uma tendência das juventudes em corresponder às expectativas da família.

Alguns estudantes têm a ideia clara de que o ensino superior não é uma obrigatoriedade, desejam realizar um percurso profissional imediatos pós ensino médio e traçam outras especialidades, que não o ensino superior propriamente dito.

Além disso, sobre o ensino superior 12,2% apontaram que não tinham a informação se os cursos que almejam eram ofertados em sua cidade, 95,6% disseram preferir realizar um curso com módulo presencial. Porém, 19,2% não sabiam a diferença entre uma universidade pública e privada. Esse dado deve ser problematizado, pois suscita a diferença crucial entre as universidades e possibilidades de ingresso. O estudante pode almejar um curso que talvez não conseguirá entrar pela universidade privada, ou não ser ofertado em sua cidade de moradia por exemplo.

Um dado interessante é que 25,5% disseram que não sabiam como funcionavam os cursos nas universidades, quesitos como: disciplinas, duração, período etc. Esse percentual se iguala com a discussão do item 3.3 desse estudo, que debateu o ensino superior como possibilidade aos jovens. Na oportunidade, argumenta a falta de informação dos estudantes sobre a diferença entre licenciatura e bacharelado, por exemplo. Nesse sentido, não se deve refletir a escola como preparo para o ensino superior, contudo um espaço para informar ou indicar, onde esses dados podem ser encontrados. Que seria uma alternativa simples, porém auxiliaria os estudantes a compreender com clareza o funcionamento do ensino superior.

Foi unanime o conhecimento do ENEM como forma de ingresso as universidades, seguido do vestibular com 92,9%, somente 8,6% reconhecem os exames seriados. Sobre a distribuição de vagas por cotas os dados apontam que: 42,9% dizem que as conhecem como

forma de entrada, 38,5% um pouco e 18,7% desconhecem o sistema de cotas. Mais uma vez é necessário nos atermos àqueles que apresentaram dúvidas em relação a esse assunto. A quantidade de pessoas que desconhecem o sistema de cotas foi pujante, por esse motivo poderia ser divulgado constantemente aos alunos durante o ensino médio.

No que tange ao sistema FIES, as respostas foram respectivamente o percentual de: 51,6%, 30,2% e 18,1% sobre o conhecimento, parcial do programa. No que diz respeito ao conhecimento do PROUNI foram: 44,3%, 33,9% e 21,9% pelas mesmas razões. Esses dados indicam a incerteza dos estudantes com o ensino público e privado.

Bem como, sobre as possibilidades de permanência na educação superior como bolsas de incentivo. Uma parcela de 36,6% dos indivíduos disseram não conhecer, ou seja, esta possibilidade dentro da educação superior. Conforme o exposto, muitos desconhecem as oportunidades de ajuda financeira, que poderia incentivar os estudantes, principalmente os de baixa a renda concluir o curso.

O próprio processo de adaptação do estudante nas universidades é lento, gradual, diversificado e muito particular. Entretanto, vem se externado como um aspecto relevante na compreensão da permanência do estudante nas IES, que podem ou não ter uma relação com o próprio ensino médio.

Discorre:

Podemos mencionar que existe um transcurso contínuo e gradual para o estudante integrar-se ao novo entorno acadêmico. Esse processo tem um caráter de transformação multifatorial devido à intervenção de diferentes fatores sociais, culturais, individuais e acadêmicos que afetam o nível do impacto da mudança no período específico em que ela ocorre [...] (FAGUNDES, 2014 p. 511).

Pondera-se que tanto a escola quanto as universidades, não outorgam apoio ou informações suficientes para os estudantes, que são ao mesmo tempo egressos e ingressantes quanto a adaptação acadêmica.

Logo, sobre essa cognição “A escola ofereceu/oferece informações sobre o ensino superior?” As respostas foram 69,9% sim, seguida de “um pouco” com 25% e somente 5,4% disseram que não.

No que diz respeito ao item “Você acredita que a escola forneceu/fornece auxílio para você fazer suas escolhas futuras? (profissionais e acadêmicas)” O percentual de 59,6 % disse que sim, 29,5% um pouco e 10,9% disseram que não. Essa análise nos permite de maneira qualitativa, entender o papel da escola nesse processo, o que demonstra através dos dados que

ela está sim desempenhando um papel positivo nos projetos de vida e transições das juventudes, porém pode ser mais significativa:

A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida. Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção mas também de viabilização de projetos de vida (WELLER, 2014, p.140).

Arroyo nos relata que o caminho que favorece as juventudes no ensino médio é o currículo “Garantir pelo menos esses conhecimentos de maneira sistematizada nos currículos será uma forma de fortalecê-los em suas resistências e em suas múltiplas ações e movimentos por dignidade, justiça, igualdade e equidade, enfim, por outras relações de trabalho” (ARROYO, 2014, p. 165).

Reflete-se agora nas condições socioeconômicas como fator determinante nas transições das juventudes ao analisar as respostas das três escolas e por esse ângulo entender seus índices de aprendizagem. Os dados em particular indicam o nível salarial familiar com mais de 3 salários mínimos. A escola Methona que tem altos índices de aprendizagens nos exames, apontou esse aspecto em 51,1%, já a escola Anteos com os mesmos índices 48,2%. Na escola Historis, que mantém um índice abaixo das demais foi de 26,8%. Isso caracteriza a região em que as escolas estão localizadas, no perímetro da cidade conforme indicado no item 2.3 do estudo, que demonstra que as escolas mais periféricas, tem presença de estudantes com nível socioeconômico menor.

Esses índices favorecem o entendimento de que as condições socioeconômicas são sim um fator relevante nas escolhas das juventudes, no seu futuro, no seu desenvolvimento, nas suas oportunidades e conseqüentemente nos seus níveis de aprendizagem.

Logo, as condições das juventudes divergem-se de suas expectativas. Sendo que a maior característica da juventude é a imensa possibilidade futura, porém se confronta com a realidade de cada um. O papel da escola nesse sentido é conceder informação e conhecimento para os alunos, de maneira a equalizar as oportunidades, embora sabe-se que isso é muito difícil.

Ponderar no que Saviani nos apresenta como essencial na escola, é entender a importância do conhecimento aprofundado e sistematizado. Esse princípio básico é o que faria

com que os estudantes atingissem um nível de compreensão de mundo, por sua vez poderia com isso, realizar escolhas direcionadas concisas, que não fossem pré-determinadas pelo sistema em “Uma democratização não apenas formal, mas real possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana” (SAVIANI, 2017, p.661).

Os dados demonstram, que os alunos em sua maioria conhecem as possibilidades da vida pós ensino médio como acesso ao ensino superior, bem como suas opções profissionais. Constata que a escola provê esse conhecimento e suporte. Porém, é necessário nos fixarmos aos índices que apontam as dificuldades dos alunos, no que diz respeito ao conhecimento das informações básicas, que auxiliariam no processo complexo que envolvem as suas escolhas, de maneira que seja menos excludente.

Uma alternativa para esse embate, seria o aprofundamento da disciplina “Projeto de Vida e Pós-médio” de maneira assistida pela própria Secretaria de Educação, de proporção contínua e que mantenha uma linguagem única, que atenda os estudantes de ensino médio em todas as escolas públicas, principalmente com os educadores. Intenciona-se que os enfrentamentos nesse percurso de transição se atenuem, tanto na universidade quanto aos anseios profissionais; seja em qual vertente for. Que suas escolhas não sejam interferidas por falta de informação, diante de tantas camadas excludentes do sistema educacional e social brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos, análises e levantamentos apontados, conclui-se que o ensino médio possui caráter excludente e mantenedor das desigualdades quanto às juventudes, confirmado como fator decisivo das problemáticas na transição para vida pós-escola. Transição essa que envolve o término da educação básica, crucial na avaliação da qualidade de ensino da educação básica.

Admite-se que a proposta da escola integral de Mato Grosso do Sul, não mantém uma unidade, sinaliza que há uma confusão por parte das entidades federativas e estaduais, em esclarecer o significado da educação integral, na qual se utiliza o discurso de uma proposta de emancipação e autonomia do estudante, embora articule às necessidade de mercado, ou seja, o objetivo central não encontra-se na juventude, mas na demanda de mercado e insinua que os integrantes do processo não compreendem essa constatação.

A escola está alinhada com as propostas nacionais e estaduais, contudo não se configuram como uma ideologia de emancipação humana de perspectiva omnilateral, idealizada por Gramsci, pois desmembra o conteúdo e alinha o currículo a questões que não favorecem a aprendizagem do conhecimento sistematizado, produzido historicamente. (SAVIANI, 2011).

Isto posto, o currículo enquanto proposta de escola integral do estado de Mato Grosso do Sul não aprimora em sua completude as juventudes, pois não proporciona a sua imersão no conhecimento clássico e aprofundado nas principais áreas do conhecimento, transforma o ensino médio num espaço de aprendizagem basilar, caracterizada pela própria inserção da BNCC.

Logo, amplia as desigualdades de apropriação do conhecimento entre os jovens das massas e da elite, escancaradas nos exames nacionais.

As peculiaridades de autonomia e centralidade no estudante, da proposta da Base Nacional Comum Curricular não configuram avanços quanto ao aprofundamento do conhecimento pelos estudantes, uma vez que a própria característica morfológica da palavra base traz aquilo que é de essência, basilar e comum, nega o currículo sistematizado aos jovens das escolas públicas. Justifica que a nova juventude deve estar “conectada” com as novas tendências e ignora que embora todos os jovens tenham acesso a base, aqueles pertencentes às camadas ricas da sociedade terão maior acesso a diferentes níveis de conhecimento.

Reitero que a BNCC e as questões sobre itinerários formativos são extremamente problemáticas, uma vez que não são aprofundadas durante todo ensino básico, negligencia as possibilidades de aprofundamento em outras áreas do conhecimento e afunila as escolhas entre os jovens. Logo, contesta-se a palavra escolha e autonomia, interpretando-as como falsas, uma vez que, os jovens não tem de ser os responsáveis por indicar o que deve ser aprendido nesse momento, atesta outra característica da BNCC, que configura auto responsabilidade.

Esse apêndice mascara-se ao levar em consideração o interesse do estudante, como uma ferramenta de ensino, quando na realidade é o oposto. Em relação ao ensino básico, o jovem deve ser direcionado pela escola e pelos educadores a ter um currículo completo e fortalecer a presença do professor como primordiais no desenvolvimento e emancipação da juventude.

No que diz respeito as “escolhas”, interesse e itinerários formativos, cabe as próximas pesquisas se debruçarem sobre as condições que esses itinerários estão sendo realizados dentro das escolas integrais ao repercutir sua metodologia com minúcia.

Conclui-se que as escolhas dos alunos são orientadas sim pelos professores, mostrando um efetivo direcionamento dos educadores e não uma total imposição dos estudantes sobre o que se quer aprender como levantados pelos críticos da base.

Evidenciou-se em pesquisas correlatas, que a relação aluno-professor influencia em demasia as escolhas dos estudantes a prosseguir os estudos e/ou vida profissional. Uma vez que é um exemplo direto que os alunos depositam seus anseios e desejos de vida, diversas vezes de forma acessível.

As experiências que os estudantes têm acesso fora do âmbito escolar também os influenciam quanto as suas escolhas acadêmicas e profissionais. Ressaltamos a importância de ampliar condições de experimentação a diferentes áreas do conhecimento, a partir da sala de aula.

As escolas analisadas nessa pesquisa revelaram que tem auxiliado as juventudes, exteriorizado essa tendência nos índices estudais e nacionais, exprimindo uma melhoria na qualidade de ensino.

Embora seja considerável a centralidade da educação integral na demanda do mercado, as melhorias são influenciadas principalmente pelos maiores investimentos nos últimos anos, na implementação da escola integral e basicamente o que ela necessita, como por exemplo: salas diferenciadas, refeitórios, reformas, também a valorização da carreira dos professores na

ampliação e dedicação exclusiva desse profissional na mesma escola, bem como o incentivo salarial e celeridade por parte dos gestores e profissionais profusos, com isso atender as expectativas dos jovens e da qualidade do ensino.

Constatamos nas narrativas dos gestores e coordenadores, a preocupação com o futuro dos jovens, a sua articulação em oportunizar que o currículo atenda as necessidades das juventudes, mesmo que driblando certas incoerências dos próprios documentos oficiais.

Conclui-se, portanto, que devido a dedicação dos partícipes, investimentos em infraestrutura e pessoal, a escola de ensino médio integral tem avançado enquanto qualidade de ensino e suporte as juventudes, embora não seja a idealizada para uma emancipação humana e integralidade do indivíduo.

Os quesitos como aprendizagem, informação e conhecimento no ensino médio, foram pontos relevantes quanto a finalização da educação básica. Questões transversais revelaram-se como fatores significativos na perspectiva de transição dos estudantes, como condições socioeconômicas, relações familiares, sexo e relações de trabalho de cada um.

Os dados mencionados pelos estudantes, apontam que praticamente todos ambicionam ingressar no ensino superior. Entretanto, diversos enfrentamentos não permitem que isso ocorra. Um deles são as condições socioeconômicas dos jovens, fator decisivo no caminhar da juventude fora dos muros da escola.

Demonstraram incongruência entre as suas expectativas e o nível de informação sobre a vida pós-ensino médio, que poderiam ser respondidas dentro da própria escola, como a compreensão acerca da realidade profissional. Por exemplo, no que diz respeito aos cursos e mecanismos de aprimoramento, o acesso e permanência nas universidades.

Corroborar a incipiência de informações que os jovens possuem sobre acesso ao ensino superior, logo expectativa profissional. Aspiramos que as escolas estaduais promovam a informação em todos os seus aspectos, seja nos programas de acesso e permanência nas universidades, seja no mercado de trabalho em sanar dúvidas.

No que diz respeito ao currículo da disciplina Projeto de Vida, em sua essência com essa finalidade, não atingiu uma unidade dentro da proposta que o caracterize como fonte primária de apoio as juventudes. É necessário uma atenção especial aos formadores que ministram essa disciplina, cabe aqui o chamamento aos pesquisadores prosseguirem com as pesquisas, prescrutar a metodologia de aspecto da escola integral do MS.

É infactível nos ater a radicalidade ao compreender que a escola posta não é útil as juventudes. Compreender aquele objeto como concreto, adequado dentro do desenvolvimento

e conclusão do ensino básico. Presenciamos que embora as problemáticas são constatadas, avançam com resultados significativos às juventudes brasileiras, há muito tempo silenciada no trato com o ensino médio.

Assevera:

[...] não podemos deixar de acreditar na capacidade humana de promover mudanças. No entanto, para que os jovens do Ensino Médio possam promover mudanças ou assumir a função de agentes revitalizadores da sociedade como Karl Mannheim preferiu definir, é preciso investir tanto na formação voltada para o domínio de conhecimentos necessários para que possam desenvolver projetos de vida quanto na formação enquanto sujeitos em processo de construção de identidades e pertencimentos (WELLER, 2014, p.148).

Por conseguinte, conciliar a questão formativa, do acesso e desenvolvimento do conhecimento sistematizado historicamente, das possibilidades de informação para as juventudes, que se encontram perdidas nesse processo natural, que é a transição da vida escolar para a vida adulta, é o que complementa os processos formativos.

Atualmente, o ensino médio integral proposto está a favor das transições juvenis até um certo limite como por exemplo: uma política de fomento as juventudes, que informam aos estudantes de maneira adequada a suas expectativas e escolhas futuras, mesmo que divergente. Todavia, tem avançado graças as mudanças como a valorização da carreira e formação dos educadores e gestores, investimento em infraestrutura e ampliação da jornada escolar, tanto dos alunos quanto dos professores.

Entretanto é limitada, embora afirme que sim, a proposta vigorada não está a serviço da educação verdadeiramente integral, o que seria a própria condição de auxílio as juventudes: a formação base de forma concreta e proeminente. Fator impactante, que traria aos estudantes condições de trilhar qualquer caminho profissional ou acadêmico, em continuidade do curso natural de sua vida como salienta as próprias ideias de Gramsci.

A grande discrepância sobre a escola atual não é sobre “como ensinar”, mas “o que ensinar” ao se ater ao conhecimento aprofundado. Para isso, é necessário contar com uma ação reacionária por parte dos educadores: “A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado” (SAVIANI, 2017, p.660).

Ou seja, ensinar o clássico dentro do currículo, mesmo quando não indica com profundidade as diversas áreas do conhecimento, entregar para as juventudes educação de qualidade, embora sem os investimentos devidos. Promover aos jovens expectativas positivas

na valorização da escola, mesmo num cenário que favoreça a desmoralização das instituições de ensino.

Portanto, cabe as instituições federativas prover os investimentos necessários, a Secretaria de Estado (SED/MS) gerar mais cursos e formações aos professores, gestores e estudantes de forma concisa e unitária, bem como monitorar com afinco as evoluções e dificuldades enfrentadas pelas escolas. Incentivar pesquisas, orientar os professores a informar os seus alunos. Cabe a nós educadores-pesquisadores, entranharmos nos estudos e na temática, a fim de lapidar a qualidade do ensino básico brasileiro e fortalecer o apoio as juventudes.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura.** Rev. Sociol. Polit., v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016;

ANDRADE, Estela Mara de; RIZZO, Katia Maria. **Educação Integral: relato das experiências nas Escolas Estaduais Waldemir Barros da Silva e Manoel Bonifácio Nunes da Cunha.** In: Mato Grosso do Sul (Estado) Secretaria de Estado de Educação. Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico] / Organizadores, Alessandra Ferreira Beker Daher, Estela Mara de Andrade, Éverton Paulino Damaceno. – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018;

Antonio, Célio. **O ensino médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral.** 2016. Dissertação. Universidade do Sul de Santa Catarina, SC;

ANTUNES, Ricardo. **A “Uberização” do trabalho: caminhos para a servidão, e isso ainda será um privilégio.** Entrevista concedida a Heitor Peixoto. Congresso em Foco, 25 de julho de 2019;

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da Servidão: O novo proletariado na era digital.** Ed. São Paulo: Boitempo, 2018;

ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 53-74;

AZEVEDO, J.M.L. **Reflexões sobre políticas públicas e o PNE.** Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jul. 2010;

BENGOZZI, E. A. **O programa Ensino Integral nas escolas de ensino médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central.** 2016. Dissertação (Mestrado em educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4608686#> Acesso em: 13 Mar. 2020;

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro** .4. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2018;

BONETI, L; W. **As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos.** PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2016. Disponível em: < <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs> ISSN 1984-4352> Acesso em: jul. 2020;

BORGES, Yasmin de Moraes. **Juventude e políticas públicas de acesso ao ensino superior: as trajetórias de jovens egressos do PROUNI.** Brasil, 2017, nº f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017;

BRAGA, Maria José; XAVIER, Flavia Pereira. **Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública.** Educar em Revista, v. 32, n. 62, p. p. 245-259, jan. 2017. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46817>>. Acesso em: 22 mar. 2020;

BRASIL. CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é educação integral?** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/> Acesso em: 16 jan. 2020;

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica de 2019.** 2020;

BRASIL. **Indicador de nível socioeconômico dos inscritos do Enem: concepção, metodologia e resultados.** /Gabriela Tâmara de Freitas Barros – [et.al] - Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2019;

BRASIL. **Portaria MEC n. 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União, 2018a.;

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018** . Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 2018b.;

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística da Educação Básica,** 2017;

BRASIL. **Portaria nº 1.144 de 10 de Outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação. 2016;

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário da União, 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>> Acesso em: 06/09/ 2019;

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 set. 2020;

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Superior 2014.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011;

BRASIL, **Resolução n. 2 de 30 de janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; 2012;

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2010;

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d7234.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207234&text=DECRETO%>

[20N%C2%BA%207.234%2C%20DE%2019,que%20lhe%20confere%20o%20art.>](#) Acesso em: 10 jul. 2020;

BRASIL. Ministério da educação. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009;

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico, Resultado do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica**. Brasília: INEP, 2008;

BRASIL. **Lei nº. 11.096/2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm> Acesso em: 03 jul. 2020;

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 6 set. 2020;

BRASIL. **Resolução CEB n.º 03 de 26 de junho de 1998b**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>> Acesso em: mar.2020;

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996;

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993;

BRASIL. Lei nº **8.436, de 25 de junho de 1992**. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8436-25-junho-1992-357678-normaatualizada-pl.html>> Acesso em: 22 jun. 2020;

CANCIAN, Renato. Práxis - Marx e Gramsci - Natureza e luta de classes. Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação. Outubro de 2008. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/praxis---marx-e-gramsci-natureza-e-luta-de-classes.htm>> Acesso em: 04 ago. 2020;

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 16 Mar. 2020;

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Avanços, Limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: Ensino de graduação**. IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília-DF, mar. 2002;

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual é o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-228;

CORSO, Ângela. Maria; SOARES, Solange Toldo. **O Ensino Médio no Brasil: Dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais**. XANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014;

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018;

DALBOSCO, S. N. P. **Adaptação acadêmica no ensino superior: estudos com ingressantes**. 2018. 136f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade São Francisco. Campinas, São Paulo, 2018;

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília: DF, MEC/UNESCO, 2003;

DEMO, Pedro. Escolas da Autoria- Aprendizagem autoral do estudante em foco. In: Mato Grosso do Sul (Estado) Secretaria de Estado de Educação. **Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul** [recurso eletrônico] / Organizadores, Alessandra Ferreira Beker Daher, Estela Mara de Andrade, Éverton Paulino Damaceno. – 1. ed. -- Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018. 178 p., 1,97 Mb; ePDF (Coleção Teia da Educação);

DOURADO, L. F. **A qualidade da educação: conceitos e definições** = The quality of education : concepts and definitions / Luiz Fernando Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24);

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, S. & BROCK, C.. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.197-240;

FAGUNDES, C. V. **Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014;

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRETTI, C.J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estud. Av, São Paulo, vol.32, no.93, p.25-42. May/Aug. 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>> Acesso em: 20 Mar. 2020;

FODRA, Sandra. **O projeto de vida: escolas do programa ensino integral**. Association for Moral Education Conference Proceedings, v. 41.2015;

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo Econômico e a responsabilidade social.** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03 Mar. 2020;

FRANCELLINO, S; ALMEIDA, L. P. de. **Políticas públicas de educação superior na contemporaneidade e a formação docente na graduação e na pós-graduação no Brasil.** Revista Diálogos Interdisciplinares, v. 1, n. 7, p. 20-34. jun. 2019;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A revolução 4.0 e a reedição das lógicas das revoluções burguesas.** Entrevista concedida a João Vitor Santos. Instituto Humanitas Unisinos- IHU.21 Outubro 2019;

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988;

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2.** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014;

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978;

GONÇALVES, F. G. de; RAMOS, M, P. **Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v.40, e0188393, p. 1-22, 2019;

HOFFMANN, I. L., Nunes, R. C., & Muller, F. M. **As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão.** Gestão & Produção, 26(2), e2852.2019 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-530X-2852-19>> Acesso em: jun. 2020;

HOLLAS, J.; BERNARDI, L. T. M. dos S.O **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as competências para uma Educação Estatística Crítica.** Aval. pol. pub. Educ. Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 110-134, jan./mar. 2020;

INOVAR. **Os quatro pilares da educação** (esquema). Disponível em: <https://inovareducacaodeexcelencia.com/blog/os-quatro-pilares-da-educacao>;

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da. Silva. **A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: A lei nº 5.415/2017, BNCC e DCNEM.** Educação em Revista v. 36. Belo Horizonte, p.1-14, 2020;

KRAWCZIK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa v.41 n.144 set./dez. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/70/86>>. Acesso em: 10 out. 2019;

- KUENZER, A. Z. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1):57-66 2019. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>> Acesso em: 05 Mar. 2020;
- KUENZER, A. **O trabalho como princípio educativo**. *Cadernos de Pesquisa*, n.68, São Paulo-SP, 1989, p. 21- 28, fev. 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118/1123>. Acesso em : 12 mar. 2020;
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventudes, Projeto de Vida Ensino Médio**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011;
- LOMBARDI, J. C., MAGALHÃES, L. D. R., SANTOS, W. S. (org.), Dermeval Saviani...[et al.]. **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013;
- LOURENÇO, V. M. **Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília- DF, 2016;
- PENA, Rodolfo F. Alves. **O que é Neoliberalismo?**. *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>>. Acesso em: 09 de julho de 2020;
- PINTO, J. M. de R. **O financiamento da educação na constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n.º. 145, p.846-869, out.-dez., 2018;
- MANACORDA, M. A. **Marx e a formação do homem**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 6–15, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639891;
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932;
- MARX, K. Grundrisse – manuscritos econômicos de 1956-66. In: MANACORDA, M. A. **Marx e a formação do homem**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 6–15, 2012;
- MELO, L. P. de; SALES, L.M.F. **Escola, Juventude e Perspectivas de Futuro: Alguns Apontamentos**. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 40, n. 110, p.86-96, Jan.-Mar., 2020;
- MOLL, J. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146;
- MOTTA, V.C. FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017;

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Léia Cristina Silveira de, BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Orgs). **Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas**. São Luís: EDUFMA, 2010;

NOSELLA, P. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: Unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan/mar de 2015;

NOSELLA, P. Controvérsias Marxistas: Sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. P-45-59. IN: LOMBARDI, J. C., MAGALHÃES, L. D. R., SANTOS, W. S. (org.), Dermeval Saviani [et al.]. **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013;

NOSELLA, P., & Azevedo, M. L. N. de. (2013). **A educação em Gramsci**. Teoria E Prática Da Educação, 15(2), 25-33;

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004;

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.35-60. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a0>>. Acesso em: 20. Mar. 2020.

NUNES, R. S. dos.; VELOSO, T.C.M.A. **A permanência na educação Superior: Múltiplos Olhares**. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.48-63, jan./abr.2016;

M.C.S. L.OLIVEIRA, R.G.PINTO E A.S.SOUZA. **Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta**. *Temas em Psicologia da SBP*, Vol. 11, no 1, 16–27, 2003;

RAMOS, M. A. **Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional**. *Saúde & Sociedade*, São Paulo- SP, v. 18, supl. 12, p. 55-59, 2007;

ROSER, M; ORTIZ-OSPINA, E. BANCO MUNDIAL. Tertiary Education. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/tertiary-education>> Acesso em: jul. 2020;

REVISTA ELETRÔNICA ENSINO SUPERIOR. **Oito de cada dez universitários não sabem o que fazer profissionalmente**. 09. Ago. 2019. Disponível em: <<https://revistaensinosuperior.com.br/edtech-universitarios-profissao/>> Acesso em: 09 jun. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013;

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E.A. de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária; 2009; Florianópolis: UFSC, 2009 p. 1-17. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 29 jun. 2020;

SANTOS, Sayarah Mesquita dos; SILVA, Katherine Ninive Pinto. **A dualidade educacional no Ensino Médio brasileiro (2004-2018)**. Revista Brasileira de Ensino Médio. Ipojuca (PE), v.3, p-45-59, 2020;

SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. Psicol. Esc. Educ. [online], vol.21, n.3, pp.653-662, 2017. ISSN 2175-3539;

SAVIANI, Demerval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-Revista de Educação, n, 4, p. 54-84. 2016. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>;

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013;

SAVIANI, D. A materialidade da ação pedagógica e os desafios da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011;

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008;

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987;

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação Superior na América Latina e os Desafios do Século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unicamp, 2014;

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007;

SILVA, Iara. **O programa Nacional do livro didático para o ensino médio (PNLD/EM) e O Mercado Editorial (2003-2012)**. Curitiba: CRV, 2019;

SILVA, Katherine Ninive Pinto. **A educação integral no ensino médio brasileiro- proteção integral ou formação humana?** Cadernos GEPOSSHE On-line, Fortaleza, v.1, n.1, p. 226-249. 2018a.;

SILVA, Katherine Ninive Pinto. **Ensino Médio Integrado e o conceito da Escola Unitária de Gramsci. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 299-307, 2018b. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22295>>. Acesso em: 27 nov. 2020;

SILVA, K.C.J. R. da.; FLACH, S. de F. **Educação Integral: em defesa de uma concepção emancipatória**. Educativa, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 717-737, set./dez. 2017;

SILVA, Maria Gorete Siqueira. **Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: percepções dos educadores**. 111 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade

Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2020;

SILVA, Mônica Ribeiro. **A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018;

SILVA, W. F. **Pontos e Contrapontos do Ensino Médio Público de Uberlândia/MG.** 2013. 189f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2013a.;

SILVEIRA, Everton de Paula. **Condicionantes Sócio Históricas das Políticas Públicas no Ensino Médio: Entre o Profissional e o Propedêutico.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade de São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em: <<https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2014/everton.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020;

SOUZA, D. N.; BITTAR, M. **Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas - 2003-2010.** Série Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Mato Grosso do Sul, n. 35, p.200-217, jan./ jun. 2013;

SOUZA, Rosa Fátima de. **Entre as ciências e as letras: a consolidação do currículo científico no ensino secundário (1950-1971).** In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs). Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 57-84;

UFMS. **Informações sobre acesso a universidade -Passe UFMS.** Disponível em: <<https://ingresso.ufms.br/formas-de-ingresso/passe/>> Acesso em: 03 jul. 2020.

VIANA, M.L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 249-268;

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-156;

ZABLONSKY, Marcos J. **Políticas educacionais de acesso e permanência na educação superior** – uma trajetória do Brasil e Portugal no campo da educação superior. PUC. Novas Edições Acadêmicas: Curitiba: 2015;

ZAGO, N. Étudiants d’origine populaire et accès à l’université publique: Entre opportunités et limitations.p. 213-227. Dossier: Famille et impératif scolaire. Cahiers de la Recherche sur l’éducation et les savoirs, nº8, 2009. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cres/632?lang=en>> Acesso em: 03 ago. 2020;

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>Acesso em: 10 out. 2019;

ZEN; E. T. MELO, D. C. F de. **Gramsci, Escola Unitária e a Formação Humana.** Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4628>> Acesso em: 16 Mar. 2020.

ZIBAS, D.M. L. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas.** Rev. Bras. Educ., n.28, Rio de Janeiro- RJ, p. 24- 37, jan./apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003>. Acesso em: 14 Mar. 2020;

ZLUHAN, Mara Regina. **O processo de transição do ensino médio para o ensino superior e seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais.** Tese (doutorado). 2016. 245p. Universidade do Vale do Itajaí- Santa Catarina, Itajaí, 2016.

APÊNDICE 1- PROJETO DE INTERVENÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES

**JUVENTUDES EM TRANSIÇÃO: OFICINA DE APOIO E (IN)
FORMAÇÃO AOS FORMANDOS DO ENSINO MEDIO INTEGRAL DE
MS**

CAMPO GRANDE/ MS

2021

INTRODUÇÃO

O Brasil reforça em suas propostas educacionais uma preocupação com os jovens brasileiros, em especial, os que se situam no limiar final do ensino médio, justificada pelos indicativos preocupantes que envolvem desde evasão a discussões sobre qualidade de ensino.

Por esse motivo, os últimos anos foram sinalizados por uma intensa discussão entre teóricos e entusiastas, sobre tratativas que poderiam melhorar o cenário do ensino médio e conseqüentemente, atingir as expectativas das juventudes acerca do futuro além escola básica.

A partir dessa justificativa, se deu a pesquisa de Mestrado da autora que vos escreve.

No intuito de analisar as escolas de ensino médio integral em Mato Grosso do Sul, ao observar como a nova proposta de ensino atende as juventudes sul-mato-grossenses em suas especificidades futuras.

Este projeto vincula-se ao Programa de Mestrado Profissional em Educação- Profeduc na área de concentração de Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande, capital do estado.

Por meio dos resultados da pesquisa, refletiu-se em aparatos que pudessem intervir na educação básica nesse sentido, proposto por esse documento sob o projeto “Juventudes em Transição: oficina de apoio e (in) formação aos formandos do Ensino Médio integral de MS”.

Tem como objetivo a realização de oficinas que agreguem a escola, seus partícipes, e em especial os estudantes do terceiro ano do ensino médio na expectativa de reduzir dificuldades de compreensão basilares sobre expectativas futuras pelos jovens, como formação acadêmica e mercado de trabalho.

A proposta sobrevém em decorrência da pesquisa do mestrado, quando intenciona que a escolas atinjam ao entusiasmo, expetativas e in(formações) aos jovens com relação a vida pós- ensino médio, ao sanar as dúvidas recorrentes desse percurso. De acordo com o próprio Plano Nacional de Educação do Ensino médio, e as Diretrizes Educacionais, o ensino médio será orientado pela “diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018).

Expectar que com a oficina, haja uma movimentação coletiva que agregue todas as escolas e seus estudantes, sem distinção, no intuito de informar e auxiliar tanto a escola, quanto os estudantes e portanto, aproximar esse processo de transição entre a escola e vida, de maneira que conscientize, conduza caminhos para que o estudante construa sua consciência cidadã diante do mundo que o espera.

Saviani corrobora esta perspectiva:

[...] quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (SAVIANI, 2017, p.654).

Assim, esta proposta pretende auxiliar as escolas em seus processos (in)formativos quanto às transições das juventudes e as especificidades de sua geração, observando a realidade e diversidades de seus alunos. A pesquisa fomenta iniciativas a favor das juventudes, sobre a preocupação que as reais propostas de ensino atuais se divergem da formação emancipatória e consciente do aluno, sobretudo quando aproxima de iniciativas que não colaboram para o legítimo desenvolvimento das juventudes. Por essa inquietude, infere-se que essa iniciativa pode se tornar uma política pública macro, que esteja vinculada a escola por meio de projetos fixos com apoio e manutenção da Secretaria de Estado de MS, bem como órgãos correlatos.

JUSTIFICATIVA

Diante dos resultados da pesquisa supracitada, foi observado que os estudantes não possuem informações aprofundadas sobre os caminhos que podem trilhar quando finalizar a educação básica, isso tanto ao prosseguir com seus estudos, quanto no ingressar para o mercado de trabalho.

Os estudantes demonstraram angústias e informação escassa sobre questões acadêmicas e profissionais, simples de serem sanadas. O que eles não compreendem, isso se deve a característica da idade, é a dificuldade extra escolar de trilhar um caminho contínuo, na vida profissional e acadêmica. Um dos grandes enfrentamentos dos alunos é sobre o ensino superior e que revelam similaridade com os problemas levantados pelos estudantes recém chegados nas universidades.

Justifica:

O processo de transição acadêmica do Ensino Médio para o Ensino Superior requer das políticas públicas e das instituições de ensino um olhar sobre a conexão entre os diferentes níveis de ensino, favorecendo o ingresso e permanência dos jovens da rede pública nos cursos de graduação, bem como a garantia de uma transição

assertiva e exitosa, minimizando os índices de abandono universitário e qualificando-os para sua inserção profissional e para a conquista da sua autonomia (ZLUHAN, 2016, p.211).

Com isso, os conflitos apontados nessa pesquisa perpassam todos os graus de ensino e revela uma incongruência na aprendizagem gradual de todos os níveis da educação básica. No ensino superior, a realidade não é diferente. O acesso e permanência no Ensino Superior é uma das grandes preocupações no campo da educação brasileira, segundo dados do INEP (2017) cerca de 20% dos acadêmicos evadem, levando em consideração que o perfil de idade dos acadêmicos é entre 18 a 23 anos.

Concluimos, que há uma grande fragilidade no ensino médio público brasileiro, onde essa ponte não está se correspondendo. Visto essa realidade, os motores que desencadeiam o cenário são múltiplos e complexos, porém incidem significativamente no entrelaçamento entre ensino médio e ensino superior. Uma vez que é uma alavanca que impulsiona o outro.

Reverbera:

Um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes em questão reside na qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade. Sabemos que a ampliação do número de vagas nos níveis fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados à qualidade do ensino (ZAGO, 2006, p.232).

Consideramos diante dessa citação, que a qualidade de ensino e a desigualdade fervente de nosso país são peças chaves para entender os problemas das juventudes. De fato, a proposta dessa oficina não encara com pretensão e de forma mágica a melhoria da qualidade do ensino, ou das condições socioeconômicas dos estudantes, que tanto influenciam suas trajetórias ao longo da vida. Porém, a oficina pode trazer informações a esses jovens, esclarecer as suas angústias com objetivos de ao fazê-la, conscientizá-los em seu processo formativo, concomitante com a escola, para a realidade fora dela.

Sobrepujar, de acordo com a média nacional de 43,7% dos jovens entre 15 e 16 anos já exercem atividade remunerada, 20% a mais do que a média internacional (PISA, 2017). O que incide sobre as suas perspectivas de futuro, que sim, são grandes. Entretanto confrontam-se com a realidade pós- escola.

De acordo com o IBGE, o Brasil tem 13,810 milhões de jovens de 15 a 29 anos que já têm ao menos o ensino médio completo, mas não puderam seguir com os estudos e ingressar no ensino superior. O percentual de 44,4%, argumentaram que precisavam trabalhar e outros 17,5%, alegaram falta de recursos para bancar os estudos (IBGE, 2020).

É necessário avistar os dados para entender que entre as expectativas dos jovens, as tratativas da escola e a realidade socioeconômica, existem diversos desafios e problemáticas múltiplas, que inferem diretamente nas escolhas desses jovens. Nesse sentido, justifica-se a interrupção, a não conclusão, o não prosseguimento no chamado “fracasso” nos moldes capitalistas, principalmente aos jovens que se veem diante dessa esfera precária das condições socioeconômicas.

Esta proposta justifica-se pela estratégia nº 13 da própria Meta nº3 do Plano Nacional de Educação, que enseja “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, promover proteção contra maneiras associadas de exclusão”(BRASIL, 2014).. Supõe-se que a proposta pode colaborar com essa estratégia, pois pretende agregar informação e sentido nos jovens, dentro do processo de finalização da educação básica, pois é nas juventudes que a desigualdade se mostra mais intensa.

Conta com a orientação das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio pela Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018, quanto ao itinerário de formação técnica e profissional, o conjunto de termos e conceitos como forma de programa de aprendizagem, que compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário formativo que tem como objetivo

apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho. Observadas as normas vigentes relacionadas à carga horária mínima e ao tempo máximo de duração do contrato de aprendizagem, os programas de aprendizagem podem compreender distintos arranjos (BRASIL, 2018).

Nota-se que são vertentes diversas, que envolvem especificidades múltiplas. Por esse motivo, é necessário traçar um caminho amplo, ao mesmo tempo basilar orientações as juventudes, quanto as suas expectativas pós- escola, uma vez que muito deles já possuem sonhos, desejos e objetivos, mas que não está claro o caminho ser percorrido. A escola de fato não tem todas as respostas, tão pouco é pretenciosa a mais essa função, porém, pode criar maneiras de tornar esse espaço educativo transitório, menos angustiante e potencialmente mais informativo.

OBJETIVO GERAL

- ❖ Auxiliar as escolas em seus processos (in)formativos quanto as transições das juventudes e as especificidades de sua geração ao observar a realidade e diversidades de seus alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Ampliar as informações sobre acesso e permanência nas universidades e suas especificações;
- ❖ Destacar as informações sobre trabalho, pontuar as características entre as categorias e seus desdobramentos;
- ❖ Fomentar a parceria entre escola e instituições de ingresso às juventudes como Universidades público e privadas, cursos profissionalizantes e cursos técnicos;
- ❖ Aguçar a consciência crítica do estudante, enquanto cidadão e futuro adulto dentro da realidade pós-escolar, por meio de leituras, grupos de estudos e cursos;
- ❖ Desenvolver um portal/site de forma coletiva com o grupo piloto dessa proposta que compreenda as informações básicas suscitadas na oficina.

METODOLOGIA

Esta proposta foi idealizada, sob o formato de oficina a ser executada em parceria com os professores das disciplinas Projeto de Vida (Pós-Médio), de uma das escolas integrais estudadas nessa pesquisa. Em apenas uma escola será realizada o projeto piloto, e de acordo com as possibilidades poderá estender-se a outras mais.

Assevera:

[...] O objetivo da oficina não se limita ao registro de informações, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando a seus participantes a negociação de sentidos variados, abrindo espaços para controvérsias e potencializando mudanças (SPINK, MENEGON & MEDRADO, 2014, p.32).

Nessa vertente, a proposta seria apresentada no início do segundo semestre de 2021, já as oficinas serão oferecidas no início do 1º semestre de 2022, na possibilidade do ensino presencial, pois ainda passamos por um cenário pandêmico estabilizado por conta do vírus da Covid 19. Os encontros seriam semanais e sob módulos, com duração de aproximadamente 2 horas-aula.

As oficinas serão dispostas por duas pré-oficinas e 5 módulos, totalizando 7 encontros formais, os quais podem ser observados no **Quadro 1** abaixo:

Quadro 1-Esquema de encontros da Oficina de apoio aos formandos do ensino médio

Encontro	Tópico/horas	Tema desenvolvido
Encontro 1 Gestores	Reunião gestores e professores da disciplina projeto de vida - (2h/a)	Apresentar a proposta da Oficina; articular métodos, discutir módulos e planos de intervenção e propor datas.
Encontro 2 Estudantes	Reunião de apresentação aos alunos- (1h/a)	Apresentar a ementa da oficina aos alunos, seus objetivos e suas finalidades.
Encontro 3 Estudantes	Módulos 1- Universidades: acesso e categorias- (2h/a)	Apresentar aos alunos um vídeo de gatilho, ou música ou texto e iniciar a oficina. Neste dia serão apresentadas informações a respeito de acesso as Universidades, como tipos de curso, meios e formas de acesso, categorias como: Enem, Vestibular, Prouni, Fies, etc...
Encontro 4 Estudantes	Modulo 2 – Universidades: sobre a permanência (2h/a)	Apresentar aos alunos um vídeo de gatilho, ou música ou texto e iniciar a oficina. Prestar informações básicas sobre a vida acadêmica na universidade: bolsas, possibilidades de intercambio, cursos, grupos de apoio, centros acadêmicos. – iniciação científica, pós- graduação, mestrado, doutorado. (Poderá contar com um membro de uma universidade, de preferência UEMS).
Encontro 5 Estudantes	Mundo 3- O trabalho e vida profissional (2h/a)	Apresentar aos alunos um vídeo de gatilho, ou música ou texto e iniciar a oficina. Trabalhar informações sobre o trabalho autônomo, as empresas de suporte ao trabalhador, as tratativas sobre trabalho e primeiro emprego, carteira de trabalho, cursos técnicos, cursos profissionalizantes. (Poderá contar com profissionais do ramo técnico, profissionalizante e microempreendedores).
Encontro 6 Estudantes	Modulo 4 – Pesquisa exploratória nas áreas de interesses dos estudantes (2h/a)	Neste encontro os alunos terão oportunidade de conhecer cursos técnico, profissionalizantes e acadêmicos de diversas modalidades e instituições parceiras em uma feira vocacional feita na escola e contará com a parceira de várias instituições. Ao final da feira, em uma roda de conversa os alunos darão o feedback da oficina e deverão dizer o que estão projetando para sua vida pós-escola.
Encontro 7 Estudantes	Modulo 5- Montagem do portal/site (2h/a)	Trabalhar de forma coletiva com os estudantes na criação de um site gratuito com informações que atendam as necessidades das juventudes. O croqui do projeto ficará pronto neste encontro e será levado a secretaria de estado para dar continuidade e aprimoramento.

Os encontros serão iniciados com texto, vídeos e discussões pensando que “[...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua

atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2016, p.64) com conteúdo como textos, filmes, obras de arte, artigos etc., sobre trabalho, juventude e sociedade.

Com isso e por meio das discussões e aprofundamentos teóricos, os alunos poderão observar as informações recebidas de forma nítida. No segundo momento serão observados os elementos, tema descrito no **Quadro 1**, por meio de slides com palestras, indicadores e ao final, realizar um levantamento de dúvidas com os estudantes.

Objetiva-se que os alunos tenham uma participação colaborativa em todo o desenvolvimento da oficina.

CRONOGRAMA

Ações/etapas	Jul/ 202 1	Ag o/2 021	Set/ 202 1	Out/ 202 1	Nov / 202 1	Dez / 202 1	Jan/ 202 2	Fev/ 202 2	Mar /202 2	Abri/ 2022	Mai / 202 2
Apresentação da proposta à SED	X										
Apresentação da proposta as escolas		X									
Pesquisa de instituições parceiras			X	X	X	X	X	X	X		
Planejamento (Encontro 1 e 2)							X	X	X		
Oficina (Encontros 3-7)										X	X

RESULTADOS ESPERADOS

Almeja-se com a efetivação desta proposta, que os alunos tenham consciência crítica sobre o mundo pós-escolar, que tenha informações concretas sobre os caminhos a se percorrer.

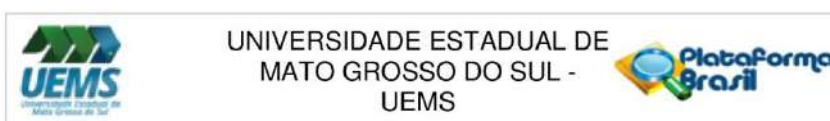
Que o portal/site se concretize e possa ser visualizado, servir de apoio a todo e qualquer jovem sul-mato-grossense, de maneira prática, digital, democrática e gratuita. Que futuramente essa proposta seja acolhida pelos órgãos de governo, a fim de melhorar e expandir o projeto.

Suscitar que a partir dessa proposta, surjam políticas públicas efetivas, concretas e fixas de apoio às juventudes de maneira colaborativa entre as instituições educacionais e órgão de governo, e que essas parcerias promovam a devida atenção, aos desassistidos jovens desse país.

REFERÊNCIAS

- SAVIANI, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. *Psicol. Esc. Educ.* [online], vol.21, n.3, pp.653-662, 2017. ISSN 2175-3539;
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018** . Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 2018;
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 6 set. 2020;
- ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>Acesso em: 20 fev. 2021;
- ZLUHAN, Mara Regina. **O processo de transição do ensino médio para o ensino superior e seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais**. Tese (doutorado). 2016. 245p. Universidade do Vale do Itajaí- Santa Catarina, Itajaí, 2016;
- SPINK, M., MENEGON, V.M., & MEDRADO, B. **Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas**. *Psicologia & Sociedade*, 26. P.32-43. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/05.pdf> >Acesso em: 20 mar. 2021;

APÊNDICE 2- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ELO E A FENDA: ANÁLISES SOBRE A TRANSIÇÃO ENSINO MÉDIO- SUPERIOR NAS ESCOLAS DE AUTORIA EM CAMPO GRANDE/MS. (2017-2020).

Pesquisador: RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29182620.7.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.951.316

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que busca compreender as relações entre a transição do ensino médio para o ensino superior a partir da realidade das escolas públicas que seguem o regime de tempo integral no município de Campo Grande -MS.

Objetivo da Pesquisa:

- Objetivo Geral:

Analisar a qualidade e consolidação da educação básica no ensino médio sob os fatores que influenciam ou não no prosseguimento e permanência dos estudantes no ensino superior, tendo como foco as escolas de ensino médio de tempo integral- Escolas da Autoria- em Campo Grande/MS.

Objetivos Específicos:

Analisar como o novo ensino médio integral está se consolidando dentro das novas reformas educacionais brasileiras;

Identificar quais os principais fatores que abalam o ingresso e a permanência dos jovens recém-chegados no ensino Superior;

Compreender como a escola e suas metodologias influenciam ou não nas escolhas e expectativas dos jovens do ensino médio;

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx.351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 3.951.316

Desenvolver e formular propostas de atuação que ampliem informações e conhecimentos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão presentes e adequados. A proposta trouxe TALE, TCLE e documento a ser assinado pelos pais e responsáveis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta atendeu todas as solicitações feitas pelo comitê, considerado o parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto foi corrigida conforme solicitação feita pelo parecer anterior. As declarações de autorização estão presentes e dentro da norma operacional vigente.

Recomendações:

Aprovação da presente proposta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

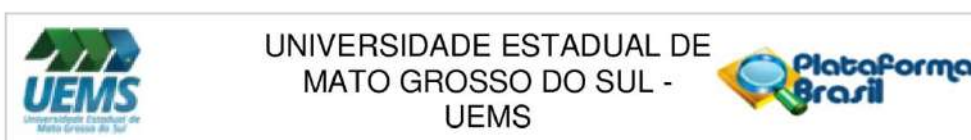
Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br

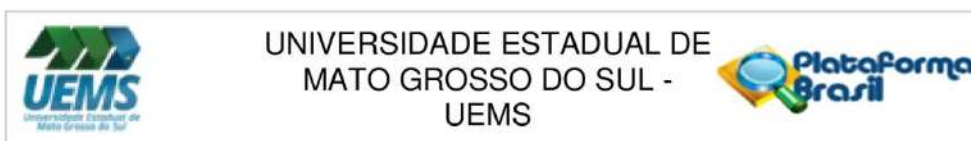


Continuação do Parecer: 3.951.316

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1504303.pdf	15/03/2020 21:09:41		Aceito
Parecer Anterior	PARECER_1.pdf	15/03/2020 21:07:27	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
Outros	QUESTIONARIOSAlunos.docx	15/03/2020 21:06:51	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAOSD.pdf	15/03/2020 21:05:57	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RITA_2020.docx	15/03/2020 21:05:09	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.docx	15/03/2020 21:04:38	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_academicos.docx	15/03/2020 21:04:25	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS.docx	15/03/2020 21:04:08	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNOS.docx	15/03/2020 21:03:40	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Registrodeconsentimentoaospais.docx	15/03/2020 21:03:08	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOPDF.pdf	15/03/2020 21:01:45	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAUESCOLA2.pdf	15/02/2020 10:22:08	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAUESCOLA1.pdf	15/02/2020 10:21:43	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTASACADEMICOS.docx	30/01/2020 20:23:34	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito
Outros	RoteirodeentrevistasProf.docx	30/01/2020 20:17:50	RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.951.316

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 02 de Abril de 2020

Assinado por:

Fabiana Perez Rodrigues Bergamaschi
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uem.br

APÊNDICE 3- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MS



Ofício n. 882/CFOR/GAB/SED/2020

Campo Grande/MS, 6 de Março de 2020.

Senhora Professora,

Considerando o recebimento da declaração datada de 4 de fevereiro de 2020, mediante a qual se apresenta a mestranda **Rita de Cássia Ribeiro Benites**, que desenvolve a pesquisa "O elo e a fenda: análises sobre a transição Ensino Médio-Superior nas Escolas de Autoria em Campo Grande/MS", com o objetivo geral de analisar a qualidade e a consolidação da educação básica das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – Escolas de Autoria em Campo Grande-MS, pertencentes à Rede Estadual de Ensino, informa-se que esta Secretaria se manifesta favoravelmente a sua realização.

Segundo descrito no Projeto, o *corpus* será construído a partir de entrevistas com os professores e estudantes do ensino médio de 2 escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas no município de Campo Grande, na perspectiva de fatores que influenciam e afetam o ingresso e a permanência dos jovens recém-chegados ao Ensino Superior.

No entanto, as considerações, a seguir, devem ser observadas sobre o desenvolvimento da prática para que seja possível a realização da pesquisa:

-Definir as escolas que serão utilizadas como objeto de pesquisa, e os critérios para a escolha;

-É necessário haver aprovação da gestão da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina escolar, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;

-Por envolver professores da escola, é necessário que os responsáveis tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;

-Delimitar as vivências, dentro e fora da sala de aula, que serão observadas em relação aos docentes nas Escolas da Autoria do Ensino Médio em Tempo Integral, e estudos da disposição curricular e metodologias;

-Ocorrências não previstas durante a realização das ações programadas devem ser relatadas para que sejam tomadas medidas necessárias;

-Considerada a importância do trabalho desenvolvido, a SED sugere que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

À Senhora
ERIKA PORCELI ALANIZ
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - UEMS
Av. Dom Antonio Barbosa, 4.155, Bloco Verde (E) Sala T08, piso térreo
79115-898 - CAMPO GRANDE - MS

Elaborado por: Jruas

Este ofício possui anexo(s)

Encaminhado ao(s) email(s): profeduc@uems.br

Avenida Poeta Manoel de Barros, S/N, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ -

Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.educms.gov.br e informe o código 070307001, no espaço "Qualidade aqui seu documento".

Protocolo:

Data: / /



Ofício n. 882/CFOR/GAB/SED/2020 - 2

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para eventuais esclarecimentos, por meio do telefone (67) 3341-0427.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hora do servidor: 06/03/2020 17:33:48
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.edoc.ms.gov.br, e informe o código 0F0107D81 na opção "Valide aqui seu documento."

Protocolo: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE 4- TCLE GERAL

Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “*O elo e a fenda: análises sobre a transição ensino médio- superior nas escolas de autoria em campo grande/MS. (2017-2020)*” voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Rita de Cássia Ribeiro Benites, a qual pretende analisar a passagem dos alunos do ensino médio para o ensino superior nas escolas integrais da rede estadual de Mato Grosso do Sul. A finalidade desta pesquisa está em compreender o ensino médio público no processo de finalização da educação básica e fortalecimento do ensino superior a fim de auxiliar a transição desse estudante, com futuras intervenções dentro desse processo.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá com os estudos no campo políticas públicas na Educação, possibilitando maneiras de conceber e lidar com essas relações no espaço escolar. Assim, este estudo poderá subsidiar uma prática pedagógica reflexiva e também a elaboração de políticas e programas no referido campo de investigação.

Para integrar a pesquisa, você participará de uma entrevista que abordará diversas questões, como por exemplo, sua opinião sobre preparação, currículo e desenvolvimento de suas vivências no ensino médio e sua transição e adaptação no ensino superior.

Esta pesquisa conta com um levantamento de dados e análise de situações sobre o atual ensino médio integral e contará também com a participação de outros acadêmicos. A entrevista será breve e consiste em um roteiro pré-elaborado. Em sentido geral, nesta escola, essa pesquisa terá a duração de aproximadamente 02 meses e será acompanhada pela pesquisadora responsável em todas as etapas.

- 1. Garantia de Liberdade:** é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 2. Garantia de Confidencialidade:** os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** é direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
- 4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.
- 5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

6. Garantia de entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do trabalho: após a finalização da pesquisa e sua apresentação à Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, MS.

7. Riscos: a presente pesquisa traz riscos mínimos, como por exemplo você sentir-se desconfortável ao responder a qualquer uma das perguntas do questionário. Caso isso ocorra você pode deixar de responder ou desistir de participar da pesquisa sem prejuízo algum. Se julgar necessário, auxílio psicológico será disponibilizado a você para ajudar a dirimir eventuais danos oriundos da pesquisa.

8. Benefícios: Esta pesquisa permitirá uma reflexão sobre o sujeito em que o processo educativo o tornou/torna a partir do momento em que permitiu o seu ingresso no curso de graduação e se este processo contribuiu de forma efetiva no seu alcance a esse estágio, ou seja, se houve uma preparação de maneira adequada no processo de transição para o ensino superior.

Quando a pesquisa for finalizada será entregue a comunidade e a instituição escolar os resultados analisados com a finalidade de garantir o retorno social aos sujeitos participantes da pesquisa.

Se, depois de consentir sua participação na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, fui informado () ACEITO () NÃO ACEITO participar do “*O elo e a fenda: análises sobre a transição ensino médio-superior nas escolas de autoria em campo grande/MS. (2017-2020)*”, sendo que a pesquisadora Rita de Cássia Ribeiro Benites me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, MS, ___ de _____ de 2020.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Rita de Cássia Ribeiro Benites

Telefone para contato: (67) 99240-5529

E-mail: rcbenites@gmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o CESH - Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS – DOURADOS. Fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE 5- QUESTIONÁRIO GESTORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



ROTEIRO DE ENTREVISTAS -(coordenador E/ou diretor)

PESQUISADORA: RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES

TÍTULO DA PESQUISA: “Metamorfoses: análises sobre a transição ensino médio- superior nas escolas de autoria em Campo Grande/MS. (2017-2020)”

- 1) Existe uma formação continuada diferenciada para os professores das escolas integrais? Se sim, comente.
- 2) Qual a visão de ensino integral proposto pela escola ? Como ela está organizada?
- 3) Explique mais sobre a dinâmica curricular da disciplina Projeto de Vida/Pós-médio?

Comentar os Pontos:

- ✓ Formação do professor;
 - ✓ Horas por semana;
 - ✓ Ementa/conteúdos;
 - ✓ Metodologias;
- 4) Os estudantes tem acesso a informações detalhadas sobre o ensino superior? Aspectos sobre universidades, vagas, acesso e permanência?
 - 5) A escola no atual modelo vigente estimula os estudantes do ensino médio a seguir seus estudos no ensino superior? Se sim, como?
 - 6) Como funcionam as disciplinas eletivas? Quais são os critérios de criação? Quais são elas?

APÊNDICE 6- QUESTIONÁRIO ESTUDANTES ENSINO MÉDIO

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

PESQUISADORA: RITA DE CÁSSIA RIBEIRO BENITES

TÍTULO DA PESQUISA: Metamorfoses: análises sobre a transição ensino médio- superior nas escolas de autoria em campo grande/MS. (2017-2020).

Prezado(a) Estudante, gostaríamos de contar com sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica “Metamorfoses: análises sobre a transição ensino médio- superior nas escolas de autoria em Campo Grande/MS. (2017-2020)” que visa a qualidade do ensino básico público e estudos sobre evasão no ensino superior. Asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa não serão identificadas. Não é necessária sua identificação pessoal.

- | | |
|---|---|
| 1) Idade: _____ | Se sim, qual: |
| 2) Com qual gênero você se identifica? * | Deficiência física. |
| () Feminino. | Deficiência Intelectual. |
| () Masculino. | Surdez. |
| () Outro: _____ | Surdocegueira. |
| | Baixa visão. |
| | Cegueira. |
| 2. Qual é a sua Cor * | Outro: _____ |
| Amarelo(a). | 7. Qual o tipo de escola que você cursou o ensino fundamental (1º grau)? * |
| Branco(a). | Somente em escola particular. |
| Pardo(a). | Somente em escola pública. |
| Preto(a). | Parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública. |
| 3. Como você se autodeclara etnico–racialmente? | Parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular. |
| Amarelo(a). | |
| Branco(a). | 8. Você tem filho(a) ? * |
| Negro(a). | Não tenho. |
| Indígena. | Tenho 1. |
| 4. Qual é a sua Idade? * | Tenho 2. |
| Menos de 17 anos. | Tenho mais de 2. |
| De 17 até 18 anos. | |
| De 19 até 20 anos. | 9. Qual é a faixa de renda mensal da sua família? * |
| Mais de 20 anos. | Não tem renda. |
| 5. Qual é seu Estado Civil? * | Até 1 salário mínimo. |
| Solteiro. | De 1 até 2 salários mínimos. |
| Casado | De 3 até 5 salários mínimos. |
| Separado. | De 6 até 10 salários mínimos. |
| Viúvo. | Mais de 10 salários mínimos. |
| Outro: _____ | Não sei informar. |
| 6. Você é uma pessoa com deficiência? * | 10. Você exerce algum tipo de atividade remunerada? * |
| Sim. | |
| Não. | |

Sim, às vezes.

Sim, até 30 horas semanais.

Sim, mais de 30 horas semanais.

Não.

11. Você tem interesse em cursar Educação Superior? *

Sim.

Não.

Por que? _____

12. Qual curso você gostaria de fazer? *

13. Qual motivo para você escolher esse curso? *

É mais fácil.

Me identifico com o curso.

Prestígio social e profissional.

Retorno financeiro.

Possibilidade de emprego.

Outro:

14. O curso que você gostaria de fazer é ofertado na sua cidade? *

Sim.

Não.

Não sei.

15. Você conhece o curso escolhido (quais são matérias, duração do curso, período)? *

Sim.

Não.

16. Você sabe o que faz o profissional formado no curso que você pretende? *

Sim.

Não.

17. Você sabe a diferença entre Instituição de Educação Superior Pública e Instituição de Educação Superior Privada (Particular)? *

Sim.

Não.

18. Você sabe se na cidade onde você mora tem Instituição de Educação Superior Pública? *

Sim.

Não.

Se sim, quais? _____

19. Você sabe a diferença entre curso presencial e a distância? *

Sim.

Não.

20. Qual modalidade do curso você gostaria de fazer? *

Presencial

A distância.

21. Qual o turno que você pretende estudar?

Matutino.

Vespertino.

Noturno.

Integral.

22. Quais as formas de ingresso na Educação Superior você conhece? (pode marcar mais de uma opção.) *

Sisu (ENEM).

Vestibular.

Vestibular por agendamento.

Análise de Histórico escolar.

Outras. Qual? _____

23. Você conhece o sistema de distribuição de vagas por cotas na Educação Superior? *

Sim.

Não.

24. Você conhece o que é FIES? *

Sim.

Não.

25. Você conhece o que é PROUNI? *

Sim.

Não.

26. Você conhece as bolsas que são ofertadas durante o curso pelas Instituições de Educação Superior? *

Sim.

Não.

Se sim, Qual?

27. O que mais você gostaria de saber sobre a Educação Superior?