



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO – ECOE

CILENE VILARINS CARDOSO DA SILVA

**O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO PASSADO E PRESENTE: UM
ESTUDO DE SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES
DOCENTES DO GAMA - DF**

Brasília – DF
Junho de 2017

CILENE VILARINS CARDOSO DA SILVA

**O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO PASSADO E PRESENTE: UM
ESTUDO DE SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES
DOCENTES DO GAMA - DF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Área de Concentração de Estudos Comparados em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Wivian Weller.

Brasília – DF
Junho de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

C268 Cardoso da Silva, Cilene Vilarins
O ensino médio público no passado e no presente:
um estudo de seus sentidos e significados nas vozes
de docentes do Gama - DF / Cilene Vilarins Cardoso
da Silva; orientador Wivian Weller. -- Brasília,
2017.
131 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Ensino médio. 2. Professores. 3. Educação
básica. 4. Educação Internacional e Comparada. 5.
História da educação. I. Weller, Wivian, orient. II.
Título.

CILENE VILARINS CARDOSO DA SILVA

O ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO PASSADO E PRESENTE: UM ESTUDO DE SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES DOCENTES DO GAMA - DF

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Área de Concentração de Estudos Comparados em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Wivian Weller.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Wivian Weller (Orientadora/suplente – FE – UnB)

Prof.^a Dr.^a Catia Piccolo Viero Devechi (Presidente da banca – FE – UnB)

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo (Examinadora Externa – UEPA)

Prof.^a Dr.^a Eloísa Pereira Barroso (Examinadora Externa – HIS – UnB)

Brasília, 26 de Junho de 2017.

À minha Mãe Zilda, ao meu Pai Agostinho “*in memoriam*”, à minha Irmã Zilma Vilarinho e à minha Orientadora Wivian Weller, os meus maiores exemplos de coragem, persistência, inteligência, dedicação e bravura! Minha motivação e mola propulsora para que eu seguisse em frente!

AGRADECIMENTOS

Este percurso não foi solitário, há muito a agradecer!

Primeiramente vem à minha mente aqueles que me constituíram como pessoa! Meus Pais, que me deram as primeiras lições de ética, de respeito, de perseverança e de luta! Meus Irmãos, meus primeiros socializadores e professores! Minha família, tanto incentivo, noites em claro, tanta ansiedade vivida comigo. Não posso deixar de agradecer em especial à minha Querida Irmã Zilma Vilarinho, minha protetora desde os tempos de infância, meu exemplo de compromisso, meu espelho, minha luz e minha mestra!

Meu imenso agradecimento à Prof.^a Dr.^a Wivian Weller por ter acreditado em mim! Pela valiosa orientação! Minha “lapidadora”, que transformou em joia os meus escritos brutos! Uma mão amiga, doce, humilde e simples! Uma intelectual de elevado quilate, que me transmitiu muito além de conhecimentos científicos, me mostrou determinação e de maneira prática, com a própria história, me ensinou que é preciso lutar sempre com leveza, com doçura e com coragem!

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente à Ana Paula Carvalho, André Lúcio e Cristhian Spíndola, incentivadores no início do caminho! Aos amigos de mestrado Ana Carla, Jailton Lopes e, exclusivamente, Ellen Cintra, Raquel Maria e Melquisedeque de Salém, pelo companheirismo, pelo auxílio, por partilhar as alegrias, angústias e aprendizados, por acreditar em minha capacidade e me incentivar!

Ao Centro de Ensino Médio 01, por abrir as portas para realização deste trabalho.

Meus agradecimentos às Professoras Doutoradas Eloísa Pereira Barroso, Cátia Piccolo Viero Devechi e Lucélia de Moraes Braga Bassalo, por aceitarem participar da banca avaliadora desta dissertação.

Agradeço imensamente ao Meu Companheiro Luiz Carlos dos Santos, pela compreensão de minha ausência, pelo apoio, pelo incentivo, pelos lanches cheios de amor que me abasteciam enquanto eu me dedicava à escrita do meu trabalho!

Finalmente, meu muito obrigada, aos meus Filhos, Rafaela Vilarinho, Augusto Moreno e Aurelio Moreno, por me fazerem lembrar que não estou só, que é preciso levantar sempre, por diuturnamente salientarem que eu tenho valor e que eles têm orgulho de mim!

“E aprendi que se depende sempre de
tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das
lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que
a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente, que
nunca está sozinho por mais que pense
estar...”
(Caminhos do Coração - Gonzaguinha)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta de modo geral os sentidos e significados do ensino médio de escolas públicas no Distrito Federal. A reconstrução dos sentidos e significados se deu por meio de pesquisa documental, ressignificação da memória de professores mais antigos da escola e opiniões dos professores do período atual do ensino médio em uma escola do Distrito Federal ao longo da história, mais especificamente, o Centro de Ensino Médio 01 do Gama - DF. A pesquisa foi realizada a partir de um viés analítico, numa perspectiva de pesquisa histórica e de comparação que permeia dimensões social, cultural, educacional e histórica. Primeiramente, a pesquisa analisou a constituição do ensino médio por meio de documentos sobre a escola. Logo após, propôs trabalhar com a ressignificação da memória dos professores mais antigos da escola contrastando-as com as opiniões sobre a escola e o ensino médio dos professores do período atual. Para tanto, foram realizados grupos de discussão com os professores e, após a transcrição dos dados, estes foram analisados com base no Método Documentário, tal como desenvolvido por Ralf Bohnsack a partir da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Os resultados apontam que os sentidos e significados construídos são únicos em cada espaço escolar e que estão diretamente ligados às vozes coletivas de seus atores e ao tempo histórico de cada grupo que o compõe.

Palavras-chave: Ensino Médio. Professores. Educação Básica. Educação Internacional e Comparada. História da Educação.

ABSTRACT

This research presents in a general way the meanings and meanings of the high school of public schools in the Federal District. The reconstruction of the senses and meanings occurred through documentary research, re-signification of the memory of older teachers of the school and opinions of the teachers of the current period of high school in a school of the Federal District throughout history, more specifically, the Center of High School 01 from Gama - DF. The research was carried out from an analytical perspective, from a perspective of historical research and comparison that permeates social, cultural, educational and historical dimensions. First, the research analyzed the constitution of high school through documents about the school. Soon after, he proposed to work with the re-signification of the memory of the oldest teachers of the school contrasting them with the opinions about the school and the high school of the teachers of the current period. To that end, discussion groups were held with the teachers who, after the data were transcribed, they were analyzed based on the Documentary Method, as developed by Ralf Bohnsack from the Sociology of Knowledge of Karl Mannheim. The results point out that the constructed meanings and meanings are unique in each school space and are directly linked to the collective voices of their actors and to the historical time of each group that composes it.

Keywords: High school. Teachers. Basic education. International and Comparative Education. History of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Organização dos dados de acordo com as características dos/as entrevistados/as	50
Quadro 02	Síntese da coleta de dados de acordo com as questões e objetivos da pesquisa	52
Quadro 03	Organização dos dados de acordo com as características dos/as entrevistados/a – Grupo Outrora	57
Quadro 04	Organização dos dados de acordo com as características dos/as entrevistados/as – Grupo Presente	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Centro de Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CG	Colégio do Gama
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DF	Distrito Federal
DM	Delegacia do Menor
Dr. ^a	Doutora
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal
ECOE	Estudos Comparados em Educação
EIC	Educação Internacional e Comparada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FMPG	Festival de Música Popular do Gama
GD	Grupo de Discussão
GERAJU	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
GTG	Grupo de Teatro do Gama
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
PAS	Programa de Avaliação Seriada

PDAD/DF	Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prof. ^a	Professora
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SHIS	Sistema Habitacional de Interesse Social
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - ENSINO MÉDIO NO BRASIL	20
1.1 O ensino médio no Brasil e suas reformas: breve apresentação	20
1.2 O ensino médio na nova capital do país	25
1.2.1 As mudanças no ensino médio a partir da Lei n. 5.692/71	30
CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	33
2.1 Educação Internacional Comparada e História da Educação: contribuições para a reconstrução do ensino médio no Distrito Federal	33
2.2 Método Documentário e grupos de discussão	36
2.3 Reconstruindo a escola a partir dos Projetos Político-Pedagógicos: 1970/1971 e 2015/2016	43
2.4 Sobre a pesquisa	49
2.4.1 Aproximação com os grupos	51
2.4.2 A transcrição dos dados orais.....	52
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO	56
3.1 Grupo Outrora	56
3.1.1 Sobre os participantes.....	58
3.1.2 Percepções sobre o ensino médio enquanto estudantes.....	60
3.1.3 Escolha profissional e o ingresso como professores na SEEDF.....	64
3.1.4 Vivências no Colégio do Gama	68
3.1.5 Eles demoram mais para amadurecer: visões sobre os jovens.....	72
3.1.6 Se o passado permanecesse: percepções sobre o ensino médio enquanto professores	74
3.1.7 Visões sobre a relação da escola com o Gama	76
3.2 Grupo Presente	77
3.2.1 Sobre os participantes.....	79
3.2.2 Percepções sobre o ensino médio enquanto estudantes: fase necessária para o amadurecimento	80
3.2.3 Escolha profissional e o ingresso como professores na SEEDF.....	82

3.2.4	Visões sobre o CG Gama	84
3.2.5	Relação com os jovens: a pequena distância temporal os aproxima	86
3.2.6	Percepções sobre o ensino médio enquanto professores: eu faço parte deste presente, eu falo sobre mim também	88
3.2.7	Visões sobre a relação da escola com o Gama	91
CAPÍTULO IV - ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO OUTRORA E PRESENTE.....		94
4.1	Percepções sobre o ensino médio na condição de estudantes	94
4.2	Percepções sobre o ensino médio atual.....	96
4.3	As relações com os jovens do ensino médio	97
4.4	Vínculos entre o Centro de Ensino Médio 01 do Gama e a comunidade	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS		100
REFERÊNCIAS.....		105
APÊNDICES		111
ANEXOS		126

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wivian Weller. Na presente pesquisa, são analisados os sentidos e significados do ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal, a partir de pesquisa documental e das vozes dos professores atuantes na escola no tempo passado e no período atual.

A temática desse estudo permeia minha carreira, desde a minha incursão no ambiente profissional e formativo, que se desenhou próxima do ensino médio a partir do ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a conclusão do curso superior, que me levou a atuar na modalidade.

Minhas reflexões desenvolvidas a respeito do tema originaram-se a partir deste contexto. Como professora em turmas de ensino médio regular na rede pública de ensino do Distrito Federal, atuo no magistério desde 1990, tendo iniciado minha prática como professora em turmas de alfabetização. Em 1997, passei a ministrar aulas em turmas de ensino médio regular no diurno e terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. No ensino médio, trabalhei em escolas situadas na Região Administrativa do Gama, que abrigavam estudantes da cidade, filhos de candangos, bem como estudantes do entorno¹. Em 2012, passei a integrar o grupo de formadores da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE). Nesse ambiente, pude participar da formação continuada de professores, conhecendo diferentes escolas de todas as regiões administrativas do Distrito Federal. Nesta conjuntura, percebi que, mesmo guiadas pelas mesmas diretrizes pedagógicas e políticas governamentais, as escolas pertencentes ao sistema de ensino público do Distrito Federal possuem estruturas de funcionamento próprias. A partir dessa experiência, considerei pertinente analisar os sentidos e significados que as escolas de ensino médio do Distrito Federal foram construindo ao longo dos tempos.

A cidade do Gama foi escolhida por ter abrigado uma das primeiras escolas de

¹ Cidades goianas que fazem fronteira com o Distrito Federal. Estas cidades historicamente podem ser identificadas pelas carências sociais e econômicas pela quais passam e que são refletidas em suas escolas, as quais apresentam dificuldades para abrigar todos os estudantes da região que, por isso, migram para as cidades circunvizinhas do quadrilátero.

ensino médio público fora do Plano Piloto voltada para a população candanga². Também foi na cidade do Gama, em especial no Colégio do Gama (CG), que me constituí professora (nesta escola cursei o magistério) e pude iniciar meu contato com o ensino médio (foi a primeira escola em que trabalhei como professora em turmas de ensino médio).

Ao longo do tempo, o ensino médio no Brasil passou por várias transformações. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 2000 demonstram que o ensino médio recebeu mais alunos e ganhou novos olhares e, assim, outros sentidos e significados. As discussões sobre o ensino médio se acentuam nas academias universidades e nas coordenações pedagógicas das escolas. Como no restante do Brasil, no Distrito Federal, o acesso dos jovens às escolas aumentou de forma significativa ao longo do tempo, estimulando as discussões sobre a qualidade desse ensino médio. Consequentemente, os sentidos e significados passam por mudanças.

Destarte, emergiram meus questionamentos sobre que ensino médio se constituiu neste percurso, em que ocorreu aumento de matrículas e acesso de classes sociais até então afastadas do ambiente escolar? Que papel a escola desempenhou no percurso de constituição e consolidação do ensino médio no Distrito Federal? Qual a importância da escola para as regiões do Distrito Federal ao longo da história? Como os professores que trabalharam na escola no período passado percebiam a importância do ensino médio para a comunidade? Como o ensino médio é percebido pelos professores que atuam na escola no período atual? Que elementos influenciaram os sentidos e significados do ensino médio da escola no período de sua inauguração e no período atual?

Alicerçando-se nos questionamentos delineados, a pesquisa teve como objetivo geral a reconstrução do percurso histórico de uma escola pública de ensino médio no Distrito Federal, buscando identificar sentidos e significados nos documentos e nas opiniões dos professores que atuaram na escola no passado e dos que atuam no presente. Outros objetivos permearam o objetivo principal: reconstruir o percurso histórico de constituição do ensino médio de uma escola de

² Seguindo Queiroz (2004), entende-se por candangos, os trabalhadores que vieram de todas as regiões do país para trabalhar na construção de Brasília, e Pioneiros são as pessoas que chegaram em Brasília para trabalhar após a construção da cidade, nos serviços públicos. Logo, escolas candangas seriam aquelas que atenderiam os filhos dos trabalhadores que construíram Brasília e escolas pioneiras, aquelas que atenderiam os filhos de pioneiros.

ensino médio público do Distrito Federal especificamente na cidade do Gama; analisar as mudanças ocorridas na escola, considerando marcos importantes constituídos ao longo da história; compreender como a escola é percebida pelos professores que atuaram no ambiente escolar no passado e professores que atuam no período atual; comparar diferenças e convergências dos sentidos e significados do ensino médio a partir das vozes docentes.

Os sentidos e significados devem ser entendidos como algo que não é adquirido de forma definitiva e externa. Eles constituem-se num processo constante de construção, desconstrução e reconstrução, pois cada lugar, cada contexto e cada tempo demandam redefinições, como é o caso do ensino médio e dos atores participantes deste. Além disso, este estudo comparativo procurou dar visibilidade à compreensão dos espaços que o ensino médio ocupa na comunidade, apresentando caminhos para o entendimento de sua condição atual nesta escola.

Em se tratando de sentidos e significados, Pinto revela que:

O sentido não é universal nem intemporal. Não é convencional, unívoco e nem expresso em sua totalidade. É resposta (implícita ou explícita) que só se atualiza na interlocução com o outro, ou seja, no diálogo. Isso significa que ele é uma compreensão produzida na enunciação, ou seja, na ocorrência do diálogo entre interlocutores em condição de produção discursiva definida. Assim, a produção de sentidos só se torna possível como acontecimento singular no interior e no limite de determinado contexto social, cultural e histórico — ao mesmo tempo oculto e evidente no jogo do diálogo —, sofrendo interferências e controles sob influências de diferentes significados conviventes nesse contexto. Por sua vez, a significação, compreendida como significação contextual da palavra, como diz Bakhtin, é produzida por meio de relações de diferentes sentidos, não sendo tratada na presente pesquisa como significação da palavra dicionarizada. Assim, as significações não são constituídas por meio de diálogos estabelecidos entre interlocutores, como acontece com os sentidos. Elas ampliam o diálogo com outros contextos e tempos, representando modos como uma época, um grupo social ou um conjunto de ideias que respondem às suas questões. São fruto de relações de sentidos entre complexos e diversificados discursos: científicos, sociais, culturais, políticos e outros. (PINTO, 2004, p.25).

Os sentidos estão ligados à interpretação. Os sentidos não representam algo, vão além disso, se relacionam com o motivo, com o contexto, com a compreensão. Os sentidos são móveis, ganham um entendimento a partir do contexto, social, histórico e cultural do indivíduo e do grupo, enquanto o significado, que vem da palavra "signo", representa uma ideia, um objeto, uma atividade.

Será, portanto, no processo de subjetivação e objetivação, num movimento de internalização e externalização, que o indivíduo se apropriará dos significados sociais e constituirá seus sentidos, os quais embasam sua

visão acerca do mundo, bem como seu modo de ser. (TCHALEKIAN, 2014, p. 02).

Ao considerar que vários atores ao longo do tempo contribuem para a construção dos sentidos e significados do ensino médio, suscita-se realizar esta pesquisa numa escola pública de ensino médio do Distrito Federal, onde docentes num mesmo universo constroem sua história e colaboram com o surgimento de orientações coletivas. Nesta perspectiva, pressupõe-se que elementos contextuais históricos influenciaram diretamente os currículos e as práticas pedagógicas na escola.

A pesquisa valeu-se de uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa contribuiu para a busca dos sentidos e significados do ensino médio, baseando-se no contexto. Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, propiciando o contato direto com os participantes.

Este estudo foi dividido em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, faz-se a apresentação da temática e caracteriza-se de forma breve o contexto histórico da escola pesquisada.

O primeiro capítulo avalia o ensino médio no Brasil e suas reformas. Também realiza uma breve apresentação do ensino médio no Distrito Federal, no momento de sua construção e inauguração.

Já o segundo capítulo é dedicado ao referencial teórico e metodológico, em que se apresenta, de forma sucinta, o surgimento dos Estudos Comparados, detalhando também a utilização da perspectiva histórica nesta comparação. Além disso, fez-se detalhamento do grupo de discussão, principal instrumento de pesquisa aplicado para a coleta de dados e do Método Documentário.

No terceiro capítulo, apresentam-se as análises dos dados coletados a partir da pesquisa documental sobre a história da escola e dos grupos de discussão com os professores do grupo Outrora e com os professores do grupo Presente com base no Projeto Pedagógico (PP) do biênio de 1970/1971 e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do biênio 2015/2016. A intenção da pesquisa documental foi recontar a história da fundação da escola e da constituição do ensino médio.

No quarto capítulo, realiza-se a comparação entre as análises das distintas vozes dos professores. No momento da comparação, as falas dos professores novos e a história narrada pelos professores antigos se mostraram,

concomitantemente, contrapostas e também complementares. Nesse âmbito, os resultados disponibilizaram elementos constituintes que contribuíram para a compreensão do ensino médio nas regiões candangas, além da percepção de como os sentidos e significados sobre o ensino médio, ao longo do tempo, se refletem no comportamento dos professores, em suas concepções, objetivos e práticas pedagógicas.

CAPÍTULO I O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

1.1 O ensino médio no Brasil e suas reformas: breve apresentação

Faz-se necessário uma breve reconstituição do percurso histórico do ensino secundário no Brasil e no Distrito Federal³, bem como o acompanhamento das mudanças ocorridas que interferiram diretamente na construção dos sentidos e significados dessa etapa da educação no decorrer do tempo. Desta forma, é possível também contextualizar o surgimento do Centro de Ensino Médio 01 do Gama como escola de ensino médio da Região Administrativa (RA) do Gama.

Optou-se aqui pela reconstrução da história, utilizando a narrativa linear⁴, visto que a intenção foi apresentar os fatos nesta pesquisa considerados importantes no percurso do ensino médio ao longo do tempo, de forma que o leitor os possa inter-relacionar com o que se apresenta no ensino médio atual. A finalidade é objetivar a subjetividade e subjetivar a objetividade:

[...] a realidade objetiva não depende de um homem em particular: ela preexiste e, nessa condição, passará a fazer parte da subjetividade de cada homem em particular. Nesse momento, ao mesmo tempo que é realidade objetiva, independente do sujeito em particular, ela se nega “enquanto tal” (como realidade objetiva), justamente porque passa a ser realidade subjetiva. Na passagem de “fora para dentro”, a realidade objetiva, como coloca o autor, transforma-se: “representa o objetivo no subjetivo, uma forma particular de existir do mundo exterior no interior” (1978, p. 98). Nega-se, assim, a dicotomia objetividade-subjetividade, que passa a ser vista em uma relação de mediação, na qual um existe por intermédio do outro, sem que um se dilua no outro, perdendo sua identidade. (AGUIAR, 2000, p. 129).

A história narrada sobre as reformas do ensino médio e sobre o conjunto de orientações dos seus princípios que foram construídos historicamente, como o seu papel para a sociedade e sua origem, sustentou-se nas considerações de Dalri e Meneghel (2009), além das reflexões elaboradas por Saviani (2008), Castanha (2006), Nascimento (2007) e Pereira et al. (2011).

³ Denominado como ensino médio com a implementação da Lei n.º 9 394, de 31 de dezembro de 1996, essa etapa da educação já recebeu distintos nomes. Por se tratar de uma reconstrução histórica, utilizaremos a expressão ensino secundário.

⁴ Forma como o enredo da história é contado, considerando que os fatos são narrados em uma sequência de eventos que acontecem em ordem cronológica e tem causa e efeito. Schutt, Diego. **Ficção em tópicos**. 2010. Disponível em: <<http://ficcao.emtopicos.com/estrutura/modos-de-narracao/>> Acesso em: 12 ago. 2016.

Segundo Dalri e Meneghel (2009, p. 7692), em sua trajetória, o ensino médio passou por mais de vinte reformas. Uma no período Colonial, nove durante o Império e onze após a Proclamação da República. O percurso histórico brasileiro mostra que essa etapa da educação, desde a sua implementação, possuía uma característica de dualidade, isto é, estabelecia políticas diferenciadas para as diferentes classes sociais e que geralmente eram definidas de acordo com a posição social ocupada pelo indivíduo.

No período colonial brasileiro, a educação formal era privilégio das classes sociais mais abastadas. Somente aqueles que faziam parte da alta sociedade tinham acesso à escola. Neste contexto, a educação escolar era instrumento de manutenção do *status quo* social. Eram os jesuítas que ofereciam o nível secundário, denominado curso de Letras e curso de Filosofia e Ciências.

Segundo Saviani (2008), os jesuítas foram expulsos do Brasil no século XVIII, por isso, muitas escolas de ensino secundário foram fechadas e até o início do século XIX ainda não haviam construído novas escolas no país. Com a chegada da família real em 1808, veio a preocupação de implementar a educação formal, já que a colônia passaria a ser reino unido. Assim, as primeiras escolas do período foram erguidas.

Conforme Castanha (2006), após a independência, já no período regencial, mais especificamente no ano de 1834, foi criado um Ato Adicional que dava às províncias o direito de regular sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-las, chamados liceus, que preparavam o aluno para o ingresso no ensino superior. Ainda segundo o autor, no período da Primeira República, praticamente só existiam os liceus que ofereciam o ensino secundário nas capitais, onde os alunos eram divididos por sexo: para os homens, eram oferecidos os cursos de filosofia, ciências e letras, e, para as mulheres, o curso normal. Esta modalidade continuava a ser oferecida apenas para a classe dominante, o que continuava relegando pobres, negros, negras e indígenas à condição de analfabetos⁵.

Acompanhando Dalri e Meneghel (2009), a Reforma Benjamim Constant 1890-92 (o então Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos) propôs uma

⁵ A outorga da primeira constituição do Brasil eliminava o critério eleitoral da renda e mantinha a restrição ao voto para os analfabetos, a oferta educacional não atendia à população mais pobre, visto que a constituição ainda satisfazia aos interesses dos donos de terras. Propôs-se, então, políticas de alfabetização de adultos, que contribuíam apenas para o aumento do número de eleitores.

reestruturação no ensino secundário que tinha como objetivo preparar o aluno para o ingresso no ensino superior. A instrução deveria ter duração de sete anos. Outra inovação trazida pela constituição foi a laicização do ensino público, que favoreceu a expansão das instituições privadas. Em 1901, a duração do ensino secundário foi reduzida para seis anos, para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras, mantendo-se a meta de preparar o aluno para o ensino superior.

Para Santos (2010), vinte anos após a Reforma Benjamim Constant, com a Lei Rivadávia Correia, houve a preocupação de desvincular o ensino secundário da imagem de preparatório para o ensino superior, dando-lhe a partir daí, também a função propedêutica. Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano fazia com que o ensino secundário voltasse a ser um preparatório para o ingresso no ensino superior a partir de exames que davam acesso aos cursos superiores⁶. O ensino secundário passou a ser oferecido em cinco anos.

Mesmo com a laicização do ensino, as escolas ainda estavam vinculadas a instituições religiosas, o que promovia um ensino bem diferente do ensino laico que havia sido proposto. É importante considerar os avanços do ensino secundário nesse período, mesmo que tenham sido pequenos e elitistas, foram importantes para que se fomentassem reflexões sobre o desenvolvimento educacional no país.

Foi no início da década de 30 que surgiu no Brasil uma política governamental oficial que se preocupava em estruturar o sistema de ensino no país. Esse período ainda foi marcado pela Revolução de 1930, que visava a combater o modelo agroexportador e criar condições para a industrialização, ou seja, buscava estratégias para modernizar o País. Esta escolha fez surgir uma classe assalariada, que demandava uma ampliação na oferta do ensino secundário e, conseqüentemente, fez crescer a demanda por ensino superior. Ressalte-se que o início do vestibular se dá nesse período, como forma de conter a demanda por mais vagas, o artifício subjetivo criado entre os candidatos ao vestibular de que “não fui aprovado” por incapacidade ou incompetência individual, escamoteou por longo período a insuficiência de oferta de vagas na universidade pública. (SANTOS, 2013, p. 27 - 28).

De acordo com Nascimento (2007), em 1930 foi criado o Ministério da Educação, que teve como dirigente Francisco Campos, que instituiu vários decretos objetivando realizar uma reforma no ensino superior. Este conjunto de decretos recebeu o nome do próprio ministro que organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos), além da obrigatoriedade de

⁶ Para informações mais precisas sobre o surgimento do vestibular no Brasil cf., entre outros, Cunha (2000).

cursá-los para ingressar no ensino superior. A etapa fundamental serviria para dar formação geral ao estudante, enquanto a etapa complementar ofereceria os cursos propedêuticos.

O crescimento da população nas áreas urbanas, além de exigências de níveis muito altos para aprovação, continuava mantendo o ensino secundário, uma modalidade restrita aos jovens que pertenciam às classes mais abastadas.

Para Nascimento (2007), em 1934, com a promulgação da Constituição, houve a determinação de que a educação fosse dever do Estado, porém, com a implantação do “Estado Novo” em 1937 e a outorga da Carta Magna, a responsabilidade pela educação passou a ser dividida entre a União, os estados e os municípios, fazendo com que o Estado adotasse uma postura descentralizada na educação do país. Nesta Constituição, permanece a ideia de dualidade do ensino secundário oferecendo o ensino propedêutico e vocacional/profissional. As políticas educacionais do ensino secundário, segundo o autor (*op. cit.*), favoreciam os jovens que possuíam condições financeiras de continuarem seus percursos estudantis até o ensino superior, haja vista, além de outros fatores, o sistema rígido de avaliação, criado com a justificativa de manter o controle, que na verdade excluía aqueles que só tinham condições de frequentar a educação profissional.

Ainda segundo Nascimento (2007), somente em 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema, o que denominamos de ensino médio desde 1996 adquire uma posição de curso regular, ainda assim, o caráter de dualidade conserva-se. Surgem, então, cursos colegiais com duração de três anos, divididos em clássico, que prepararia o aluno para exercer funções diplomáticas e continuar seus estudos em nível superior nas áreas de Diplomacia e Direito; científico, que lhe daria preparação para continuar os estudos em nível superior em quaisquer outras áreas, e ensino técnico-profissionalizante (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial), modalidade ainda desprezada pela grande maioria dos jovens de classe média, pois os mesmos ansiavam pela continuidade dos estudos e o curso técnico-profissionalizante tinha um caráter de terminalidade.

Nesse contexto, o jovem não necessitaria do curso superior para ocupar as vagas de técnicos que surgiam no país. O jovem que cursasse o técnico-profissional tinha que realizar uma complementação dos estudos para ingressar em um curso superior. Por este motivo, a formação técnica era destinada aos jovens de classes populares, que eram absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho e não

tinham condições financeiras de continuar os estudos em uma universidade, que exigia deles dedicação exclusiva. Sendo assim, era praticamente inviável o ingresso desse grupo de jovens na universidade, pois eles precisavam de trabalho para ajudar a aumentar a renda da família. Nessa época, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, o Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. A criação destas escolas marcou a consolidação da dualidade do ensino secundário: o Estado delegava ao setor privado o papel de formador e qualificador da mão de obra necessária para a indústria brasileira. Com essa estrutura, o acesso ao curso de nível superior pela população mais pobre era quase ou totalmente nulo. (NASCIMENTO, 2007, p. 82)

Em 1945, Getúlio Vargas deixa o poder e encerra-se a ditadura do Estado Novo. Em relação à educação nesse período, a constituição de 1946 retoma alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova e estabelece a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas esta lei só seria aprovada quinze anos depois. (Lei de Diretrizes e bases da Educação n. 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961).

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira. (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Getúlio é eleito pelo povo em 1950 exercendo o mandato de 1951 a 1954. No segundo governo de Getúlio, a atenção à educação foi bem menor, poucos foram os projetos e a maioria estava voltada para a educação básica e alfabetização de adultos.

De acordo com os dados do IBGE de março de 1951, a população brasileira era então de 51.944.397 habitantes. A população em idade escolar (de 5 a 19 anos) era de 18.826.409. O número total de matrículas em todos os graus de ensino inclusive superior, somava 6.118.842. A taxa de analfabetismo era da ordem de 52%.

A educação básica continuava sendo, portanto, um grande problema no início da década de 1950. O único impulso significativo foi voltado à criação de institutos e instituições de administração superior que, de fato, impulsionaram o projeto institucional do país, mas, como a maioria da população não tinha acesso à

educação básica, estas ações voltadas à melhoria do ensino superior beneficiavam apenas uma classe economicamente privilegiada, que conseguia cursar do ensino primário ao segundo grau, tendo oportunidade de acessar o ensino superior.

Uma ação importante no segundo governo Vargas, além da separação dos Ministérios da Educação e Cultura e da Saúde, foi a equivalência gradativa dos cursos profissionais com o nível secundário:

Por meio da Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, os alunos que concluíssem o primeiro ciclo do ensino técnico-profissional acessariam o curso clássico ou o chamado científico, mediante a realização de provas das disciplinas do ensino secundário que não constavam daquele curso. O mecanismo de equivalência para o segundo ciclo do ensino secundário foi possibilitado por meio da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, favorecendo também os alunos que estudavam no segundo ciclo do ensino comercial, industrial, agrícola e normal. A equivalência total entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e normal ocorreu somente com a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. (DALRI e MENEGHEL, 2009, p. 7693).

Esta equivalência favorecia aqueles que haviam cursado o ensino técnico profissional e o normal, pois, a partir daí, abria-se a possibilidade para que esses estudantes pudessem ingressar no ensino superior, apesar das condições sociais e financeiras ainda ser um elemento limitador. Conforme Dalri e Meneghel (2009), em 1955, é eleito presidente Juscelino Kubistchek. O *slogan* da sua campanha desenvolvimentista era “50 anos de progresso em 5 de governo” e assim, eleito, iniciou a construção de Brasília e com ela, as discussões de novas propostas para o ensino brasileiro.

1.2 O ensino médio secundário na nova capital do País

De acordo com Pereira e Rocha (2005), a construção de Brasília era uma das metas do governo federal com a intenção de desenvolver o país. A nova capital instaurada no interior do Brasil promoveria um crescimento de dentro para fora, fazendo com que o interior, até então sem desenvolvimento efetivo, pudesse criar ou fortalecer os centros urbanos e ligar as regiões agropecuárias por meio de um complexo rodoviário que seria construído.

Para que o projeto da construção fosse possível, foi criada, em 1956, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), diretamente subordinada ao Presidente da República. Além de responsabilizar-se pela

construção de Brasília, essa instituição encarregou-se de criar diversos organismos ou setores necessários ao funcionamento da cidade. Para cuidar da educação da capital, foi criado, em 1956, o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde denominado Departamento de Educação e Difusão Cultural, cuja finalidade era promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal (PEREIRA; ROCHA, 2005, p. 02).

Pereira e Rocha (2005) afirmam ainda que, por volta de 1957, houve um crescimento populacional significativo, pois famílias inteiras se transferiam para a região, com o intuito de trabalhar na construção de Brasília. Com essa explosão demográfica, cresceu, também, a necessidade de atender as crianças que chegaram na região em que estava sendo erguida a futura capital do país.

Após a criação das primeiras escolas provisórias da nova capital, o então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o educador Anísio Teixeira, foi chamado para dar assessoria técnica para o sistema de ensino da capital.

Em 1959, foi criada a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), Anísio Teixeira foi escolhido membro da Comissão Deliberativa. Ele elaborou um documento denominado “Plano de Construções Escolares de Brasília”, que veio a público em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (PEREIRA; ROCHA, 2005, p. 02).

Anísio Teixeira defendia que o subdesenvolvimento do país só seria vencido por meio da emancipação dos indivíduos. Para ele, a emancipação estava ligada à superação da alienação a partir da tomada de consciência e mudança da mentalidade. Essa tarefa poderia ser realizada pela oferta do ensino público organizado sob um novo sistema. Dessa forma, salientava a importância da escola:

(...) Só a escola e uma escola verdadeiramente de estudo e de conhecimento do Brasil poderá mostrar-nos o caminho para esse imenso esforço de emancipação nacional. Tal escola não poderá ser a escola privada, mas a escola pública, pois só esta, poderá vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil. (TEIXEIRA, 1960, p.207).

Anísio Teixeira propôs um plano de educação inovador para a capital do país que viabilizasse a adequação do sistema de educação ao estado democrático moderno. O educador inspirou-se também nas políticas educacionais que já havia

proposto nos estados do Rio de Janeiro e Bahia, visando que as edificações refletissem e contribuíssem para que a escola atendesse aos anseios pedagógicos pensados para a capital (TEIXEIRA, 1960, p.207).

Brasília possuía um cenário propício para o projeto, já que nascia com possibilidades para a construção de espaços físicos adequados e para a criação de um projeto e organização de uma equipe totalmente nova. Seria organizado um sistema de ensino que serviria de modelo para todo o país.

Para Anísio Teixeira:

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e de educação e, além disso, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1961, P.195).

Anísio Teixeira enxergava na construção de Brasília o crescimento da sociedade moderna, que precisaria de um sistema de ensino que pudesse contribuir com o seu desenvolvimento. À medida que o povo brasileiro interagisse, estaria promovendo o desenvolvimento do estado moderno democrático, em que o público seria priorizado, garantindo a igualdade de direitos e condições para todos.

Anísio propôs o sistema de ensino para Brasília da seguinte maneira: a) Centros de Educação Elementar, integrado por Jardins da Infância, Escolas-classe e Escolas-parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (TEIXEIRA, 1961:195-196)⁷.

Em relação ao ensino médio, Anísio Teixeira planejou a construção de um Centro de Educação Média para cada grupo populacional de 45.000 habitantes. Cada Centro seria constituído de um conjunto de edifícios, para abrigar cerca de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de forma a adequar-se ao exercício das atividades programadas. Assim, a arquitetura escolar previa: centro cultural, teatro e exposições; biblioteca e museus; centro de serviços gerais; escola média

⁷ Exceto a Universidade de Brasília, cuja criação foi objeto de plano específico, elaborado por intelectuais ligados ao INEP, as demais instituições tiveram as suas diretrizes e especificações estabelecidas no plano de construções escolares escrito por Anísio Teixeira.

compreensiva, incluindo ginásio, colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola; centro de educação física e esportes em geral (TEIXEIRA, 1961, p.143).

Para Teixeira (1961), o objetivo dos Centros de Educação Média seria incentivar os jovens a desenvolver suas aptidões e habilidades a partir do incentivo da interação com seus pares e da orientação do grupo de professores. Assim ele estaria, ao mesmo tempo, interagindo com outras pessoas, para aperfeiçoar-se como cidadão, preparando-se para o mercado de trabalho, aperfeiçoando suas habilidades e preparando-se para a continuidade de seus estudos, caso optasse por prosseguir na educação superior.

Ainda acompanhando Teixeira (1961, p. 191), ao invés de oferecer um ensino uniforme a todos, a educação média daria a possibilidade de atender às individualidades dos jovens estudantes. A proposta era disponibilizar três modalidades de estudos em período integral: a) curso geral prático, comum, para todos ou para a grande maioria, visava ministrar cultura geral, com ênfase na língua vernácula e literatura brasileira, na matemática e nas ciências físicas e sociais aplicadas; b) cursos enriquecidos com línguas estrangeiras e estudos teóricos, como desdobramento do primeiro, para aqueles que se mostrassem interessados ou capazes de estudos dessa natureza; e, c) cursos técnicos para os inclinados à especialização tecnológica.

As propostas que Anísio Teixeira almejava implantar em Brasília iam ao encontro de muitas concepções preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61. Devido a um anteprojeto apresentado em 1948, essa Lei só foi aprovada em 1961, treze anos mais tarde.

De acordo com Dalri e Meneghel (2009), a Lei n. 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1961, foi a primeira lei que orientava a educação no país. A lei trazia inovações no sentido de igualar os cursos técnicos e pedagógicos, ao curso secundário, além de definir que a educação de grau médio era destinada à formação dos jovens. Vê-se o surgimento da Escola Nova, na LDB de 1961, em que a rigidez disciplinar sofre muitas críticas.

Para Nascimento (2007), de um lado, estavam os conservadores, defensores da escola privada, no caso, os empresários e principalmente a Igreja Católica; e do outro lado, estavam os defensores da escola pública, no caso, intelectuais, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, entre outros. De um

modo geral, observa-se como a legislação até aquele momento sempre refletiu os interesses apenas das classes representantes no poder.

Seguindo Santos (2010), o golpe militar de 1964 pôs fim ao regime democrático. Por vinte e um anos, os militares governaram o Brasil. O poder executivo ganhou força e tinha controle sobre os poderes legislativo e judiciário. O modelo de educação pensado para o país neste período foi desenvolvido tendo como base o controle ideológico dos estudantes e ações repressivas com o intuito de conter oposições e revoltas contra o regime. As Forças Armadas ocuparam as escolas em todas as modalidades de ensino (desde a educação básica ao ensino superior) e monitoraram as ações e os modelos pedagógicos que deveriam ser seguidos. Para Santos (*op. cit.*), a intenção era garantir a política de manutenção de acúmulo de capital, subordinação e controle da população, sem maiores conflitos.

No período inicial da ditadura militar, o Distrito Federal estava em franco crescimento populacional e a necessidade de criação de novas escolas era latente. Diante disso, o governo implementou a construção de escolas nas, assim denominadas, cidades satélites. As estruturas físicas dessas escolas e suas diretrizes pedagógicas já foram criadas no contexto da LDB 5.692/71⁸. De acordo com Darli e Meneghel

O golpe militar de 1964 modificou profundamente a educação brasileira com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Com a Lei nº 5692/1971 foi determinada uma nova estrutura para os níveis de ensino: ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos, pela união do ensino primário com o ginásio e com a criação de uma escola secundária orientada por uma lógica profissionalizante. A qualidade de ensino ficou associada à eficiência em preparar, no sistema educacional, mão de obra conveniente ao mercado de trabalho. (DALRI; MENEGHEL, 2009, p. 7694).

As propostas de Anísio Teixeira para a educação no Distrito Federal foram substituídas por um modelo que impunha um sistema educacional sem considerar a diversidade cultural da nova capital, as diferenças sociais, econômicas e as necessidades da população. Neste contexto, em 1967, foi construído o Centro de Ensino Médio 01 do Gama, uma das primeiras escolas de ensino secundário fora da região central da nova capital⁹.

⁸ Para um aprofundamento sobre as Leis de Diretrizes e Bases cf., entre outros, Saviani (1987, 2008, 2016). ,

⁹ No Apêndice F, constam os nomes das escolas de ensino médio públicas e o ano de sua criação.

1.2.1 As mudanças no ensino médio a partir da Lei n. 5.692/71

A Lei n. 5.692/71 surgiu para adequar a educação aos ideais da ditadura, direcionando o ensino primário e secundário (que passou a ser denominado como 1º e 2º grau), em âmbito nacional. A LDB de 1971 orientava a escolaridade como obrigatória dos 07 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (1º ou 8º ano), constituído na junção dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

A abertura política que se deu no Brasil a partir de 1985 trouxe ao país mudanças significativas em todos os setores da sociedade. Em se tratando da educação especificamente, a Constituição Federal, conhecida como “Constituição Cidadã”, aprovada em 1988, fruto da abertura política que se desenhava, estabeleceu a educação como um direito social (Art. 6º).

A Constituição Federal trouxe também trechos importantes, distribuídos em vários artigos sobre a matéria (Art. 205 a 214), que modificaram o tratamento dado à educação no país até então. O cenário que o Brasil apresentava neste período era, de certa forma, bem diferente do atual. Dados do IBGE de 1989 indicavam que a população na faixa de escolaridade de 15 a 19 anos no ensino em nível de segundo grau¹⁰ atingia 16,5%. Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia em 1990, o Brasil mobilizou-se para cumprir as metas estabelecidas e, dentre elas, estava a universalização do ensino em nível médio (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2015, p. 9).

Na década de 1990, mais especificamente em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394/96, depois de quase 14 anos em tramitação no Congresso Nacional, que consolidou uma nova estrutura com orientações para níveis, etapas e modalidades da educação escolar (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Para Nascimento (2007), a LDB foi construída sob outro contexto político e social. A educação formal previa que o ensino básico compreenderia a pré-escola, o ensino fundamental - da 1ª a 8ª séries que tomaria o lugar do 1º grau - e o 2º grau,

¹⁰ Dados retirados do documento “Relatório Educação para todos no Brasil 2000 – 2015”, versão preliminar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192 > Acesso em: 18 nov. 2015.

que daria lugar ao ensino médio. Haveria, ainda, o ensino profissionalizante e o ensino superior.

Para Nascimento (2007), um aspecto positivo da LDB 9.394/96 foi a denominação de que o ensino médio passaria a ser a última etapa da Educação Básica. A partir da nova lei de diretrizes e bases, o Estado passou a ser responsável por, paulatinamente, aumentar a oferta de vagas no ensino médio, para que todos os estudantes ao final do ensino fundamental pudessem ingressar na última etapa da Educação Básica. Esta meta foi estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001, que estabeleceu metas a serem alcançadas em um prazo de 10 anos.

De acordo com a lei aprovada, o ensino médio deveria ter a duração mínima de 03 anos com a finalidade de aprofundamento, continuidade e terminalidade, segundo a LDB 9.394/96, em seu artigo 35º:

- 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.
- “A educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à educação básica possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 1996, define que o ensino médio, em se tratando do seu papel, não se configura apenas como etapa final da educação básica, não é apenas uma transição do jovem para o ensino superior, ou para uma qualificação profissional específica. Os sentidos e significados¹¹ do ensino médio passam a ser condicionados ao universo da escola que oferece a modalidade, a partir do seu Projeto Político-Pedagógico.

Essa nova estrutura na educação básica, proposta pela discussão e implantação da LDB de 1996, teve suas asserções reforçadas nos pareceres

¹¹ Os significados são construídos coletivamente em um determinado contexto histórico, econômico e social concreto, ao passo que os sentidos são caracterizados por ser uma produção pessoal em função da apreensão individual dos significados coletivos, nas experiências do cotidiano (TOLFO E PICCININI, 2007, p. 44).

discutidos e criados em 1988, que foram o CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998, MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e a Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que:

[...] propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. (NASCIMENTO, 2007, p. 85)

Após as reformulações ocorridas a partir da nova LDB, dados do IBGE demonstram que a partir do ano 2000, o atendimento escolar dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos ampliou-se consideravelmente no Distrito Federal, atingindo, em 2013, 83,3% e, dentre estes, 59,5% frequentavam o ensino médio¹². Com a ampliação das taxas em relação ao acesso de jovens entre 15 e 17 anos à escola, a preocupação passou a ser centrada em ações para a melhoria da qualidade do ensino médio oferecido (RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015 - versão preliminar, 2000). Este crescimento provoca novas mudanças no sentido de que os esforços de universalização devem continuar aliados a programas que possam elevar a qualidade da educação.

¹² Dados retirados do observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1 Educação Internacional Comparada e História da Educação: contribuições para a reconstrução do ensino médio no Distrito Federal

Os estudiosos da Educação Comparada desde 1950 já começavam a questionar a falta de estudos que utilizavam uma perspectiva histórica no campo da Educação Internacional e Comparada (EIC) (KAZAMIAS, 2001). A abordagem histórica dos estudos comparados vem, então, ano a ano, ganhando espaço nas pesquisas comparadas, estimulando reflexões e olhares sob enfoques novos.

Perspectivas mais recentes buscam, “ao invés de uma abordagem histórico revisionista, uma abordagem que combine história e ciência social” (KAZAMIAS, 2012, p. 743). Como a pretensão nesta pesquisa foi realizar um estudo comparado no bojo de um grupo social utilizando a dimensão histórica, utilizou-se como parâmetro as ideias acima referidas, considerando a perspectiva de March Bloch (1964, p. 43) de que a história “não é animada pelo amor ao passado, e sim pela paixão pelo presente; é a capacidade de compreender os vivos [que] é, na verdade, a maior qualidade do historiador”.

Optou-se pela valorização dos processos históricos e sociais de grupos locais por entender que eles não são parte isolada do contexto, mas elementos importantes do todo e que podem influenciar e dar significado à realidade dos espaços maiores.

Para Carvalho:

O segundo posicionamento quanto a do período e os rumos a serem tomados pela Educação Comparada é o da *perspectiva local*. Em contraposição ao etnocentrismo e à universalização ou homogeneização da interpretação das ações educativas ou de funcionamento das instituições, a tendência dos autores que assumem essa perspectiva é estudar as configurações histórico culturais regionais e as especificidades locais. (CARVALHO, 2013, p. 424).

Carvalho (2013, p. 407) afirma-se que “o ambiente escolar corrobora para as relações sociais cotidianas, contribuindo para a elaboração dos discursos que embasam as práticas sociais”. Tais práticas são importantes para a constituição social. O ambiente escolar apresenta um conjunto de “operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos” (*ibid.*).

Entende-se que um grupo não se explica por si só, mas se constrói e reconstrói em meio às relações sociais que, por sua vez, possuem um caráter histórico e, portanto, transitório. Assim, “ao se pensar na questão metodológica, os Estudos Comparados não se restringiram nesta pesquisa à simples descrição, mas também à análise de aspectos históricos, materiais e culturais, uma vez que é na materialidade que se produz o ser social, as ideias, teorias e concepções educacionais” (CARVALHO, 2014, p.15).

Segundo Sweeting (2015), a dimensão tempo é uma unidade da Educação Internacional e Comparada. O tempo não pode ser visto apenas como uma fonte de análise da Física, mas, de uma forma mais aprofundada que considere a subjetividade dos indivíduos, a simultaneidade, a instantaneidade e as atividades temporais, entendendo desta forma, o tempo pode ser estudado sob muitos aspectos. O autor destaca ainda que mesmo que o tempo seja algo relacionado a questões socialmente individuais, há interconexões coletivas e educacionais. O indivíduo desenvolve sua consciência histórica a partir da interface pessoal e do tempo histórico que pode ser entendido como a construção coletiva do processo histórico.

Para Sweeting (2015), comparações entre tempos podem trazer à discussão fatores importantes para o processo histórico. Exemplo disso é o próprio percurso da Educação Internacional e Comparada, que pode servir de objeto de comparação entre seus próprios tempos, revelando fatos importantes e ideias que podem ser discutidas, consideradas e refletidas.

Consequentemente, uma Educação Internacional e Comparada na perspectiva histórica promove um diálogo necessário na busca por aspectos:

“[...] positivos da história, que são sua valorização do humano e do humanístico” (KAZAMIAS, 2001), reforçando o papel crucial do contexto (CROSSLEY, 2009), oferecendo alternativas para a tão prevalente “macromania” (SWEETING, 1989), poderá fecundar o campo de educação comparada. Um resultado nestes moldes seria a justificativa definitiva para a importância de se comparar tempos. (SWEETING, 2015, p.216).

É preciso sempre lembrar que, as perspectivas teóricas utilizadas nas pesquisas no campo da Educação Internacional e Comparada de abordagem histórica trazem características da análise que permitem ao comparativista “ver” seu objeto sob diversos ângulos e estudá-lo a partir de fontes diversas, em que cada uma lhe trará uma interpretação, ou novas interpretações do fato.

Para Saviani (2001), há muitas possibilidades para a realização de Estudos Comparados em Educação em perspectiva histórica no Brasil, visto que, o país possui limites geográficos e/ou políticos que permitem os mais variados critérios para definir os campos de comparações.

Na presente pesquisa, a perspectiva histórica permitiu reconstruir a história de uma escola pública de ensino médio, sob o ângulo das vozes de professores, sem esquecer o contexto temporal em que os professores se encontravam e se encontram na escola, suas relações com os outros atores escolares envolvidos e a história da escola, da cidade e do país em que estão inseridos, permitindo uma melhor compreensão do objeto estudado.

De acordo com Mazon (2015), o campo temático em que este estudo está envolvido é o de análise comparativa nomoética local, porque abrange uma instituição e suas práticas. O estudo contempla as dimensões substantiva, quando busca os sentidos e significados do ensino médio; espacial, por se dar em uma escola em espaço determinado; temporal, por ser diacrônico, conhecendo e comparando o ensino médio de uma escola em dois tempos distintos; e demográfica, por abarcar como participantes professores antigos e jovens da escola.

Ainda existem poucas pesquisas que tratam especificamente de temáticas voltadas para o ensino médio no Distrito Federal, em especial, voltadas para as escolas e o ensino nas regiões administrativas distantes do Plano Piloto, regiões onde se instalaram os construtores da capital, denominados de candangos. Nesse sentido, realizou-se um estudo diacrônico em uma escola de ensino médio no Distrito Federal, em particular da região administrativa do Gama, identificou-se como se deu a constituição da escola de nível médio mais antiga da cidade e o que os professores antigos e jovens desta escola pensam sobre esta etapa da educação no decurso de sua jornada.

Pôde-se refletir sobre os diversos perfis compreendidos num mesmo território. De acordo com Braga, “cada sistema e, portanto, cada indivíduo se desenvolve num contexto histórico-social, sendo assim, o tempo presente ganha sentido, pois é o tempo da vivência, da experiência, do tempo interior inacessível à matematização positivista do real” (BRAGA, 2012, p. 93).

É nesse pressuposto geral que se faz da dimensão histórica – de desenvolvimento da respectiva escola selecionada para o estudo – elemento constitutivo de construção de sentidos e significados do ensino médio do Distrito

Federal. A pesquisa histórica, segundo Richardson (2015), justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para se entender a natureza de um fenômeno social ao longo da história. A utilização de uma abordagem histórica e comparativa que se pretende utilizar neste estudo orienta-se ainda pelo princípio de que:

(...) a pesquisa histórica também permite uma volta ao caso singular ou específico, muito enriquecida pelo fato de que só a comparação permite situá-lo numa totalidade mais vasta e assim, mostrar o que ele partilha com outros casos e o que ele tem de próprio ou único. (CARDOSO, 1992, p.70).

Deste modo, foi possível aprofundar-se na história da escola, encontrando as bases em que se constituiu no tempo presente, revelando onde estão alicerçados, para compreendê-lo.

2.2 Método Documentário e grupos de discussão

A análise comparativa do percurso histórico da escola selecionada para o estudo foi realizada com base no Método Documentário:

Neste sentido, a análise comparativa constitui um dos princípios básicos do Método Documentário de interpretação. Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo, quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente através desse procedimento, o (a) pesquisador (a) poderá caracterizar uma fala, comportamento, ou ação, como algo típico para determinado grupo, ou meio social. (WELLER, 2005, p. 278).

O Método Documentário de interpretação tem suas origens na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. No entanto, foi Ralf Bohnsack quem “deu uma outra leitura e aplicação ao método, transformando-o em instrumento de análise para a pesquisa social” (WELLER, 2005, p. 268). Bohnsack salienta que a ação ganha sentido quando analisada a partir da estrutura sociocultural em que se constituiu (idem, 2005).

O Método Documentário favorece a interpretação dos dados coletados nos grupos de discussão, pois permite a análise das visões de mundo. Tais visões de mundo são a base das experiências de um grupo, a partir da qual se pode compreender a estrutura na qual as representações coletivas se constituíram.

Essas visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e fazem parte do campo definido por Mannheim como atóxico. No entanto, a compreensão da visão de mundo e da orientação dos grupos só é possível

a partir da conceitualização e explicação teórica das práticas desse conhecimento ateórico. (WELLER et al., 2002, p. 379).

O Método Documentário preocupa-se com a estrutura da ação coletiva, possibilitando que se possa reconstruir as percepções dos indivíduos inseridos no grupo (SILVA, 2014). A interpretação por meio do Método Documentário requer também que haja uma transformação na forma com que se vai analisar as visões de mundo, uma vez que esta interpretação, ao invés de ser norteadada pelo *o quê*, passa a ser conduzida pelo *como*. Deste modo, o pesquisador não deverá esclarecer o cotidiano dos indivíduos participantes do estudo, ele deve, sim, analisar *como* se constituiu esse cotidiano do grupo (BOHNSACK e WELLER, 2011).

Importante lembrar que, os fenômenos analisados, historicamente construídos, compõem parte de um todo inseridos em um contexto e este todo só poderá ser entendido a partir da compreensão de suas partes. Para Weller et al.:

(...) passa-se a valorizar o processo histórico como um todo, em que o conhecimento de cada fenômeno da realidade não pode prescindir de uma prévia investigação de suas partes. Ou seja, em relação à natureza existencial de um dado sistema de visões de mundo não podemos considerar ideias ou crenças de maneira isolada, mas compreendê-las como partes integrantes e mutuamente interdependentes de uma totalidade sistêmica. (WELLER et al., 2002, p. 380).

Neste estudo comparativo, foi dada ênfase à dimensão histórica de uma escola de ensino médio no Distrito Federal e sua relação com as opiniões dos professores e professoras sobre a escola. A perspectiva da pesquisa histórica se baseia num limite de espaço e de tempo (CARDOSO, 1992), tendo como referência princípios teórico-epistemológicos que defendem a ideia de que os indivíduos, como seres sociais, refletem e ressignificam seu modo de pensar e suas práticas ao longo de sua trajetória, em todos os contextos em que convivem, atentando-se de que as intenções, a aceitação dessas mudanças e a construção de suas identidades ocorrem pelos contextos históricos em que estão inseridos (LAURENTI e BARROS, 2000), o que apresenta implicações fundamentais para pesquisa.

O Método Documentário também se alinha à perspectiva histórica, na medida em que ambos necessitam reconstruir o percurso das ações dos grupos sociais, a partir de suas histórias, para compreendê-los. A história de cada tempo compreende uma reconstrução de orientações coletivas, porém cada tempo se interliga de modo possibilitar a percepção da realidade atual.

É necessário também atentar que essa ligação com outros documentos e fenômenos históricos não implica a determinação e nem o privilégio de uma seção temporal sobre outra. O procedimento do método documentário implica, como escreve Mannheim, uma "análise temporal longitudinal", ou seja, a experiência histórica em questão não se explica sozinha, mas requer para sua compreensão uma sobreposição de temporalidades e, para tanto, um sistema de conceitos deve ser invocado. (WELLER et al. 2002, p. 292).

O Método Documentário foi utilizado neste estudo para analisar as visões de mundo dos indivíduos alicerçadas a uma estrutura sociocultural coletiva: "As experiências não são 'meros eventos na vida', mas estão profundamente enraizadas na história da sociedade da qual fazem parte" (WELLER et al., 2002, p. 293).

A partir do artigo de Karl Mannheim sobre a "Teoria da interpretação de visões de mundo" (*Beiträge zur Theorie der Weltanschauung*), podemos definir visões de mundo como ações construídas pelo indivíduo sem a preocupação de como e por que elas se constituem. Estas visões/ações práticas fazem parte de um campo denominado por Mannheim como atóxico e "o papel do (a) pesquisador (a) passa a ser, então, encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente" (WELLER, 2005, p.262).

Assim, o pesquisador passa a investigar *como* se constituiu a realidade em que os atores investigados estão inseridos (BOHNSACK e WELLER, 2013, p. 68). O câmbio que Mannheim realiza da palavra *que* para *como* provoca uma mudança na postura do pesquisador, que deixa de ser moderadora, para ser sociogenética, ou funcional, distanciando a análise do sentido imanente e aproximando-a do sentido documentário. (WELLER, 2002, p.377).

Os sentidos que emergem das visões de mundo analisadas podem ser divididos em três níveis:

- a) um nível *objetivo* ou *imanente*, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte);
- b) um nível *expressivo*, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão *de* ou como reação *a* algo);
- c) e um nível *documentário*, ou seja, como documento de uma ação prática. (WELLER et al., 2002 p. 386).

Este último nível documentário só se concretiza a partir da postura genética, que permite que as visões de mundo ou o sentido documentário sejam compreendidos por meio da possibilidade de se indagar o *como*. Só é possível aproximar-se do sentido documentário por meio da compreensão do conteúdo

subjetivo do outro, além da inserção do pesquisador no ambiente do grupo, para conhecer sua realidade, sua conjuntura, o cenário onde se constroem suas opiniões. (BOHNSACK e WELLER, 2013).

Partindo destes três níveis propostos por Mannheim, Bohnsack atualizou o Método Documentário para utilizá-lo nas análises de dados empíricos. De acordo com Bohnsack e Weller (2013), a aproximação ao sentido documentário só acontece a partir da interpretação do conteúdo subjetivo do outro, bem como inserção do pesquisador no contexto social do grupo pesquisado, para que se possa conhecer as experiências e representações coletivas dos sujeitos da pesquisa e, assim, analisá-las.

Dessa forma, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), houve a análise e reconstrução do sentido dessa ação no contexto social em que está inserida (nível documentário). (WELLER, 2005, p.268).

A primeira etapa do Método Documentário consiste na análise dos dados a partir da Interpretação Formulada, em que “busca-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial” (WELLER, 2006, p. 251). Procura-se separar a análise em temas e subtemas, dando importância a quem inicia a fala, quem fomenta o início dos diálogos. Logo após essa etapa, é necessário eleger os episódios que emergiram como preponderantes ou significativos, atentando para os propósitos do estudo. O importante nessa etapa é escrever exatamente o que foi dito nos grupos, a fim de demonstrar de maneira clara a naturalidade dos temas tratados.

Num segundo momento, designado como Interpretação Refletida, o pesquisador utiliza-se da teoria para realizar análises a respeito dos dados coletados: “A interpretação refletida implica uma observação de segunda ordem, no o (a) pesquisador (a) realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado” (Weller, 2005, p. 276).

Para Weller (2006, p. 251), a interpretação refletida “busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o quadro de referência que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações”.

Segundo Weller (2013), as primeiras utilizações dos grupos de discussão foram nos anos 50, por pesquisadores da Escola de Frankfurt. No final dos anos 70,

a sua utilização recebeu um tratamento teórico metodológico apoiado nas etnometodologia, no interacionismo simbólico e na fenomenologia social. A partir disso, os estudiosos passaram a assentir que os grupos de discussão poderiam ser utilizados como método de pesquisa. Os grupos de discussão só ganham *status* de método quando “os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico” (BOHNSACK, 2007 apud WELLER, 2013).

Ainda de acordo com Weller (2013), Werner Mangold – pesquisador da Escola de Frankfurt –, foi um dos primeiros a analisar os procedimentos metodológicos utilizados nas investigações que coletavam dados a partir de entrevistas grupais. Ele criticava a maneira como os dados eram interpretados, além de atribuir outro modo de se ver os grupos de discussão.

A opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são o produto de interação mútua [...]. Desta forma, as opiniões de grupo cristalizam-se como *totalidade* das posições verbais e não verbais. (MANGOLD, 1960 apud WELLER, 2013, p. 56).

Segundo Meinerz (2011), o grupo de discussão é uma prática de escuta sensível que visa possibilitar aos entrevistados expressarem o que pensam, em que a mediação do pesquisador é muito pequena, sem interferir no que o grupo revela sobre o assunto. Isso faz dos grupos de discussão uma prática qualitativa, uma vez que os dados coletados precisarão ser interpretados pelo pesquisador, a partir da interação social do grupo, levando em consideração a opinião individual que foi construída socialmente:

A utilização de grupos de discussão como método em que os jovens conduzem a entrevista e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, assim como o princípio da análise comparativa constante são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduzem os riscos de interpretações equivocadas. (WELLER, 2006, p. 252).

Os grupos de discussão diferenciam-se dos grupos focais por possibilitar a discussão entre indivíduos que estão unidos por alguma afinidade, que possuem alguma característica que os unem em torno de um mesmo tema. Esta característica facilita a comunicação entre o grupo, as opiniões sobre um assunto são discutidas

sem que o moderador precise intervir: “O grupo de discussão é constituído com objetivos e espaços delimitados e os participantes conversam livremente sobre o tema proposto” (DAMASCO, 2014). Para Weller (2006), os grupos de discussão como um instrumento de pesquisa qualitativa podem auxiliar o pesquisador a aprofundar-se no contexto de modo a reconstruir os cenários sociais a partir dos discursos coletivos. Os grupos de discussão, como método, mostram-se relevantes na reconstrução de contextos sociais, visto que as opiniões construídas a partir das comunicações dos grupos são valorizadas, isto é, “a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas” (MANGOLD apud WELLER, 2013, p. 56).

Neste sentido, aos indivíduos do grupo atribui-se o papel de “representantes de um meio social, e não mais apenas como detentores de opiniões” (Silva, 2014, p. 86). Lembrando que as opiniões do grupo são frutos da interação dos indivíduos, ligados por algum interesse coletivo, sejam de cunho econômico, social, cultural, político, entre outros.

Os benefícios da utilização do grupo de discussão para a pesquisa se refletem não somente nas pesquisas com os jovens, mas também em grupos com outros tipos de participantes, visto que se os indivíduos pertencem ao mesmo grupo, com interesses comuns, sentem-se mais à vontade para expor suas opiniões, confrontá-las com os demais participantes, utilizar a linguagem do cotidiano sem reservas, permitindo a complementaridade dos discursos. Assim, o moderador passa a exercer um papel de ouvinte, o que favorece a espontaneidade do grupo em desenvolver as discussões sem que o mesmo precise realizar intervenções, além de que o próprio grupo poderá corrigir qualquer discurso individual que não esteja em conformidade com a opinião coletiva. (WELLER, 2013).

Partindo das orientações de Weller (2006), para a condução dos grupos de discussão deste estudo foi construído um roteiro designado tópico-guia (Apêndice B), que auxiliou para que os diálogos fossem conduzidos a partir de determinado tema. Todos os grupos se iniciaram com a mesma pergunta-guia, o que facilitou o momento de comparação dos dados. No momento em que se percebia que não havia mais nada a se falar sobre o assunto, a pesquisadora realizava outras perguntas a fim de que se pudesse, ainda, discutir sobre o tema. Logo após, realizou-se perguntas sobre temáticas que ainda não tinham sido discutidas pelo grupo, mas que contribuíram para a pesquisa.

As análises deste estudo foram realizadas com base nos discursos produzidos nos grupos de discussão. O objetivo maior foi de captar as visões de mundo construídas e reveladas a partir da interação do grupo. Estas visões de mundo, além de mostrarem o que o indivíduo pensa coletivamente sobre determinado tema, elucidam também as ações do indivíduo dentro de determinado ambiente.

Acompanhando Damasco (2014), optou-se por adotar critérios que primaram pela questão qualitativa, ponderando quais os interesses teóricos da pesquisa, os grupos participantes, além de em que ponto estava alicerçado o contexto deste estudo. Dessa forma, os critérios para a seleção da amostra não foram definidos por destaque estatístico, mas “pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema” (WELLER, 2013).

Segundo Weller (2013), o pesquisador deve realizar mais de um grupo de discussão, assim, após a realização do primeiro grupo de discussão, obtêm-se elementos para a organização do próximo grupo, até que as informações comecem a se repetir, tornando-se desnecessários à organização de mais grupos. Com esse procedimento, a comparação se torna viável entre os grupos, além de possibilitar a validação, a ampliação e os esclarecimentos dos dados. Também foi construído um relatório em que se retrata o perfil dos grupos e dos participantes, além de como se construiu a relação do pesquisador e dos participantes dos grupos.

Os caminhos percorridos neste estudo foram baseados no percurso realizado na pesquisa doutoral de Damasco (2014). O primeiro contato da pesquisadora com o campo de pesquisa se deu ainda em 1987, quando foi aluna do Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Em 2009, voltou à escola como professora atuante no ensino médio e, finalmente, em 2014, quando iniciou seu contato com a escola para a pesquisa de mestrado. O trabalho de campo foi dividido em cinco momentos que seguem descritos nas próximas sessões. No primeiro momento, a descrição da pesquisa documental realizada a partir dos Projetos Político-Pedagógicos da escola em dois períodos distintos. No segundo momento, foram levantadas as memórias do campo na cidade do Gama. No terceiro momento, descreve-se como foram construídos e selecionados os grupos de discussão, bem como os critérios de seleção dos grupos que foram escolhidos para uma análise mais elaborada. No quarto momento, dedicou-se à apresentação do roteiro dos grupos de discussão. No quinto momento, foi detalhada, à luz do Método Documentário, a organização dos

dados qualitativos para interpretação do diário de campo, do perfil dos sujeitos, da transcrição dos dados orais e da divisão temática dos grupos de discussão.

2.3 Reconstruindo a escola a partir dos Projetos Político-Pedagógicos: 1970/1971 e 2015/2016

De acordo com o que já foi anteriormente descrito, este capítulo foi alicerçado pela pesquisa documental a partir dos PPPs e dos grupos de discussão com professores do Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Na análise dos documentos, buscou-se descrever a estrutura física, bem como os fundamentos político-pedagógicos que nortearam as práticas da escola. O grupo de discussão selecionado, denominado grupo Outrora, formado por professores com mais de vinte e cinco anos de atuação no magistério, abordou temáticas que abarcaram desde a percepção dos participantes sobre a estrutura física, até as suas relações com a história da escola.

Segundo Vilela (2003), o lugar onde se dá a investigação é naturalmente o campo da pesquisa e o investigador é considerado o objeto principal do estudo, pois é a partir de suas observações, suas anotações e suas impressões que o campo será desvendado. A pesquisa ocorreu em uma escola pública que oferece ensino médio regular, localizada na cidade do Gama.

Para a reconstrução da história da escola, uma das metodologias utilizadas foi a pesquisa documental, uma vez que o trabalho priorizou a análise de fontes históricas. Os documentos analisados foram o Projeto Pedagógico de 1970/1971 e o Projeto Político-Pedagógico de 2015/2016 que demonstraram como se desenvolveram a estrutura física, administrativa e pedagógica da escola ao longo dos anos. Buscou-se compreender como se deu a implementação e a consolidação do ensino médio no decurso do tempo, procurando marcos significativos a partir dos documentos analisados.

Segundo Corsetti (2006), a pesquisa documental deve ser valorizada, pois, no material pesquisado, pode-se encontrar informações que auxiliarão na reconstrução ou ressignificação de acontecimentos ou fatos que ora estavam “esquecidos”. As informações que se pode obter a partir destes documentos podem auxiliar na compreensão de determinados fatos ou acontecimentos em seus devidos contextos.

As memórias relatadas neste momento do estudo foram ressignificadas a partir das conversas realizadas com participantes do Grupo de Discussão Outrora. No período ditatorial, o delineamento das ações das escolas era realizado pela equipe central da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) (atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). Nesse sentido, toda escola, independentemente de sua localização e contexto socioeconômico, tinha a obrigação de cumprir o mesmo planejamento normatizado para todas as instituições. Nessa perspectiva, a organização pedagógica administrativa era controlada pelo Estado e as escolas apenas reproduziam as ações educacionais de maneira padronizada.

Somente no fim da década de 1980, se iniciaram as discussões sobre a implementação do Projeto Político-Pedagógico no Brasil. A ideia era contrapor-se à política ditatorial que definia o fazer pedagógico dentro das escolas e propor uma gestão democrática. Nesse modelo, haveria a participação de todos os atores integrantes da escola no planejamento de suas ações, contribuindo para a construção da identidade de cada instituição. A LDB 9.394/96 reforçou os ideais democráticos, alçando o PPP a um instrumento que valorizava ainda mais a gestão democrática. Neste contexto, no DF, a participação da comunidade na construção do processo educativo passou a ser efetiva, além de fortalecer a experiência de diversidade cultural, pois, a partir deste processo de redemocratização, grupos sociais antes excluídos passaram a acessar as escolas públicas.

O Distrito Federal é dividido em 31 regiões administrativas. A cidade do Gama é denominada a segunda Região Administrativa do Distrito Federal, possui 141.911 habitantes e a maioria da população é de classe média. A renda média é superior a cinco salários mínimos por família, de acordo com dados retirados da pesquisa da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), realizada em 2015.

As regiões administrativas, chamadas no passado de cidades-satélites, eram também designadas cidades candangas, por abrigar os candangos. A palavra candango tem origem africana, mais especificamente da língua angolana Kinbundu¹³, significava aventureiro de vida incerta e era um nome dado pelos angolanos aos portugueses que chegavam à África. No Brasil, esta palavra foi

¹³ A sugestão da origem etimológica da palavra “candango” foi retirada do Dicionário Kinbundu – Português, e levou-se em consideração o significado da palavra para relacioná-la à variação que a mesma ganhou na língua portuguesa. Ao longo do tempo o sentido social da palavra foi mudando, em virtude do contexto.

recebendo novos sentidos e passou a ser usada pelos angolanos escravizados, para designar pejorativamente os portugueses.

O “sentido” se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Assim, abrem-se vias para que se admita a polissemia da linguagem e, conseqüentemente, para que se pense em múltiplas construções de sentidos. (BARROS et al., 2008, p. 179).

De acordo com Videsott (2008), com o tempo, a palavra ganha novamente outro sentido no Brasil, indicando pessoas sem instrução, pobres, pouco esclarecidas, principalmente aqueles oriundos do interior, diferentes dos que viviam nos centros e no litoral. Por este motivo, acredita-se que os homens que vinham trabalhar na construção de Brasília em serviços braçais também eram chamados de candangos e isso os diferenciava dos pioneiros, já que estes eram assim chamados por serem pessoas que também contribuíam com a construção, mas que pertenciam ao alto escalão, como ministros, deputados, funcionários públicos, que possuíam algum grau de escolaridade etc. Aos pioneiros foram reservadas para suas moradias as áreas do Plano Piloto. Entendia-se na época que, ao final da construção, os candangos retornariam às suas regiões de origem, mas muitos preferiram fixar moradia na cidade e, em função disso, construíram suas casas nos arredores de Brasília, ou mesmo no Plano Piloto. Para evitar o aglomerado de pessoas de nível social mais baixo em invasões e lugares não planejados, optou-se por definir espaços distantes de Brasília para abrigar os candangos.

Estes espaços foram chamados de cidades satélites, ou cidades candangas, e foram conquistados por seus moradores que se sentiam no direito de permanecer na cidade por a terem construído, ao contrário da cidade pioneira que foi “oferecida” aos seus habitantes.

Conquistar um espaço na capital foi um trabalho de luta para os construtores de Brasília, e todos os progressos que se desencadearam carregaram o esforço da luta, do trabalho e do engajamento político. Assim nasceu a cidade do Gama e sua primeira escola. Como resultado das conquistas de todos os espaços ocupados por candangos, mais uma vez o sentido social da palavra candango transforma-se passando a ser um elogio a toda pessoa envolvida na construção da Capital do Brasil independente do trabalho que viesse desenvolver.

A cidade do Gama é jovem, foi inaugurada no ano de 1960, distante 40 quilômetros de Brasília, uma cidade-dormitório periférica abrigoando, em sua maioria, nordestinos que vinham trabalhar na construção da nova capital e se fixavam em torno da cidade. É a segunda Região Administrativa do Distrito Federal, uma das poucas cidades planejadas. Seu projeto em forma de colmeia recebeu a primeira colocação no concurso que escolheria a estrutura da cidade.

De acordo com a Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio do Distrito Federal (PDAD/DF) de 2015¹⁴, no começo de 1747, chegou à fazenda Santa Luzia o primeiro sacerdote, chamado Padre Luís da Gama Mendonça, a pedido do Bandeirante Bueno que chefiava a região. Supõe-se que, em homenagem ao padre, foi dado o nome "Gama" ao platô e ao ribeirão. As terras que hoje constituem a região administrativa do Gama pertenciam às fazendas do Ipê, Alagado da Suzana, Ponte Alta e Gama.

A sede da Fazenda Gama ficava próxima ao local onde hoje está o Catetinho (primeira residência oficial de Juscelino Kubitschek), porém a cidade veio a ser instalada a oito quilômetros deste ponto de referência. O então presidente da república Juscelino Kubitschek visitou a Fazenda Gama em 02 de outubro de 1956, na ocasião de sua primeira visita à região onde seria construída a futura capital federal.

O PPP 2015/2016 esclarece que o Centro de Ensino Médio do Gama apresenta um panorama diferenciado em relação às outras escolas de ensino médio da Região Administrativa - RA, considerando que é a escola mais antiga da região que oferta a modalidade de ensino médio aos jovens da RA e do entorno. Há uma relação entre a escola, o ensino médio e a história do Gama.

De acordo com o Planejamento Educacional de 1970/1971, a primeira escola da cidade, o Ginásio do Gama, foi criada pela Fundação Educacional em abril de 1962. Atendia aos jovens da cidade que cursavam o nível ginasial no período noturno. Sua primeira construção era de madeira e funcionava onde hoje se

¹⁴ A PDAD/DF - Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio do Distrito Federal é um documento elaborado de dois em dois anos pela Codeplan – Companhia de Planejamento do Distrito Federal para avaliar o desenvolvimento socioeconômico dos habitantes do Distrito Federal. A mais recente Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD foi realizada em 2015. A PDAD contempla as 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal e traça o perfil das cidades pesquisadas e do DF como um todo. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/319-pdad-2015.html>> Acesso em: 22 ago. 2016.

encontra o prédio da Escola Classe 01, localizada entre as quadras 18/21 na Área Especial 02 do Setor Leste do Gama.

O curso era oferecido no turno noturno, pois os jovens da cidade trabalhavam no período diurno para ajudar no aumento da renda de suas famílias. Em 31 de Outubro de 1963, um temporal destruiu a construção de madeira e a escola passou a funcionar nas lojas localizadas próximas ao Cine Itapoã.

O curso diurno somente foi inaugurado em março de 1964, quando passou de Ginásio do Gama para Ginásio Moderno do Gama, já em seu prédio definitivo. Em fevereiro de 1966, a escola passou a oferecer o ensino em nível de Segundo Grau com o Curso de Técnico em Contabilidade e, três anos mais tarde, iniciou-se o Curso Técnico em Administração. Em janeiro de 1977, o Colégio do Gama passou a ser denominado Centro Educacional 01 do Gama e começou a oferecer o ensino de 1º e 2º graus. A partir de 1980, se iniciavam as vagas no Curso Normal e, oito anos depois, Técnico em Eletrônica.

Após a instituição da LBD 5692/71, para o ingresso no nível de segundo grau na escola, era necessária a realização de uma prova de seleção: ao final do ano, todos os alunos das escolas de Ensino do 1º grau da cidade (inclusive aqueles que estudavam na oitava série da escola) teriam que realizar uma prova para poder estudar no curso pretendido. Caso fossem aprovados, cursariam o curso técnico em nível de Segundo Grau, nas áreas de contabilidade, administração de empresas, em 1980, magistério, e, a começar de 1988, técnico em eletrônica.

Segundo informações do planejamento educacional da escola de 1970/1971, o Centro de Ensino Médio (CEM) 01 do Gama quando construído possuía o que havia de mais moderno e inovador para a época em se tratando de arquitetura: salas amplas e arejadas, espaço físico para a prática de esportes, área verde, banheiros e vestiários, além de laboratórios de Química, Física e Biologia.

A área destinada à construção da escola ficava na parte leste da cidade. O Centro Educacional 01 do Gama era uma escola privilegiada dentre outras da cidade por possuir, além dos cursos mais almejados pelos jovens, um corpo docente muito conceituado e uma área física bastante ampla, bem maior que as outras escolas: 45 (quarenta e cinco) salas de aula, 06 (seis) banheiros, 02 (duas) salas de coordenação, 02 (duas) salas de professores, 01(uma) biblioteca muito ampla, com um rico acervo, 01(um) auditório (era a única escola da época que possuía um auditório), 01 (uma) cantina e 01 (uma) lanchonete, 04 (quatro) laboratórios, de

química, física, biologia e indústria, 01 (uma) sala de datilografia, 01 (uma) sala da direção, 02 (duas) salas de apoio que eram usadas para advertir os alunos, receber os pais e cuidar do funcionamento diário escolar, uma ampla área para esportes, com quadras, materiais, banheiros, parque de diversões, banco de areia e uma área verde de 400 m² (quatrocentos metros quadrados) na entrada do colégio. Essa área verde servia de local de encontro dos alunos nos horários de aulas ou em horários vagos. Não se reservava espaço para que os alunos pudessem ter o grêmio ou qualquer outra organização estudantil. Estudar no CEM 01 do Gama era a garantia de ter um emprego após o fim do segundo grau, pelo foco da escola em preparar bons profissionais para o mercado de trabalho.

Conforme o PPP 2015/2016, atualmente o Centro de Ensino Médio 01 do Gama continua tendo a mesma área de sua fundação, mas o aproveitamento do seu espaço físico mudou, a sua utilização se dá de forma diferente a dos tempos de sua inauguração: a escola é um espaço democrático, onde a prática pedagógica está interdisciplinarizada com atividades extracurriculares, as manifestações artísticas são amplamente motivadas pela escola, bem como a formação do grêmio estudantil e outras ações.

Antes mesmo da extinção dos cursos profissionalizantes que se iniciou em 1996, o curso normal foi transferido do CG para outro espaço e, com ele, a escola de aplicação¹⁵. A parte destinada a ela também foi transformada em salas de aulas para o Ensino Médio. O parque de diversões deu lugar a uma área gramada que serve de estacionamento interno. A sala de datilografia foi modernizada e passou a ser uma sala de informática com trinta computadores. Os laboratórios foram modernizados, mas, no momento da pesquisa (set/2016), encontravam-se desativados por falta de recursos humanos.

Com base nos depoimentos dos professores mais antigos, a escola passou por uma reforma geral em 1988 e por outra menor em 1999, o que tem mantido o prédio em condições favoráveis de uso.

A nova gestão que administra a escola desde 2013 e que permanece como gestora no biênio 2015/2016 tem organizado periodicamente mutirões para realizar pequenas reformas na escola com a ajuda da comunidade, o que tem surtido efeitos satisfatórios e mantido a escola em bom estado. A comunidade escolar tem sido

¹⁵ Parte da escola onde funcionavam turmas de ensino de 1º grau (de 1ª a 4ª séries), que serviam de laboratório para a prática e treinamento dos normalistas, futuros professores do ensino primário.

chamada a participar cada vez mais das decisões da escola, inclusive discutindo as questões pedagógicas da instituição¹⁶.

Em 1994 o auditório perdeu suas cadeiras fixas do tempo de sua inauguração e ganhou cadeiras móveis. Recebeu também cortinas e materiais de apoio, como aparelhagem de som e figurinos. Em 2013, a equipe gestora trocou novamente o mobiliário por cadeiras acolchoadas e novos equipamentos, de iluminação e de som, além de figurinos e cortinas.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do período compreendido entre 2015/2016, a escola é, além de ambiente de aprendizado, um espaço de diversão, socialização e cidadania.

A sala de apoio ainda funciona no mesmo local. Hoje, tem a função de ajudar os alunos, orientá-los nas atividades da escola, receber os pais, auxiliar o professor quanto ao material que necessite, ou mesmo atender aos alunos que apresentem atitudes de indisciplina na escola, aplicando-lhes as sanções adequadas ou convocando o responsável.

A escola atende uma média de 2000 alunos, distribuídos em três turnos, e tem uma faixa de 170 professores atuantes do turno diurno e noturno.

2.4 Sobre a pesquisa

Em abril de 2016, foram iniciadas as tentativas para a coleta de dados no campo de estudos. Esta etapa começou com a visita à escola, seguida de pesquisa documental, pois, seguindo a perspectiva de Godin e Lima (2006), antes de se realizar a coleta de dados de modo mais sistemático e aprofundado, é importante proceder aos estudos exploratórios que possam embasar a pesquisa. A conversa com os professores culminou na organização de quatro grupos de discussão, que foram realizados durante o mês de agosto. A partir de setembro de 2016 ocorreu a transcrição e escrita do relatório deste estudo.

Ao todo, 20 professores participaram dos quatro grupos de discussão realizados nessa pesquisa. Os grupos de discussão foram organizados com base nos seguintes critérios: grupos de professores que atuam e/ou atuaram por um

¹⁶ O Conselho escolar, que possui representantes do segmento pais da escola, foi convocado para acompanhar e participar da elaboração do PPP 2015/2016, bem como das reuniões pedagógicas bimestrais propostas no calendário escolar da SEEDF para esta finalidade.

período entre 25 e 35 anos na educação básica na SEEDF e grupos de professores que atuam entre 02 e 06 anos, também na educação básica na SEEDF. Entre os professores mais antigos, sete iniciaram sua carreira no magistério atuando como professores de séries iniciais e, somente depois da conclusão do curso superior, passaram a integrar o grupo de professores atuantes no ensino médio, os cinco iniciaram sua carreira já como professores do ensino médio. Dois dos professores mais antigos já se encontravam aposentados, sendo uma do sexo feminino e outro do sexo masculino. Todos os professores jovens já iniciaram sua carreira no magistério atuando no ensino médio. Os vinte professores trabalham ou trabalharam em regime de dedicação exclusiva na Secretaria de Estado de Educação de Distrito Federal.

Quadro 01: Organização dos dados de acordo com a situação dos/as entrevistados/as.

	Período dos grupos de discussão	Local	Sujeitos	Total de Participantes	Justificativas para a seleção, ou não seleção dos grupos de discussão
Professores (as) mais velhos	18/Agosto/2016	Sala de coordenação da escola	03 professores com atuação entre 25 a 30 anos de atuação	05 Professores	Grupo selecionado
			02 professores aposentados		
Professores (as) mais jovens	19/Agosto/2016	Sala de coordenação da escola	03 professores com atuação entre 02 a 06 de atuação	03 Professores	Grupo selecionado
Professores (as) mais velhos	18/Agosto/2016	Laboratório de informática	07 professores com atuação entre 25 a 30 anos de atuação	07 Professores	Grupo não selecionado devido ao excesso de barulho no ambiente, o que dificultou a transcrição das falas.
Professores (as) mais jovens	19/Agosto de 2016	Laboratório de informática	05 professores com atuação entre 02 a 10 anos de atuação	05 Professores	Grupo não selecionado devido ao grande fluxo de entradas e saídas dos participantes da

					sala, o que dificultou a interação dos participantes.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora – Setembro/2016.

Optou-se por formar um grupo de professores antigos incluindo dois professores aposentados, já que, por desejo deles, queriam interagir com colegas com os quais já haviam trabalhado e se sentiram à vontade para conversar, fazendo parte do mesmo grupo.

2.4.1 Aproximação com os grupos

No dia 11 de abril de 2016, para iniciar a coleta dos dados no campo, fui à escola e conversei com a professora Adriana, a então vice-diretora do Colégio do Gama. Ela, de maneira prestativa, me encaminhou para a sala dos professores na hora do intervalo do turno matutino e vespertino e lá expliquei a todos o motivo de minha visita, sobre a minha pesquisa e que eu precisava da contribuição de todos, para participarem dos grupos de discussão. Acordamos que eu retornaria na quarta-feira seguinte, dia 13/04, na coordenação pedagógica coletiva e distribuiria um formulário, a fim de organizar os grupos de discussão de acordo com o seu tempo de atuação na carreira magistério. Recebi quarenta formulários preenchidos de professores que se dispuseram a participar do estudo e, a partir dessa informação, reuni os professores em quatro grupos de acordo com o tempo de atuação. Após o agrupamento dos professores passei a contatá-los individualmente para organizar um horário para que o grupo pudesse se reunir. Mesmo com a receptividade, eu não conseguia propor um horário que pudesse atender a todos os professores. Os mesmos alegavam que estavam envolvidos com as atividades da escola, como jogos Interclasse, avaliação, correção de provas, preenchimento de diários e recuperação, o que os impedia de ter um horário livre para nosso encontro. Neste mesmo tempo, contatei dois professores aposentados que se dispuseram a contribuir e sugeriram participar do grupo em que se reuniria os professores atuantes mais antigos, pois, certamente, já deveriam ter trabalhado ou dado aula para algum deles. Os professores aposentados se dispuseram a participar em qualquer dia e horário que eu conseguisse reunir o grupo do qual eles desejavam fazer parte. Tentei por todo o mês de abril reunir os grupos de professores, sem

sucesso. No mês de maio, resolvi criar quatro grupos por meio do aplicativo WhatsApp, a fim conversar com todo o grupo ao mesmo tempo e marcar um horário e local para realizarmos a atividade. Dos vinte professores mais antigos que preencheram o questionário, doze professores confirmaram via WhatsApp a participação no grupo de discussão e, dos vinte professores mais jovens, apenas oito confirmaram participação. Todos pediram que a reunião só acontecesse após o recesso do mês de julho, pois entrariam em período de avaliação e, logo após, entrariam em recesso escolar.

Esperiei até o mês de agosto e entrei novamente em contato, marcando o nosso encontro para os dias 18 e 19 de agosto. Os grupos dos dois dias foram realizados nos períodos matutino e vespertino. Houve grande dificuldade de realização da atividade dos grupos que participaram no turno matutino, já que o local escolhido não foi adequado. A sala de coordenação estava ocupada, então nos encaminhamos para a sala de informática, onde havia bastante movimento de alunos e o barulho dificultou a compreensão das conversas gravadas. No grupo do dia 18/08, em que a discussão se deu no período vespertino na sala de coordenação, dois professores se encontravam em sala de aula, então se propuseram a deixar atividades com os alunos e participar. Neste grupo também participaram os professores aposentados, que vieram no dia e horário marcados. Os grupos que foram realizados na sala de coordenação, as gravações produzidas ficaram compreensíveis.

2.4.2 A transcrição dos dados orais

Os dados orais (as falas dos participantes) coletados por meio o grupo de discussão foram transcritos e transformados em textos. O quadro 02 mostra, de maneira sucinta, como se deu a coleta de dados relacionados às questões e aos objetivos do estudo, que foi o ponto de partida para a escolha dos critérios, para a seleção dos grupos de discussão e para a análise.

Quadro 02: Síntese da coleta de dados de acordo com as questões e objetivos da pesquisa.

Questões da pesquisa

<p>Quem é o/a jovem professor /a que lecionou ou leciona no CEM 01 do Gama?</p> <p>Como os professores mais velhos concebem a importância histórica dessa escola?</p> <p>Como os jovens professores percebem a importância dessa escola? Qual a importância dessa escola para cidade do Gama ao longo da história?</p> <p>Que elementos influenciaram os sentidos e significados do ensino médio da escola?</p>
<p>Objetivos da pesquisa</p> <p>Comparar diferenças e convergências dos sentidos e significados do ensino médio de uma escola pública de ensino médio do Gama nos tempos em que se dará a pesquisa.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>Identificar o/a professor/a que lecionou ou leciona no CEM 01 do Gama, traçando seu perfil desde seu ingresso na escola.</p> <p>Identificar o/a professor/a que leciona no CEM 01 do Gama, traçando seu perfil desde seu ingresso na escola.</p> <p>Compreender como a escola é percebida pelos professores mais velhos que atuaram e que ainda atuam na escola. Compreender como a escola é percebida pelos professores mais jovens que atuam na escola.</p>
<p>Procedimento de coleta</p> <p>Aplicação de formulário de identificação dos sujeitos.</p> <p>Grupos de discussão.</p> <p>Documentos escritos Plano Educacional 1970/1971 e PPP 2015/2016.</p>
<p>Procedimento de análise dos dados</p> <p>Interpretação dos dados coletados a partir dos grupos de discussão.</p> <p>Discursos do período de instituição do ensino médio da escola e do período atual a partir do PE e do PPP nos respectivos períodos selecionados.</p>

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora – Setembro/2016.

As gravações foram realizadas utilizando-se de um aplicativo gratuito para Sistema Operacional Android, utilizado em celulares denominado *Smart Voice Recorder* e, depois, transferidas para programas de áudio e de texto do computador.

As falas foram degravadas e transcritas de acordo com os códigos de transcrição propostos pelo Método Documentário (Cf. Weller, 2006).

Acompanhando Halliday, McIntosh e Strevens *apud* Damasco (2014), “define-se transcrição como sendo uma técnica para representar sem ambiguidade e de maneira coerente os dados fonéticos em forma gráfica”. O momento da transcrição também é muito importante para a análise dos dados, pois, mesmo o objetivo sendo apenas o de transformar os dados orais em dados escritos, é nessa fase que o pesquisador pode realizar um segundo momento de escuta, atentando para o conteúdo dos dados. Assim, “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1983).

Na reconstrução dos dados orais, estes foram transcritos detalhadamente, valorizando todos os detalhes que compunham o discurso, como os silêncios, as risadas, as hesitações, falas sobrepostas, bem como as mudanças nas entonações e como iniciavam e terminavam as falas.

Neste momento do estudo, as etapas descritas por Bohnsack e Weller (2013), a interpretação formulada e interpretação refletida, foram importantes para realizar a transição do sentido imanente para o sentido documentário valorizando o câmbio que ocorre na ação de “o quê” perguntar para o “como” se deram os contextos em que estavam inseridos os dados.

Para a interpretação formulada, fez-se uma primeira transcrição de todas as falas, tais quais se apresentaram, esta transcrição foi analisada e, a partir dela, foram separados os temas discutidos na atividade proposta. A partir das temáticas, organizou-se um quadro com os assuntos abordados nos grupos de discussão. Logo depois, procedeu-se a escolha das passagens importantes para a análise.

Para a interpretação refletida, valeu-se de conhecimentos adquiridos sobre o ambiente da pesquisa, sobre o conteúdo das falas, o comportamento dos participantes e o que os impulsionou a agir de determinada forma.

De acordo com Weller, a interpretação refletida “busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o quadro de referência que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (Weller, 2006, p. 251).

A interpretação refletida é subdividida em dois momentos: no primeiro momento, empenha-se em “reconstruir a organização do discurso” (WELLER, 2005,

p. 277), analisando, entre outros elementos, como os participantes se comunicam, como se expressam e a densidade das falas nas interações.

Ainda acompanhando Weller (2005 e 2006), o segundo momento da interpretação refletida foi realizado averiguando além das questões que se apresentaram interessantes ao que se procurou compreender, os assuntos interligados, ou que apresentaram padrões de similaridade.

Durante a interpretação refletida, quer dizer, no processo de explicação de uma norma, de um modelo ou quadro de orientação, o pesquisador busca analisar não somente questões temáticas que possam parecer importantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social. (WELLER, 2006, p. 252).

Neste momento, a análise comparativa entre os grupos tornou-se preceito importante na utilização do Método Documentário de interpretação para evidenciar se algum comportamento ou fala eram próprios de determinado coletivo, pois “somente através desse procedimento o (a) pesquisador (a) poderá caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social” (WELLER, 2005, p. 277).

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

3.1 Grupo Outrora¹⁷

O Grupo Outrora foi integrado por professores (as) que atuam ou atuaram por mais tempo na carreira magistério e que aceitaram participar voluntariamente do estudo. O critério de antiguidade aqui se deu pelo motivo de que estes professores puderam acionar suas memórias sobre acontecimentos e fatos relacionados à consolidação do ensino médio no CG do Gama.

A utilização de grupos de discussão com os professores mais antigos contribuiu para a reconstrução da história do ensino médio por meio de suas memórias. A ressignificação da memória, por meio dos relatos de professores (as), permitiu compreender os elementos dos significados e dos sentidos que mudaram no percurso histórico: “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI e OTERO, 1999). Geralmente, estes fragmentos, que afloram, são os acontecimentos mais importantes ou aqueles que de alguma forma influenciaram a construção de certos comportamentos e maneiras de pensar. Fundamentando-se nesta concepção, os relatos dos professores foram analisados a partir da memória ressignificada, e, ao mesmo tempo, foi possível confrontar essa mesma memória com suas opiniões atuais sobre o ensino médio.

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. (BOSI, 1987, p. 09.).

O roteiro para a viabilização do grupo de discussão foi construído a partir do modelo utilizado por Damasco (2014) e depois discutido com a orientadora deste estudo (Apêndice A). O roteiro foi dividido em blocos de perguntas, separados por temáticas. O mesmo roteiro foi aplicado aos professores do Grupo Outrora e aos professores do Grupo Presente. O primeiro, bloco I, tratou da formação escolar e acadêmica dos professores. Os participantes falaram sobre seus percursos no ensino médio, primeiramente, como estudantes e, depois, como professores. O

¹⁷ Os dados a respeito dos Grupos de Discussão foram sintetizados a partir dos formulários preenchidos (cf, modelos dos questionários nos apêndices).

bloco II dizia respeito à história de suas famílias e da cidade, como se estabeleceram, como se divertiam e como era o lugar em que viviam. A intenção era relacionar a história da cidade à inauguração da escola e à instituição do ensino médio. O bloco III tratou da história da escola e do ensino médio. O bloco IV tratou da relação dos participantes com seus colegas de trabalho e com os jovens enquanto professores. Neste momento, os participantes discutiram sobre sua relação com os professores e o ambiente escolar. Os professores mais velhos discutiram e confrontaram suas próprias opiniões sobre as características dos jovens e do ensino médio no passado e no período atual. Os professores mais jovens discutiram sobre as características dos jovens e do ensino médio do período atual. Por fim, no bloco V, solicitou-se aos participantes se gostariam de acrescentar algum comentário sobre o que havia sido conversado.

Quadro 03: Organização dos dados de acordo com as características dos/as entrevistados/as – Grupo Outrora.

Grupo Outrora

Nome	Apelido	Gênero	Idade	Tempo de atuação	Área de atuação
Maria	Ef	Feminino	67 anos	30 anos	Psicologia
Marcos	Bm	Masculino	60 anos	35 anos	Matemática
Iris	Df	Feminino	51 anos	31 anos	História
Elsa	Cf	Feminino	50 anos	30 anos	História
Eduardo	Am	Masculino	47 anos	25 anos	Português

No dia e horário agendado para o grupo de discussão fui recebida de maneira muito amistosa, já que havia trabalhado na escola era conhecida e o ambiente me era muito familiar.

Os participantes do grupo tinham uma boa relação entre si, houve uma conversa descontraída antes do início, já que dois professores, que haviam se aposentado, estavam reencontrando colegas e lembrando momentos de quando eram professores, alunos ou colegas de trabalho. Alguns minutos depois, iniciei a atividade apresentando a pergunta inicial e os professores se mostraram abertos para a discussão. No segundo bloco, que tratava da escolha profissional, a conversa

ficou mais descontraída, fazendo com que a interação levasse para a discussão suas opiniões sobre várias questões relacionadas ao tema.

O áudio deste grupo ficou claro e de boa qualidade. Algumas temáticas tiveram uma duração de tempo maior, visto que os participantes se mostravam interessados e permaneciam sob o mesmo assunto por tempo longo. Fiz poucas intervenções. Os participantes gostaram da discussão, pois puderam lembrar bons momentos, rever pessoas queridas e abordar assuntos que nem sempre tinham oportunidade de expor. Disseram, ainda, que se sentiam surpresos, pois não esperavam que a atividade fosse tão prazerosa, que tinham outra opinião sobre como se desenrolaria o grupo de discussão antes de participarem da atividade. Como havia professores que tinham tempo limitado para voltarem para a sala de aula, delimitamos 80 (oitenta) minutos para a atividade, mas, como as conversas estavam animadas, estendemos a duração para 120 (cento e vinte) minutos.

3.1.1 Sobre os participantes¹⁸

Maria (Ef) nasceu em 1950, tem 66 anos, negra, casada, católica, natural de Januária-MG. Veio morar no Gama no ano de 1968, logo após seu casamento. Possui quatro filhos. Seu pai era fazendeiro, então toda a sua formação se deu em escola particular em Minas Gerais, onde fez curso normal, e veio para Brasília em busca de vida nova para a família que estava constituindo. Já no Distrito Federal, fez curso superior em Psicologia em faculdade particular. Todos os seus filhos também cursaram nível superior em faculdades privadas e são todos funcionários públicos. Atualmente Maria está aposentada e se dedica aos cuidados dos netos, de sua saúde e às visitas aos amigos dos tempos de professora. É líder comunitária do bairro onde mora e é muito respeitada. É bem familiarizada com a tecnologia, pois utiliza celular *smartphone*, possui perfil nas redes sociais e conversa por meio de aplicativos de interação.

Eduardo (Am) nasceu em 1970, tem 46 anos, declarou-se pardo, solteiro, sem religião, natural de Brasília - DF. Veio da Asa Norte e mora no Gama desde 1971. Possui quatro irmãos. Toda a sua formação se deu em escola pública, com exceção do curso superior, fez Licenciatura em Letras em faculdade particular. Mora com a

¹⁸ Os participantes não são identificados, visando preservar suas identidades. Por esta razão, todos os nomes próprios citados são fictícios.

mãe. Todos os seus irmãos também cursaram nível superior e são em sua maioria funcionários públicos. Eduardo atua desde 1992 e completa 25 anos no início de 2017 como professor de português e, nos últimos quatro anos, ocupando o cargo de coordenador pedagógico da escola. Em seu tempo livre, cuida de sua mãe, diverte-se com os amigos na própria cidade e gosta de viajar. É falante, extrovertido e possui espírito de liderança, sendo muito ouvido por seus pares.

Marcos (Bm) nasceu em 1957, tem 59 anos, declarou-se branco, casado, sem religião, natural de Afogados da Ingazeira - PE. Cursou Técnico em Contabilidade no segundo grau e fez licenciatura em matemática. Com medo de ser demitido do IBGE na época, fez vários concursos e o primeiro que o chamou foi o da Fundação Educacional do DF (Atual Secretaria de Educação do DF). Mudou-se para Brasília em 1980. Como foi lotado na cidade do Gama, mudou-se para a cidade, casou-se e teve três filhos. Toda a sua formação se deu em escola pública, com exceção do curso superior, que fez em faculdade particular. Marcos atuou como professor desde 1980 e está aposentado. Em seu tempo livre, interage com sua família, diverte-se com os amigos na própria cidade e gosta de viajar. É introvertido, reservado e fala pouco.

Elsa (Cf) nasceu em 1967, tem 49 anos, declarou-se parda, divorciada, não declarou religião, nasceu na cidade do Gama e mora na cidade desde então. Tem dois filhos. Seus pais também moram na cidade, bem como todos os seus quatro irmãos. Elsa cursou o segundo grau no Colégio do Gama e o curso superior de Licenciatura em história em instituição privada. Elsa é uma professora muito popular, se comunica com seus alunos nas redes sociais, é engajada nos eventos culturais e políticos da cidade e, em seu tempo livre, dedica-se à sua família, aos amigos, às viagens e às atividades políticas e culturais de sua cidade.

Íris (Df) nasceu em 1966, tem 50 anos, declarou-se negra, casada, sem religião, mas simpatizante da doutrina espírita, natural de Teresina - PI. Mora no Gama desde 1968. Dez anos antes seu pai veio trabalhar na construção de Brasília e organizou um local em um cortiço para que a família pudesse se juntar a ele na capital. Dois anos depois, seu pai conseguiu comprar uma casa financiada na cidade pelo Sistema Habitacional de Interesse Social (SHIS), criado pelo governo para financiar residências para a população de baixa renda, nos anos 1970. Cursou o segundo grau na Escola Normal de Brasília, pois havia sido expulsa do Colégio do Gama no ensino de 1º grau por participar de atividades políticas na escola, então,

para garantir a sua profissionalização, seus pais lhe enviaram para estudar em Brasília, mesmo conscientes das dificuldades que teriam para mantê-la numa escola considerada de elite. Por esse motivo, a conclusão do seu segundo grau foi muito sacrificada devido ao deslocamento difícil e à dificuldade de se alimentar longe de casa, pois precisava passar todo o dia na escola, comprar os materiais exigidos e usar o uniforme que também era muito caro. Em nível superior, formou-se em História. Possui duas filhas, três netos, tem grande atividade política na cidade. Participa com frequência das atividades culturais em que interage com os estudantes e com seus pais. É professora desde 1985.

3.1.2 Percepções sobre o ensino médio enquanto estudantes

Iniciou-se o grupo de discussão com uma pergunta que buscava acessar as percepções reminiscentes dos professores do grupo Outrora, os quais “voltando no tempo” trouxeram para o presente suas lembranças sobre como percebiam o ensino médio quando estudantes. É possível que os resultados dessas memórias estejam afetados com as impressões atuais dos participantes, visto que o processo histórico altera o modo de perceber do indivíduo. (Linhas 01 a 72¹⁹).

Y: Eu gostaria que vocês falassem como foi a experiência de vocês durante o segundo grau, o que vocês acham, onde vocês fizeram o segundo grau, como foi a experiência de vocês no ensino médio enquanto alunos, como foi a formação de vocês?

Ef: Eu estudei no Colégio São João, um colégio particular na cidade de Januária Minas Gerais. Eu nunca estudei em escola pública. Meu pai era fazendeiro e tinha aquelas manias de que fazendeiros não colocavam filhos em escola pública, mas o que eu esperava do ensino médio naquela época que era outro nome (1) acho que era Ginásio então, a gente fazia o Ginásio, eu queria ser professora (1) eu queria ser professora, meu sonho era ser professora. E naquela época, era importante ser professora, era importante ser bancário. Toda menina queria casar com alguém que trabalhasse no Banco do Brasil e todo rapaz queria namorar com uma moça que fizesse curso magistério, né? Inclusive tinha até aquela música: “Minha normalista linda”! **A normalista que a coisa mais linda que tinha!** De uniforme, tudo bonitinho.

Cf: Na nossa vida acadêmica (1) apesar de não termos as matérias para vestibular, na minha turma, 34 alunos queriam fazer vestibular.

Bm: Fiz o ensino médio em Pernambuco (1) Técnico em Contabilidade, no Colégio Senhor Antônio de Pádua Santos, era na Época em que ainda existia o profissionalizante.

Cf: O meu era Administração.

¹⁹ Na transcrição dos grupos de discussão foram adotados códigos utilizados no Método Documentário e que se encontram nos ANEXOS da dissertação.

Am: Eu estudei aqui também, fiz ensino médio e na época, não sei bem por que, a escola era profissionalizante (1) eles abriram uma turma que seria hoje o científico.

Cf: Isso mesmo!

Am: A nossa turma era chamada... (3) A gente até brincava: com um canto de guerra que era assim: “**É 7044! É única! É única!** Porque só tinha ela. Era Normal, Administração, Contabilidade...”

Cf: Verdade! Uma coisa interessante também era que os professores não tinham muita ausência de professores, eles não faltavam tanto, não havia por que, não tinha muito desgaste, tanto, e eu associo isso às licenças prêmio...

Ef: Agora, nessa época eu dei aula para o magistério, foi maravilhosa também, não tinha tanta mudança, não tinha tanta mudança, o ensino médio do magistério era muito bom, era um curso profissionalizante, você saia professora de lá, o segundo grau de contabilidade, de administração, o científico, eletrônica, era profissionalizante que depois com tanta reforma, com tanta reforma, que eu não sei pra quê, acabou...

Am: Isso! Eu ia falar isso também! E a gente tinha uma sequência mais regular das aulas, não havia o sumiço de um professor por um mês, dois meses, era bem interessante.

Cf: Eles tinham licença prêmio, eles gozavam, o que não ocorre hoje. Então a gente tem um intervalo muito grande trabalhando (2) então o desgaste físico e emocional é também muito grande.

Am: Então você adocece mais e tudo.

Cf: Adoece, é isso.

Df: A minha experiência com estudante no Ensino Médio, antigo segundo grau foi extraordinária! Primeiro porque considero que foi fase que eu comecei a me constituir como sujeito sabe? (2) A identidade nossa toma todo contorno aqui, nessa fase, porque temos em média 14, 15 anos! O meu segundo grau fiz na Escola Normal de Brasília. Fiz o curso de Magistério. Eu era subversiva, contestadora e revolucionária e o curso Normal era quadradinho, cheio de regras, além do que funcionava dentro de uma escola constituída com todas as bases militares, elitista e etc. Então era um embate constante entre o que eu era e o que o curso queria fazer comigo. Como não me rendia, tive um segundo grau muito marcado pelas (3) imposições do curso. Tomei a decisão de fazer um curso técnico profissionalizante porque naquele tempo filho de pobre tinha unicamente essa opção. O curso que escolhi me levaria direto para um ótimo emprego:

Professora!

Am: Mas Íris! Por que você foi fazer tão longe! Porque não fez aqui no Gama?

Df: Porque eu brigava demais no CG, fui expulsa daqui na oitava série, (2) por estar ligada aos movimentos contra a ditadura, porque briguei com a diretora, porque era muito rebelde!

Ef: Ah! Então é por isso que eu não me lembrava de você aqui, porque seu magistério não foi aqui!

Todos: (@) 3 (@)

Os participantes conferem um sentido profícuo ao antigo segundo grau, uma vez que seus pais possuíam pouca escolaridade e eles haviam conquistado a oportunidade de estudar mais que seus genitores. Para eles, essa era a única opção para ajudar suas famílias em atividades consideradas por eles melhores que as atividades desenvolvidas por seus pais. A importância do segundo grau parece estar associada ao fim prático e imediato que a modalidade teve para eles, a condição de jovem possuidor do diploma de segundo grau deu a eles mais possibilidades de

exercerem funções que eles consideravam superiores. O segmento revela que as orientações coletivas dos participantes sobre o segundo grau está vinculado à possibilidade de emprego e melhor condição econômica por meio do ingresso rápido no mercado de trabalho.

Relembrando o passado, os participantes em vários momentos comparam suas experiências com situações do tempo presente. (Linhas 73 a 173):

Y: E como eram os jovens nessa época? Vocês se achavam mais digamos assim, (2) interessados? Estudavam mais?

Cf: Eu acho que eles eram mais interessados e eram mais engajados, mais revolucionários e era também mais livre a escola. E a gente também participava muito das atividades da escola.

Am: Se você chamar meus colegas mais próximos, (1) eles vão confirmar o que eu estou dizendo agora. Eu sempre digo que eu tenho esse receio de cair no saudosismo, (3) meus sobrinhos falam: **“Há! É outro tempo!”** Porque eles têm outros engajamentos, outras coisas né? Mas uma coisa eu acho que marcou, a minha necessidade de obrigação imediata, por exemplo: vou terminar o segundo grau na época, e ajudar a minha mãe que é diarista a pagar o aluguel de uma casa, **então, nem fantasiar!** “Há! Ele não depende da escola para ter essas coisas, ele já mora na fraçãozinha do lote que o pai ganhou e ele vai construir”.

Cf: Isso!

Am: Eu acho que a escola tem que acertar a contribuição dela porque não é essa! Passar no vestibular? Também pode não ser! Um nível superior, precisa tanto para essa questão de escola, como aquele aluno bem fraquinho que você falou () ... Há mil mecanismos aí, né? E eu nem estou julgando né? Na minha época era isso, minha vó até falava: “Estuda, para tirar sua mãe dessa, estuda.”

Df: O ensino médio servia antes para dois propósitos: (3) ou preparar para o vestibular ou preparar para o trabalho, os estudantes ricos e ou de classe média geralmente optavam pelo científico.

Am: **Então sou exceção!**

Todos: (@) 4 (@)

Df: Hoje eu vejo que o Ensino Médio ganha mais um objetivo: (2) contribuir para a construção de mentalidades capazes de questionar, analisar e mudar a sua realidade. (2) É um constituidor de Identidade.

Bm: A gente não tinha muita opção, a gente não tinha muita opção, **ou era estudar, ou era estudar!**

Am: **Era a prática!** Amando ou não, a gente que veio da pobreza, tinha que ser bom aluno, mesmo que não fosse usar nada daquilo, pra nada da vida...

Cf:

| Sim...

Am:

| Mas

era para ter um papel e levar lá no banco, na farmácia, para conseguir um empenho e ganhar um pouquinho mais que a mãe da gente que não estudou e ajudar a dividir as contas da casa. **Isso era a realização!**

Cf: E no fundo isso a gente era até elite, porque o segundo grau era considerado a elite educacional!

Am: | **Era elite!** Já ia falar! Lembra do nível do baile de formatura do segundo grau?

Bm:

| Era o máximo!

Am: **Era quase o máximo! Minha vó se orgulhava! “Há meu neto, tem segundo grau!”**

Todos: (@) 3(@)

Df: Os jovens pobres, moradores daqui do Gama como a gente, (1) não podiam se dar ao luxo de estudar para passar no vestibular da Universidade Pública. A Universidade Pública nem oferecia cursos à noite. Então, ou a gente trabalhava ou a gente trabalhava. Mas essa fala não pode dar a entender que eu não me identifico com a minha profissão. (2) Pelo contrário, ao longo do curso de Magistério fui também descobrindo a importância de ser professora.

Ef: Comparando com o de hoje, hoje eu acho um absurdo porque o aluno hoje é ensino médio e acabou! Então o aluno quando terminava o profissionalizante, ele fazia magistério, ele fazia concurso para professora. O rapaz, (2) o homem, (1) difícil uma menina que fazia contabilidade, administração, ainda existia aquela separação de homem e mulher, que hoje não tem, quando um rapaz ia fazer magistério, todo mundo olhava às avessas para o coitado! Até no tempo em que eu dava aula no CG, eu via como era difícil parecia que (3) existia uma discriminação com os rapazes: “IH é gay! É não sei o quê! Está fazendo magistério!” E as meninas também era difícil uma menina que fazia o curso de contabilidade, era difícil uma menina que fazia um concurso para o banco. Então, o segundo grau, eu vou falar segundo grau, era um profissionalizante, era um caminho que o pobre tinha. Quando acabou o profissionalizante aqui, eu achei um absurdo, porque o aluno, nem todo mundo tinha acesso à faculdade. Então, ele terminava o ensino médio, ele era o quê? **Nada!** () Ele apenas fez um ensino médio. Quando ele terminava o segundo grau, era um prazer ele receber o diploma: “Pai, eu sou contador! Eu sou professora! Eu fiz o curso de Administração!” E hoje não, depois que colocaram o ensino médio é dando oportunidade do jovem ir para a universidade, mas que oportunidade é essa que a maioria não tem? (2) A UnB, é um funil, acho que é um funil de cabeça para baixo, é difícil de entrar, muitos não aguentam e saem também, porque a UnB, o aluno ele tem que trabalhar. Eu tenho um neto na UnB, ele está com vinte anos, ele faz engenharia, ele não está suportando o dia todo, ele tem vontade de trabalhar, quer ganhar o dinheiro dele, mas como? (2) Então, o aluno vai para a universidade e antes, o segundo grau, o aluno já ia fazer um concurso para um banco, ia fazer concurso para qualquer coisa! Hoje é difícil um concurso bom só com o nível médio, só com o segundo grau, você só vê bons concursos com curso superior e se o aluno não tiver curso superior (4) Eu acho que houve uma decadência muito, muito grande inclusive na aprendizagem. Eu quando saí de Minas Gerais e cheguei aqui, eu podia fazer qualquer concurso, eu sabia! **Eu sabia que eu sabia!** Eu não tinha medo, eu enfrentava e se tivesse outros concursos, eu faria e hoje não, parece que os alunos estão terminando o segundo grau hoje, eles não sabem o que eu sabia quando eu terminei o ensino fundamental, meu primeiro grau, eu comparo assim, meus netos dizem: “Não vô!” Eu digo: “É!” Porque isso que você está vendo aí, às vezes eu vejo cada erro de português assim que eu quando estava lá no ensino fundamental, eu já não tinha mais aquilo, eu não tinha mais aqueles erros. Eu não sei se é falha só do sistema, eu sempre que eu condeno o sistema, porque geralmente a gente fala: “Não, é que professor ganha pouco!” (2) Eu não culpo muito o sistema também, às vezes o professor mesmo, o desinteresse dele e o salário do professor, ele não tem estímulo de nada. Do segundo grau eu acho que caiu muito! Aliás, o aluno, dependendo da faculdade dele, ele termina ele não sabe o que a gente sabia antigamente. O meu pai já reclamava comigo! Meu pai falava que eu não sabia o que ele sabia, que ele era semianalfabeto e sabia mais do que eu. Então, do meu pai pra cá, parece que foi só piorando o ensino. (4)

Os participantes reforçam a ideia de que cursar segundo grau era um privilégio e proporcionava uma pequena ascensão social, como a oportunidade de trabalhar no comércio da cidade, algo que não era possível aos seus pais. Maria

relata, ainda, a dificuldade de ingressar no ensino superior. Mesmo assim, para os entrevistados o segundo grau era a única forma de profissionalização até que tivessem condições de ingressar em um curso de graduação noturno, com exceção de Maria que era filha de fazendeiro e optou pelo magistério.

Os participantes também falam com certa nostalgia dos tempos idos e revelam certa discordância dos rumos do ensino médio atual. Íris e Elsa falam com emoção de suas juventudes e do engajamento político que tinham na época em que cursavam o segundo grau.

A todo o momento, os participantes comparam o segundo grau com o ensino médio atual, ressaltando os pontos positivos da modalidade em suas épocas de juventude, Elsa e Eduardo falam do status que alcançaram ao concluir o ensino médio: “E no fundo isso a gente era até elite, porque o segundo grau era considerado a elite educacional! **Era elite!** Já ia falar! Lembra do nível do baile de formatura do segundo grau?”. Reforçam a importância do segundo grau para a inserção rápida no mercado de trabalho e que o ensino médio atual não oferece essa possibilidade aos jovens. Maria opina: “Comparando com o de hoje, **hoje eu acho um absurdo** porque o aluno hoje é ensino médio e acabou! Então o aluno quando terminava o profissionalizante, ele fazia magistério, ele fazia concurso para professora!” Iris complementa dizendo que o ensino médio sofreu modificações, ao agregar em suas funções mais um propósito, pois, além de preparar para o vestibular ou para o mercado de trabalho, atualmente, tem o objetivo de contribuir para a formação integral do estudante: “Hoje eu vejo que o Ensino Médio ganha mais um objetivo: contribuir para a construção de mentalidades capazes de questionar, analisar e mudar a sua realidade. É um constituidor de Identidade”.

A ressignificação da memória neste momento segue reforçada por ideias do período atual, mesmo assim, pode-se inferir que, para os participantes, a profissionalização dos estudantes no passado foi importante para que se pudesse garantir emprego e melhor condição financeira aos jovens pobres, principalmente para aqueles que escolhiam o exercício do magistério.

3.1.3 Escolha profissional e o ingresso como professores na SEEDF

O fato da escolha profissional para alguns dos professores não ter sido feita ainda no ensino médio levou a pesquisadora a instigar os participantes a relatarem como se deu a escolha profissional e qual a relação do ensino médio nesta escolha.

Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a escolha profissional de vocês e sobre sua formação profissional?

Ef: Vim pra Brasília quando eu terminei, em 69, final de 68 para 69, eu vim pra cá e me surpreendi, mas um pouco, porque aqui também tinha o curso magistério, que era o curso normal, a gente falava curso normal que formava as normalistas também, mas eu comecei a trabalhar no curso MOBRAL. Aqui no Gama só tinha três professoras à noite, só funcionava só nós três à noite dando aulas para adultos. (3) Era eu, a professora MR e a outra professora... (3) Estou vendo o rosto dela, mas não lembro o nome. E elas, nós trabalhávamos com o professor Santos, que era o padre, ele era dono, onde hoje é o YY. Nós trabalhamos à noite com alfabetização, era muito amor! A gente amava dar aulas para a turma de alfabetização. Aí depois eu fui trabalhar com o ensino médio, mais tarde, quando eu passei na Fundação Educacional e logo eu passei, eu comecei a trabalhar em 1970 e não foi com ensino médio porque eu tinha de terminar o curso superior. Aí eu terminei e fui para o ensino médio e quando eu comecei a dar aulas no ensino médio, ainda tinha um pouco do meu tempo, inclusive do tempo seus, os alunos tinham interesse, queriam ser professores, tinham muito respeito por nós, a gente tinha prazer de dar aulas, naquela época. (2) Eu tinha o maior amor, o maior amor de dar aula para o curso magistério, (2) eu achava assim, uma coisa maravilhosa, eu não sei, (2) é difícil de explicar, como eu me sentia bem dando aula para os alunos, eu sentia assim, as alunas, minhas amigas, não sei se eu fui chata, se eu fui enjoada, mas eu queria que todo mundo aprendesse, que todo mundo tivesse o mesmo pensamento que eu, na vida, o degrau mais alto que eu achava que eu ia ser era de professora. Hoje os alunos, os jovens têm tanta coisa aí para fazer concurso, na época minha não tinha tanto concurso, porque os funcionários públicos todos vieram do Rio de Janeiro, então, aqui não tinha tanto assim, era: (2) polícia civil, PM, ou professor, mas eu não queria descartar de ser professora. Eu acho que no meu tempo, o filho de pobre ou não, meu pai não era pobre, eu sei que tinha gente mais pobre do que nós, porque como eu acho que estudei só em escola particular, eu não vi, eu não tinha necessidade de ser o que eu queria ser, mas eu sonhava de ser professora e o segundo grau aqui, era profissionalizante e lá também era profissionalizante.

Cf: | É natureza mesmo da história, porque sempre gostei, e aí foi vindo um universo! Vou ser professora e aí fui indo, gostei e estou aqui hoje, apaixonada! Eu sabia que a licenciatura me levaria pra sala de aula, mas eu não pensava que eu iria pra sala de aula, eu não tinha essa pretensão. (1) Eu cheguei a pensar se era muito jovem pra ser professora, até porque na minha época tinha o normal e eu nunca quis fazer, eu estudei história por gostar mesmo e poderia trabalhar de qualquer outra coisa e fui indo! O caminho, uma colega me chamou para trabalhar numa escola no Plano, SA, escola de gente rica e depois trabalhei no colégio do BB, fiz concurso pra Secretaria e estou aqui.

Bm: Eu também não pensava em ser professor não. Eu trabalhava no IBGE, aí apareceu em minha cidade o curso de matemática, e eu fui fazer. Aí na época o IBGE estava naquela história de vai privatizar, vai não sei o quê, eu tinha passado no concurso da secretaria em quinto lugar, aí logo fui chamado, foi o primeiro que me chamou, há 35 anos!

Am: É interessante, como eu contei, a nossa turma era a única na escola, então a gente ficou três anos juntos, então a gente é muito colega ainda, a gente faz encontrão e então o que eu estava conversando esses dias? (2) A gente estava fazendo esses dias? A gente estava fazendo essa análise que eu te contei, @ a gente percebe que quem ficou como professor é porque era um pouquinho mais pobre ainda que os outros. @ 2 @

((Df se ausenta da sala))

Am: Um pouquinho mais! Filho de militar, por exemplo, que era um pouquinho melhor...

Cf: Não era professor.

Am: Ia para outros campos. Com isso eu não quero dizer que eu não gosto de ser professor, mas eu queria fazer alguma coisa ligada à área de comunicação, mas, mas eu ouvia dos meus tios mais velhos mesmo isso: “**Você vai fazer o quê? Sua mãe vai continuar vivendo assim? Você vai continuar morando de aluguel? Você vai fazer o quê? Você vai trabalhar no Correio Brasileiro?**” Então tudo concorria assim, para eu ir quase como todo mundo, você faz licenciatura, faz um concurso, fica e você vai tentando outra coisa, né? No meu caso é como o dela, o magistério não era, pelo menos naturalmente...

Cf: A primeira meta...

Am: Naturalmente não passava pela minha cabeça, não fiz magistério, aqui era uma escola de magistério e eu fazia científico, né? Mas aí é isso, quando eu concluí, eu pensei em fazer Comunicação, Publicidade e Propaganda, e meus tios reuniram e falaram pra minha mãe me convencer, de que não era legal, que a gente tinha que construir a vida, era aquilo que eu te falei.

((Df retorna à sala))

((Falas sobrepostas))

Bm: Também, porque era uma coisa imediatista.

Cf: A gente que era muito pobre, acabava se tornando arrimo de família.

Bm: Tem a ver com a coisa do ensino médio, a gente continuando a tentar, é muito igual!

Cf: A tentar...

Am: Você conhece a P? Aquela que terminou o doutorado agora? Ela era a rica da sala! @Rica decadente!@ Ela estudou no Compact a vida inteira, aí no último ano ela veio pra cá porque o pai passou pra cá, quando o militarismo começou perder as regalias, então era uma pobrezinha, mas viveu num ambiente mais...(3) Porque ela não teve essa mentalidade, ela não precisou estudar para ser arrimo, ela já tinha um pai com emprego público, aí ela conseguiu, ela foi uma das últimas da nossa sala a entrar na universidade, porque ela ficou tentando, ela pôde! Ela talvez, foi uma das únicas que ficou tentando, vinte e cinco vestibulares. A gente fazia aquele e pronto.

Cf: Era aquele...

Bm: Mas houve uma mudança social antes no país assim, (1) que as pessoas da nossa época que eram os ricos da rua, o pessoal que tinha uma condição melhor, não estudaram nem mesmo pra ser professor, porque não queriam ser professores de modo algum, a condição social deles hoje é pior que a nossa.

Df: Inicialmente não escolhi ser professora. Mas como já falei antes, eu era pobre de mais de si, então ou escolhia um curso profissionalizante, ou escolhia um curso profissionalizante. Na verdade eu queria mesmo era ser atriz, fazer teatro. Mas naquele tempo teatro era ligado a coisas de perversão e não dava dinheiro, nem era considerada uma atividade de trabalho. (2) A opção pelo magistério se deu em razão de que o professor é um artista em potencial. Na sala ele tem que estar bem mesmo que sua vida privada não esteja tão legal. O professor precisa atuar de certa forma. Após o Curso Normal, me vi apaixonada pela profissão. Descobri o ser político e a atividade política que é ser professor. (3)

Maria e Íris fizeram o Curso Normal, então, desde a adolescência, já sabiam que iriam ser professoras e já haviam planejado isso. Maria relata que seu sonho era ser professora e, em sua época, havia status para as mulheres que exerciam a profissão. Íris argumenta que o Curso Normal, apesar de para ela ser difícil para

manter-se nele, garantiria sua inserção no mercado de trabalho em uma profissão que contribuiria para o sustento da família. Para os pobres, era uma possibilidade de melhoria. Mesmo em épocas diferentes, tanto para Maria que ingressou na carreira quase quinze anos antes de Íris, o magistério traria e estabilidade de forma mais rápida. Maria pensava em manter a mesma condição dada por seu pai fazendeiro e Íris em conquistar uma estabilidade financeira desejada por ela e sua família. Condições sociais diferentes, desejos e objetivos semelhantes. Íris ainda acrescenta que ser professora lhe fez perceber o caráter político de sua profissão, já que desde a juventude esteve envolvida com questões políticas e sociais: “Descobri o ser político e a atividade política que é ser professor”.

Eduardo, Marcos e Elsa, que fizeram outros cursos técnicos na juventude, não pensavam em ser professores, decidiram isso ao fazer curso de licenciatura, por pressão da família ou por verem no magistério também uma garantia de estabilidade financeira. Ao se tornarem professores, passaram a gostar da atividade, até porque o ingresso na profissão de nível superior trouxe maior ascensão social.

Eduardo afirma que quem fez curso magistério, ou optou por um curso de licenciatura, era mais pobre que os outros colegas no Gama, Marcos também relata os que possuíam melhor condição social não queriam ser professores e atualmente possuem condição financeira pior do que a de quem escolheu ser professor: “As pessoas da nossa época que eram os ricos da rua, o pessoal que tinha uma condição melhor, não estudaram nem mesmo pra ser professor, porque não queriam ser professores de modo algum, a condição social deles hoje é pior que a nossa”.

Os participantes afirmam que o desejo e a possibilidade de ingressar num curso superior e exercer a profissão de professor só aconteceram após a conclusão do ensino médio e a inserção no mercado de trabalho, pois a universidade pública não era uma opção e somente quando reuniram condições financeiras foi que puderam matricular-se numa instituição de ensino superior privada.

Outorgam um significado positivo ao ensino médio, que lhes deu status, condições de ingressar no curso superior e permitiu que pudessem trabalhar em funções melhores que a de seus pais, mas reconhecem que o ensino médio não lhes conferiu uma estabilidade financeira, que só aconteceu após o ensino superior, quando todos puderam exercer o magistério atuando no ensino médio e receber um salário maior do que nas funções que exerciam em nível de segundo grau.

3.1.4 Vivências no Colégio do Gama

A entrevistadora faz uma pergunta sobre o ingresso e as experiências do grupo como professores na SEEDF.

Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências pessoais e profissionais que tiveram relacionadas ao CEM 01 e ao ensino médio da escola?

Ef: Quando eu cheguei no CG, eu trabalhava na Escola Classe 13, que era o antigo 27, aí precisava de um professor de Psicologia. Eu amava trabalhar com os meninos de quarta série, eu fui para lá chorando. Naquela época ninguém tinha de escolher: “É para lá que você vai e você vai!” E só tinha eu de psicologia no Gama e não teve jeito e eu fui, eu não fui com amor.

Todos: | @ 3 @

Ef: Mas quando eu cheguei lá eu gostei, porque encontrei alunas que tinham sido minhas lá no 13, que era o antigo 27 e aí comecei a me adaptar com os alunos e gostei. Quando eu fui pra direção do colégio, também foi do mesmo jeito. (2) Antes de ter eleição, o diretor anterior aposentou e tinha que alguém tomar a frente da direção. Como eu que tinha administração escolar, então eu não fui escolhida, eu fui obrigada a ir pra lá, pra direção. Aí, os professores acharam por bem quando começou a eleição, de eu me candidatar e continuar, gostaram que eu ficasse.(3) Mas eu cuidei mais do administrativo, a professora El cuidava mais do pedagógico. Tinha El, tinha outros colegas que cuidavam. De cada área profissionalizante tinha um pedagógico. (2) No curso magistério, que é o que eu mais lembro, tinha o laboratório do curso de magistério era a escola de aplicação, tipo um estágio e os alunos de contabilidade e administração, eles tinham os laboratórios deles lá no CG mesmo, aí eu não sei explicar cada parte da área pedagógica, porque eu não trabalhei com a parte pedagógica desses cursos.

Cf: **É verdade, eu estudei nesses laboratórios!** Era muito legal! Tinha uma sala de datilografia, tinha tipo um escritório pra gente aprender rotina...

Ef: | A primeira experiência que eu tive com o ensino médio foi aqui no CG, entrei aqui há 24 anos e estou até hoje. Eu entrei às vésperas daquela LDB, lembra de 96? Eu entrei em 92. Já existia aquela... (3) Quando tinha aquele livrão verde, ele já estava apontando para essas mudanças, e ainda era profissionalizante, com a educação voltada para o resgate do ensino médio como é agora né?(2) Para implantar, tirar a formação profissionalizante do ensino médio. O que aconteceu? Eu passei por uma fase de transição, que era aquela que eles faziam simultaneamente o ensino médio e o profissionalizante, aconteceu aqui, não sei por que não rolou, ele saiu e ficou só ensino médio. Eu acho que muita coisa mudou pra melhor, mas, a gente fica se perguntando por que não dá resultado? Aí a gente volta à conversa a relação do aluno, a busca do aluno na escola pública, não tem sido correspondida, não sei por que, não sei o que ele está buscando né? (2) Volto a dizer para você, Eu não busquei saber o que era biologia, trigonometria, história, mas, me falaram que eu tinha que fazer aquilo, para terminar um segundo grau e arrumar um emprego lá na HC Pneus! Estou sendo bem sincero, hoje eu sei que tudo isso tem sentido pra mim, mas porque eu quis que tivesse né? Então, teve história? Teve, Matemática? Teve, todo mundo teve, mas eu não sei qual o objetivo desses meninos! De repente, o aluno do Marcos, o sonho dele, é dar continuidade à oficina do pai dele que é bem sucedida na medida do possível lá no Lunabel e a gente acaba interferindo negativamente nisso, porque, né? (2) Ele está lá e você

dando um conteúdo de PAS para o menino e ele: “Não quero!” Ele está com a oficina lá.

Bm: A maior preocupação que eu vejo no ensino médio, é que antigamente, ele não queria estudar, mas ele ia atrás de uma profissão executivo, de um trabalhador braçal, e ele não sabe o que fazer se não estudar. (1) Mesmo porque, hoje há muitas facilidades para esses meninos e eles acham que a qualquer momento tá ao alcance dele ali e ele consegue. Eu não comecei a trabalhar aqui no ensino médio. Primeiro eu trabalhei no antigo CED 04, né? (1) Que hoje é CEd 06, lá perto da Skol. O ensino médio lá na época não era profissionalizante () mudou, porque o nosso alunado (), só que hoje é ministrado de outra forma. A minha disciplina, não é mais a matemática pura como a gente dava antigamente, hoje há uma contextualização, é diferente.

Cf: | Eu também comecei lá no CEd 06, trabalhava à noite, me deparei gostando, achei algumas vezes que ia ser devolvida. Depois do fundamental veio o médio, trabalhava de tarde e assim, a clientela era de um pessoal que estava ali a fim mesmo de estudar e o que mudou foi o acesso à tecnologia que não se tinha. Então, eu acho que nessa evolução, a evolução tecnológica, nós perdemos o interesse, o aluno hoje não tem tanto interesse como eles tinham naquela época e isso são 23 anos, né? (2) Eles tinham muito mais interesse, eles corriam mais atrás, eles, eles tinham mais preocupação.

Bm: | Equilíbrio, né? (2)

Cf: Isso. E terminavam né? (2) E não faltavam às aulas também. Eu acho que é a tecnologia. Aqui no CG, quando cheguei, me deparei gostando, achei algumas vezes que ia ser devolvida por causa de professores antigos, estou no magistério há 30 anos e aqui no CG há vinte e quatro anos. De lá pra cá, mudou a nível de projetos né? (2) Nós trabalhamos muito mais com projetos.

Bm: Eu também fui devolvido do CEd 04, novinho, lá só tinha pessoal experiente, tinha o VI e na época eu fui devolvido. Pensando que aqui era ainda curso profissionalizante, né? (2) Vim com certo receio, porque aqui era muito bem falado na época e tal, que era muito exigente, foi tudo de bom que aconteceu na minha vida, hoje eu não penso, porque para sair do CG hoje, você não acha uma escola que tenha a estrutura que o CG tem hoje.

Df: Quando iniciei minha vida profissional no ano de 1985 não encontrei realidade diferente daquela que vivi como estudante. Apesar de ter exercido o magistério no Gama e começado numa escola que recebia crianças extremamente carentes. Naquela altura já havia passado no Vestibular e fui cursar História numa Faculdade particular, já que tinha que trabalhar 08 horas por dia. A escola onde comecei minha carreira também tinha diretores indicados seja pelo administrador do DF ou da própria cidade do Gama. A relação da escola com seus diversos atores era mais fluente, uma vez que a maioria dos estudantes moravam em locais que circundavam a escola. (2) Penso ter percebido uma comunidade escolar de fato. Poucos anos depois, iniciei meu trabalho no segundo grau também no CEd 04, que tinha um número enorme de estudantes e que funcionava em três turnos, lembra Bm? (2) Eu trabalhava tarde e noite. Em 1992 a Filosofia e a Sociologia retornavam ao Currículo do segundo grau, mas não havia professores formados nessas áreas, então, professores de Geografia e História abraçavam essas disciplinas e atuavam com elas. Eu passei mais tempo ministrando Filosofia do que História. (3)

Os participantes falam de sua chegada à SEEDF como professores e suas primeiras experiências no Colégio do Gama. Relatam que, por serem professores novos, não possuíam estabilidade na mesma escola, sempre tinham medo de serem devolvidos para outras escolas e, dessa forma, chegaram ao Colégio do Gama.

Segundo Elsa: “Aqui no CG, quando cheguei, me deparei gostando, achei algumas vezes que ia ser devolvida por causa de professores antigos...”.

Íris lembra que mesmo tendo estudado numa escola de magistério que considerava elitizada e ter feito curso superior em uma universidade particular, no Gama encontrou estudantes parecidos com ela mesma nos tempos de estudante.

Novamente os participantes transitam entre o passado e o presente e começam a comentar sobre o ensino médio atual, baseados em suas experiências do passado. Contam que têm a impressão de que os estudantes do passado tinham mais interesse. Maria reforça que o ensino médio no passado era melhor. Elsa conta que a tecnologia trouxe algo de negativo para o comportamento dos jovens, visto que os mesmo não se interessam mais pela escola. Marcos fala que os conteúdos dados no passado eram mais difíceis, que suas aulas atuais são mais contextualizadas. Percebe-se uma confusão em suas posições, pois ao mesmo tempo em que criticam o ensino médio atual, quando o comparam com o passado, reconhecem que houve melhora e crescimento. Marcos diz: “A minha disciplina não é mais a matemática pura como a gente dava antigamente, hoje há uma contextualização, é diferente”.

Eduardo reflete em meio às falas que o ensino médio mudou, melhorou, mas que ainda não consegue alcançar os objetivos que se propõe: “Eu acho que muita coisa mudou pra melhor, mas a gente fica se perguntando por que não dá resultado? Aí a gente volta a conversa à relação do aluno, a busca do aluno na escola pública não tem sido correspondida, não sei por que, não sei o que ele está buscando né?” No caso do Colégio do Gama, em particular, que atualmente procura preparar os jovens para o ingresso no ensino superior na universidade pública, há por parte dos participantes também alguns questionamentos quanto ao direcionamento dado pela escola: “De repente, o aluno do Marcos, o sonho dele é dar continuidade à oficina do pai dele que é bem sucedida na medida do possível lá no Lunabel e a gente acaba interferindo negativamente nisso, porque, né? (2) Ele está lá e você dando um conteúdo de PAS para o menino e ele: “Não quero!” Ele está com a oficina lá”.

Há uma concordância de todos sobre o receio com que chegaram à escola, mas que tal sentimento acabou ao iniciarem o trabalho. As memórias nesse momento foram recheadas por reflexões do presente, mas que não prejudicaram os

sentidos positivos e profícuos que os mesmos atribuíram sobre a sua inserção no campo de trabalho do CG.

A discussão no grupo continuou fluindo e ao se referirem sobre a identidade do ensino médio mencionam como era o envolvimento da comunidade com a escola e com a modalidade. (Linhas 738 – 791):

Y: E a relação da escola com a comunidade? Como a comunidade se relacionava com a escola? Com o CEM 01?

Am: Pelos contatos que eu tenho com os colegas, com alunos e com vizinhos, o CG ainda tem sido uma referência de qualidade né? (2) Os projetos que acontecem sempre ganham uma repercussão, a regional sempre vem aqui para obter alguma informação pra (2) é (3) sobre o que está acontecendo, muitas vezes sem convites formais, chegam pessoas da regional, como hoje mesmo, porque elas acham, que vendo como está acontecendo no CG, eles têm uma dimensão do que está acontecendo no Gama, nas escolas de ensino médio do Gama.

Bm: Olhe só, a comunidade hoje mudou um pouco, mas, o CG, é tido para muitos alunos aqui, se abrir aqui de manhã, eles estarão aqui.

Cf: Hum hum.

Bm: Infelizmente a escola não tem como ser aberta diretamente para a comunidade o dia todo, mas, eu te digo que o CG é referência pra essa comunidade e como é! E eles tem como se isso aqui fosse uma válvula de escape, muitos têm, nessa comunidade.

Cf: A comunidade participa nos finais de semana né? (2) Assim, usam as quadras da escola, participam também com alguns eventos né? Agora, eu só acho um problema, quando a comunidade, ela participa e é importante que ela participe, é que eles acabam é... (2) depredando o patrimônio público né? (2) Então, é uma extensão sua assim, mas, não há essa coisa da conservação: “aquilo ali é muito importante, a gente tem que zelar por esse patrimônio”

Ef: Tínhamos a APAM, que era a Associação de Pais e Mestres, aí foi que nós trouxemos os pais para dentro da escola, foi quando começou no CG, os pais participarem da escola, pelo menos da parte administrativa. A parte pedagógica os pais nem... (2) Não participavam, ou não sabiam, ou não tinham interesse, não lembro como que era, mas não participavam. Agora, na parte administrativa, eles queriam saber se a escola estava bonita, se estava arrumada, a gente tinha uma exigência de uniforme e nós também tínhamos bons professores, nós fizemos uma reunião na direção uma vez de saber escolher os professores. Então, os professores do CG eram escolhidos mesmo, eu estou falando hoje, coisas que a gente não falava na época, eu já recusei muitos professores que chegavam porque já sabia como que eles eram, mas os professores do CG pra mim, eram os melhores que tinham aqui no Gama, em Brasília! O aluno saía do CG, ele saía bem preparado e todos davam aula com amor, tanto do magistério, curso de eletrônica, responsável.

Df: Então, eu considero que a participação da comunidade escolar como um todo era ruim ou praticamente inexistente, na época em que eu era estudante e quando me tornei professora. As disciplinas eram todas essas de hoje como tronco comum, porém não tinha Filosofia e nem Sociologia, mas tinha Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Nunca ouvi falar de Projeto Político-Pedagógico em nenhuma escola daquela época. Na verdade as escolas obedeciam literalmente a LDB 5692/71 e o Regimento Educacional do Conselho Federal de Educação, esses documentos nós estudávamos muito! Eu suponho, então, que todas as escolas tentavam ser iguais e abriam mão da diversidade, ofereciam o mesmo segundo grau no país inteiro. Aí as coisas foram

mudando, mas mesmo ai,(1) nesse tempo ainda não existia um Projeto Político-Pedagógico, mas este já começava a ser desenhado por meios dos Planos de Ação que alguns diretores mais atentos às mudanças implementavam.

Apesar do engajamento político da comunidade para conquistar a cidade e a escola, a sua participação foi pouca ou nenhuma no que se refere às decisões político-pedagógicas do ensino médio ao longo do tempo. Atualmente, relatam que mesmo com o incentivo para que participem da construção do PPP, a colaboração da comunidade continua deficiente.

Nesse momento, os participantes mencionam que os professores possuem envolvimento bem maior com as questões relacionadas aos aspectos pedagógicos e citam que as relações interpessoais contribuem para isso. Consideram o grupo de trabalho como uma família, em que todos se conhecem e tem boa interação.

Os primeiros moradores lutaram para que a cidade fosse erguida e reivindicaram que houvesse condições básicas para que o Gama pudesse se desenvolver. Seus filhos eram os usuários destas conquistas e continuavam a reclamar seus direitos junto aos governantes. O ensino médio ganha força, transformando-se em referência o que os leva a falar sobre o Colégio do Gama, já que suas experiências tanto estudantis como profissionais se confundem com a história da escola. O grupo expõe que a sua relação com a escola, com o ensino médio, com os professores e com a comunidade é muito boa. O Colégio do Gama tem uma identidade que foi construída no decurso do tempo.

3.1.5 Eles demoram mais para amadurecer: visões sobre os jovens

Acredita-se que foi relevante considerar como os participantes viam suas relações com os jovens estudantes e o que eles pensam destes jovens. (Linhas 500 – 669).

Y: Vocês poderiam falar sobre essa relação de vocês com os estudantes no CEM 01?

Ef: Minha relação com os alunos era ótima! Pra vocês terem uma ideia, vocês lembram quando o curso de eletrônica veio pra cá? Era da época de vocês? (2)

Am: Eu não lembro, acho que eu já tinha formado...

Bm: Eu vim trabalhar aqui nessa época, junto com o curso de eletrônica!

Ef: Pois é, o curso de eletrônica não deu certo lá no 04, com o professor Luciano, eu conversei lá com ele: “Você me cede o material de eletrônica?”

Eu vou abrir o curso de eletrônica lá no CG. ” Aí ele disse: “Ah! Pode pegar aquelas carcaças lá! ” Aí levei os professores que eram de eletrônica, que estavam chateados que tinha acabado e eles foram pra lá, fizemos tombamento de tudo, trouxemos pro CG, entramos em contato com a Secretaria de Educação, eu tinha mania de ser independente, muitas vezes a Regional ficava com raiva de mim, a Maria Sônia já me fez chorar de raiva, ela já me fez chorar muitas vezes, porque eu sou assim eu aparento ser calma e boazinha, mas eu sou muito agressiva eu chorava pra não bater nela, **porque eu não podia avançar na cara dela!**

Todos: (@) 4 (@)

Cf: E a gente nem ficava sabendo desses babados Ef!

Todos: (@) 3 (@)

Bm: Olha só? A gente sabia sim e até apoiava, os alunos é que não participavam disso, a gente se achava!

Am: **E eu que era aluno nessa época, é que não ficava sabendo mesmo!**

Ef: A gente tinha mania do CG ser independente e eles cobravam isso de mim nas reuniões, eu dizia que o CG, eles diziam: “A diretora do CG está aqui! O CG gosta de ser uma escola separada!” Não era separada, é que a gente lutava para ter, as outras ficavam dependendo e a gente não dependia. Não dependia mesmo! O que a gente queria criar, gente criava, tá aqui o Bm que não me deixa mentir, os professores topavam e eu ia também. Um dia a Maria Sônia me convidou, falou pra eu ir e que pra eu ser exonerada e qualquer professor, era só ela ter uma caneta e um papel na mão, aquilo pra mim foi muito humilhante. Eu falei pra ela: “Não, não precisa não, você vai lá no CG, se você tiver coragem e faz uma reunião com os professores e fala que você quer me tirar daqui.” Vê que ela veio?

Am: **Meu Deus! Nunca gostei da Maria Sônia!**

Cf: **Pedante demais!**

Df: Já briguei muito com a Maria Sônia nessas greves da vida! Acho que ela também não me suporta!

Todos: (@) 4 (@)

Ef: Pois é, os professores naquela época eram sempre do meu lado! E aí nós criamos o curso de eletrônica e os meninos de eletrônica, muitos, uns dez, tinham de ficar o dia todo e passavam necessidade financeira, eu aproveitava, era contra, eu sei que é errado, se fosse ver hoje, eu fiz errado, mas não arrependo, eu tirei comida do curso Magistério e dei pros alunos do curso de Eletrônica!

Todos: (@) 3 (@)

Am: Essa Ef era danada mesmo gente!

Bm: L Se não fosse assim, eles não tinham condições de estudar!

Ef: Eu desviei dinheiro! Não foi dinheiro, eu não distribuí dinheiro! Comida! Eu desviei comida! Era frango com arroz demais, não era Bm? (1) Era galinhada, e eu falava: “Dona Zulmira, bota mais três frangos aí para sobrar!” A dona Zulmira: “Dona Maria! ” Eu dizia: “**Põe dona Zu! Os meninos estão aí com fome, vão passar o dia todo aí!**” @Os meninos começaram a me chamar de mãe!@ Não me chamavam de diretora e nem de Maria! Eu lembro que no dia do meu aniversário, eles ficaram no corredor à noite, meninos, eles, um me passava para o outro assim, eu não andei não, eu andei aquele corredor todo no braço de todo mundo me chamando mãe, mãe, mãe!

Todos: (@) 3 (@)

Bm: Quando a gente entrou, o relacionamento entre professor x aluno, era mais formal né? (2) O aluno não tinha a liberdade que tinha hoje embora eu ache que pensasse até mais no futuro em termos de futuro acadêmico. O aluno de hoje ele tem mais opções, tem um leque maior e o mundo globalizado hoje, a internet então... (3) Ele tem mais aonde buscar informações e antigamente o professor era como se fosse uma fonte de tirar as dúvidas para um futuro, né? Hoje o professor é simplesmente um passador de conhecimentos para aquele que quer, nada mais do que isso.

O negócio na mente dele de futuro acadêmico, isso aí não existe mais tanto quanto era. O aluno dava mais importância ao ensino médio. O aluno de hoje ele está aqui porque tem que ter o ensino médio, porque tem que ter para poder cursar... (3) é tão provável que muitos é. fazem, se tivessem idade fazem o EJA só para cursar o ensino médio para tentar uma faculdade. Os alunos antes estudavam mais devido o seguinte: (2) antigamente tinham menos opções, a gente não tinha... (3) hoje, praticamente todo nosso aluno, a nossa clientela tem TV a cabo, internet em casa, então, esse aluno se usasse a internet para estudar, mas não é bem assim, ele usa a internet como um meio social né? (2) Um meio de se comunicar, então, o hoje... (2) Antigamente o jovem ia pra rua para se divertir, para brincar, o jovem hoje fica diante de um computador e isso fez com que o número de horas disponíveis para estudar seja mínima.

Os participantes revelam uma ótima relação com os estudantes tanto no passado como no período atual.

Marcos revela que o relacionamento com os alunos era muito formal e, atualmente, ele acredita que o avanço tecnológico, o acesso aos meios de comunicação, transformou as relações, fazendo com que estudantes e professores tenham um diálogo mais aberto, mais informal, sem pensar em hierarquia, mas isto não é de todo positivo, pois, no passado, a cobrança em se tratando de conteúdos era maior e os jovens respeitavam mais os professores.

Na percepção dos participantes sobre os jovens do tempo presente, destacou-se que os estudantes chegam muito imaturos ao ensino médio, sem condições de fazer escolhas tão importantes para o seu futuro, como a definição profissional e sua atuação na comunidade em que vivem. A asserção feita por Marcos revela que os jovens não entendem a verdadeira função do ensino médio para eles.

3.1.6 Se o passado permanecesse: percepções sobre o ensino médio enquanto professores

O segmento a seguir inicia com uma pergunta da entrevistadora sobre como concebem o ensino médio atualmente.

Y: E pra vocês? Hoje o ensino médio hoje é só uma fase?

Am: Vai editar né? Quando eu comparo assim, o ensino médio que eu estudei e o ensino médio que eu trabalho, eu vivo uma indefinição, tenho até receio de cair no saudosismo, mas eu consigo entender, como eu já falei antes que para a nossa época, a escola tinha um sentido útil, prático, era colocar você no mercado de trabalho, garantir que você se livrasse, por exemplo, de empregos braçais, serviços braçais, ser diarista como a mãe, ser atendente, ser um porteiro. Então, a conclusão do ensino médio, do

antigo segundo grau, era uma garantia quase certa de... (2) de uma ascensãozinha social, você ia participar do orçamento da família, você já ia conseguir melhorar um pouquinho as condições mesmo de vida. Então, hoje o que eu vejo, embora eu defenda toda a proposta que hoje tem sido discutida sobre educação, sobre ensino médio, embora eu a defenda, eu entendo que ela ainda não conseguiu se concretizar numa forma, é. (2) de maneira a tornar... (3) tornar a escola interessante e com sentido prático pros meninos né? Porque a gente fala assim: "Há! Prepara para o vestibular e para o PAS!", mas a gente tem percebido que a minoria que busca o... (3) PAS e o vestibular, né? (1) E com essa abertura do ensino superior, com esse número infinito de programas e de bolsas, não necessariamente a escola é... (3) tem que agir como pré-vestibular, ela já perdeu até isso né? (1) Pra mim, o ensino médio está perdendo uma essência e que é uma consequência da perda de essência da própria escola, né? Como eu tinha dito antes, mesmo quem não gostava de estudar na minha época, ia à escola, porque ela é quem poderia oferecer uma subidinha, uma ascensãozinha.

Cf: À medida que o tempo foi passando, aí fazendo aquela pergunta né? Como é que eles... (2) Na época que a gente estudava, se havia essa preocupação com o ensino médio e eu sempre reitero aquilo que eu estava falando ontem com o Eduardo a gente era muito pobre! Então, ensino médio era status! Era status e assim, porque os nossos pais tinham mal a quarta série, meus pais só tiveram até a quarta série, né? (2) Sabiam ler e escrever! Então, a gente tinha essa perspectiva, parecia assim, era a algo inatingível inclusive né? (2) Até você tinha de fazer prova de seleção para entrar no ensino médio, eu acho que os alunos levavam muito a sério até porque o índice de reprovação era muito pequeno! Nossa, de uma turma de uns 35, porque as turmas não eram grandes né?

Bm: | E tinha uma cobrança maior.

Cf: | Isso, havia uma cobrança maior e numa turma de 35, 02 reprovavam e há um detalhe, a gente via a reprovação como um fracasso, diferente de hoje né? Então essa relação que eu vejo hoje com os meninos com o ensino médio e é um número muito grande, é que pra eles é só uma fase que vai passar e que não vai influenciar muito na vida deles né? Mas pra gente tinha muita importância.

Bm: É muito importante, mesmo porque o ensino médio acontece em uma fase da vida né? (1) Do ser humano, onde é uma fase de transição, de tomar decisões, o que vai cursar, o que pensa em ser no futuro e tal, é muito importante. Infelizmente, nem todos os jovens tem maturidade, porque os jovens de hoje, por incrível que pareça são bem menos imaturos, bem mais imaturos! Dos que antigamente né? (2) Com todo o conhecimento que tem aí, mas se tornam mais imaturos, são pessoas que chegam aí há 18 anos sem saber direito o que querem da vida.

Cf: Eu também acho extremamente importante porque ele é um elo de ligação. Você... (3) Todo esse conhecimento que os meninos têm até um preparo que a gente passa pra eles, quando eles entram na universidade ele já tem uma noção disso aí. Até no cumprimento em relação ao trabalho e até pelas orientações que nós damos a eles né? Porque todos os professores aqui, eu tenho certeza, todos os dias, a gente está sempre batendo na tecla que a gente quer o bem deles e o bem é isso né? (2) É você galgar outros horizontes na...(2) Seja na universidade, no emprego, através de viagens e tudo mais. Então, é o caminho!

Am: Eu acho que os meninos...(2) é complicado, falar em pensar no futuro. O que eu percebo, é que os meninos que querem fazer vestibular, eles vêm pra cá. Mas, se eu limitar toda essa expressão "pensar no futuro" a vestibular a coisa se complica, né? (2) Porque há outros tantos que pensam num outro futuro e que vem pra cá também.

Marcos reflete que, apesar de serem imaturos, os jovens estão passando por uma fase em que se iniciam reflexões sobre a vida e o futuro, por isso, é um momento importante. Maria acrescenta à fala de Marcos que os professores trabalham no sentido de ajudar os jovens nesta fase. Eduardo lembra que o Colégio do Gama trabalha para que o aluno ingresse no ensino superior, mas esquece dos outros que não tem este objetivo e se matriculam na escola. Maria revela sua indignação com o ensino médio atual, porque o mesmo não prepara mais o jovem para o mercado de trabalho.

O grupo Outrora reforça que o ensino médio atual ainda não atingiu a concretude necessária e de alguma forma a escola perdeu a sua essência no sentido de oferecer também um sentido prático. Segundo os participantes, a escola se preocupou tanto em levar o jovem para a universidade que se esqueceu de oferecer-lhe outros elementos tão importantes para a sua inserção no mercado de trabalho e para a sua atuação como cidadão em sua comunidade.

3.1.7 Visões sobre a relação da escola com o Gama

Com o objetivo de conhecer o vínculo dos professores com a região na qual se encontra a escola, a pesquisadora propôs uma nova pergunta:

Y: Como foram as suas trajetórias na cidade?

Am: A relação com a cidade é decisiva! Até por que tudo o que eu falei aqui é baseado no que eu ouço, porque eu círculo pela cidade né? Parece quase inevitável a seguinte relação: morador do Gama e CG, as pessoas conhecem né? (2) Mesmo quando não estudam, ou trabalham na escola, elas têm, todo mundo tem, essa referência do CG. Então, quando você vai pedir um endereço na rua: “Há! O CG!” Entendeu? Existe isso. Eu morava na Asa Norte, eu vim morar no Gama, por uma série de fatores, fiz ensino médio aqui né? (1) E a minha fala no começo era: “começar a trabalhar e ir embora, voltar, ou ir para outro lugar.” Eu não me via como possível morador do Gama permanentemente, né? (1) E acaba que os meus amigos estão aqui, minha vida está aqui, né? (1) Meu trabalho está aqui e a família está aqui e isso é legal assim, você trabalhar na própria comunidade que você mora, isso com certeza, favorece mesmo o trabalho, né?

Bm: A Cf nasceu aqui.

Cf: É, eu nasci aqui.

Bm: Eu cheguei aqui por acaso, por acaso, porque eu cheguei na Secretaria de Educação, cheguei num dia de Pernambuco no outro fui assumir...

Cf: Eita!

Bm: E me mandaram pro Gama! Aí eu vim morar aqui, já no setor Central e o Gama me adotou e hoje eu gosto muito disso daqui. A minha relação com a cidade interfere na minha prática pedagógica, porque você sendo do Gama e hoje você, por exemplo, saindo no Gama em qualquer bairro,

praticamente você já é reconhecido e não tem como você não gostar, porque graças a Deus a gente tem uma relação muito boa com os alunos e o Gama passou a ser referência.

Cf: Eu nasci no Gama né? (2) E meus pais vieram do nordeste e assim, eu tenho uma relação tão grande com a cidade, porque é assim, é a cidade que eu amo mesmo de paixão, trabalho aqui né? (2) E vi muita da evolução da cidade, do crescimento, não só populacional, mas toda a sua infraestrutura. Então, se alguém tem alguma coisa, quer conhecer o Gama? Pode até conversar comigo, eu dou toda a trajetória, desde o início! Porque eu sou da época que o Gama não tinha energia elétrica, não tinha água encanada, as casas não tinham muros, tudo parecia que era muito distante né? (1) Então eu vi todo esse crescimento e hoje eu vejo o Gama como uma cidade extremamente tranquila, bem desenvolvida e assim, ela é muito acolhedora.

Df: Nasci em Teresina PI e vim para o DF porque meu pai veio trabalhar na construção de Brasília e resolveu trazer a família para cá. Papai conseguiu um cantinho aqui no Gama, já que os operários da construção de Brasília eram expurgados para as cidades satélites especialmente Ceilândia, Gama, Planaltina... (3) Moramos de aluguel por vários anos, até que papai se inscreveu num programa do governo chamado SHIS e acabou por conseguir financiar uma casa na SHIS Leste do Gama, para onde mudamos e ali ficamos por muitos anos. Nossa família começou a aumentar e no final dos anos 70 já éramos oito filhos. Uma pobreza daquelas. (3) Mas junto com as casas da SHIS, o mesmo programa construiu uma escola bem de frente pra minha casa. Ali, eu, meus irmãos e colegas nos criamos. Dentro e em volta da escola. Meus pais são nordestinos e tem uma história tão parecida com a de tantos outros nordestinos que vieram pra cá em busca de uma vida melhor!

Eduardo, Marcos, Maria e Íris revelam que não nasceram na cidade do Gama, mas, como Elsa, desenvolveram ao longo do tempo amor pelo lugar, pois viram a cidade crescer. O Colégio do Gama nasceu e cresceu junto com a cidade, oferecendo aos seus moradores a oportunidade de uma escolarização que lhes daria melhores condições de vida. Eduardo diz que os seus amigos são todos da cidade, que se diverte na região e convive com os jovens fora da sala de aula, o que lhe permite conhecer mais profundamente com quem vai trabalhar e que isto corrobora para que sua prática pedagógica esteja voltada às necessidades dos jovens. Todos os participantes, mesmo os que não nasceram na cidade, são moradores do Gama, falam da importância que essa boa relação tem para o desempenho profissional.

3.2 Grupo Presente

Os professores jovens, participantes da pesquisa, são aqueles que atuam há menos de dez anos na carreira magistério na SEEDF e que aceitaram participar voluntariamente do estudo. O critério de escolha de professores com menos de dez anos de docência objetivou delinear a relação entre suas opiniões e a história do

ensino médio, com a intenção de revelar os sentidos e significados que a modalidade possui para eles. Outra possibilidade foi verificar como se deu a influência do percurso histórico nas percepções sobre o ensino médio dos jovens professores, a partir do pressuposto de que o indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao meio. Esse pressuposto consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das visões de mundo apreendidas pelos sentidos. De acordo com Weller et al. (2002), as visões de mundo:

(...) elas não consistem, portanto, nem na totalidade das formações espirituais presentes em uma determinada época nem na soma dos indivíduos que pertencem a essa época, mas na totalidade de uma série de vivências/experiências interconectadas estruturalmente que podem derivar, tanto da formação de grupos sociais como das criações espirituais. (Weller, 2002, p. 379).

Os professores e as professoras do ensino médio possuem, em suas ações e em seus discursos, representações, visões de mundo sobre a educação. Estes (as) profissionais, há bem pouco tempo, ocupavam as cadeiras das escolas de ensino médio e desempenhavam o papel de estudantes.

O procedimento de aproximação com os professores jovens foi o mesmo adotado com os professores do grupo Outrora, já que os encontrei no mesmo dia no intervalo da escola, nas coordenações pedagógicas e também criei grupos de WhatsApp para marcar os encontros. O grupo de professores jovens se mostrou menos receptivo e apenas 08 professores, dos 20 que preencheram o questionário informando o tempo de atuação, marcaram o encontro para o dia 19 de agosto.

Quadro 04: Organização dos dados de acordo com as características dos/as entrevistados/as – Grupo Presente.

Grupo Presente

Nome	Apelido	Gênero	Idade	Tempo de atuação	Área de atuação
Rafael	Fm	Masculino	29 anos	03 anos	História
Mariana	Gf	Feminino	28 anos	05 anos	Física

Luiza	Hf	Feminino	31 anos	07 anos	Português
-------	----	----------	---------	---------	-----------

Fonte: Quadro organizada pela pesquisadora – Setembro/2016.

O grupo de discussão do turno matutino foi realizado no dia 19/08 na sala de coordenação e foi facilitado porque esse era o dia temático da escola²⁰, em vista disso, o ambiente estava tranquilo e os professores não precisaram se ausentar da atividade.

O grupo parecia pouco íntimo, talvez pelo fato de os participantes serem jovens e terem pouco tempo de convivência na escola. Outro motivo apontado pelos próprios professores é que estes pertenciam a áreas de conhecimento distintas, e, por isso, se agrupavam com os professores da mesma área, criando mais intimidade com eles. O grupo falava pouco e, muitas vezes, precisei intervir realizando perguntas que dessem continuidade na discussão dos temas. Em nenhum momento algum participante complementou ou interviu na fala de outro participante, apenas se limitavam a responder às perguntas. Como a interação foi limitada, a atividade não ultrapassou o tempo que combinamos, perfazendo um total de 70 (setenta) minutos.

3.2.1 Sobre os participantes

Rafael (Fm) nasceu em 1987, tem 30 anos, declarou-se branco, solteiro, sem religião, nasceu em Brasília, no Plano Piloto, onde vive até hoje, mora com seus pais, possui duas irmãs que já são casadas, cursou seu ensino médio e curso superior em instituição pública, CEM Setor Leste e Universidade de Brasília, respectivamente. Fez o curso superior de Licenciatura na área de História no turno diurno. Seus pais são funcionários públicos federais. Frequenta o estádio do Gama por gostar de futebol, passeia pela cidade do Gama para conhecer as atividades culturais e, dessa forma, interage com seus alunos, com outros professores e com a comunidade. Utiliza as novas tecnologias tanto no dia a dia como em suas aulas, não possui perfis nas redes sociais, mas comunica-se com seus alunos por meio de grupos em aplicativos de comunicação.

Mariana (Gf) nasceu em 1988, tem 29 anos, declarou-se parda, casada, evangélica, natural da Baixada Fluminense-RJ. Cursou o ensino fundamental em

²⁰ Dia em que a escola planeja atividades coletivas que são desenvolvidas para toda a comunidade escolar.

escola pública. No ensino médio, foi estudar numa escola pública que oferecia o curso técnico em informática. Logo depois, prestou vestibular e foi cursar licenciatura em Física no turno diurno na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Depois que concluiu, iniciou o curso de Engenharia mecatrônica também na UFRJ, mas trancou a matrícula e se mudou para Brasília. Aqui na capital, começou a dar aulas para crianças em escolas privadas e em instituições privadas de ensino superior. Logo começou a atuar na SEEDF como contrato temporário em escolas de ensino médio e depois, aprovada em concurso, foi lotada no Colégio do Gama. Mora atualmente no Plano Piloto – Asa Norte na companhia do marido. Não conhece o Gama, não passeia pela cidade e faz apenas o percurso de sua residência até a escola. Procura não se envolver com a comunidade porque não pretende continuar dando aulas, por isso, aproveita todo tempo livre para estudar para outros concursos.

Luiza (Hf) nasceu em 1985, tem 31 anos, declarou-se negra, casada, espírita, nasceu em Brasília e mora no Gama desde o seu nascimento. Cursou o ensino fundamental e médio todo em escola pública da cidade do Gama. Foi absorvida pelo mercado de trabalho da cidade e, dois anos depois, foi aprovada no vestibular da UNB e cursou licenciatura em Letras no turno noturno, conciliando com o trabalho durante o dia. No ano de conclusão do curso superior, prestou concurso para a SEEDF e se tornou professora de português. Possui uma relação afetiva com a cidade, pois nasceu e cresceu no e com o Gama. Tem boa relação com seus alunos e vê neles um pouco de sua história de sacrifícios para estudar numa universidade pública e se tornar professora. Em seu tempo livre, passeia pela cidade, interage com seus amigos e alunos. Prestigia os eventos culturais do Gama. Também interage com seus alunos por meio de redes sociais e comunicação em rede.

3.2.2 Percepções sobre o ensino médio enquanto estudantes: fase necessária para o amadurecimento

O grupo de discussão teve início a partir de uma pergunta da entrevistadora voltada para a narrativa de suas memórias e sentidos do ensino médio no momento em que eram estudantes. O grupo em questão foi formado por professores que possuíam entre dois e seis anos de atuação no magistério, logo, calcula-se pela

faixa etária dos participantes que concluíram o ensino médio por volta dos anos entre 2004 a 2008. (Linhas 01-50):

Y: Eu gostaria que vocês falassem como foi a experiência de vocês durante o ensino médio, o que vocês acham, onde vocês fizeram o ensino médio, como foi a experiência de vocês no ensino médio enquanto alunos, como foi a formação de vocês?

Fm: Bem, eu estudei no Setor Oeste, lá no Plano, cara, (2) eu não era um aluno muito dedicado, mas eu tinha as matérias as quais eu tinha mais facilidade, então assim, é...(3) em grande parte, o ensino médio me permitiu me aprofundar em algumas coisas, descobrir alguns interesses, que depois eu acabei desenvolvendo uma boa orientação em relação ao que eles vieram () separação bem grande, eu tive bastante dificuldade com as exatas e foi bem natural...(3) da liberdade que eu tive de poder comparar...(3) Eu transitar na... () professores, ter que correr atrás de provas e isso me dava, me causava alguma dificuldade, porque eu tinha de correr atrás mas, também tem de recordação mais tocante do ensino médio acho que foi essa assim, de responsabilidade, ter que correr atrás de algumas coisas, porque eu sabia... a própria coordenação da escola não ia fazer isso por mim. Eu devo ter feito entre 2002, 2004.

Gf: Eu fiz o ensino médio no Rio de Janeiro, só que era na Baixada, um pouco diferente daqui de Brasília... () Informática, não era sala ambiente, e a visão era técnica mesmo, por isso que eu fui fazer faculdade. Terminava o ensino médio ia pro trabalho, mesmo terminando o ensino médio você teria que entrar no mercado de trabalho, culturalmente, fez 18 anos, você é independente. (2) Minha escola era muito rígida, então, a gente tinha alguns sistemas como se fosse um colégio militar, mesmo.

Hf: A formação especificamente falando, na época eu não tinha essa noção, eu não tinha noção é...(3) do peso que aqueles anos, aquelas intervenções é (3) pelas quais eu passava em sala de aula e fora da sala de aula, eu não tinha noção do peso que elas representariam pra mim é...em todos os âmbitos da minha vida, eu não tinha noção do quão esse momento era, essa formação era, então, de certa forma, eu assim (.) como a maioria, eu levava como uma fase necessária, mas não tinha noção do quão importante essa fase era. Embora eu sempre tenha sido uma boa aluna, eu não, eu não me via como agente transformador de nada não, eu me via como uma adolescente que tinha que cumprir aquela etapa pra poder passar pro próxima etapa e não como um momento que contribuiria pra minha formação, não só no que se refere à minha vida pessoal, mas `a vida da minha comunidade, da minha sociedade, da sociedade da qual eu faço parte, da minha família, enfim, do meu país, eu não tinha essa dimensão assim, da importância que eu, enquanto aluno de uma escola de segundo grau do **Gama** tinha em relação ao mundo, ao mundo do outro e ao mundo coletivo.

Rafael aponta que o ensino médio lhe permitiu a descoberta de interesses que foram decisivos para a escolha do curso superior que iria cursar. Mariana diz que, após a conclusão, precisava trabalhar, que isso era cultural: “Terminava o ensino médio ia pro trabalho, mesmo terminando o ensino médio você teria que entrar no mercado de trabalho, culturalmente, fez 18 anos, você é independente”. Mesmo assim, o emprego era apenas temporário, já que a escolha profissional definitiva e a estabilidade financeira viriam após o curso superior, então, o referido

momento seria apenas uma transição. Luiza só veio a entender a real importância do ensino médio para a sua formação depois que chegou ao nível superior.

O grupo Presente percebe o ensino médio como um meio de amadurecimento, de descobertas, além de ser uma passagem que encaminharia o jovem para definir a sua profissão posteriormente.

3.2.3 Escolha profissional e o ingresso como professores na SEEDF

Considerando que os participantes do grupo de discussão vislumbravam mesmo durante o ensino médio a conquista de um emprego e a estabilidade profissional e financeira, tornou-se relevante saber como aconteceram as suas escolhas relacionadas à profissão e ao ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em que atuam como professores. (Linhas 96 - 184):

Y: Eu gostaria que vocês falassem como foi a experiência de vocês durante o ensino médio, o que vocês acham, onde vocês fizeram o ensino médio, como foi a experiência de vocês no ensino médio enquanto alunos, como foi a formação de vocês?

Fm: No meu nem tanto. Eu vejo muitas coisas parecidas assim. (2) Quanto à minha escolha profissional, bom, na verdade não foi bem uma escolha, eu...(3) no período em que eu estudava, ainda tinha essa coisa muito de valorizar o vestibular e valorizar uma vida universitária né? E fui meio que tateando assim, eu sabia que a minha área era humanas, que eu tinha facilidade com isso e eu fui, não sabia exatamente o que né? Então eu acabei que testei () no ensino médio eu atirei pra área de humanas e na universidade eu acabei, pra mim é muito prazeroso a área, mas, acabei em todo o tempo da universidade sem pensar muito em trabalho assim, na verdade né? Esse privilégio de poder estudar, fazer estágio, mas não tinha uma preocupação com um trabalho. Gostava das leituras, gostava da matéria, quando eu terminei aulas na área de educação e tudo mais e quando eu terminei o curso, eu me deparei com o fato de ter que trabalhar e não era o que eu queria, mas era a minha formação, então, achei que valia à pena experimentar né? Então foi mais ou menos assim, foi mais ou menos, não exatamente uma escolha, fui tateando ali pelos meus gostos pessoais e acabei... (3) O primeiro lugar que eu trabalhei, foi no CEM 02 do Gama, fiquei um ano lá e gostei bastante, eu tinha tido uma experiência anterior no ensino fundamental e aí tive essa experiência no ensino médio e gostei bastante, me senti bem mais à vontade trabalhando no ensino médio assim, acho que tem uma vantagem muito grande de trabalhar com ...(2) pra mim, quanto mais velhos os alunos eu me sinto mais à vontade de trabalhar alguns temas já que a minha área exige uma certa reflexão crítica, então, assim, pra mim é interessante quanto mais velho o aluno for, mais eu posso trabalhar nesse âmbito da análise crítica da sociedade, então assim, pra mim, as minhas aulas acho que rendem mais quando eu tenho interlocutores capazes de analisar o mundo que eles estão. Então, assim, (.) eu gostei bastante da minha primeira experiência no ensino médio e assim, pretendo se puder, continuar no ensino médio. Bom, é isso.

Gf: Eu, entrei no cursinho pra prestar vestibular, eu tentei pra UERJ e pra UFRJ, gostava de exatas, então vou fazer algo que me permita trabalhar nessa área então entrei pra Física^o. Quando eu tava terminando a Física eu já estava com a ideia de fazer Engenharia Nuclear, aí resolvi entrar pra Engenharia Mecânica, aí no Último ano de Engenharia Mecânica, surgiu a oportunidade de vir pra Brasília. Eu tranquei Engenharia Mecânica e vim pra Brasília. Aqui eu tinha que trabalhar, mas eu já estava formada em Física, aí eu fui trabalhar com robótica para crianças, numa escola particular. Depois, vim trabalhar como contrato temporário em uma escola Plano Piloto, aí há dois anos, fiz o concurso e fui chamada pra trabalhar aqui no Gama^o e fui lotada no CG. Eu estou estudando para outros concursos ^oe não pretendo ficar^o.

Hf: Eu concluí o segundo grau, já com a perspectiva de que precisava então arrumar um emprego, é...(2) porque eu já fazia estágio durante o período do ensino médio, então, durante os... (2) é... (3) dois últimos anos do ensino médio, eu já fazia estágio no período contrário, que não me ajudou no que se refere à formação profissional e muito menos no que se refere à formação escolar, aprendizagem. Perdi o tempo que eu deveria ter ficado estudando pra é (3) pra atuar como mão de obra barata no mercado de trabalho. Então, um estágio que de estágio ligado à atividade escolar, não tinha relação nenhuma. Concluí o ensino médio nessa realidade, precisando urgentemente alcançar uma vaga no mercado de trabalho e daí, depois de alcançado o emprego, com salário mínimo e exploração, exploração garantida, foi que eu comecei a pensar na possibilidade de melhorar a situação e a única maneira pra isso seria, o único instrumento pra isso a educação, a aprendizagem, o ensino e aí eu comecei a pensar em alcançar, em cursar uma faculdade e aí, não podia pensar em faculdade particular, porque não tinha condição de pagar. Eu tinha que obrigatoriamente que pensar em faculdade na universidade pública de Brasília, já era um sonho e aí era um sonho aliado à necessidade. O primeiro, no ano em que eu entrei na Universidade de Brasília, em 2005, foi o primeiro ano do Programa, do ProUni no Brasil, eu me lembro de ter feito ou... (1) participado do ENEM no ano anterior em 2004 e aí eu podia utilizar a nota do ENEM pra me candidatar a uma vaga no ProUni e eu alcancei uma vaga, uma bolsa numa universidade particular, mas tinha passado no vestibular da universidade pública e escolhi a universidade pública. Então, quando eu entrei na faculdade começa o outro percurso que é me manter na faculdade: eu trabalhando o dia inteiro e estudando à noite, pra garantir a conclusão da formação, da graduação. E aí assim, durante o período da graduação, eu fui, dentro da Universidade de Brasília, eu tive acesso a todas as possibilidades que a docência poderia me trazer e principalmente a possibilidade de ensinar e aprender de uma maneira mais... (2) de uma maneira mais completa possível e aí, concluí a graduação já com o objetivo de trabalhar com docência. Passei no Concurso da Secretaria de Educação e estou há quatro anos na Secretaria de Educação como Professora de Língua Portuguesa.

Rafael revela que, como não tinha obrigatoriedade de trabalhar ao final do ensino médio, pôde estudar o que lhe era mais prazeroso, e acabou por optar pelo magistério, já que havia estudado para isso e no fim do curso superior precisava trabalhar. Mariana relata que a licenciatura era o meio mais rápido para o crescimento profissional. Luiza acentua que precisava de um emprego ao concluir o ensino médio, mas que este não era instrumento definitivo para a sua ascensão profissional, estabilidade social e financeira, somente o curso superior lhe traria isso. Continua dizendo que precisava trabalhar após a conclusão do ensino médio, mas

sabia que a sua ascensão social e a melhoria financeira só aconteceriam após o curso superior.

Todos os participantes do grupo de discussão falam que as suas escolhas relacionadas à atuação profissional no magistério não foram definidas no ensino médio, mas que foram descobrindo ao longo do tempo o que queriam fazer, pela facilidade em determinada área de conhecimento ou experiência de que o diploma de ensino médio não possibilitava o acesso a um emprego melhor, como relatado por Luiza.

3.2.4 *Visões sobre o CG Gama*

A entrevistadora faz uma pergunta sobre as experiências com os professores no ensino médio. O grupo discute a sua relação com a escola, com o ensino médio, com os professores e com a comunidade. Destacaram que o Colégio do Gama tem uma identidade que foi construída no decurso do tempo:

Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências pessoais e profissionais que tiveram relacionadas ao CEM 01 e ao ensino médio da escola?

Fm: Bem, a princípio eu vi algumas coisas semelhantes entre a minha primeira experiência e aqui. São as duas escolas mais antigas do Gama, tem um espaço bom, uma estrutura boa, mas eu também fui percebendo várias diferenças, gosto de trabalhar aqui, a primeira coisa que eu percebi foram os alunos, no XX eu tinha uma...(2) Os alunos eram de outra região e grande parte deles era do entorno, então já é uma outra realidade social, aqui eu já tenho alunos que grande maioria mora aqui no Gama, ou nas proximidades, eu encontrei aqui e já não sei exatamente o porquê que contexto social que faz com que isso aconteça, mas, encontrei alunos talvez um pouco mais...(2) com um pouco mais de bagagem, assim, não sei se é o contexto social, não sei, talvez famílias de classe média, mas alunos assim, com um pouco mais de conteúdo né? Lá no XX eu tinha muitos alunos que tinham alguma dificuldade em alguns conceitos básicos que eles já deveriam ter, mas, que não tinham e a gente ia construindo isso aos poucos e aqui eu já encontrei alunos com preparo, uma visão crítica um pouco mais formada né? O que permite que as aulas se deem de forma um pouco mais aprofundada né? Eu acho que essa coisa da clientela talvez tenha sido a maior diferença que eu encontrei entre as escolas que eu trabalhei. Tem uma coisa estrutural também né? Eu acho que aqui tem uma organização um pouco melhor que a do XX assim e até de equipamentos e tal, eu percebi essas diferenças né? Trabalhar com audiovisual e tal, essas coisas, lá tinha, mas menos, então tinha que ter um controle maior porque tinha muitos professores e aqui e tal, aqui eu já tenho mais facilidade pra trabalhar com isso, né? Sempre tem equipamentos que eu preciso pra trabalhar nas minhas aulas, então também percebi essa diferença.

Hf: É... (1) As minhas relações pessoais e emocionais com o ensino médio, se realizam muito na escola. No momento em que eu retornei à escola como docente, é... (2) eu percebi é... (2) eu comecei a perceber a escola, eu pude perceber a escola de uma maneira que, como antes nunca

vista, que, é...(2) uma maneira como eu nunca tinha podido percebê-la anteriormente. Agora como docente, eu tinha a noção e a certeza do quão o meu papel era importante no processo e eu me perguntava por que enquanto aluna eu não tinha essa noção, já que o papel do aluno é tão mais importante do que o papel do professor, já que o aluno é o motivo do ensino e da aprendizagem, o aluno, o professor é só um mediador e o aluno é a razão do processo ser estabelecido, então, eu não sei compreender como eu era, como enquanto aluna eu passava tão sem perceber a importância desse processo e minha importância nisso tudo. Eu fui muito bem recebida na escola, como professora e a minha experiência como aluna da escola também foi muito positiva né? Ajudou até no momento em que eu tinha que me tornar parte do grupo, e assim, eu tive acesso a questões relacionadas ao funcionamento pedagógico da escola, a todas as questões com as quais eu não tinha contato enquanto aluna, pude perceber com muito mais profundidade a importância do ensino médio pra cada aluno que está ali cursando e é importância de um professor na vida de um aluno, inclusive relacionando com as minhas experiências pessoais, já que eu tive professores que foram tão importantes pra mim nessa fase de ensino médio, importância essa que direcionaram inclusive o que eu sou hoje.

O grupo abriu a discussão neste bloco destacando que o Colégio do Gama era uma escola diferenciada na cidade, atribuindo também ao mesmo uma aceção positiva devido aos recursos materiais oferecidos. Esta aceção positiva se desvelou novamente quando falaram da organização da escola e de uma melhor base material e cultural dos estudantes em relação a outras instituições escolares, lhes permitindo discutir os conteúdos em sala de aula com maior aprofundamento. Salientam ainda sobre a nova visão que tiveram da escola ao adentrar o espaço quando se tornaram professores percebendo a importância do aluno, que é o motivo do ensino e da aprendizagem.

Com o intuito de conhecer como se deu a participação da comunidade na construção da identidade da escola, a pesquisadora realiza uma pergunta sobre a temática, pois, como já mencionado, as pessoas que fundaram a cidade do Gama reivindicaram o direito de terem um lugar com condições mínimas para fixarem suas famílias. A construção do Colégio do Gama foi fruto destas solicitações. (Linhas 649 – 670):

Y: Vocês poderiam falar sobre a relação do CG com a comunidade da cidade do Gama?

Fm: Pra mim, é um pouco mais difícil perceber isso, porque eu não moro no Gama, né? Moro no Plano e venho para cá, então, assim, o tempo que eu trabalho aqui, é o tempo que eu vou conhecendo a cidade, é um tempo curto né? Sim, eu acho que tem essa relação, eu descobri isso aqui no CG por conta do mutirão que eles fizeram pra pintar a escola e tal, então vi a partir disso que há uma relação com a comunidade né? Eu acho que toda escola tem, eu acho que sempre há um problema, que acho que essa relação deveria ser estreitada né? Mas não sei até onde que ela vai aqui no

CG, eu sei que ela existe, mas não sei o quanto isso se dá. Não saberia dizer, precisaria ficar aqui mais tempo pra poder entender essa dinâmica.

Gf: Eu também, a única lembrança que eu tenho foi que o pessoal postou no WhatsApp a imagem do mutirão. Eu não moro aqui também, eu moro lá no Plano e vejo os pais né? Pensar numa comunidade um pouco mais restrito né? Eu vejo a presença muito grande dos pais aqui nas reuniões. Eu acredito que a comunidade tenha sido chamada pra discutir o ensino médio no momento da construção do PPP e como eu não estava aqui, eu não tenho como falar.

Rafael e Mariana falam sobre a relação da comunidade com a escola e citam como exemplo a realização de um mutirão para a pintura da escola. Mariana destaca ainda uma forte presença dos pais nas reuniões e na construção do PPP da escola. O grupo em alguns momentos destaca que a escola funciona bem, é uma referência na cidade e alcança bons índices no Programa de Avaliação Seriada (PAS) e no Exame nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.2.5 Relação com os jovens: a pequena distância temporal os aproxima

A pesquisadora introduz uma nova pergunta sobre os jovens estudantes e o que eles pensam destes jovens. (Linhas 537 – 648):

Y: Vocês poderiam falar sobre como era a relação dos professores (as) com os jovens estudantes no CEM 01? O que vocês acham que os alunos faziam no tempo livre naquela época e o que acham que fazem agora?

Fm: O mote da minha aula sempre é bem dialógico, então assim, trabalhando sempre em cima de debates principalmente né? Então é uma aula que necessita muito a participação deles né? Então de certa forma eu tenho que estar incitando a participar e isso contribui, isso cria laços que quebram um pouco com a hierarquização normal que existe dentre aluno e professor assim, né? Então eu busco ao máximo ouvir eles né? E tentar problematizar as opiniões deles e eu acho que é um pouco por aí que a minha aula se dá. Eu acho que aqui teve uma questão interessante que foi a questão do grêmio, tem alguns alunos ligados ao grêmio que contribuem bastante com a minha aula, porque de alguma forma já tem uma vivência política né? Então já tem um olhar mais crítico sobre a sociedade, então, esses alunos, me dou muito bem com eles e normalmente eles contribuem muito com a minha aula, eles e normalmente eles contribuem bastante com a minha aula, fazem a aula ganhar uma dinâmica bem interessante assim, enquanto que em outras escolas às vezes o grêmio não é tão atuante. Eu acho que eles têm uma perspectiva um pouco curta assim, de futuro, eu acho que eles estão bem presos à lógica do... da universidade mesmo assim, eu acho que uma coisa que há algumas décadas atrás era algo que para as classes mais baixas era pouco pensado pela dificuldade que existia pra entrar, hoje em dia virou exatamente o oposto, acho que eles têm muito em mente a coisa da universidade, até os que você vê claramente que não têm muito jeito pra aquilo, ou pelo menos que ainda não caiu a ficha de que tem que ter uma postura de estudante se quiser entrar na universidade, mesmo esses, defendem um discurso de que: “Não, eu quero entrar na universidade, “ Eu acho que esse é o horizonte dele assim, eu não vejo

eles... Eu acho que a coisa até natural da idade, assim, eu acho que na idade deles eu também não tinha isso não tem uma visão assim, muito ampla do futuro não, assim, tem um visão de: "Há! Eu vou terminar o ensino médio, tenho que ir pra universidade." Eu acho que esse é o universo de problemas que ele tem é de como, as formas que eu tenho pra entrar nessa universidade. Acho que é o que eu percebo do que eles mais conversam assim. Eu tenho vários alunos, muitos alunos na verdade, que fazem estágio assim, trabalham, então, eles saem da escola e vão fazer algum estágio, eu acho que uma boa parte deles faz isso, é o que eu mais ouço deles assim.

Gf: Eu vejo, uma das coisas que eu gosto muito daqui é isso, em relação ao comportamento né? Algumas turmas conversam, normal, mas, quando a gente chama a atenção eles ficam em silêncio, prestam atenção, não são desrespeitosos, e isso é importante, porque a gente passa por alguns locais que são difíceis de você dar aula e eu considero assim, de um modo geral, um relacionamento bom, com os alunos^o. Tenho a mesma visão que o professor colocou, eu vejo eu eles pensam muito: "Eu tenho que ir pra faculdade", muitos não sabem nem fazer o quê ainda né? Principalmente do primeiro ano: "Há! Eu tenho que ir!" Mas o que você quer fazer? "Há! Não sei! Vou descobrir ainda no meio do caminho!" Alguns vão perguntando né? Alguns que são mais chegados a exatas, aí perguntam como é fazer Física, Se não é melhor fazer Engenharia, a gente conversa um pouco sobre isso, mas como eu dou aula pros primeiros e segundos, então eu acho que eles não têm uma visão formada sobre futuro não. Eles não comentam o que fazem no tempo livre.

Hf: Eu considero a minha relação de professora com meus alunos excelente! Eu sempre, o professor que eu mais admirei no ensino médio, foi o professor que me direcionou inclusive pra docência, era um professor muito rígido, era um professor que ou os alunos amava, ou detestavam e eu gostava muito disso, eu achava legal porque ele era sempre o mesmo, embora muitos o odiassem, quem o amava o amava por completo, inclusive com todos os defeitos que ele tinha no que se refere à rigidez e eu sempre tive a impressão de que eu replicaria isso na minha sala de aula, sempre pensei assim: **"Ah! Eu vou ser como o Pedro Antônio, eu quero ser a professora rígida, mas que quem gosta, gosta mesmo."** E eu acabo não consigo acabo não conseguindo fazer isso porque não é muito do meu perfil, eu tenho um perfil mais "amigona", então eu procuro me relacionar com meus alunos dessa maneira. Sempre falo muito pra eles que é... (2) o meu papel não é de inquisidora, o meu papel é de mediadora, então que se eles é... (2) se eles me derem esse tipo de tratamento, eles vão receber esse tratamento de mim independente de qualquer coisa, e não, eu sempre me dou muito bem com meus alunos, mesmo aqueles que às vezes que reclamam porque não concordam com alguma coisa, ou dizem que eu tenho meu lado chata, mas ainda assim, com esses me dou super bem e eu acabo trazendo pra minha sala de aula, uma ordem que fica muito bem estabelecida. Tem momentos pra tudo na vida da gente e eu tento estabelecer isso na sala de aula e tem dado certo, assim, às vezes eu preciso com um aluno ou outro chamar e falar um pouco mais e dizer: "olha, vamo lá! Agora não é esse momento, agora é o momento disso." Mas funciona, nunca tive problema nenhum de relacionamento com os alunos não. Considero o meu relacionamento com eles, um relacionamento muito bom. Os alunos usam o tempo livre hoje de forma muito parecida com a qual usavam o tempo livre na minha época de estudante. O fato de a escola ter dificuldades de envolver os alunos para além da sala de aula, para além dos muros da escola, faz com que o tempo livre dos alunos não seja gasto com objetivos de aprendizagem e não estou nem me referindo só ao tempo livre que a gente tem fora do horário escolar, eu me refiro inclusive ao tempo livre que o aluno tem, dentro da grade horária. Às vezes uma aula que não vai ter, ou o intervalo entre as aulas, ou um dia letivo temático, nesses momentos o aluno continua ainda, não sabendo o que fazer, como

era na minha época, que a gente aproveitava o momento simplesmente pra interação interpessoal, desconhecendo as possibilidades que esses momentos poderiam nos trazer. Não só de interação que é muito válido, mas, para além da interação. Os alunos na minha opinião continuam repetindo ainda, essas mesmas ações, ou falta de ações que a gente repetia há vários anos atrás.

Os professores jovens afirmam que a relação deles com os estudantes é muito boa. Rafael esclarece que o diálogo muito para a participação dos discentes nas aulas. Ele fala também que a sua relação com os estudantes ultrapassa os muros da escola, já que possuem interesses culturais parecidos e interagem pelos eventos da cidade. Mariana acredita que o melhor do Colégio do Gama é a disciplina, gosta como a disciplina é cobrada: de forma rígida e sistemática. Luiza destaca que sua relação com os estudantes é excelente, pelo fato de que, ao mesmo tempo em que cobra responsabilidades deles, consegue manter um nível de diálogo em que pode conhecê-los, aconselhá-los, perceber suas limitações, ajudar para superá-las, mantendo uma relação de amizade.

Os significados atribuídos à relação com os alunos foram bastante positivos. Percebe-se que os partícipes se sentiram mais envolvidos com o mundo dos jovens, por aperceber que há pouco tempo estavam nas condições de seus estudantes e isso os fazia desenvolver mais empatia em sala de aula. Percebeu-se que compreendiam seus estudantes no que diz respeito aos seus comportamentos em sala de aula e por esse motivo, se aproximavam e construía laços mais firmes. A questão temporal neste momento foi decisiva, no sentido de que permitiu ao grupo Presente interagir com os jovens de forma que os significados atribuídos a eles ao mesmo tempo foram atribuídos a si mesmos.

3.2.6 Percepções sobre o ensino médio enquanto professores: “Eu faço parte deste presente, eu falo sobre mim também”

Conhecer os significados que os participantes conferem ao ensino médio agora, como professores, permitiu compreender como concebem o ensino médio sob outro foco: de professores jovens que, há pouco tempo, ocupavam a posição de jovens estudantes. (Linhas 186 – 287):

Y: O ensino médio de hoje é diferente do ensino médio que vocês estudaram?

Fm: Eu não sei quanto as outras escolas, eu acho que em geral e no CEM 01 é assim, tem uma visão de preparar o jovem de vestibular, de Enem, de PAS, apesar de que tinham bastante liberdade. A minha aula, ligadas a vestibular e tal, no meu caso específico não é o meu mote assim, (.) os alunos têm essa possibilidade de trazer, a gente trabalhar em cima de questões que é pra eles se prepararem pra prova, mas eu particularmente acho que tipo, (1) para, como o olhar para o mundo, assim, (.) utilizar em qualquer âmbito, independente do que eles forem fazer, né? Mas sempre ter esse “Q”, que a gente vive nas escolas, sempre, tem “nas provas”, mas particularmente nas minhas aulas eu tento que isso não seja o único viés, trabalhar vislumbrando o trabalho, o vestibular. Essa primeira experiência me posicionou essa faixa etária e também, por que, uma escola de ensino médio tem e que uma escola de fundamental não tem foi bom eu, (.) eu poder... (2) apesar de eu preferir o ensino médio, foi bom eu poder fazer essa comparação né? Na última década a possibilidade de você entrar na universidade, com essas possibilidades aumentaram, formas avaliativas diferentes acabou que aumentou a importância do ensino médio né? E também esse foco nas provas, né? E por mais que às vezes esse foco de provas seja um pouco limitador, porque você tem que ater a questões de certo e errado, por outro lado você tem o PAS, por exemplo, que é um tipo de avaliação que exige um posicionamento mais crítico, uma análise mais aprofundada do aluno e isso na minha aula contribui bastante né? Porque a preocupação deles em escrever uma redação, ficar ligado no contexto político do país e eles possam escrever sobre isso, faz com que minha aula tenha mais...(.) é ... (2) de tratar a história a partir dos problemas da atualidade, eles estão vendo na TV, então, eu acho que o contexto político interfere positivamente.

Gf: ...com o pensamento de entrar na faculdade mesmo, PAS, é...(2) Enem, né? Essa contribuição também do contexto político da possibilidade e dele...(2) que ele pode estudar porque ele tem a vaga dele lá né? Não é tão impossível como era antes. Porque antes se pensava né? “Não vou conseguir! Hoje não, hoje se eu quiser, eu consigo!” Então isso contribuiu bastante. O contexto político contribuiu bastante para estimular a estudar mais, porque via-se a possibilidade de entrar na faculdade. Na minha área não vejo o ensino médio mudar muito de dez anos pra cá, por que a gente não trata muito da questão política né? Mais a parte prática, talvez tenha mudado, por quê? Porque eu posso realmente dar aquele conteúdo que vai puxar um pouquinho mais né, porque vai cair lá no vestibular, se for pensando somente visando essa parte, porque a gente pega a parte teórica que é o conhecimento do dia a dia que ele tem que ter, tem que saber quando ele liga uma lâmpada o quê que acontece ali e tal, mas a gente sabe muitas vezes ele fala: “Há isso aí eu não vou usar pra nada!” Mas, vai usar pra quê? Pelo menos para o vestibular ele tem que estudar.

Hf: Eu acredito que os jovens de antes, eles entendiam menos o seu papel, sua função e talvez por isso se dedicassem mais às questões relacionadas a conteúdo, à matéria, à sala de aula naquela forma, naquele formato mais tradicional possível. Conteúdo, matéria, caderno, prova, aprovação, certificado. Os jovens da minha época viam o ensino médio e a formação acadêmica de uma maneira muito mais distanciada das relações sociais, inclusive, quando eu penso no que estava acontecendo politicamente em torno de mim no momento em que eu era aluna, eu não sei. Não lembro, não... (2) assim, é como se eu não tivesse vivido esse momento e foi bem isso que aconteceu: não vivi o momento político do país, não. Isso não fazia parte da minha formação enquanto aluna e da minha formação enquanto cidadã, eram coisas estanques, é...(2) embora a minha família sempre teve algum engajamento político, mas isso não era associado à escola, isso era uma coisa específica da minha família, então nem eu tinha noção de que aquilo era parte de um todo muito maior que eu desconhecia, eu acreditava que era um posicionamento relacionado às pessoas da minha família e não à necessidade que se tem pra ser um cidadão e fazer parte desse contexto

político social, é...(2) então eu acredito que os alunos da minha época se posicionavam de uma maneira diferente diante das coisas. Os alunos de hoje talvez, tratem com mais irresponsabilidade questões relacionadas à formação, ao estudo em si, ao conhecimento, mas eles estão muito mais voltados pro engajamento social e político. Na minha opinião eles estão muito mais interessados em fazer parte disso, em debater essas questões, em aprender sobre isso, o que eu acho que é muito mais importante, eu acho que deve ser realmente priorizado diante de qualquer aprendizado técnico teórico que o aluno vai esquecer no próximo ano. Então eu vejo **sim** uma melhora, é...(2) uma... enquanto professora hoje, eu vejo que os jovens de hoje são muito mais engajados, que os jovens da minha época **e isso é muito bom!** Isso, hoje em dia, se você chega com um tema da atualidade, um tema pra debate em sala de aula ele flui com muito muito mais importância inclusive, **do que se fazia há quinze anos atrás à época em que eu cursava o segundo grau**. A gente fazia mais por uma questão de cumprir, atingir uma habilidade, uma competência, mas não de refletir a nossa importância diante disso.

Mariana e Rafael relatam que o ensino médio atual no Colégio do Gama está basicamente voltado para preparar para as avaliações que contribuem para o ingresso no ensino superior, como ENEM e PAS. Rafael reforça que procura dar outras ênfases em seu trabalho para que o estudante que não tenha o objetivo de continuar seus estudos aperfeiçoe sua consciência crítica, não importando qual o papel que venha a desenvolver. Luiza complementa dizendo que no passado, enquanto aluna, não percebia a sua importância como cidadã e que a escola não contribuía para que essa consciência fosse despertada: “O jovem do ensino médio atual tem mais interesse em discutir temas da atualidade e participar como cidadão das decisões de sua comunidade”.

Os participantes demonstram que o ensino médio do qual eram alunos não difere muito do ensino médio atual, em que são professores, relatam, ainda, que só passaram a perceber a importância da participação política dos jovens enquanto estudantes do ensino médio nas ações educativas depois que se tornaram professores.

Rafael e Luiza complementam falando sobre a importância de discutir o significado que ora rege o ensino médio. (Linhas 753 – 818):

Y: Não temos mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

Fm: Bom, já que a gente está falando sobre essa coisa da função do ensino médio, eu falei dessa coisa do vestibular né? De ser uma coisa bem voltada pro vestibular, e que realmente tem importância, porque é uma possibilidade que os alunos têm, mas que, eu acho que, reforçando uma coisa que eu já tinha dito, eu acho que não pode se ater a isso, porque eu acho que da minha formação em educação, você vem de um pensamento de construção de um cidadão, então, independente de uma carreira universitária que ele vá construir, que é importante, mas a gente não vive

numa sociedade que só precisa de universitário, de doutor, então, independente da profissão que ele vá seguir, eu acho que no âmbito das humanas, essa construção de uma visão crítica é super importante, porque sendo ele doutor, ou sendo ele motorista, o trabalhador né? É necessário ter uma consciência crítica do mundo do trabalho né? De como que a sociedade funciona, da vivência política, eu acho que o ensino médio tem essa importância que eu também já tinha dito do grêmio né? Eu acho que é importante que o jovem comece ter uma vivência política já no ensino médio pra que ele possa amadurecer e possa ser um cidadão atuante, que não fique apenas preso à questão do voto, que ele possa sim, acompanhar, que ele possa sim ser crítico aos processos sociais, então eu acho que o grêmio contribui e em geral isso de ter uma formação cidadã que acho que foi o que eu estudei, a minha área de pedagogia me preparou pra eu pensar dessa forma né? Que é uma visão mais ampla né? É uma visão cidadã, mas que envolve o mundo do trabalho, envolve sim, as possibilidades de fazer uma prova e entrar no vestibular, mas que precisa ser sempre ampliada porque senão, ao invés de restringir: "Há! Vamos preparar o aluno para a vida acadêmica " né? É importante? É, mas não é o que todos vão fazer então, que a gente prepare eles também pra um contexto social mais amplo que a mera vida acadêmica, acho que é isso.^o

Gf: Meu comentário assim, que em relação à diferença da imagem que eu tinha do ensino médio, eu tinha um pouco de receio de começar a dar aula no ensino médio porque eu escutava muita coisa né? Alunos desrespeitosos, dificuldade pra dar aula... Eu passei um pouco por essa dificuldade no ano passado, às vezes o professor tem que gritar muito, porque a turma conversa demais né? E essa dificuldade eu não senti aqui. Então em relação a problemas comportamentais com alunos, a gente tem muito pouco, eu não vou dizer que não tem, sempre vai ter né? Mas é muito pequeno em relação ao meu pensamento antes de começar a dar aula. Eu fazia uma outra imagem, apesar de ter feito Física licenciatura, eu não imaginava dando aula, e como eu tive de dar aula, aí eu entrei em sala de aula com esse receio, mas nunca presenciei nada excessivo. Então a parte comportamental eu acho importante, ela ajuda você a conseguir dar aula, ajuda no trabalho e aqui é muito bom, essa parte dos alunos é muito boa.

Hf: Por fim, minhas últimas considerações é... (2) giram em torno da necessidade que eu enxergo de conscientizar cada dia mais o aluno e professor e os pais e os funcionários e servidores e todos aqueles segmentos da comunidade escolar, do quão importante a educação é pra gente. É... (2) se todos essas esferas estiverem associadas, cientes da sua responsabilidade, a gente ainda tem muito a alcançar. Então, é necessário um trabalho cada dia maior, cada dia mais fora do ambiente conhecido como ambiente escolar compreendendo que aprendizagem, formação cidadã, vai pra além da escola e está muito relacionada, diretamente relacionada com o nosso lar, a nossa família, o nosso prédio, a nossa quadra, o nosso setor, a nossa cidade, a nossa comunidade de um modo geral.

Rafael e Luiza enfatizam que é preciso dar importância à formação integral do jovem no ensino médio, ajudá-lo a perceber sua função social em sua comunidade e desenvolver sua consciência crítica para além de uma única capacidade de realizar testes e passar em provas para ingressar no curso superior.

3.2.7 Visões sobre a relação da escola com o Gama

Considerando que os participantes apresentaram um sentimento de simpatia pela cidade, a pesquisadora apresentou uma pergunta que possibilitava explicitar os

significados sobre a relação da cidade com a escola e o ensino médio. (Linhas 671 – 752):

Y: Vocês poderiam falar sobre a relação de vocês com a cidade do Gama?

Fm: Olha, eu gosto bastante do Gama, pra mim foi uma oportunidade bem interessante de poder conhecer uma realidade diferente, porque a realidade da periferia em relação ao Plano Piloto, até pela estrutura urbana já é diferente, mas também tem todo um contexto social, então, pra mim foi muito bom poder conhecer o espaço aqui, que eu ainda estou conhecendo né? Eu trabalho aqui há pouco mais de dois anos, mas logo que eu cheguei assim, eu já levei o meu trânsito para além do trabalho, eu trabalho, mas eu acabei conhecendo pessoas, né? E tendo a oportunidade de dar uma volta na cidade e tal, então assim, eu ainda tô nesse processo de conhecer a cidade, mas até onde eu consegui conhecer, encontrei coisas bem interessantes, logo que eu cheguei eu queria descobrir os locais culturais da cidade, então alguns professores já me mostraram lá perto da rodoviária o Espaço Semente, eu fui lá ver algumas apresentações de teatro, de música né? Conheci a biblioteca, então, no primeiro momento eu me interessei por isso até pra eu poder conversar com os alunos né? Porque eu acabei descobrindo que muitos deles ou por não morar aqui como eu, ou mesmo morando aqui, também não conheciam muito esses espaços, então me aproximei desses espaços, do estádio também né? Que é uma coisa que de alguma forma também vira um...(2) é um vínculo forte que a cidade tem com o futebol e eu também gosto e acabei criando esse vínculo com os alunos também porque a gente se encontra e conversa sobre o time do Gama, sobre os jogos, então, eu estou aqui há dois anos, mas eu já consegui dentro dos meus interesses particulares também, eu consegui conhecer partes interessantes da cidade que de alguma forma contribui também pro meu diálogo com meus alunos que agora no caso do CG em geral moram aqui, então eu acho que... (2) considero importante esse processo de conhecer a comunidade né? Eu tive um impacto positivo sobre o Gama quando cheguei aqui porque eu não conhecia o Gama, antes de começar a trabalhar nunca tinha vindo aqui, claro que estudando a história de Brasília, você acaba conhecendo um pouco na teoria de como é a construção das cidades satélites, mas não tinha nenhum conhecimento na prática. Eu acho que o impacto foi super positivo, eu acabei descobrindo coisas que eu não esperava encontrar, então assim, foi melhor do que eu imaginava.

Gf: Eu vim ao Gama pela primeira vez no dia de tomar posse, não conhecia nada, me perdi fiquei rodando aí e não tenho um conhecimento muito grande da cidade não, eu vinha mais do caminho de casa até a escola, do CG depois eu dei aula também no CEM 03, conheço um pouquinho aquele pedaço de lá também, mas, mas não tenho muito conhecimento. Eu vim do Rio, ^ofui morar no Plano^o, e não me assustou trabalhar no Gama, porque eu morava na Baixada, aqui no Gama é bem mais estruturado do que onde minha mãe mora hoje, né? Meus pais ainda estão morando no Rio e eu também dava aula na Cidade Ocidental, na UNIDESC, então eu já conhecia a região, só nunca entrei, sabia que o Gama ficava aqui, mas eu passava direto né? Cidade Ocidental, Valparaíso né? E eu gostei muito da cidade! Bem estruturada, não houve impacto. Essa parte aqui do setor industrial com muitos prédios, eu acho que é uma cidade bonita, eu gosto do Gama, eu só não tive ainda essa relação com ela por conta de outros fatores, mas, não tive impacto negativo.

Hf: Eu nasci no Gama. Dizem que quem ama mora no Gama. Eu nasci no Gama e moro no Gama até hoje e amo realmente essa cidade. Eu lembro que na época de ensino médio, eu ia pro colégio a pé e a gente andava tanto! A gente andava tanto! O grupo assim, de alunos na ida pra escola, na volta da escola, depois à tarde, pra biblioteca, depois, teve uma época, quando eu fazia ensino médio que ainda tinha Educação Física em turno

contrário, a gente ia pra Educação Física em turno contrário e o Gama fez parte disso tudo. Tem vários cenários no Gama, que fizeram parte de todo o meu processo de ensino aprendizagem dentro da escola e fora dela e desde momentos em que a escola saiu do seu mundinho, da sua delimitação física, pra levar as aprendizagens pra fora desse ambiente em todos esses momentos o Gama estava lá como pano de fundo, então a cidade tem uma importância muito grande na formação da gente. Assim como a educação tem um papel de formar cidadãos, a cidade o envolvimento que a gente tem com a cidade é parte disso, né? Tem muito a ver com o cidadão que a gente é...(2) com a nossa formação cidadã e eu hoje, vejo que o Gama cresceu junto comigo e eu sou capaz de perceber isso e é muito bom você fazer parte da história da cidade e ver que a história da cidade faz parte da sua. Essa mistura aí, ela é muito importante pra nossa formação.

Rafael e Mariana não nasceram e nem moram na cidade, creem que a relação com a cidade é importante. Rafael revela que gosta da cidade, por meio de sua profissão teve a oportunidade de conhecer a Região Administrativa, pois, até ir trabalhar no Gama, nunca tinha ido à cidade e que esta oportunidade lhe trouxe novas experiências e ele pôde desconstruir e reconstruir as ideias que possuía sobre uma cidade periférica em relação ao Plano Piloto. Argumenta que o fato de transitar pela cidade, conhecer os pontos onde os jovens se reúnem, participar das atividades culturais, faz com que ele se relacione melhor com os educandos e possa utilizar estes conhecimentos em suas aulas, melhorando a relação com os aprendentes e conhecendo suas necessidades e o que é positivo no lugar em que vivem. Mariana, por não ter intenção de continuar na carreira magistério, prefere não criar laços com a cidade e mantém uma relação distante com os estudantes, mesmo defendendo que a relação com o local onde a escola está inserida é importante, reforça que sua relação superficial com a cidade não interfere em seu desempenho profissional. Luiza nasceu, cresceu, estudou e agora trabalha no Gama, conhece cada canto da cidade, percebe que cresceu junto com ela. Vê em seus estudantes a sua própria história e acredita que isso melhora sua relação entre eles e o seu desempenho político-pedagógico.

CAPÍTULO IV ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO OUTRORA E PRESENTE

A análise comparativa, terceiro passo do Método Documentário, orientou-se pela reconstrução das orientações coletivas em torno dos temas centrais dos grupos de discussão, entre outros: percepções sobre o ensino médio na época em que foram estudantes; percepções sobre o ensino médio atual; as relações com os jovens do ensino médio; vínculos entre o Centro de Ensino Médio 01 do Gama e a comunidade. Buscou-se, nessa análise comparativa, identificar convergências, divergências e particularidades que fazem parte das experiências dos sujeitos e que se mostraram por meio dos discursos dos grupos participantes deste estudo²¹.

4.1 Percepções sobre o ensino médio na condição de estudantes

O grupo Outrora destaca que o ensino médio foi muito importante tanto para a interação social com seus pares como para a sua formação profissional e melhoria da condição socioeconômica. Reconheceram que a modalidade não os preparava para o ingresso no nível superior, mas que este lhes proporcionou a ascensão social que desejavam desde o ensino médio. O ingresso em curso superior se deu a partir do momento que perceberam que a estabilidade financeira que esperavam não aconteceria com o trabalho conquistado no ensino médio, mas que este poderia custear as mensalidades de uma instituição privada, já que não era possível estudar em uma universidade pública.

Os participantes do grupo Outrora se recordam do ensino médio com certo saudosismo, como estão há muito tempo na mesma escola, inicialmente como estudantes e posteriormente como professores, desenvolveram uma relação de pertencimento com a escola onde estudaram e na qual trabalham ou trabalharam. Também lamentam o fato de o espaço onde se reuniam quando jovens não mais existir, uma vez que este espaço possibilitou vivências no campo da arte e da cultura. Durante o regime ditatorial também emergiram discussões políticas, de forma que alguns participantes do grupo Outrora também atuaram como ativistas políticos dentro da escola. Revelam que a relação com os professores no passado

²¹ A tese de doutorado de Catarina Malheiros da Silva (2014) foi utilizada como suporte no desenvolvimento deste capítulo.

era distante e formal e que nos dias de hoje procuram se aproximar mais dos estudantes, mas ainda reproduzem muito dessa relação com seus alunos, porque acreditam que a hierarquia contribui para o respeito. Quanto à participação da comunidade na escola, esta era praticamente nula no passado, sendo reduzida apenas ao acompanhamento das notas dos seus filhos no fim de cada bimestre.

Embora o grupo Presente também destaque a importância do ensino médio para a vida social e interação com seus pares, os integrantes deste grupo não identificaram no ensino médio uma possibilidade de inserção direta no mercado de trabalho formal. Acreditam que o ensino médio lhes serviu como uma fase, uma transição para que alcançassem a maturidade necessária para o ingresso em um curso superior e, em seguida, na vida profissional. Nessa perspectiva, a escolha pela carreira docente não aconteceu durante o ensino médio, mas foi se consolidando ao longo da formação acadêmica. Estes buscaram a universidade pública pelas possibilidades de ingresso que se abriram neste período e, por não estarem agregados ao mercado de trabalho, não poderiam pagar um curso superior em uma universidade privada.

Com base nas discussões dos grupos Outrora e Presente, observa-se que a condição estudantil no ensino médio mudou ao longo da história. Para os professores mais antigos, a definição da profissão durante o ensino médio representava uma necessidade e não necessariamente uma escolha. Entre os professores mais jovens, observa-se uma extensão da condição juvenil que permitiu que os mesmos pudessem adiar a escolha profissional. O novo contexto político, após o fim da ditadura militar, ofereceu aos jovens representados pelo grupo Presente possibilidades inacessíveis para a geração anterior representada pelo grupo Outrora, como, por exemplo, o ingresso em uma universidade pública e o início da carreira profissional após a conclusão do curso superior. Nesse sentido, a discussão sobre os sentidos e significados que os jovens constroem em diferentes tempos sobre o ensino médio levando em consideração sua posição geracional (cf. WELLER, 2010), nos leva a pensar nas conjunturas sociais e políticas de cada geração, lembrando que “as idades da vida não correspondem apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais” (NUNES; WELLER, 2003, p. 44).

4.2 Percepções sobre o ensino médio atual

No que concerne ao grupo Outrora, observa-se que, embora estejam trabalhando de acordo com o formato do ensino médio atual, as comparações com o segundo grau profissionalizante instituído durante a ditadura militar são constantes. É possível evidenciar que partilham da concepção de que o ensino médio perdeu sua identidade e que ainda não adquiriu um novo significado, mesmo reconhecendo que ocorreram mudanças pedagógicas positivas após o término da ditadura. O grupo reconhece a importância do ensino médio atual e que a modalidade é o único meio dos jovens terem acesso ao nível superior, mas manifestam sua preocupação quanto às dificuldades da contribuição do ensino médio ao acesso imediato dos jovens ao mercado de trabalho, pois, mesmo com a melhoria social dos moradores do Gama e regiões próximas, muitos jovens precisam ingressar no mercado de trabalho para ajudarem suas famílias e nem todos podem ou desejam seguir os estudos em nível superior.

Para os participantes do grupo Presente, o ensino médio atual é bastante parecido com o ensino médio frequentado por eles enquanto estudantes. Consideram que a escola é um local de interação entre os jovens no horário das aulas, mas é pouco frequentada em horários contrários às aulas. Manifestam uma relação de proximidade com os estudantes que, em alguns casos, ultrapassa os muros da escola. Consideram que os jovens estão atentos às informações sobre o mundo que os cerca e ao papel que desempenham enquanto cidadãos. A abertura política, bem como o acesso às novas tecnologias por grupos sociais que no passado não usufruíam desse tipo de informação, trouxe novas possibilidades para estudantes do ensino médio público. O grupo estrutura sua orientação sobre os significados do ensino médio declarando que houve avanços no que se refere às questões pedagógicas. Os participantes também destacam a centralidade do ensino médio para os jovens estudantes e que ao longo do tempo essa importância tem motivado as mudanças. Refletem sobre as responsabilidades dos professores em trabalhar de forma a atender não somente aos jovens que pretendem acessar o ensino superior, mas que se deve priorizar a formação integral do jovem, sem esquecer que o ensino médio precisa contribuir para a preparação do cidadão ético e crítico independente da função que vá desempenhar na sociedade, seja de nível superior, técnico ou de nível médio. Nessa perspectiva, o ensino médio não é

compreendido apenas como uma fase sem função ou um trampolim para a o ensino superior, ele integra um momento importante que favorece a preparação dos sujeitos atuantes em sua comunidade. Apesar do ensino médio no CEM 01 do Gama estar mais voltado à preparação dos jovens para o ingresso no nível superior, estes professores acreditam que o ensino médio também pode contribuir para a reflexão do jovem sobre o seu mundo atual e sobre o seu papel ético enquanto profissional, mesmo que seu objetivo não seja profissionalizar-se.

Percebem-se alguns pontos centrais que orientam os discursos dos dois grupos e que também os distinguem: a análise contemporânea à luz da memória do passado; a função social da escola (para os dois grupos, o espaço escolar é um espaço de interação); o ensino médio como garantia de futuro; e a interação do corpo docente com os jovens estudantes. Logo, os sentidos e significados que se apresentam são distintos, ainda que os dois grupos geracionais estejam convivendo no mesmo espaço-tempo na atualidade. Percebe-se que a memória acessada enquanto estudantes passa a ser a base que orienta os dois grupos de docentes no período atual e que estes sentidos e significados dos docentes atuantes no ensino médio também influenciam na concepção que eles desenvolvem sobre os jovens que frequentam atualmente o ensino médio. Assim, ainda que o contexto histórico, social e político possa mudar as relações e os conteúdos dessas relações, certo é que a escola permanece como base para essas relações.

Ainda que distintas, percebe-se nos discursos dos grupos *Outrora* e *Presente* uma mudança na concepção pedagógica que passou a colocar o estudante no centro do processo, fazendo com que suas opiniões passassem a ser valorizadas (CANDAU, 2002). Estas mudanças também alteraram as relações professor *versus* aluno, permitindo uma participação mais ativa do estudante nas temáticas propostas em sala de aula. Tais orientações ampliaram os sentidos e significados do ensino médio para os docentes.

4.3 As relações com os jovens do ensino médio

O grupo *Outrora* considera manter uma boa relação com os estudantes, contudo estabelecem uma conexão com o ser jovem no passado, comparando os estudantes com a própria condição quando tinham a mesma idade. Nesse sentido, consideram que os jovens atuais – em relação a eles – são pouco críticos e pouco

interessados em seu futuro e, por vezes, são imaturos e indecisos. Para o grupo Presente a relação com os jovens constitui-se por meio do diálogo e da empatia entre os mesmos. A proximidade temporal entre ambos, professores e estudantes, parece contribuir com a ideia de que existe maior reciprocidade de perspectivas entre eles assim como interesses comuns, por exemplo, em relação a esportes e acesso a tecnologias.

Os professores mais velhos e os mais jovens construíram suas orientações coletivas a partir de suas vivências enquanto estudantes e foram ao longo do tempo reconstruindo suas orientações coletivas. O fato de duas gerações se encontrarem na condição de professores no mesmo ambiente escolar, nos faz pensar sobre a origem e a natureza dessas orientações. A distância de tempo entre professores mais velhos e professores mais jovens na formação das questões culturais entre eles produz diferentes compreensões das ações e pensamentos destes dois grupos, já que trazem influências de diferentes contextos e espaços-temporais.

O tempo revela as nuances dos sentidos e significados construídos pelas gerações de professores sobre o ensino médio. O tempo não é o mesmo de outrora. O tempo contribui para que diferentes gerações, com seus conceitos de família, de sucesso, de ascensão social, convivam no mesmo espaço. O tempo muda as exigências da vida. Nesse sentido, as visões sobre o ensino médio se constituem a partir de perspectivas geracionais distintas que se encontram no tempo presente da escola e de seus sujeitos, gerando por vezes tensões e conflitos, mas também possibilidades de ressignificações.

4.4 Vínculos entre o Centro de Ensino Médio 01 do Gama e a comunidade

A temática 'escola e cidade' fomenta reflexões sobre o local em que a escola se encontra inserida, considerando que o lugar onde os indivíduos vivem também é cenário produtor de suas diferenças na cidade e que se manifestam dentro da escola (cf. KLEIN e PÁTARO, 2008).

As orientações coletivas do grupo Outrora sobre os vínculos da escola com a comunidade originam-se da condição enquanto moradores do Gama. Os participantes viram a região administrativa do Gama crescer e cresceram junto com ela. Assim, positivam o ato de morarem na cidade, de se relacionarem com os estudantes fora do ambiente escolar e afirmam que isso contribui para que suas

práticas pedagógicas valorizem a realidade de seus alunos. O grupo Presente partilha das orientações do grupo Outrora sobre a importância das relações da escola com a comunidade, mesmo não usufruindo da condição de moradores da região.

Tanto o grupo Outrora quanto o grupo Presente afirmam que o Centro do Ensino Médio 01 conquistou um espaço de relevância e destaque no Gama e no Distrito Federal ao longo do tempo, por atender os objetivos dos jovens que procuram por esta escola. Enquanto no passado a escola se destacava por garantir o ingresso no mercado de trabalho formal após a conclusão dos cursos profissionalizantes, atualmente tornou-se conhecida pelo bom desempenho de seus alunos nos exames de avaliação que dão acesso à educação superior, oportunizando a muitos de seus egressos o ingresso em instituições públicas de nível superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória deste estudo foi orientada pelos princípios da pesquisa qualitativa, em que as orientações coletivas sobre o ensino médio de professores antigos e jovens foram analisadas a partir do Método Documentário. O referido método considera como objeto de estudo as interações dos sujeitos, que podem revelar as opiniões coletivas dos grupos e acessar suas visões de mundo a respeito de temáticas variadas do cotidiano, procurando compreender como se constituíram tais orientações e não somente o que elas significam. Este princípio possibilitou construir, neste estudo, categorias de análise sobre os sentidos e significados que os docentes concebem sobre o ensino médio no decorrer do tempo. Para Weller (2002, p. 380), a valorização do processo histórico permite atentarmos para a importância da articulação do passado com a constituição das orientações coletivas do presente.

Nesse sentido, podemos afirmar que o momento histórico que ora vivemos é fruto de todo um contexto de ordem social, econômica e cultural construído no decurso do tempo. Conhecer como se deu esta construção e sua relação com as percepções erigidas no presente revigorou as ponderações em torno do ensino médio atual. Uma dessas ponderações pode girar em torno da função social do ensino médio para os jovens estudantes, pois à medida em que se repensa para que serviu essa etapa da educação ao longo do tempo, cria-se reflexões sobre seus objetivos na atualidade, provocando de certa maneira, uma mudança de como os sujeitos da pesquisa percebem o ensino médio. Isso explica algumas considerações realizadas pelo grupo Outrora, sobre o objetivo de seus estudantes que frequentam o ensino médio no período atual.

Para Krawczyk (2011, p. 745), “a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”. Dessa maneira, provocam-se outras reflexões no que diz respeito às influências de elementos, ligados ao percurso histórico, na construção dos sentidos e significados do ensino médio. O movimento estudantil secundarista²² mostra-se como um desses

²² Para maior aprofundamento sobre o movimento estudantil secundarista e sua formação dentro das escolas, ver Silveira (1979).

elementos, quando revela a sua força política sobre os rumos do segundo grau no passado e do ensino médio no presente provocando o olhar do poder público para a criação de políticas para o ensino médio, como a universalização e qualidade para todos. Vê-se a escola como ponto promissor para a reunião e relação entre os jovens. Mesmo não revelado nas interações com os docentes do grupo Presente, os movimentos de ocupações dos espaços escolares realizados pelos jovens estudantes reivindicam novos olhares para o ensino médio, fomentando que outros sentidos e significados sejam construídos.

Nessa perspectiva, o presente estudo finda trazendo alguns caminhos para a compreensão dos sentidos e significados do ensino médio conferidos pelos documentos e pelos professores antigos e jovens nas escolas públicas candangas do Distrito Federal, buscando as relações do percurso histórico com a construção desses sentidos e significados no tempo presente e refletindo sobre as mudanças ocorridas na escola, embora não esgote as reflexões e discussões sobre o tema.

Compreender os sentidos e significados do ambiente de trabalho, da relação com os pares e do ensino médio a partir das orientações coletivas dos docentes, perpassando por seus percursos históricos enquanto estudantes e enquanto profissionais possibilitou refletir sobre tais temáticas numa perspectiva pouco utilizada quando se busca a compreensão do ensino médio que se apresenta.

Assim, a particularidade deste estudo está no sentido de considerar as vozes de professores sobre o ensino médio, de gerações diferentes, mas que coexistem no mesmo espaço, no mesmo tempo, gerando por vezes conflitos, tensões e, em outros momentos, diálogos, compartilhamentos e aprendizados.

Os sentidos e significados do ensino médio atual, revelados pelas vozes destes professores antigos e jovens, constituíram-se na processualidade da história, visto que ainda é possível encontrar, nos discursos dos docentes jovens, conteúdos que se constituíram antes mesmo que eles se tornassem professores.

Embora todos os docentes participantes deste estudo confirmem grande importância ao ensino médio, nos novos contextos que foram se apresentando, o ensino médio agrega outros sentidos e significados encontrados nos discursos dos jovens professores que vão além da socialização, da preparação para o trabalho e para o ingresso no ensino superior e que estão ligados à necessidade de contribuir para a formação cidadã dos jovens.

Destaca-se também que atualmente os professores, tanto os antigos como os mais jovens, procuram conhecer os estudantes e valorizar seus conhecimentos e sua cultura, conhecendo a cidade, participando dos eventos culturais oferecidos e interagindo com eles fora do ambiente escolar. A aproximação da escola com a comunidade é necessária para o bom desempenho pedagógico. Quanto mais o docente se relaciona com a comunidade, mais ele conhece a realidade do jovem que frequenta a escola e isso permite que seu trabalho esteja voltado para além dos conteúdos preconizados no currículo, se encaminha também para a formação do jovem que seja capaz de resolver os problemas de sua comunidade.

Ainda no que concerne ao relacionamento estabelecido entre os docentes e os estudantes, o bom diálogo é um fator importante. Nas interações deste estudo, não foi possível captar a discussão sobre os rumos do ensino médio realizadas na escola, mas docentes e discentes conversam sobre a escolha profissional, as avaliações, os vestibulares e os eventos da cidade, aspectos que refletem parte dos caminhos que os jovens podem trilhar a partir da experiência do ensino médio. Se em épocas passadas a relação era de obediência e hierarquia, por conta das questões culturais e do momento ditatorial que se vivia, no tempo presente, a relação entre professor e estudante ganha outros sentidos. Atualmente a interação se encontra embasada na redemocratização do país, que trouxe a valorização do corpo discente e um novo papel desempenhado pelo corpo docente, conferindo ao convívio um caráter recíproco, com hierarquias menos rígidas do que no passado. As opiniões dos estudantes são consideradas, facilitando as discussões em torno de temáticas tanto políticas, quanto econômicas e sociais.

Há a percepção de similitudes, regularidades e padrões nas interações tanto dos docentes mais antigos quanto dos mais jovens. Em alguns momentos, os discursos dos professores antigos se complementam nos discursos dos professores jovens. Há uma relação entre os dois grupos. Entretanto, constata-se, em várias sequências, a quebra desses padrões (tanto intragrupo, entre os participantes entre si, como extragrupo, nas relações entre os grupos) que necessitam de análise mais aprofundada, em que será possível refletir sobre ponderações, conflitos ou até mesmo novas reflexões que foram produzidas a partir dos diálogos realizados.

Notou-se que os debates sobre os sentidos e significados do ensino médio se acirraram quando algumas reflexões foram realizadas a partir da LDB 9.394/1996 e contribuíram para as discussões sobre o ensino médio no Brasil. Percebe-se aí que

o caráter de dualidade que caracterizou o ensino em nível médio, em quase toda a sua história, também se mostrou nos discursos dos docentes antigos e perdeu relevância nas interações dos jovens professores, em que se observa uma extensão da condição juvenil que permitiu que os mesmos pudessem adiar a escolha profissional. Em outras palavras, os docentes jovens, não precisaram pensar na profissão que seguiriam logo após o término do ensino médio, como aconteceu com os professores do grupo Outrora. Puderam realizar essa escolha ao adentrarem no curso superior. Regidos sob a LDB 9394/96, viveram um período em que o ensino médio não estava orientado pela condição de dualidade do passado.

Partindo dessa reflexão, entendemos que a aprovação do Projeto de Lei de Conversão - PLV 34/2016, em fevereiro de 2017, que prevê a reforma do ensino médio retoma essas ponderações e novamente os sentidos e significados da modalidade podem sofrer transformações que levem o ensino médio à relação dual de outrora²³.

Por fim, a pesquisa que se desenvolveu em torno do ensino médio salienta que são importantes outros estudos que reflitam sobre os seus sentidos e significados, a partir das vozes dos atores pertencentes às escolas públicas do Distrito Federal. Comparações do ensino médio do Distrito Federal com outras unidades da federação, dada a diversidade sociocultural do Brasil, bem como com outros países da América Latina, também podem incitar diálogos importantes para compreender construção histórica do ensino médio de cada localidade.

Novos estudos poderão verificar se o ensino médio tem contemplado os anseios dos atores da escola, o que pode provocar reformulações, principalmente, pelo novo cenário que se desenha a partir de 2017 e que coloca como ponto relevante das discussões o dualismo que o ensino médio vem retomando. Seria interessante igualmente aprofundar discussões sobre como a construção histórica, cultural e política do país define os contornos que são dados à educação ou ao projeto de sociedade que a escola reflete.

Isso pode contribuir para que as discussões se movam para reflexões sobre os novos sentidos e significados que contemplam tanto os atores que já estão na escola como os que chegam, pois, é a sucessão de gerações dentro do ambiente

²³ Projeto de Lei de Conversão - PLV 34/2016, aprovado em fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FD416244D4A18A21C286F8A0DB76DD79.proposicoesWebExterno1?codteor=1512506&filename=Tramitacao-PLV+34/2016+MPV74616+%3D%3E+MPV+746/2016> Acesso em 27/fevereiro/2017.

escolar que mantém viva e reconfigura as orientações sobre a escola, sobre o ensino médio. São fontes que revelam mais sobre processos internos que fazem com que a escola transcenda o papel formal de educadora e se abra revelando-se como o cerne das orientações dos atores que integram o ambiente escolar. São estudantes, professores gestores, auxiliares da educação que movem a máquina educacional de forma tão única e revelam que sua essência também pode estar na essência da própria vida, no que concerne a necessidade da interação, do diálogo, das ações, dos objetivos e do olhar crítico, considerando sempre que a centralidade deva recair sobre os principais sujeitos que frequentam a escola, os estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. **Revista Cadernos de Pesquisa**; nº 110, p. 125-142, julho/2000, São Paulo – SP, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421p.

BARROS, J. P. P. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky. **Revista Psicologia & Sociedade**; p.174-181, 2009, Universidade Federal do Ceará – UFC, Ceará, V. 2, n. 21, p. 174-181, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada**. Conceito, Evolução e Método. São Paulo: EPU, 1989.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O Método Documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa Qualitativa em Educação Teoria e Prática**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-86.

BOSI, Êclea. **Memória e Sociedade** – Lembranças de velhos. São Paulo: EDUSP, 1987.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s)**: uma aproximação. *Educação & Sociedade*, n.79, p.127-159, ago. 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Estudos Comparados**: Repensando sua relevância para a educação. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2008/trab10.pdf>>. Acesso em: 08/10/2014. Acesso em: 18 mar. 2016.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação** nº 11: 169-195, jan./jun. 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cilene/Downloads/162-497-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNirevista**, vol. 1, nº 1: 32-46, janeiro 2006. Disponível em: <<http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Vol. 01. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

CROSSLEY, Michael. Repensando o contexto em educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume 01**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

COSTA, Karoline Ellen Freire da. **(Re) pensando as relações entre as juventudes, a escola e os processos de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2015. Universidade Federal da Paraíba - UFP, Centro de Educação. Disponível em: <<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1123/1/KEFC16062016.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DALRI, Vera Regina; MENEGHEL, Stela Maria. **Caminhos percorridos pelo ensino médio**. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Out./2009, Paraná. Anais... PUCPR, Paraná, 2009. P. 01-09 Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3294_1919.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal**. 2014. Tese de doutorado. Universidade de Brasília - UnB, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13553>>. Acesso em: 24 maio 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. 1ª Ed. Belo Horizonte – MG: UFMG, 2014.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

HISTÓRICO SBEC. **Site da Sociedade Brasileira de Educação Comparada**. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/inst_historico.php>. Acesso em: 14 nov. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tendências Demográficas no período de 1950/2000.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. **Brasil censo demográfico.** Série Nacional; vol. 01. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v1_br.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

JUNIOR, A. de Assis. **Dicionário Kinbundu – Português.** 1ª Ed. Luanda, Angola: Argente Santos Cª, Lª, 1967.

LARSEN, Mariane A. Educação comparada, Pós-modernidade e pesquisa Histórica: honrando os antepassados. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume 01.** Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Revista Cadernos de Pesquisa**, nº 144, vol.41: 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2016.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferrari. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional - PSI**, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Paraná, n. 1, Vol. 2, p. 01-34, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>>. Acesso em: 15 out. 2015.

MAZON, Maria. Comparações entre lugares. In: BRAY, **Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark** (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada Abordagens e Métodos;** Brasília: LIBER LIVROS, 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação.** Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 03 nov. 2015.

MOTA, Alda Britto da; WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Revista Sociedade e Estado – nº 2: 175- 184, Vol. 25 Mai/Ago. 2010.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200004> Acesso em: 01 abr. 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino médio no Brasil: Determinações históricas.** Portal de periódicos Universidade de Ponta Grossa – UEPG, Cad. Ciências Hum. Ling. Letras e Artes. Vol.15 n. 01, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>> Acesso em: 21 nov. 2015.

NUNES, Brasilmar Ferreira; WELLER, Wivian. Juventude no contexto social contemporâneo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UFPE**, Estudos de Sociologia, 2003. Vol. 9, n. 2, p. 43-57.

PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011 sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. COLEGIADO: CEB APROVADO EM: 04 maio 2011.

PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas Asas de Brasília** – Memórias de uma utopia educativa (1956-1964). 1ªEd. Brasília: UnB, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2005, Caxambu – MG. História da Educação, n. 02. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-int.doc>. Acesso em: 24 maio 2015.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. **Sentidos e Significados de tempo de lazer na atualidade**: estudo com jovens belo-horizontinos. 2004. Tese de doutorado Universidade de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85NPTE/2000000075.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

Projeto de Lei de Conversão - PLV 34/2016, aprovado em fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FD416244D4A18A21C286F8A0DB76DD79.proposicoesWebExterno1?codteor=1512506&filenome=Tramitacao-PLV+34/2016+MPV74616+%3D%3E+MPV+746/2016> Acesso em 27/fevereiro/2017.

QUEIROZ, Bianca Nunes de. **Brasília: suas identidades e representações**. 2004. Monografia apresentada para Conclusão de curso Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciência da Educação - FACE. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3505/2/20062150.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000-2015 - Versão Preliminar Dakar, Brasil 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social** – Métodos e Técnicas. 3ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In: **Seminário cultura e política na primeira república**: campanha civilista na Bahia. Jun/2010, Santa Catarina- SC. Anais... UESC, Santa Catarina, 2010. P. 01-14 Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

SAVIANI, Demerval. **História Comparada da Educação**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: Editora da UFPel, n°10, out. 2001, p. 5-16.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Política e educação no Brasil - O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. São Paulo, Cortez, 1987,

SCHUTT, Diego. **Ficção em tópicos**. 2010. Disponível em: <<http://ficcao.emtopicos.com/estrutura/modos-de-narracao/>> Acesso em: 12 ago. 2016.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Encontro de tempos na escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano**. 2014. Tese de doutorado, Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação – PPG. UnB, Brasília – DF. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13553>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

SILVEIRA Flavio. **A luta do movimento estudantil secundarista**. 1. ed. Porto Alegre – RS. Movimento, 1979.

SOUSA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Sílvia Alícia (Orgs.). **Educação Comparada – rotas além – mar**. 1ª Ed. São Paulo, Xamã. 2009.

TAVARES, Breitner Luiz. **Método Documentário e análise das orientações geracionais da juventude**. Caderno CRH, Salvador, set/dez. 2012. V. 25, p. 587-600.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. 35 nº 81: 195:199, jan./mar. 1961

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. **Sentidos e significados do trabalho**: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. 19ª Edição Especial, São Paulo, Psicologia e Sociedade. 2007.

VIDESOT, Luisa. Os Candangos. **Revista Risco de pesquisa em arquitetura e urbanismo – USP**, São Paulo, n. 07, p. 21-38, jan. 2008. Disponível em: <http://www.arquitetura.eesc.usp.br/revista_risco/Risco7-pdf/02_art02_risco7.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

WELLER, Wivian et al. **Karl Mannheim e o Método Documentário de Interpretação**: uma forma de análise das visões de mundo. Soc. Estado. Brasília, vol.17 no.02 Dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008 > Acesso em: 24 set. 2015.

WELLER, Wivian. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa**:

aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 7, n 13, jan./jun., p. 260-300, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. **Grupos de Discussão na Pesquisa com Adolescentes e Jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. **Minha voz é tudo o que eu tenho** – Manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. 1ª Ed. Belo Horizonte – MG: Humanitas, 2011.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado** – nº 2: 205-224, Vol. 25 Mai/Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200004> Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa Qualitativa em Educação Teoria e Prática**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 54-66.

APÊNDICES

- APÊNDICE A** Roteiro – Grupo de discussão: Professores (as) que atuaram no CEM 01 há mais de 20 anos
- APÊNDICE B** Tópico guia para os grupos de discussão
- APÊNDICE C** Questionário
- APÊNDICE D** Formulário do participante
- APÊNDICE E** Carta de apresentação à escola
- APÊNDICE F** Lista das escolas de ensino médio do distrito federal e ano de fundação

APÊNDICE A
ROTEIRO – GRUPO DE DISCUSSÃO: PROFESSORES (AS) QUE ATUARAM NO
CEM 01 HÁ MAIS DE 20 ANOS



Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação
 www.fe.unb.br

Projeto de Pesquisa:

**ESCOLAS CANDANGAS DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO
 DE SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES DOCENTES.**

Mestranda: Cilene Vilarins Cardoso da Silva

Orientação: Wivian Weller

Data:

Horário:

Roteiro – Grupo de discussão: Professores (as) que atuaram no CEM 01 há mais de 20 anos.

BLOCO I: FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a escolha profissional de vocês e sobre sua formação profissional?

Outras questões:

- Onde estudaram quando jovem?
- Onde fizeram sua formação/curso superior?
- Quais foram suas experiências profissionais?
- O ensino médio era importante?
- E qual se objetivo ao dar aulas para o ensino médio?
- O que você acha que os jovens deveriam fazer, assim que concluíssem o ensino médio?
- Como era ser professor (a) do ensino médio nesse período?
- Havia incentivo do professor, para o jovem realizar que atividades após concluir o ensino médio?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Suas trajetórias escolares/acadêmicas e profissionais

BLOCO II: HISTÓRICO DA CIDADE DO GAMA

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar como as suas famílias se estabeleceram na cidade do Gama?

Outras questões:

- De onde suas famílias vieram?
- Trabalhavam em quê aqui no Distrito Federal?
- Vocês nasceram aqui?
- Se não, com quantos anos chegaram?
- Como era a cidade?
- Como se divertiam?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- A história da cidade;
- Suas trajetórias na cidade e como se estabeleceram

BLOCO III: TRAJETÓRIA RELACIONADA À ESCOLA E AO ENSINO MÉDIO

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências pessoais e profissionais que tiveram relacionadas ao CEM 01 e ao ensino médio da escola?

Outras questões:

- Houve experiência com outras escolas?
- Como era a organização (física e pedagógica) da escola no período em que vocês deram aula?
- A comunidade participava das decisões da escola?
- Quais as disciplinas ministradas?
- Como era a rotina da escola nesse período?
- Quais as atividades extracurriculares oferecidas?
- Quais os materiais oferecidos?
- A escola possuía Projeto Político-Pedagógico?
- Havia discussão com a comunidade sobre o ensino médio?
- Havia eventos na escola para discutir temas sobre o ensino médio que envolvia toda a comunidade escolar?
- O ensino médio preparava o jovem para quê?
- Qual era o contexto político da época? Era um ambiente propício ou não para fundar uma escola de ensino médio?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Como a escola funcionava, detalhes sobre sua organização física, pedagógica e se essa organização tinha relação com o ensino médio que era oferecido.
- O que pensavam sobre o ensino médio em que trabalhavam, quais as funções que o ensino médio tinha para a comunidade e que eram difundidas em sala de aula.
- O histórico do Centro de Ensino Médio do Gama.

BLOCO III: RELAÇÃO COM OS COLEGAS

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar sobre como era a relação de vocês com os colegas professores no CEM 01?

Outras questões:

Sobre os jovens

- Como eram organizadas as coordenações pedagógicas?
- Vocês conversavam sobre as aulas, os alunos?
- Como era a relação entre os professores (as) em sua época?
- Como era dividida a carga de trabalho?
- Essa carga horária possibilitava a comunicação e relação entre os professores (as)?
- O que vocês achavam da sua prática?
- O que vocês achavam do ensino médio?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Relação Professor (a) - Professor (a) no ambiente escolar.
- Opinião dos professores (as) sobre si mesmos e sobre o ensino médio.

BLOCO IV: RELAÇÃO COM OS JOVENS

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar sobre como era a relação dos professores (as) com os jovens estudantes no CEM 01?

Outras questões:

Sobre os jovens

- *Havia eventos na escola para discutir temas sobre o ensino médio que envolvia toda a comunidade escolar?*
- *Qual o objetivo dos jovens ao frequentar o ensino médio na época?*
- *O ensino médio preparava o jovem para quê?*
- *Os jovens mostravam interesse pelas aulas?*
- *Como era o comportamento dos jovens em sala de aula em sua época?*
- *Qual o objetivo dos jovens ao frequentar o ensino médio na época?*
- *Como era a relação dos jovens com os professores (as)? Conversavam sobre futuro, sobre a escola, sobre a importância do ensino médio?*
- *Sabe dizer o que faziam jovens quando concluíam o ensino médio?*
- *O que você acha que os jovens deveriam fazer, assim que concluíssem o ensino médio?*
- *O que os jovens faziam no tempo livre na escola?*

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- *Relação Professor (a) - Aluno (a) no ambiente escolar.*
- *Opinião dos professores sobre jovens sobre, sobre o futuro e o ensino médio.*

BLOCO V: OUTROS

- *Não temos mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?*

APÊNDICE B

TÓPICO GUIA PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO



Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação
www.fe.unb.br

Projeto de Pesquisa:

ESCOLAS CANDANGAS DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES DOCENTES.

Mestranda: Cilene Vilarins Cardoso da Silva
Orientadora: Wivian Weller

Grupo de discussão: Professores (as) que atuaram no CEM 01 há menos de seis anos.

Data:

Horário:

TÓPICO GUIA PARA OS GRUPOS DE DISCUSSÃO

BLOCO I: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES (nível médio)

Pergunta inicial: *Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a experiência de vocês durante o segundo grau?*

Outras questões:

- Onde estudaram durante o segundo grau e como era a escola nesse período?
- O que vocês pensam sobre o antigo segundo grau?
- Como eram os jovens que estudavam no segundo grau naquela época?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Suas trajetórias escolares (nível médio)
- Suas percepções sobre o antigo segundo grau

BLOCO II: FORMAÇÃO ACADÊMICA (graduação)

Pergunta inicial: *Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a escolha pela profissão e como foi a formação em nível de graduação?*

Outras questões:

- Onde estudaram durante a graduação?
- Durante a graduação vocês também trabalhavam? Como era essa situação?
- Existe alguma experiência que marcou vocês durante a graduação? Poderiam falar um pouco sobre isso?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Escolha profissional e suas trajetórias acadêmicas

BLOCO III: INÍCIO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (ensino médio)

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre o primeiro local onde trabalharam como professores do ensino médio?

Outras questões:

- Como era o ensino médio (segundo grau) nessa escola onde trabalharam? O ensino médio preparava o jovem para quê?
- Como era ser professor (a) do ensino médio (segundo grau) nesse período?
- Como era o contexto político da época e como era essa situação na escola?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Suas primeiras experiências como professores do ensino médio (segundo grau)

BLOCO IV: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO CEM 01 GAMA

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências de vocês no CEM 01 do Gama? Como chegaram nesta escola?

Outras questões:

- Como vocês avaliam a experiência como professor (a)?
- Como era a organização (física e pedagógica) da escola no período em que vocês deram aula?
- Quais as disciplinas ministradas?
- Como era a rotina da escola nesse período?
- Havia atividades extracurriculares? Como elas eram oferecidas?
- A escola possuía Projeto Político-Pedagógico?
- Que tipo de material/suporte era oferecido pela escola?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Como a escola funcionava, detalhes sobre sua organização física, pedagógica e se essa organização tinha relação com o ensino médio que era oferecido.
- O que pensavam sobre o ensino médio em que trabalhavam, quais as funções que o ensino médio tinha para a comunidade e que eram difundidas em sala de aula.
- O histórico do Centro de Ensino Médio do Gama.

BLOCO V: RELAÇÃO COM OS (AS) COLEGAS

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar sobre como era a relação de vocês com os colegas professores no CEM 01?

Outras questões:

- Como eram organizadas as coordenações pedagógicas?
- Vocês conversavam sobre as aulas, sobre os estudantes?
- Como era dividida a carga de trabalho? Essa carga horária possibilitava a comunicação e relação entre os professores (as)?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Relação Professor (a) - Professor (a) no ambiente escolar.
- Opinião dos professores (as) sobre si mesmos e sobre o ensino médio.

BLOCO VI: RELAÇÃO DOS PROFESSORES (AS) COM OS (AS) JOVENS

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar sobre como era a relação dos professores (as) com os jovens estudantes no CEM 01?

Outras questões:

Sobre os jovens

- Quais eram as motivações dos jovens para frequentar o ensino médio naquela época?
- O que os jovens faziam no tempo livre na escola?
- Como era a relação dos jovens com os professores (as)? Conversavam sobre futuro, sobre a escola, sobre a importância do ensino médio?
- Como era o comportamento dos jovens em sala de aula em sua época?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- Relação Professor (a) - Aluno (a) no ambiente escolar.
- Opinião dos jovens sobre si mesmos, sobre o futuro e o ensino médio.

BLOCO VII: RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar sobre como era a relação do CEM 01 com a comunidade?

Outras questões:

- A comunidade participava das decisões da escola? Havia discussão com a comunidade sobre o ensino médio?
- Havia eventos na escola para discutir temas sobre o ensino médio que envolvia toda a comunidade escolar?
- Como era o envolvimento dos pais dos estudantes com a escola?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- A relação da comunidade com a escola
- A participação da comunidade na escola

BLOCO VIII: HISTÓRICO DA CIDADE DO GAMA

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre a cidade do Gama e como foi que vocês ou as famílias de vocês vieram para cá?

Outras questões:

- Vocês nasceram no Gama? Como era a cidade no período da infância de vocês?
- Que tipo de lazer existia para jovens do Gama naquela época?
- Como vocês avaliam a vida no Gama hoje?

O que se espera: Que as entrevistadas falem sobre:

- A história da cidade
- Suas trajetórias na cidade e como se estabeleceram

BLOCO IX: OUTROS

- Não temos mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Aluno: Cilene Vilarins Cardoso da Silva

QUESTIONÁRIO

Olá!

Sou estudante da Universidade de Brasília e estou realizando uma pesquisa que propõe apresentar um estudo comparativo diacrônico sob o título **ESCOLAS CANDANGAS DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES DOCENTES** que visa discutir os significados e sentidos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, por meio de pesquisa documental e das vozes dos professores. Estes dados serão coletados a partir da Pesquisa Documental e de Grupos de Discussão, à luz do Método Documentário. Procurarei analisar como se deu o processo de constituição e consolidação do ensino médio no CEM 01 ao longo da história, incluindo nesta análise, a relação dessa história com o contexto do ensino médio no período atual.

O questionário é curto e visa:

1. Selecionar professores para participar dos Grupos de Discussão. Serão organizados seis grupos com cinco a oito professores.
2. Serão 02 grupos com os professores mais antigos (com mais de 20 anos de atuação); e 02 grupos com professores mais jovens (com menos de dez anos de atuação).
3. Os grupos serão formados por turno, na própria escola e terá por volta de 40 minutos de duração.

Nome _____

1. Sexo: Masc. () Fem. () Idade: _____
2. Há quanto tempo você é professor? _____
3. Há quanto tempo você é professor da SEEDF? _____
4. Há quanto tempo você é professor do CEM 01 do Gama? _____
5. Você gostaria de participar desta pesquisa? () Sim () Não
6. Qual o turno em que você trabalha?

APÊNDICE D

FORMULÁRIO DO PARTICIPANTE



ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELO (A) PESQUISADOR (A)

Data da entrevista: ____/____/____ Local: _____
 Duração da entrevista: início _____ término: _____ Tipo: GD () EN () Código: _____
 Nome da (s) entrevistadora (s): _____

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Projeto: ESCOLAS CANDANGAS DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE SEUS SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES DOCENTES.

Aluna: Cilene Vilarins Cardoso da Silva

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

Identificação

Nome:

Nome fictício - como gostaria de ser chamado (a):

.....

Numero de horas de trabalho na Aliança Francesa:

Turno de trabalho na Aliança Francesa:

Ano e semestre de ingresso como profissional na Aliança Francesa:

Idade: Sexo: feminino () masculino ()

Cor/etnia: Branco () Preto () Pardo () Outra:

Estado civil: solteiro/a () casado/a () separado/a () outros

Tem filhos? sim () não () número de filhos:

Tem irmãos/ãs? sim () não () número de irmãos/ãs:

Religião:

País em que nasceu: Cidade:

País de nascimento da mãe: Cidade: () não sabe

País de nascimento do pai: Cidade: () não sabe

Moradia

Local em que vive atualmente:

Há quanto tempo mora neste local?

Como mora? Com os pais () com parentes () com amigos () com o companheiro/a ()

Outros:

Escola

Descreva o nome, local e tipo de escola que frequentou em cada período:

Período (fique à vontade para corrigir, caso a classificação não esteja de acordo):

a) Educação Infantil:

Local:

Escola pública () Escola particular ()

Escola rural () Escola urbana ()

b) Ensino Fundamental:

Local:

Escola pública () Escola particular ()

Escola rural () Escola urbana ()

Concluído () Em andamento ()
 Caso ainda esteja cursando o Ensino Fundamental, em que ano se encontra?

c) Ensino Médio:

Local:

Escola pública () Escola particular ()

Escola rural () Escola urbana ()

Concluído () Em andamento ()

d) Universidade:

Local:

Curso:

Caso ainda esteja cursando o Ensino Médio, em que ano se encontra?

e) Local em que aprendeu o idioma que ministra

Local:

Escola de línguas pública () Escola de línguas particular ()

Idioma(s) estudado(s):

Como vai para o trabalho?

() a pé () bicicleta () ônibus () metrô () carro próprio ou de familiares

Como vai para o curso de idiomas?

() a pé () bicicleta () ônibus () metrô () carro próprio ou de familiares

Situação atual:

Somente estuda () Estuda e trabalha ()

Escolaridade da mãe:

() não sabe

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino Superior: completo () incompleto ()

Profissão da mãe: Renda mensal: () não sabe

Escolaridade do pai:

() não sabe

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do pai: Renda mensal: () não sabe

Dados complementares:

Lazer preferido:

.....

Você faz parte de algum grupo ou associação? sim () não ()

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo ou associação do qual participa?

.....

.....

Há quanto tempo você está nesse grupo ou associação?

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

.....

Onde costumam se encontrar?

.....

Você estaria disposto (a) a conceder novas informações no futuro? sim () não ()

Telefones para contato:

.....

e-mail:

Muito obrigada!

APÊNDICE E

CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA



Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação
www.fe.unb.br

Carta de apresentação à escola

Eu, Cilene Vilarins Cardoso da Silva – matrícula UnB 15/0050712, mestranda do Programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação, venho, por meio deste informar-lhe a realização do projeto de tese intitulado “Escolas candangas de ensino médio público no Distrito Federal: um estudo de seus sentidos e significados nas vozes docentes”, sob orientação da professora Dr.^a Wivian Weller.

Este projeto tem como objetivo analisar os sentidos e significados sobre o ensino médio por meio de pesquisa documental, ressignificação da memória de professores mais antigos da escola e opiniões dos professores do período atual do ensino médio. Informo que a atividade será desenvolvida considerando os princípios éticos da pesquisa científica conforme resolução N^o 12/2009 do PPGE/FE/UnB que dispõe sobre a ética na pesquisa em educação (disponível para download em: http://ppge.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=27).

O trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão com docentes e pesquisa documental. Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a coleta de dados. Os/as participantes desta pesquisa serão convidados/as a participar de grupos de discussão, baseada em roteiro temático e também a responder um formulário de identificação, para a pesquisa em profundidade, contendo questões acerca de assuntos referentes a educação escolar, ao ensino médio, além de questões pessoais.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo seguinte e-mail: cilene.vilarins@gmail.com

Agradecemos a colaboração dessa instituição.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Wivian Weller - PPGE – FE/UnB

Cilene Vilarins Cardoso da Silva - Mestranda do PPGE – FE/UnB/Mat. 15/0050712

APÊNDICE F
LISTA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL E
ANO DE FUNDAÇÃO

Escola	Ano de fundação
BRAZLÂNDIA	
CED 02 DE BRAZLANDIA	1983
CED 03 DE BRAZLANDIA	1998
CEM 01 DE BRAZLANDIA	1971
CED 04 DE BRAZLANDIA	1980
CED INCRA 08	1969
CED IRMA MARIA REGINA VELANES REGIS	1967
CEILÂNDIA	
CED 06 DE CEILANDIA	1980
CED 07 DE CEILANDIA	1974
CED 11 DE CEILANDIA	1982
CED 14 DE CEILANDIA	1978
CED 15 DE CEILANDIA	1987
CEM 02 DE CEILANDIA	1978
CEM 03 DE CEILANDIA	1977
CEM 04 DE CEILANDIA	1979
CEM 09 DE CEILANDIA	1978
CEM 10 DE CEILANDIA	1994
CEM 12 DE CEILANDIA	1990
CED INCRA 09	1968
GAMA	
CED 06 DO GAMA	1973
CED 07 DO GAMA	1977
CED 08 DO GAMA	1972
CEM 01 DO GAMA	1967
CEM 02 DO GAMA	1974
CEM 03 DO GAMA	1972
CEMI – GAMA	2004

CED CASA GRANDE	1993
CED ENGENHO DAS LAJES	1994
GUARÁ	
CED 01 DO GUARA	1968
CED 02 DO GUARA	1974
CED 03 DO GUARA	1973
CED 04 DO GUARA	1972
CED 01 DA ESTRUTURAL	2009
NÚCLEO BANDEIRANTE	
CED VARGEM BONITA	1971
CEM 01 DO RIACHO FUNDO	1989
CEM JULIA KUBITSCHK	2009
CED 01 DO RIACHO FUNDO II	2009
CED AGROURBANO IPE RIACHO FUNDO	1987
CEM 01 DO NÚCLEO BANDEIRANTE	1963
PARANOÁ	
CEM 01 DO PARANOÁ	2000
CED DO PAD-DF	1988
CED DARCY RIBEIRO	1996
PLANALTINA	
CED 01 DE PLANALTINA	1961
CED 03 DE PLANALTINA	1990
CED CONDOMINIO ESTANCIA	1998
CED DONA AMERICA GUIMARAES	2009
CED VARZEAS	1967
POMPILIO MARQUES DE SOUZA	2005
CED STELLA DOS CHERUBINS GUIMARAES TROIS	2002
CED VALE DO AMANHECER	2005
CEM 02 PLANALTINA	1983
CEM 03 DE PLANALTINA	1985
CED OSORIO BACCHIN	1989
CED TAQUARA	1983

PLANO PILOTO	
CED GISNO	1971
CEM ASA NORTE	1980
CEM ELEFANTE BRANCO	1961
CEM PAULO FREIRE	1970
CEM SETOR LESTE	1963
CEM SETOR OESTE	1964
CED 01 DO CRUZEIRO	1964
CED 02 DO CRUZEIRO	1972
CED LAGO NORTE	1981
CED DO LAGO	1979
RECANTO DAS EMAS	
CED 104 DO RECANTO DAS EMAS	1996
CEM 111 DO RECANTO DAS EMAS	1998
CEM 804 DO RECANTO DAS EMAS	1999
CED MYRIAN ERVILHA	1962
SAMAMBAIA	
CED 123 DE SAMAMBAIA	1998
CED 619 DE SAMAMBAIA	1995
CEM 304 DE SAMAMBAIA	1993
CEM 414 DE SAMAMBAIA	1994
SANTA MARIA	
CED 310 DE SANTA MARIA	2009
CED 416 DE SANTA MARIA	1995
CEM 404 DE SANTA MARIA	1999
CEM 417 DE SANTA MARIA	1998
SÃO SEBASTIÃO	
CED SAO BARTOLOMEU	2004
CED SAO FRANCISCO	2008
CEM 01 DE SÃO SEBASTIÃO	1998
SOBRADINHO	
CED 02 DE SOBRADINHO	1963

CED 03 DE SOBRADINHO	1973
CED PROF CARLOS RAMOS MOTA	1991
CED 04 DE SOBRADINHO	1998
CED FERCAL	1976
CEM 01 DE SOBRADINHO	1966
TAGUATINGA	
CED 02 DE TAGUATINGA	1971
CED 04 DE TAGUATINGA	1972
CED 05 DE TAGUATINGA	1975
CED 06 DE TAGUATINGA	1977
CED 07 DE TAGUATINGA	1978
CEM 03 DE TAGUATINGA	1971
CEM AVE BRANCA	1961
CEM EIT	1961
CEM TAGUATINGA NORTE	1966

ANEXOS

- ANEXO A** Participação do CEM 01 do Gama no desfile de aniversário do Gama 1989
- ANEXO B** Construção do muro da escola 1983
- ANEXO C** Construção do muro da escola 1983
- ANEXO D** Vista da escola em reforma 1983
- ANEXO E** Reinauguração da escola após reforma 1989
- ANEXO F** Reinauguração da escola após reforma 1989

ANEXO A
PARTICIPAÇÃO DO CEM 01 DO GAMA NO DESFILE DE ANIVERSÁRIO DO
GAMA 1989



ANEXO B
CONSTRUÇÃO DO MURO DA ESCOLA 1983



ANEXO C
CONSTRUÇÃO DO MURO DA ESCOLA 1983



ANEXO D
VISTA DA ESCOLA EM REFORMA 1983



ANEXO E
REINAUGURAÇÃO DA ESCOLA APÓS REFORMA 1989



ANEXO F
CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS (MODELO
CRIADO PELOS PESQUISADORES DO GRUPO COORDENADO POR RALF
BOHNSACK citado em Weller, 2006, p. 258)

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utilizam-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Numa discussão de grupo com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utilizam-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm, Carlos).
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).
(.)	Um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo.
(2)	O número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos).
ë	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação.
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz,
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz.
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz.
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz.
exem-	Palavra foi pronunciada pela metade.
exe:::mplo	Pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra).
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada.
<u>exemplo</u>	Palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas.
°exemplo°	Palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos.

exemplo (example)	Palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito. Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis.
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba.
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.
((bocejo))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida)).
//hm//	Utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para ou
//@(1)@//	indicar sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistador.