

Autorização concedida ao Repositório Institucional da Universidade de Brasília pela Editora Fino Traço e organizadores da obra para disponibilizar, gratuitamente, o livro **Juventude e ensino médio público no Distrito Federal**: percepções de professores, gestores e estudantes, para fins acadêmicos e não comerciais (leitura, impressão e/ou download) a partir desta data. A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

REFERÊNCIA

WELLER, Wivian; FERREIRA, Críshian Spindola; BENTO, André Lúcio (org.). **Juventude e ensino médio público no Distrito Federal**: percepções de professores, gestores e estudantes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. 380 p.

Coleção
EDVCERE

Wivian Weller
Cristhian Spindola Ferreira
André Lúcio Bento
(Orgs.)

**JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO
PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL**

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES,
GESTORES E ESTUDANTES

FINO TRAÇO

FT
EDITORA



Coleção
EDVCERE

Juventude e Ensino Médio Público no Distrito Federal

Percepções de Professores, Gestores e Estudantes

Wivian Weller
Cristhian Spindola Ferreira
André Lúcio Bento
(Orgs.)

Todos os direitos reservados à Fino Traço Editora Ltda.

© Wivian Weller, Cristhian Spindola Ferreira, André Lúcio Bento

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da editora.

As ideias contidas neste livro são de responsabilidade de seus organizadores e autores e não expressam necessariamente a posição da editora.

CIP-Brasil. Catalogação na Publicação | Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

J98

Juventude e ensino médio público no Distrito Federal : percepção de professores, gestores e estudantes / organização Wivian Weller, Cristhian Spindola Ferreira, André Lúcio Bento. - 2. ed ; Ebook - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2019.
380 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-8054-387-2

1. Ensino médio - Distrito Federal (Brasil). 2. Jovens - Distrito Federal (Brasil). 3. Educação - Estudo e ensino (Ensino médio). I. Weller, Wivian. II. Ferreira, Cristhian Spindola. III. Bento, André Lúcio.

18-52204

CDD: 373.8174

CDU: 373.5(817.4)

Leandra Felix da Cruz - Bibliotecária - CRB-7/6135

CONSELHO EDITORIAL COLEÇÃO EDVCERE

Alfredo Macedo Gomes | UFPE

Álvaro Luiz Moreira Hypolito | UFPEL

Dagmar Elizabeth Estermann Meyer | UFRS

Dalila Andrade Oliveira | UFMG

Diana Gonçalves Vidal | USP

Elizeu Clementino de Souza | UNEB

Luiz Fernandes Dourado | UFG

Wivian Weller | UNB

FINO TRAÇO EDITORA LTDA

Rua Nepomuceno 150 | Casa 3 | Prado | CEP 30411-156

Belo Horizonte. MG. Brasil | Telefone: (31) 3212-9444

finotracoeditora.com.br

Introdução 7

PARTE I Ensino Médio no Distrito Federal

- 1 *Ensino Médio Público no Distrito Federal: Breve Histórico***
Wivian Weller e Cilene Vilarins Cardoso da Silva 21
- 2 *O Ensino Médio do Distrito Federal em Números***
Cristhian Spindola Ferreira 39
- 3 *A Proposta Pedagógica da Formação Promovida Pelo PNEM no Distrito Federal***
Cacilda De Souza, Jorge Cássio Costa Nóbriga e Karine Rocha Lemes Silva 61

PARTE II Ensino Médio e Juventude: Percepções de Professores e Gestores

- 4 *Uma Descrição do Perfil dos Professores do Ensino Médio no Distrito Federal***
Cristhian Spindola Ferreira, Rosângela Mary Delphino e Roblêdo Vieira Alves 81
- 5 *Juventude e Ensino Médio: Percepções dos Gestores de Escolas Participantes do PNEM no Distrito Federal***
Ana Maria de Albuquerque Moreira e Carmenísia Jacobina Aires 103
- 6 *A Avaliação no Ensino Médio: Fragilidades e Possibilidades de Enfrentamento***
Benigna Maria de Freitas Villas Boas 121
- 7 *Percepção dos Professores Sobre o Ensino Médio e Perspectivas de Futuro dos Jovens que Frequentam a Escola***
Cristina Maria Costa Leite e Laura Goulart Fonseca 147
- 8 *A Percepção de Professores Sobre Violência e/ou Indisciplina nas Escolas do Ensino Médio Público do DF***
Mauro Gleisson de Castro Evangelista 167

PARTE III Juventude e Ensino Médio: Percepções de Estudantes

9 *Juventude do Distrito Federal: Perfil Socioeconômico, Etário e Escolar dos Estudantes do Ensino Médio*

André Lúcio Bento 205

10 *O Que Pensam os Estudantes do Ensino Médio Sobre o Ensino Médio?*

Nilza Maria Soares dos Anjos, Robson Santos Camara Silva e Kattia de Jesus
Amin Athayde Figueiredo 223

11 *Da Sala de Aula às Redes Sociais na Internet: Usos das TIC's entre Jovens do Ensino Médio no Distrito Federal*

Sayonara Leal, Wagner Pequeno e Marcos Fernandes 249

ANEXOS

Anexo A – *Equipe PNEM-DF* 284

Anexo B – *Questionário Aplicado aos Professores* 292

Anexo C – *Questionário Aplicado aos Gestores Escolares* 320

Anexo D – *Questionário Aplicado aos Estudantes do Ensino Médio* 348

Sobre os Autores 373

Introdução

Com o intuito de promover uma ampla reflexão a respeito do ensino médio na perspectiva da formação humana integral e de fomentar o debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) nas escolas brasileiras, o governo federal, por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Esse programa representou a formalização de um acordo entre o Ministério da Educação e as secretarias de estado de educação voltado à valorização da formação continuada de professores regentes e de coordenadores atuantes no ensino médio, em escolas urbanas e do campo. No Distrito Federal (DF), o PNEM resultou numa parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF).

Em termos gerais, as ações do PNEM tiveram por objetivo, além do reconhecimento da importância dos processos de formação continuada, ainda tão escassos no ensino médio, a rediscussão de práticas pedagógicas consonantes com as DCNEM. Nesse sentido, foram centrais para a formação, entre outras reflexões, alguns estudos sobre formação humana integral, gestão democrática, integração curricular e organização do trabalho pedagógico nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

Ao longo de todo o ano de 2014, o PNEM-DF concretizou a formação das duas etapas do Pacto. Para tanto, constituiu-se uma equipe de coordenação interinstitucional, que teve a professora Wivian Weller (UnB) como coordenadora geral e o professor Ricardo Gauche (UnB) como coordenador adjunto. Além disso, seis supervisores, representantes da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF) e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), completavam a equipe de coordenação do Pacto no Distrito Federal. No processo específico de formação dos formadores regionais, as ações do PNEM-DF foram conduzidas por 18 professores da

UnB, vinculados a diversas licenciaturas; por sua vez, os 16 formadores regionais, responsáveis pela formação semanal de 168 orientadores de estudo, eram professores da SEEDF, lotados na EAPE.

Os grupos que participaram do curso de formação em 107 escolas que oferecem o ensino médio e também a Educação de Jovens e Adultos – 3º Segmento foram compostos por professores e coordenadores pedagógicos dessas escolas, perfazendo um total de 4.080 inscritos e 3.710 concluintes, o que configurou uma taxa de 9% de evasão. Os encontros de formação ocorreram em três espaços: na UnB (formadores regionais), na EAPE (orientadores de estudo) e nas 107 escolas (professores regentes e demais cursistas). Além de encontros presenciais, a formação para o PNEM-DF compreendeu uma carga horária indireta, o que foi possível por meio da realização de atividades complementares em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Sobre a pesquisa e análise dos dados

Os dados apresentados e analisados nos capítulos dessa obra são oriundos da pesquisa “O ensino médio público no DF”, desenvolvida entre 2014 e 2016 pela equipe de coordenação e pelos professores formadores do PNEM-DF no Distrito Federal (Anexos B, C e D). A coleta de dados foi realizada nos meses de outubro a dezembro de 2014 por meio da aplicação de três questionários, direcionados aos professores e coordenadores pedagógicos que participaram da formação, aos diretores das escolas e aos coordenadores das regionais de ensino, bem como aos estudantes da terceira série do ensino médio de 107 escolas públicas. Para o desenvolvimento do questionário *on-line* foi utilizado o programa *LimeSurvey*, que esteve hospedado no *site* do PNEM-DF durante a vigência do curso.

Por meio do questionário elaborado para os 3.703 professores e coordenadores pedagógicos que estavam participando da segunda etapa do PNEM em novembro de 2014 (Anexo B), buscou-se conhecer as especificidades da formação dos professores do ensino médio público do Distrito Federal, considerando sua trajetória escolar, sua formação acadêmica, sua atuação profissional, bem como suas impressões sobre o ensino médio e seus sujeitos. Além disso, buscou-se avaliar, por meio desse instrumento, as percepções

sobre o curso e identificar demandas para a elaboração de ações futuras. O questionário contou com 64 questões organizadas nos seguintes blocos temáticos: dados gerais; dados sobre os pais/cônjuge; trajetória escolar; formação acadêmica; atuação profissional; tempo livre e participação; ensino médio e cotidiano escolar; sua opinião sobre os(as) jovens; violência urbana; confiança nas instituições; sua opinião sobre o PNEM; e sua opinião sobre os cadernos do PNEM. Responderam ao questionário 2.652 professores e coordenadores do ensino médio (1.507 mulheres e 1.145 homens), perfazendo 71,6% do total de cursistas que participaram da formação. A tabela abaixo apresenta o universo dos professores e a amostra obtida por meio do preenchimento do questionário segundo o sexo e as regionais de ensino (Tabela 1).

Tabela 1

Universo de professores que cursaram o PNEM e amostra por regional de ensino e gênero

REGIONAL DE ENSINO	UNIVERSO DE CURSISTAS DO PNEM		AMOSTRA DE CURSISTAS DO PNEM		
	Nº	%	Nº	%	
Brazlândia	Feminino	68	2	44	2
	Masculino	74	2	45	2
	Total	142	4	89	3
Ceilândia	Feminino	250	7	239	8
	Masculino	242	7	187	7
	Total	492	14	426	16
Gama	Feminino	164	4	152	5
	Masculino	170	5	108	4
	Total	334	10	260	9
Guará	Feminino	68	2	76	3
	Masculino	65	2	54	2
	Total	133	4	130	5
Núcleo Bandeirante	Feminino	104	3	97	3
	Masculino	94	3	82	3
	Total	198	5	179	7
Paranoá	Feminino	74	2	42	1
	Masculino	56	2	20	1
	Total	130	4	62	2

(Continua)

REGIONAL DE ENSINO	UNIVERSO DE CURSISTAS DO PNEM		AMOSTRA DE CURSISTAS DO PNEM		
		Nº	%	Nº	%
Planaltina	Feminino	167	5	134	5
	Masculino	143	4	105	4
	Total	310	9	239	9
Plano Piloto e Cruzeiro	Feminino	241	7	164	6
	Masculino	170	5	108	4
	Total	411	12	272	10
Recanto das Emas	Feminino	127	3	59	2
	Masculino	120	3	56	2
	Total	247	7	115	4
Samambaia	Feminino	107	3	111	4
	Masculino	99	3	84	3
	Total	206	6	195	7
Santa Maria	Feminino	104	3	96	3
	Masculino	96	3	76	3
	Total	200	6	172	6
São José, Funap e outros	Feminino	18	0	-	-
	Masculino	28	1	-	-
	Total	46	1	-	-
São Sebastião	Feminino	55	1	50	2
	Masculino	52	1	40	1
	Total	107	3	90	3
Sobradinho	Feminino	127	3	82	3
	Masculino	91	2	65	2
	Total	218	6	147	5
Taguatinga	Feminino	198	5	161	6
	Masculino	155	4	115	4
	Total	353	10	276	10
TOTAL	Feminino	1.960	53	1.507	53
	Masculino	1.743	47	1.145	40
	Total	3.703	100	2.652	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

O questionário desenvolvido para os gestores das 107 escolas participantes do PNEM e respectivas Coordenações das Regionais de Ensino (CRE) teve por objetivo o estudo das percepções sobre juventude e ensino médio no contexto da implementação dessa política nacional (Anexo C). O questionário foi composto por 94 questões, compreendendo tanto blocos temáticos idênticos ao questionário aplicado aos professores e coordenadores pedagógicos quanto

blocos com questões específicas sobre gestão democrática da escola, ensino médio, gestão e cotidiano escolar. A aplicação do questionário também ocorreu por meio eletrônico e alcançou um total de 33 respostas, permanecendo aquém do esperado. Contudo, obteve-se respostas de gestores de escolas de ensino médio de praticamente todas as Coordenações Regionais de Ensino localizadas em diferentes Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal. Do total de 14 Coordenações Regionais de Ensino, em apenas três não houve resposta ao questionário.

O terceiro questionário foi desenvolvido pela equipe do PNEM-DF com o intuito de conhecer melhor os estudantes que estavam concluindo o ensino médio na rede pública do Distrito Federal, com destaque para a trajetória escolar e familiar, as impressões sobre o ensino médio, os projetos após a conclusão desta etapa, bem como aspectos socioculturais da juventude (Anexo D). O questionário contou com 69 questões organizadas em doze blocos temáticos: dados gerais; dados sobre os pais/família; trajetória e ambiente escolar; opiniões sobre o ensino médio; projetos após a conclusão do ensino médio; trabalho/estágio; cultura/sociabilidades; tempo livre e participação; internet e redes sociais; meio ambiente; violência urbana e confiança nas instituições. A SEEDF forneceu dados sobre matrículas dos estudantes da terceira série do ensino público nas diferentes regionais de ensino, o que nos permitiu obter uma visão geral do universo de estudantes que se encontravam nas escolas e o quantitativo de respostas que poderíamos obter com a aplicação do questionário. Nossa expectativa era atingir pelo menos 5% do público-alvo. O convite para que os estudantes preenchessem o questionário *on-line* foi realizado pelos professores das respectivas escolas. Por se tratar de adesão voluntária a uma pesquisa que exigia acesso a computadores para que o questionário pudesse ser respondido, o número de participantes foi numericamente e percentualmente inferior ao quantitativo de professores que participaram da pesquisa. Ainda assim, de um total de 18.183 estudantes, obteve-se a adesão de 1.243 (793 jovens do sexo feminino e 450 do sexo masculino), perfazendo 6,8% do universo de estudantes. Nota-se, ainda, uma diferença significativa entre as regionais de ensino no que diz respeito ao preenchimento do questionário. A regional de Ceilândia, por exemplo, atendia em 2014 a 15% do universo de estudantes (= 2.741),

mas representou 35% da amostra (= 440 respostas). Já a regional de ensino Plano Piloto e Cruzeiro, responsável por 12% do universo de estudantes (= 2.171), representou menos de 1% da amostra (= 11 respostas). Em algumas regionais de ensino houve pouca divulgação e incentivo para que os estudantes preenchessem o questionário. Em certa medida, essa dificuldade também esteve relacionada ao período de aplicação do instrumento, já que muitos estudantes estavam concluindo suas atividades na escola e se preparando para os exames de acesso à educação superior. A tabela a seguir apresenta o universo dos estudantes do terceiro ano do ensino médio matriculados no ano de 2014 e a amostra obtida por meio do preenchimento do questionário segundo o sexo e as regionais de ensino (Tabela 2).

Tabela 2

Universo de estudantes e amostra por regional de ensino e gênero

REGIONAL DE ENSINO	UNIVERSO DE ESTUDANTES 3º ANO DO EM		AMOSTRA DE ESTUDANTES 3º ANO DO EM		
	Nº	%	Nº	%	
Brazlândia	Feminino	384	2	11	1
	Masculino	257	1	8	1
	Total	641	4	19	2
Ceilândia	Feminino	1.639	9	290	23
	Masculino	1.102	6	150	12
	Total	2.741	15	440	35
Gama	Feminino	860	5	108	9
	Masculino	599	3	45	4
	Total	1.459	8	153	12
Guará	Feminino	355	2	46	4
	Masculino	280	2	24	2
	Total	635	3	70	6
Núcleo Bandeirante	Feminino	488	3	41	3
	Masculino	367	2	27	2
	Total	855	5	68	5
Paranoá	Feminino	393	2	52	4
	Masculino	226	1	23	2
	Total	619	3	75	6

(Continua)

REGIONAL DE ENSINO	UNIVERSO DE ESTUDANTES 3º ANO DO EM		AMOSTRA DE ESTUDANTES 3º ANO DO EM		
	Nº	%	Nº	%	
Planaltina	Feminino	957	5	16	1
	Masculino	685	4	8	1
	Total	1.642	9	24	2
Plano Piloto e Cruzeiro	Feminino	1.289	7	7	1
	Masculino	882	5	4	0
	Total	2.171	12	11	1
Recanto das Emas	Feminino	661	4	13	1
	Masculino	478	3	7	1
	Total	1.139	6	20	2
Samambaia	Feminino	621	3	43	3
	Masculino	408	2	32	3
	Total	1.029	6	75	6
Santa Maria	Feminino	540	3	41	3
	Masculino	418	2	23	2
	Total	958	5	64	5
São Sebastião	Feminino	412	2	-	0
	Masculino	304	2	2	0
	Total	716	4	2	0
Sobradinho	Feminino	500	3	44	4
	Masculino	442	2	25	2
	Total	942	5	69	6
Taguatinga	Feminino	1.523	8	81	7
	Masculino	1.113	6	72	6
	Total	2.636	14	153	12
TOTAL	Feminino	10.622	58	793	64
	Masculino	7.561	42	450	36
	Total	18.183	100	1.243	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

As amostras obtidas por meio da aplicação dos questionários caracterizam-se como não aleatórias e por conveniência, e as análises que originaram os capítulos deste livro foram realizadas com base na descrição e interpretação dos dados. Em função da especificidade de cada amostra, não foi possível traçar uma comparação, por exemplo, entre as respostas dos professores e dos estudantes sobre um determinado tema, bem como produzir afirmações generalizadas sobre o universo de professores e estudantes do ensino médio do Distrito Federal. No entanto, os dados permitiram a análise

de importantes temas, que revelam informações significativas sobre o ensino médio público no Distrito Federal, seus professores, gestores e estudantes.

Sobre o livro

Com o objetivo de dar publicidade aos principais dados auferidos pela pesquisa “O ensino médio público no DF”, este livro traz reflexões de representantes da coordenação geral, de professores da Universidade de Brasília e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, que atuaram na equipe do PNEM-DF. Além disso, a obra também percorre, com brevidade, o histórico da abordagem pedagógica elaborada para o ensino médio quando da construção da nova capital brasileira, a situação de matrículas e os desafios atuais para o ensino médio no Distrito Federal e os principais aspectos da proposta metodológica adotada pela formação no âmbito do PNEM-DF.

No capítulo 1, “O ensino médio público no Distrito Federal: breve histórico”, Wivian Weller e Cilene Vilarins Cardoso da Silva discutem a proposta educacional de criação dos Centros de Educação Média concebida por Anísio Teixeira para a nova capital do país. Em seguida, apresentam dados sobre a criação das primeiras escolas de ensino médio entre os anos 1957 e 1964, bem como a expansão e consolidação da oferta nas diferentes regiões administrativas das décadas seguintes até os dias atuais. As reflexões sobre o desenvolvimento histórico do ensino médio no Distrito Federal retratam a dimensão política e ideológica desta etapa de ensino, que passou por diversas reformas desde a sua implementação. Apesar dos avanços em termos de matrícula, o ensino médio ainda não alcançou a universalidade e encontra-se atualmente diante do desafio da implementação da semestralidade e da oferta em tempo integral.

O capítulo 2, “O ensino médio do Distrito Federal em números: evolução das matrículas e desafios atuais”, de Christian Spindola Ferreira, traça um panorama de informações quantitativa e estruturais sobre o ensino médio no Distrito Federal, caracterizando suas potencialidades e fragilidades. Para tanto, o capítulo apresenta dados e informações sobre estudantes, profissionais de educação, tipos de organização escolar, indicadores educacionais de qualidade

da educação e programas de fomento das ações pedagógicas destinados ao ensino médio. As informações trabalhadas têm como fontes principais dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2013, e dados do Censo Escolar/2014 fornecidos pela Coordenação de Informações Educacionais da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional da SEEDF.

Cacilda de Souza, Jorge Cássio Costa Nóbriga e Karine Rocha Lemes Silva, no capítulo 3, “A proposta pedagógica da formação promovida pelo PNEM no Distrito Federal”, apresentam a proposta metodológica da formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Distrito Federal, que se destinou a professores atuantes no ensino médio e 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos. De caráter integrado e interdisciplinar, a formação do PNEM-DF adotou uma estratégia em que formadores da Universidade de Brasília e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação estiveram em permanente contato, o que, por sua vez, acontecia entre formadores da EAPE e orientadores de estudo e também entre orientadores de estudo e cursistas nas escolas. Além disso, o capítulo apresenta os principais aspectos da avaliação feita por professores acerca da formação PNEM-DF.

No capítulo 4, “Uma descrição do perfil dos professores do ensino médio no Distrito Federal”, Cristhian Spindola Ferreira, Rosangela Mary Delphino e Roblêdo Vieira Alves apresentam dados referentes a questões socioeconômicas, acadêmicas e de atuação profissional dos professores cursistas participantes da formação para o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O capítulo trata, ainda, das percepções dos professores de ensino médio e de 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos sobre a etapa de ensino final da Educação Básica.

O capítulo 5, “Juventude e ensino médio: percepções dos gestores de escolas participantes do PNEM no Distrito Federal”, de Ana Maria de Albuquerque Moreira e Carmenísia Jacobina Aires, analisa a percepção de juventude e de ensino médio manifestada pelos gestores das escolas de ensino médio que aderiram ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Distrito Federal. Tal percepção encontra-se associadas à gestão da escola, o que também é explorado ao longo do capítulo, com

relevantes desafios colocados para os gestores de escolas de ensino médio. O capítulo também aborda considerações das autoras sobre alguns desafios para a gestão da escola de ensino médio.

Benigna Maria de Freitas Villas Boas, no capítulo 6, “A avaliação no ensino médio: fragilidades e possibilidades de enfrentamento”, analisa informações relacionadas à avaliação, manifestadas por estudantes e professores, levando em conta o contexto do trabalho pedagógico no qual ela se insere. O capítulo organiza os dados referentes à avaliação nas seguintes temáticas: dinâmica do trabalho pedagógico; avaliação e seus procedimentos; e avaliação: entrelaçando fragilidades e possibilidades.

No capítulo 7, “Percepção dos professores sobre ensino médio e perspectivas de futuro dos jovens que frequentam a escola”, Cristina Maria Costa Leite e Laura Goulart Fonseca analisam respostas de professores cursistas da formação para o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Distrito Federal, no que diz respeito a duas questões: “Como os cursistas veem o futuro dos estudantes da escola” e “Opiniões sobre o ensino médio segundo cursistas”. As autoras concluem que as ideias que os professores têm a respeito dessas questões apontam para algumas demandas de formação continuada no ensino médio um pouco mais contextualizadas na especificidade do Distrito Federal. Além disso, o capítulo trata, brevemente, de aspectos relacionados a temas como autoestima do professor, relações de trabalho e representações sociais.

Mauro Gleisson de Castro Evangelista, no capítulo 8, “A percepção de professores sobre violência e/ou indisciplina nas escolas do ensino médio público do DF”, analisa a percepção de professores do ensino médio público do DF sobre o fenômeno da violência e/ou indisciplina e o consequente quadro de (in)segurança na escola. Com base nos dados da pesquisa, o capítulo discute como o professor percebe a ruptura nas relações: violências, incivildades, discriminações, homofobias, *bullying* e presença de armas e drogas no ambiente escolar. O capítulo trata, também, da crise de autoridade do profissional da educação e da (in)segurança no ambiente escolar, trazendo uma breve reflexão sobre o sofrimento do(c)ente.

No capítulo 9, “Juventude do Distrito Federal: perfil socioeconômico, etário e escolar de estudantes do ensino médio”, André Lúcio Bento aborda

aspectos socioeconômicos, etários, escolares e de pertencimento ético-racial dos 1.243 estudantes participantes da pesquisa “O ensino médio público no DF”. Em termos gerais, o capítulo aponta que a juventude do DF alcança mais tempo de escolarização que a média nacional, além de se concentrar, majoritariamente, nos extratos de média-alta e de média-baixa renda. Nesse sentido, os dados sobre a juventude do DF coincidem com várias percepções sobre a própria caracterização do Distrito Federal, região que apresenta, historicamente, indicadores socioeconômicos relativamente superiores à média nacional. Além disso, o capítulo esboça que a juventude pesquisada tem, em sua maioria, 17 e 18 anos de idade e se identifica, predominantemente, como sendo de cor parda.

O capítulo 10, “O que pensam os estudantes do ensino médio sobre o ensino médio?”, de Nilza Maria Soares dos Anjos, Robson Santos Camara Silva e Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo, analisa a percepção dos estudantes do ensino médio sobre esta etapa de ensino. O capítulo parte da discussão sobre a representação da categoria trabalho, numa tentativa de compreender de que forma o estudante do ensino médio percebe essa categoria no seu cotidiano. Além disso, abordam-se a relação subjetiva que o estudante estabelece com os conteúdos escolares e as pretensões de futuro do jovem estudante do ensino médio, no intuito de revelar suas aspirações e as contribuições desta etapa da Educação Básica para a sua formação.

Por fim, no capítulo 11, “Da sala de aula às redes virtuais: usos das TICs entre jovens do ensino médio no Distrito Federal”, Sayonara Leal, Wagner Pequeno e Marcos Fernandes levantam dados acerca da participação dos dispositivos tecnológicos e das práticas digitais em processos da vida social da juventude conectada à internet. Para tanto, o capítulo aborda, entre outros aspectos, o processo de hermeneutização da cultura jovem digital, a crescente inter-relação entre acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs) e as condições materiais e cognitivas de inserção do jovem e a escola como espaço por excelência de inclusão digital e de acúmulo e manutenção de capital tecnológico informacional.

Que os leitores – gestores, professores e estudantes dos cursos de licenciatura, pesquisadores, pais e outros atores – sintam-se convidados e estimulados pelos textos reunidos nesta coletânea, nos quais buscou-se apresentar as percepções de professores, gestores e estudantes sobre temas relacionados à juventude e ao ensino médio no Distrito Federal.

Parte I

Ensino Médio No Distrito Federal

Ensino Médio Público no Distrito Federal: Breve Histórico

Wivian Weller

Cilene Vilarins Cardoso da Silva

A organização do ensino médio no Brasil a partir de 1930: algumas observações

De acordo com Dalri e Meneghel (2009), o ensino médio brasileiro já passou por mais de vinte reformas: uma no período Colonial, nove durante o Império e onze após a Proclamação da República, doze se contarmos com a reforma em curso, sancionada pela Lei nº 13.415/2017. A história revela que essa etapa da educação, desde a sua implementação, estabelecia políticas diferenciadas para as diferentes classes sociais, que geralmente eram definidas de acordo com a posição social ocupada pelo indivíduo.

Avanços começam a ser registrados a partir dos anos 1930, quando a estruturação do sistema de ensino começa a ser implementada com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. O ensino secundário passou por um processo de regulamentação, mais conhecido como a Reforma Francisco Campos, decretada em 1931. Embora considerada moderna e inovadora, em razão de fixar o aumento do número de anos do ensino secundário, sua divisão em dois ciclos, a frequência obrigatória dos estudantes e a seriação do currículo (DALLABRIDA, 2009), tal reforma mantém um compromisso do Estado com as camadas mais privilegiadas da sociedade brasileira, dado seu interesse no ingresso de estudantes nos cursos superiores. Em 1942, a

reforma concebida por Gustavo Capanema instituiu os cursos médios em ciclos e ramos distintos. Surgem, por um lado, os cursos colegiais com duração de três anos denominados de clássico ou científico pertencentes ao ramo secundário e, por outro, os cursos técnico-profissionais pertencentes ao ramo profissional, subdivididos em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal, que mantinha vínculo com o ramo secundário (SAVIANI, 2008). Segundo Horta (2010), o egresso do curso técnico-profissional que quisesse ingressar em uma instituição de nível superior era obrigado a realizar uma complementação dos estudos. A formação técnica foi direcionada especialmente aos jovens das classes sociais com menor poder aquisitivo, que não tinham condições financeiras para continuar os estudos em uma universidade e necessitavam ingressar rapidamente no mercado de trabalho formal. Nesse período, também foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

Nos anos 1950, uma ação importante no segundo governo de Getúlio Vargas possibilitou a equivalência gradativa dos cursos do ramo profissional com o ramo 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; MENEGHEL, 2009, p. 7693).

Já na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, estabeleceu a equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e uma articulação entre ramos e níveis. Posteriormente, com a aprovação

da Lei nº 5.692/1971, em 11 de agosto de 1971, a escolaridade obrigatória foi ampliada de quatro para oito anos, ou seja, dos 07 aos 14 anos, e vinculada à obtenção do diploma de 1º grau, que foi constituído na junção dos antigos primário e ginásio totalizando oito anos de escolaridade mínima. Eliminou-se, com a nova LDB, o caráter de terminalidade existente nos cursos técnico-profissionalizantes até os anos 1960 por meio da instituição do ensino de 2º Grau de três anos, com ênfase na diversificação de percursos nas distintas habilitações profissionais (BRASIL, 1971), que permaneceram como oferta obrigatória até 1982, quando a Lei nº 7.044/1982 concedeu a possibilidade de as escolas voltarem a oferecer somente a educação geral em nível médio. A oferta do 2º Grau profissionalizante foi concebida no sentido de atender demandas do mercado de trabalho (DALRI; MENEGHEL, 2009). No entanto, a profissionalização compulsória não ocorreu nas proporções esperadas e com a qualidade necessária, contribuindo para uma desvalorização dos cursos técnico-profissionalizantes (KUENZER, 2009).

Com a Lei nº 9.394/1996, aprovada após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, o 2º grau foi substituído por um “projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2004, p. 37) e articulado às demais etapas da educação básica. De acordo com Barbosa (2009), o caráter de continuidade estabelecido entre o ensino fundamental e o médio promoveu “um conjunto indivisível de formação, posicionando-o como um processo educativo iniciado anteriormente, posto sua finalidade de ‘consolidação’ e de ‘aprofundamento’ de uma etapa educativa fundamental à população brasileira” (BARBOSA, 2009, p. 82).

A implementação do sistema educacional na nova capital do país

Com um *slogan* de campanha desenvolvimentista – 50 anos de progresso em cinco de governo –, Juscelino Kubitschek, após ter sido eleito em 1955, iniciou a implementação do plano de metas de seu governo (RABELO, 2008) e também deu início à construção de Brasília. Dentre as metas do presidente, havia a intenção de criar um sistema educacional em Brasília, que funcionaria de forma inovadora na nova capital e serviria de modelo para todo o País. De acordo com o plano desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, a nova

capital instaurada na região central do Brasil faria 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. A fim de viabilizar o projeto de construção do Distrito Federal, foi criada, em 1956, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), diretamente subordinada à Presidência da República. Além de responsabilizar-se pela construção de Brasília, este órgão 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).

As escolas do Distrito Federal começaram a ser construídas logo no início da construção da capital. Era necessário organizar o sistema de ensino, uma vez que a capital começava a ser habitada pelos funcionários públicos que estavam chegando, bem como pelos operários da construção civil que trouxeram suas famílias e se fixaram nos arredores de Brasília. Em 1957, foi inaugurada a primeira escola pública, denominada inicialmente de Grupo Escolar I e, posteriormente, Escola Júlia Kubitschek (PEREIRA; HENRIQUES, 2011).

Após a criação das primeiras escolas em espaços provisórios, o então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o educador Anísio Teixeira, foi indicado como assessor técnico para a implementação dos sistemas de ensino. Em 1959, por meio do Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959, foi instaurada a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb), responsável pela construção e manutenção do sistema de ensino elementar e secundário, da qual Anísio Teixeira também atuou como membro. É de sua autoria o documento “Plano de Construções Escolares de Brasília”, publicado em 1961 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), vinculada ao Inep (PEREIRA; ROCHA, 2011; SOUZA, 2011). Em 1960, foi criada Fundação Educacional do Distrito Federal, responsável pela execução da política educacional no Distrito Federal (PEREIRA, 2011).

Anísio Teixeira defendia que o subdesenvolvimento do país só seria vencido por meio da emancipação dos indivíduos. Para o educador, a emancipação exigia a tomada de consciência e mudança da mentalidade. Essa tarefa poderia ser realizada pela oferta do ensino público organizado sob um novo sistema. Dessa forma, destacava que

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. 205-208)¹.

O educador propôs um plano de educação inovador para a capital do país, com o intuito de adequar o sistema educacional ao estado democrático moderno. Inspirou-se, também, nas políticas educacionais que já havia proposto nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Nesse sentido, os espaços físicos também deveriam contribuir para que as escolas pudessem desenvolver os projetos inovadores que estavam sendo pensados. De acordo com o educador:

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 vislumbrava, na construção de Brasília, a expansão da sociedade moderna e de um sistema de ensino que pudesse contribuir com o seu desenvolvimento. Ao invés de construir “apenas escolas” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 37), o educador propôs a construção de centros de educação, com a seguinte organização do sistema de ensino para a nova capital: a) Centros de Educação Elementar, integrados por Jardins da Infância, Escolas-

1. Desde os anos 30, havia uma preocupação de Anísio Teixeira com relação à organização do espaço escolar, que foi provavelmente influenciado por sua visita às escolas norte-americanas.

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, p. 195-196).²

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 por um conjunto de edifícios, para abrigar cerca de 2.250 alunos entre 11 e 18 anos, de forma a adequar-se ao exercício das atividades programadas. Assim, a arquitetura escolar deveria contemplar a construção dos seguintes espaços³: 1) Escola Secundária Compreensiva (incluindo cursos de humanidades, cursos técnicos e comerciais, cursos científicos); 2) Parque de Educação Média (com quadras para voleibol, basquete, piscina, campo de futebol etc.); 3) Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes); 4) Biblioteca e museu; 5) Administração; e 6) Restaurante (TEIXEIRA, 1961, p. 196).

Os Centros de Educação Média deveriam propiciar aos jovens o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades a partir da interação com seus pares e da orientação de grupos de professores. Mesmo matriculados em cursos de nível médio distintos, a proposta era permitir a socialização entre todos os jovens que frequentavam os centros, por exemplo, em atividades culturais e esportivas e através da utilização de espaços comuns como a biblioteca e o refeitório. Assim, esses centros estariam preparando as futuras gerações tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos, caso optassem por prosseguir na educação superior. Segundo Pereira e Rocha (2011, p. 41), ao invés de oferecer um ensino uniforme a todos, os Centros de Educação Média foram concebidos com o intuito de atender as

2. De acordo com Pereira e Rocha (2011, p. 38), “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”.

3. Após estudos preliminares, o educador destaca a dimensão do terreno que deveria ser disponibilizado para cada CEM, fixado em 400 x 400 metros, contendo seis blocos de no máximo dois pisos elevados e agrupados em torno de uma praça central (TEIXEIRA, 1961, p. 198).

especificidades ou “tipos de inteligência e aptidão”, assim como os múltiplos interesses e diferenças individuais dos jovens estudantes. Cada Centro de Educação Média deveria oferecer três modalidades de estudos em período integral: a) curso geral prático, a ser ministrado para todos os estudantes ou para a grande maioria, voltado para a formação de uma cultura geral, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Ciências Físicas e Sociais Aplicadas; b) cursos com ênfase em línguas estrangeiras e estudos teóricos, como aprofundamento do curso geral, para aqueles que se mostrassem interessados ou capazes de estudos dessa natureza; e c) cursos técnicos para os inclinados à especialização tecnológica (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 42).

As propostas de Anísio Teixeira para o sistema de ensino em Brasília estavam em consonância com as concepções preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, sancionada em dezembro de 1961. Os Centros de Educação Média deveriam contar com uma estrutura física adequada a fim de oferecer atividades diversificadas, de forma semelhante aos centros universitários. De acordo com Pereira e Rocha (2011), essa foi uma decisão bastante discutida entre os membros da comissão, visto que era uma inovação em se tratando de sistemas educacionais de ensino no país.

As primeiras escolas de ensino médio no Distrito Federal (1957 a 1964)

O aumento populacional ocorre tanto no Plano Piloto⁴ como no seu entorno. Os operários da construção civil se estabeleceram em Brasília, deram origem às denominadas “cidades-satélites”, que funcionavam como uma espécie de cidade-dormitório para os trabalhadores braçais. A ampliação do número de escolas de nível médio era urgente não só na região central, como também nas regiões distantes. A fim de atender minimamente essa demanda, foram criadas algumas escolas entre os anos 1957 e 1964, mas nem todas tiveram a oferta imediata de cursos de nível médio (Tabela 1):

4. O nome Plano Piloto foi originalmente atribuído ao projeto urbanístico da cidade e passou a designar toda a área construída em decorrência deste plano inicial. Atualmente, o Plano Piloto e o Parque Nacional de Brasília constituem a Região Administrativa I, denominada de Brasília. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Plano_Piloto_de_Bras%C3%ADlia>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Tabela 1

Primeiras escolas de ensino médio no Distrito Federal (1957-1964)

Região Administrativa	Escola	Fundação	Oferta EM
	Caseb	1960	1960
Plano Piloto	Elefante Branco	1961	1961
	Ginásio Industrial JK	1963	1963
Taguatinga	CEM Escola Industrial de Taguatinga	1961	1961
Planaltina	Ginásio de Planaltina	1961	1964
Núcleo Bandeirante	Ginásio Noturno do Núcleo Bandeirante	1963	1964

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

O Caseb, o Elefante Branco (atual CEM Elefante Branco – CEMEB), o Ginásio Industrial JK (atual Centro de Ensino Médio Setor Leste – CEMSL), a Escola Industrial de Taguatinga (atual CEM EIT), o Ginásio de Planaltina (atual CED 01 de Planaltina) e o Ginásio Noturno do Núcleo Bandeirante (atual CEM 01 do Núcleo Bandeirante) foram as primeiras escolas a oferecer o ensino em nível médio aos jovens do Distrito Federal.

Caseb e CEM Elefante Branco: escola dos pioneiros

Com exceção do Caseb e do Elefante Branco, não foram encontradas publicações sobre a origem e funcionamento das escolas que ofertavam ensino médio no período da construção de Brasília. Nesse sentido, apresentaremos um breve relato de duas escolas que buscaram colocar em funcionamento o projeto de Anísio Teixeira para o ensino médio em Brasília. Como já afirmado anteriormente, os Centros de Educação Média deveriam contar com recursos humanos e estrutura física adequada para oferecer atividades diversificadas como em um centro universitário (PEREIRA, 2011). Seriam oferecidos os cursos clássico, científico, normal, técnico-comercial (contabilidade) e técnico-industrial (eletrônica) em um mesmo espaço físico, mas mantendo características próprias.

Como o prédio que abrigaria futuramente o Centro de Educação Média Elefante Branco não ficaria pronto em tempo hábil, optou-se por construir um espaço provisório, de construção rápida e barata, até que a escola definitiva estivesse pronta. Dessa forma, foi inaugurada, em maio de 1960, a primeira

escola que ofereceria ensino médio aos jovens de Brasília, denominada de Caseb em alusão à sigla da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília. O ginásio Caseb, como também era denominado, abrigou até a inauguração do Elefante Branco, em 22 de abril de 1961, tanto as turmas do 1º ciclo (atualmente anos finais do ensino fundamental) quanto às turmas do 2º ciclo da educação média (SOUZA, 2011).

Com a inauguração da segunda escola de nível médio, o Elefante Branco, colocou-se em prática a proposta concebida por Anísio Teixeira para o ensino médio. Souza (2011) reproduz relato de Renée Simas, uma das professoras pioneiras, segundo a qual

o Elefante Branco tinha uma outra estrutura que [o] Caseb não tinha. Ele era dividido em departamentos temáticos, foi uma estrutura assim muito bem bolada. O Departamento de Línguas, Departamento de Educação Visual e Teatro, o Departamento de Ciências Físicas e Biológicas... formavam um Conselho que, junto com o Diretor, dirigiam a escola. (SOUZA, 2011, p. 218).

O nome Elefante Branco, segundo a professora Renée Simas, surgiu em função de se tratar de um prédio que “não ficava pronto” e, quando finalizado, “já era, vamos dizer, na memória de todo mundo, um Elefante Branco” (SOUZA, 2011, p. 219). A contratação dos primeiros professores ocorreu por meio de uma seleção em âmbito nacional e os professores trabalhavam em tempo integral na escola. Infelizmente, essa proposta não foi mantida e, a partir de 1963, passou-se a contratar professores para atuar em um único turno e até mesmo professores horistas (SOUZA, 2011; PEREIRA, 2011). Dessa forma,

Tornava-se cada vez mais inviável a existência de departamentos, atividades extras, oficinas e práticas de ensino. Nesse sentido, aproximar a escola básica da universidade, em termo[s] de concepção, de estrutura, como preconizava Anísio Teixeira, tornou-se um sonho distante. (SOUZA, 2011, p. 221).

O ensino médio pós-1964: interrupção de um projeto e novas configurações

O golpe militar de 1964 pôs fim ao regime democrático. Durante o governo militar, o poder executivo ganhou força e tinha controle sobre os poderes legislativo e judiciário. O modelo de educação adotado a partir desse período, teve como base o controle ideológico dos estudantes e o desenvolvimento de ações repressivas com o intuito de conter oposições e revoltas contra o regime (PEREIRA et al., 2011).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, o projeto concebido por Anísio Teixeira para o ensino médio na nova capital foi abortado e pouco se sabe sobre essa experiência no período em que foi colocada parcialmente em prática, ou seja, nos anos 1960. Cordeiro (2017) faz um breve relato da situação em que se encontravam as escolas nesse período:

Em 1970, foi elaborado um diagnóstico da situação, constatando, no caso específico do ensino médio, distorções etárias, além de instalações pouco apropriadas no turno noturno, que contava com maior número de matrículas que no diurno. Somado a esses problemas, havia insuficiência de recursos humanos com formação adequada. A partir desse estudo, foi encaminhado à União solicitação de recursos, o que possibilitou melhorias dos pontos mais críticos. (CORDEIRO, 2017, p. 116).

Os processos migratórios forçaram a expansão do sistema de ensino e um número significativo de escolas foram inauguradas a partir de 1970 (Tabela 2). Essas escolas já passaram a ofertar o nível secundário de acordo com a Lei nº 5.692/71. As primeiras regiões administrativas que passaram a contar com escolas de 2º grau foram Plano Piloto, Cruzeiro, Brazlândia, Taguatinga, Guará, Ceilândia, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Gama.

Tabela 2

Escolas com ensino médio no Distrito Federal (entre 1964 e 1984)

Região Administrativa	Escola	Fundação	Oferta EM
Brazlândia	CEM 01	1971	1979
	CEM 03	1971	1977
Ceilândia	CEM 02	1973	1978
	CED 07	1974	1980
	CEM 04	1979	1980
	CED 06	1980	1980
	Escola Técnica de Ceilândia	1982	1982
Gama	Centro de Ensino 01 do Gama	1962	1966
	CEM 03	1972	1977
	CEM 02	1973	1980
	CED 06	1973	1981
Guará	CED 02	1970	1970
	CED 04	1972	1980
	CED 03	1974	1976
Sobradinho	CED 02	1963	1976
	CED Fercal	1966	1993
	CEM 01	1966	1977
Plano Piloto/Cruzeiro	CED 01 Cruzeiro	1964	1977
	CED Gisno	1971	1977
	CED 02 Cruzeiro	1972	1980
	CEAN	1981	1981
	CEM Paulo Freire	1970	1976
Taguatinga	CEMAB	1961	1966
	CEMTN	1963	1966
	CEM 03	1971	1980
	CED 04	1972	1981
	CED 05	1974	1974
	CED 02	1976	1976

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

A oferta do 2º grau era realizada, sobretudo, no turno noturno, uma vez que em diversas escolas funcionavam as turmas do 1º grau nos turnos diurno e vespertino. Ao mesmo tempo, muitos estudantes com mais de 15 anos trabalhavam durante o dia para ajudar no sustento de suas famílias. Os cursos oferecidos com maior frequência foram: Contabilidade e Administração, Curso Normal, Técnico em Eletrônica, Técnico em Enfermagem e Técnico em Edificações.

A expansão do ensino médio após a ditadura militar

A abertura política a partir de 1985 trouxe mudanças significativas em todos os setores da sociedade. Em se tratando da educação, a Constituição Federal aprovada em 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, estabeleceu a educação como um direito social (Art. 6º). Na década de 1990, mais especificamente em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que consolidou uma nova estrutura com orientações para níveis, etapas e modalidades da educação escolar (NASCIMENTO, 2007).

A LDB 9.394/96, que ainda está em vigor, define que “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). Essa nova concepção da educação básica teve suas asserções reforçadas no parecer CEB/CNE nº 15/98, de 1º de junho de 1998, e na Resolução CEB/CNE nº 3/98, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). De acordo com Nascimento (2007), estava sendo proposta

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).

O Distrito Federal, assim como os outros Estados, acompanhou as mudanças curriculares propostas nas DCNEM e ampliou a oferta do ensino médio, para que todos os estudantes ao final do ensino fundamental, que assim desejassem, pudessem ingressar na última etapa da educação básica. No final dos anos 1980 e durante a década de 1990, a explosão demográfica no Distrito Federal levou ao surgimento de novos complexos habitacionais em Regiões Administrativas (RAs) já existentes, bem como a criação de novas RAs, como Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sudoeste, Recanto das

Emas e Itapoã. Nesse período, além da criação de novas RAs, registra-se um aumento significativo de condomínios fechados de classe média em áreas rurais do Distrito Federal, sendo que muitos foram construídos de forma ilegal (FREITAS, 2013). As ocupações de algumas áreas pela população mais pobre completavam o quadro de crescimento desordenado e a falta de infraestrutura adequada para a oferta de serviços públicos nesses novos setores habitacionais. A fim de atender minimamente o público em idade escolar, houve uma expansão da oferta do ensino médio em escolas já existentes, bem como a construção de novas escolas nas novas RAs (Tabela 3).

Tabela 3

Expansão da oferta e criação de novas escolas com ensino médio a partir de 1985

Região Administrativa	Escola	Fundação	Oferta EM
Brazlândia	CED Irmã Maria Regina	1967	2009
	CED INCRA 08	1968	2006
	CED 04	1990	2010
	CED 03	1999	1999
Ceilândia	CED INCRA 09	1968	2010
	CEM 09	1978	1985
	CED 14	1978	2002
	CED15	1987	2013
	CEM 12	1994	2005
	CEM 10	1994	1994
Gama	CED Casa Grande	1974	2013
	CEMI	2004	2004
Guará	CED 01	1973	1988
	CED 01 Estrutural	2009	2009
Núcleo Bandeirante	CED Agrourbano	1987	1995
	CED PAD DF	1988	1988
Paranoá	CED Darcy Ribeiro	1997	2009
	CEM 01	2000	2000

(Continua)

Região Administrativa	Escola	Fundação	Oferta EM
Planaltina	CED Taquara	1965	2004
	CED Várzeas	1967	2000
	CED Osório Bacchin	1989	2009
	CEM 02	1983	1983
	CED 03	1991	2009
	CED Stella dos Cherubins	2002	2013
	CED Vale do Amanhecer	2005	2009
	CED Pompílio	2005	2005
	CED DAG	2009	2009
Plano Piloto/Cruzeiro	CEM Setor Oeste	1964	1986
	CEM Paulo Freire	1970	1976
	CED do Lago (Lago Sul)	1979	1986
	CEAN	1981	1981
	CED LAN	1981	1995
Recanto das Emas	CED Myrian Ervilha	1962	2013
	CED 104	1996	2009
	CEM 111	1998	1998
	CEM 804	2006	2006
Samambaia	CEM 304	1993	1993
	CED 619	1995	2008
	CED 123	1998	1998
Santa Maria	CEM 414	1998	2004
	CED 416	1995	2010
	CEM 417	1998	1998
	CEM 404	1999	1999
São Sebastião	CED 310	2009	2009
	CEM 01	1996	1996
Sobradinho	CED São Francisco	2008	2008
	CEM 01	1966	1977
	CED 03	1973	1996
Taguatinga	CED 04	1998	1998
	CED 06	1874	1985
	CED 07	1978	1995

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Considerações finais

Apesar dos avanços registrados, sobretudo a partir da LDB 9.394/96, muitos jovens do Distrito Federal ainda enfrentam dificuldades para frequentar o ensino médio. Com a Emenda Constitucional nº 59, aprovada pelo Congresso em 2009, foi estabelecida a frequência obrigatória às instituições de ensino na faixa etária dos 04 aos 17 anos e assegurada a oferta gratuita também àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Nesse sentido, o ensino médio passou a ser obrigatório para todos os jovens com mais de 14 anos que concluíram o ensino fundamental. Atualmente, a discussão em torno da oferta do ensino médio requer não só a garantia das vagas necessárias, mas também um debate mais amplo, em torno de projetos como a escola em tempo integral e a semestralidade.

Em se tratando do Distrito Federal, novas mudanças deverão ocorrer nas escolas a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017, que estabelece uma nova organização para o ensino médio no Brasil. Faz-se necessário estabelecer um debate sobre os novos rumos, sem esquecer do que já foi conquistado e do que a história pode nos ensinar. Talvez possamos voltar às propostas de Anísio Teixeira e conceber Centros de Educação Média, atendendo não só as exigências curriculares, mas também as necessidades e anseios dos jovens que se encontram nessa fase da educação básica.

Referências

BARBOSA, Ericka F. V. *Políticas Públicas para o Ensino Médio e Juventude Brasileira*. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*,

Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.html>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

CORDEIRO, Lucilene Dias. O ensino médio no Distrito Federal no quinquênio 2012-2016. *Cadernos RCC#11*, v. 4, n. 4, p. 114-131, 2017.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2009.

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, p. 01-09, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3294_1919.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

FREITAS, Giuliana de. *Células desconexas: condomínios fechados e as políticas públicas de regularização do Distrito Federal*. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HORTA, José Silvério Baia. *Gustavo Capanema*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 160 p. Coleção Educadores.

KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097>. Acesso em: 22 set. 2016.

PEREIRA, Eva Waisros. As raízes pragmáticas da educação do Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. *Nas asas de Brasília – Memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964)*. 1. ed. Brasília: UnB, 2011. 375 p.

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

PEREIRA, Eva Waisros; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Escola Júlia Kubitschek – A primeira escola pública do Distrito Federal. Cap. II. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). *Nas Asas de Brasília: Memórias de uma Utopia Educativa*. Brasília: UnB, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. In: 28ª reunião da Anped, Caxambú – MG. 2005. *Resumos, GT 02*. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-667--Int.doc>>. Acesso em: 22 out. 2015.

RABELO, Ricardo Fonseca. Plano de Metas e consolidação do capitalismo industrial no Brasil. *Economia & Gestão*, v. 2, n. 4, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Caseb e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no ensino médio. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. *Nas asas de Brasília – Memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964)*. 1. ed. Brasília: UnB, 2011. 375 p.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 205-208, out./dez. 1960. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao7.html>>. Acesso em: 25 out. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

2

O Ensino Médio do Distrito Federal em Números

Cristhian Spindola Ferreira

Introdução

No capítulo anterior, foi apresentado todo o processo histórico de organização e sistematização do ensino médio na rede pública do Distrito Federal (DF). De acordo com o IBGE (2013), o DF possui uma população estimada de 2.914.830 habitantes, com uma densidade demográfica de 444,66 hab./km² e, desse total da população, 8,4% estão na faixa etária de 15 a 19 anos, faixa etária que compreende o público do ensino médio.

Em 2014 estavam matriculados na rede de ensino do DF 109.180 estudantes nas unidades escolares de ensino médio da rede de ensino, os quais estavam distribuídos em 74,84% na rede pública e 26,16% na rede privada (INEP, 2014).

Neste capítulo, serão apresentadas as informações quantitativas e estruturais que descrevem e caracterizam o ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), objetivando apresentar um panorama institucional e estrutural dessa etapa de ensino.

A maior parte das informações aqui apresentadas foram obtidas por meio dos dados do Censo Escolar/2014, fornecidos pela Coordenação de Informações Educacionais da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional da SEEDF.

O ensino médio da SEEDF

Em 2014 a SEEDF possuía 87 unidades escolares de ensino médio, das quais 78 são urbanas e 9 são escolas do campo, divididas nas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), de acordo com a Tabela 1, no diurno e noturno.

Tabela 1

Distribuição das unidades escolares de ensino médio da SEEDF

CRE	Quantitativo de unidades escolares
Plano Piloto - Cruzeiro	10
Gama	8
Taguatinga	8
Brazlândia	6
Sobradinho	6
Planaltina	10
Núcleo Bandeirante	5
Ceilândia	12
Guará	5
Samambaia	4
Santa Maria	4
Paranoá	3
São Sebastião	2
Recanto das Emas	4
Total	87

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Essas unidades escolares contam com três formas de organização escolar, a regular anual clássica, a semestral e o ensino médio integrado à educação profissional.

Na organização regular anual clássica, o regime é anual e constituído por 14 componentes curriculares com cargas horárias determinadas pelas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (2008). No ano de 2014, 55 unidades escolares de ensino médio possuem essa organização.

A organização semestral (Semestralidade) foi aprovada por meio do Parecer nº 229, de 2013, do Conselho de Educação do DF, e caracteriza-se pela manutenção do regime anual do ensino médio, entretanto os componentes curriculares são divididos em dois blocos de componentes curriculares que devem ser ofertados concomitantemente (Distrito Federal, 2014a: 14). Esse

tipo de organização foi implantada na rede da SEEDF em 2013, por processo de adesão das unidades escolares de ensino médio, e a tabela abaixo (Tabela 2) apresenta o quantitativo de adesões das unidades escolares à Semestralidade.

Tabela 2

Quantitativo de adesões das unidades escolares à semestralidade

Anos de implementação	Quantitativo de Unidades escolares de ensino médio
2013	43
2014	38
2015	32

Fonte: Diretoria de Ensino Médio, SEEDF.

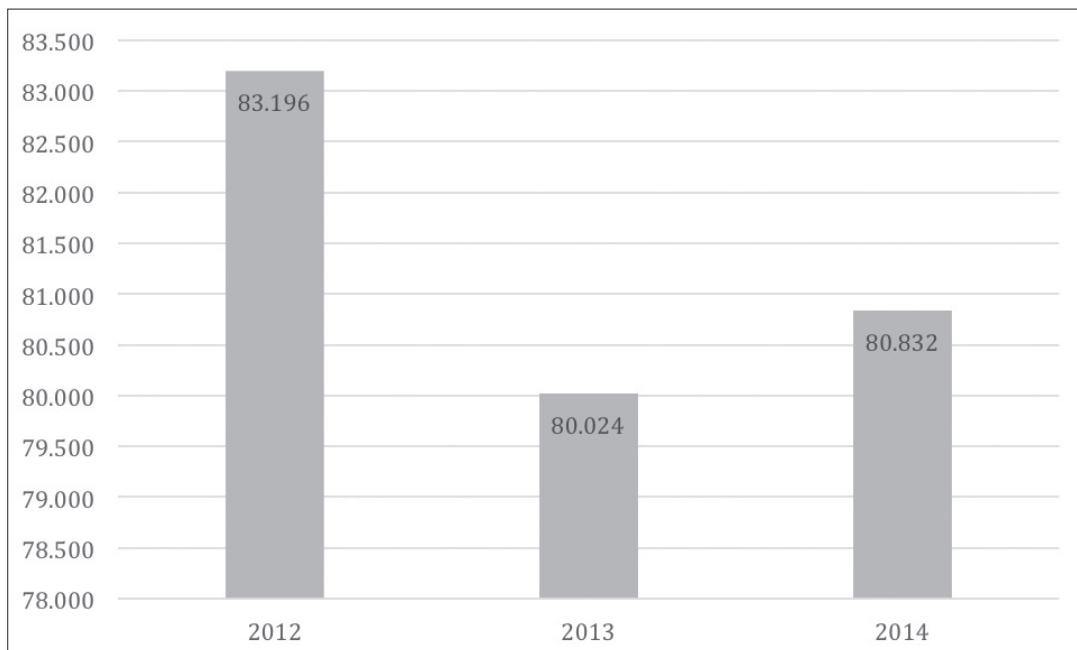
Pelo quantitativo apresentado na Tabela 2, observa-se que, em 2013, 49,42% das unidades escolares de ensino médio eram organizadas em semestres, tal dado teve diminuição para 36,78% em 2015.

Já o ensino médio integrado à educação profissional é representada por 1 unidade escolar (Centro de Ensino Médio Integrado do Gama – CEMI), na qual o estudante é certificado como técnico em informática. De acordo com as Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio (Distrito Federal, 2014b: 23), o ensino médio integrado à educação profissional caracteriza-se por uma matrícula única no ensino médio e na habilitação profissional, isto é, trata-se de um único curso, com projeto político-pedagógico e com proposta curricular que desenvolva o percurso formativo, desenvolvendo os conhecimentos da educação básica e profissional em comum.

Em relação às matrículas, ao longo dos últimos três anos letivos, a rede pública do DF apresentou taxas de matrículas de estudantes no ensino médio por volta dos 80.000 estudantes. O gráfico 1 indica que, em 2012, a taxa de matrícula no ensino médio era de 83.196 estudantes, no ano de 2013, observa-se uma queda de 3,81% da taxa de matrícula e, em 2014, um acréscimo de 1% em relação ao dado de 2013.

Gráfico 1

Quantitativo de matrículas de estudantes de ensino médio (2012, 2013 e 2014)



Fonte: Censo Escolar 2012, 2013 e 2014 – SEEDF.

As referidas taxas de matrículas de estudantes são distribuídas entre as séries que compõem o ensino médio e os turnos escolares. As Tabelas 3 e 4 apresentam essas distribuições em relação ao ano letivo de 2014.

A Tabela 3 demonstra o quantitativo de estudantes matriculados em 2014 no diurno, observa-se que a 1ª série do ensino médio possui o maior quantitativo de estudantes matriculados, com 32.072, entretanto a 3ª série apresenta apenas 16.413 estudantes. Essa diferença será posteriormente discutida nos indicadores educacionais dessa etapa de ensino, pois relaciona-se com as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.

Tabela 3

Quantitativo de estudantes matriculados em 2014 no diurno

1ª série	2ª série	3ª série	Distorção idade/série	Total
32.072	23.160	16.413	451	72.096

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Essa diminuição do quantitativo de estudantes matriculados na 2ª e 3ª série do ensino médio também é observada na Tabela 4, que demonstra o quantitativo de estudantes matriculados no ensino médio noturno.

Tabela 4

Quantitativo de estudantes matriculados em 2014 no noturno

1ª série	2ª série	3ª série	Distorção idade/ série	Total
3.613	2.661	2.462	0	8.736

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

É importante ressaltar que esses estudantes matriculados no ensino médio possuem determinados aspectos que os caracterizam, dentre os quais tem-se a distribuição de gênero, raça e os estudantes que apresentam necessidades especiais.

A Tabela 5 apresenta o quantitativo de estudantes matriculados no ensino médio por gênero, observa-se, tanto no diurno quanto no noturno, que o quantitativo de estudantes do sexo feminino é maior que do masculino. Tais características aparecem em estudos nacionais, como do UNICEF (2014), apresentando um diagnóstico da faixa etária de 15 a 17 anos no Brasil, que demonstram que, apesar da melhoria dos indicadores de acesso e de permanência dos jovens da referida faixa etária nas escolas, nas últimas décadas, a inclusão desses jovens ainda se caracteriza como um desafio no campo das políticas educacionais.

Tabela 5

Quantitativo de estudantes matriculados no ensino médio por sexo

Sexo	Diurno	Noturno	Total
Masculino	32.384	4.385	36.769
Feminino	39.712	4.351	44.063

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Do universo do total de estudantes matriculados no ensino médio da SEEDF, a Tabela 6 indica que 1.184 estudantes dessa etapa de ensino estão inseridos nos atendimentos educacionais especializados. Dentre as

deficiências e transtornos atendidos, a deficiência intelectual abarca 354 estudantes, seguidos pela deficiência física com 206 e a deficiência auditiva com 126 estudantes.

Ressalta-se que estes números tendem a aumentar a cada ano letivo devido à finalização dos processos de diagnósticos dos estudantes, aspecto obrigatório para a garantia do atendimento educacional especializado nas unidades escolares de ensino médio.

Tabela 6

Quantitativo de estudantes do ensino médio em atendimento educacional especializado

Deficiências / Transtornos	Quantitativo de estudantes
Deficiência física	206
Deficiência intelectual	354
Transtorno global do desenvolvimento	41
Deficiência múltipla	53
Cegueira	26
Baixa visão	82
Surdez	40
Deficiência auditiva	126
Surdocegueira	6
Altas habilidades/Superdotação	121
Discalculia	2
Disgrafia	0
Dislexia	1
Distúrbio do processamento auditivo central	5
Transtorno de Conduta	3
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade	118
Total	1.184

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Para atendimento a estes 80.832 estudantes de ensino médio distribuídos em 87 unidades escolares, a SEEDF conta com 3.357 professores. Os professores da SEEDF apresentam alto nível de formação profissional de acordo com os dados apresentados na Tabela 7. As informações abaixo indicam que todos os professores de ensino médio da SEEDF possuem ensino superior e que 2.126 professores já possuem pós-graduação.

Tabela 7

Quantitativo de professores em relação à formação profissional

Superior Completo	Pós-graduação			Total
	Especialização	Mestrado	Doutorado	
1.231	1959	153	14	3.357

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Além dos professores, as unidades escolares de ensino médio da SEEDF possuem outros servidores que compõem o quadro de profissionais de educação, como os profissionais da carreira assistência, e esses ocupam determinadas funções administrativas e pedagógicas como demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8

Quantitativo de profissionais de educação

Equipe gestora	Coordenador Pedagógico	Intérpretes	Orientador Educacional
430 ¹	238	44	81

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Esses profissionais são responsáveis por realizar a gestão educacional nas unidades escolares, integrando as demandas da comunidade escolar (estudantes, pais e responsáveis) e as ações internas que se constituem como administrativas e pedagógicas com as ações de gestão das Coordenações Regionais de Ensino e o nível central da SEEDF.

Além de ser responsáveis por realizar essas integrações de demandas nos vários níveis de gestão, esses profissionais são primordiais para a elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico das unidades escolares, pois devem compor a comissão organizadora de elaboração e de acompanhamento da implementação do referido projeto. E o espaço de ação dessa equipe para o acompanhamento do projeto político-pedagógico e formação continuada é a coordenação pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2014c, p. 16).

1. Compreendemos por gestores os cargos da equipe gestora: diretor, vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria. Número de supervisores foram estimados, visto que no DF obedecem à quantidade de alunos que a escola possui. Para escolas que ofertam o ensino médio, há a previsão de mais um supervisor para cuidar especificamente das questões pedagógicas desse turno.

Após descrição dos dados de quantitativo, distribuição e tipos de organização das unidades escolares de ensino médio, matrículas, número de professores e seu respectivos níveis de formação e o número de profissionais de educação, a seguir serão apresentadas informações relativas ao desempenho escolar dos estudantes de ensino médio da SEEDF, por meio de indicadores educacionais que corroboram para indicar características e necessidades educacionais.

Indicadores educacionais do ensino médio da SEEDF

Os indicadores educacionais permitem mensurar o nível de qualidade da educação de um sistema de ensino, apresentando indicadores que podem caracterizar o processo pedagógico e a sistematização de políticas públicas.

Dentre os indicadores educacionais existentes serão utilizadas as informações referentes aos dados de aprovação, aprovação com dependência, reprovação e abandono em uma série histórica de 2012, 2013 e 2014, apresentados nos gráficos 2 e 3.

Os conceitos de aprovação, aprovação com dependência, reprovação e abandono são determinados pelo Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF de 2015 que estabelece que:

Art. 189. A promoção dos estudantes do Ensino Fundamental – séries e anos finais e do Ensino Médio dar-se-á, regularmente, ao final do ano ou do semestre letivo, conforme o caso, sendo considerado aprovado o estudante que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada componente curricular.

[...]

Art. 224. É adotada a Progressão Parcial em Regime de Dependência que assegura ao estudante prosseguir os estudos na série/ano imediatamente subsequente, dentro de uma mesma etapa da Educação Básica, quando o seu aproveitamento na série/ano anterior for insatisfatório em até 2 (dois) componentes curriculares.

[...]

Art. 225. É assegurado o prosseguimento de estudos para a 8.^a série do Ensino Fundamental de 8 anos, para os 7.^o, 8.^o e 9.^o anos do Ensino Fundamental de 9 anos e para a 2.^a e a 3.^a séries do Ensino Médio.
[...]

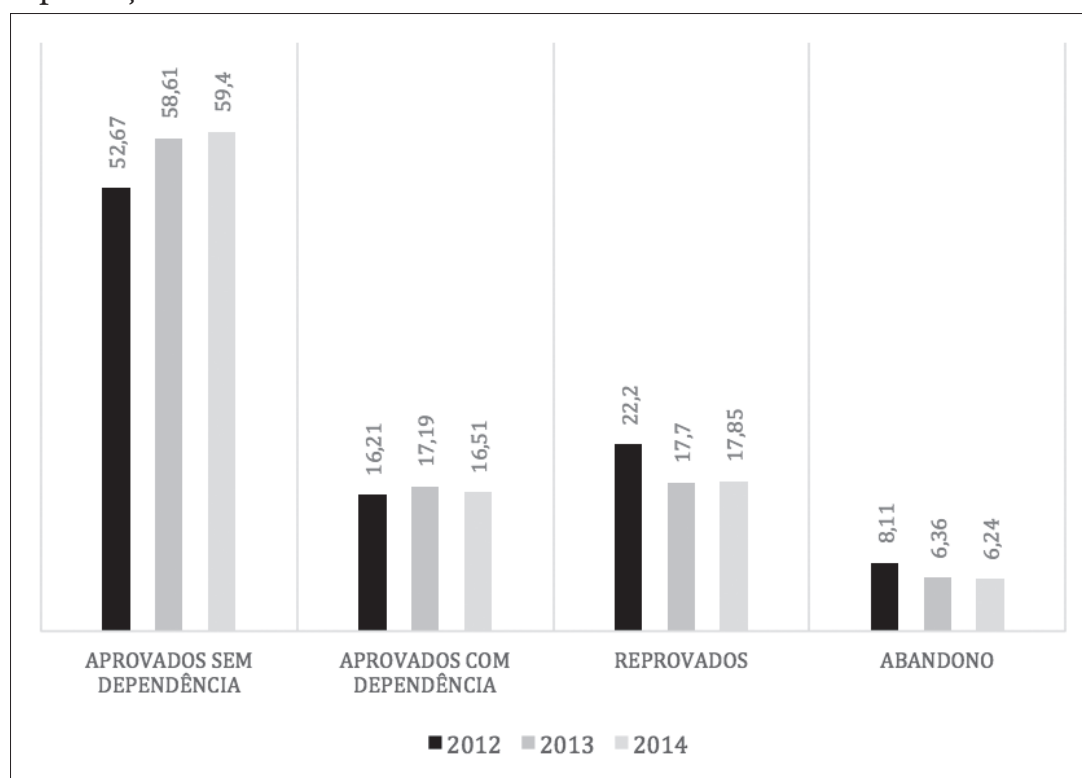
Art. 290. Será considerado abandono de estudo, quando o estudante obtiver um número de faltas consecutivas superior a 25% (vinte e cinco por cento) e não retornar à unidade escolar até o final do ano/semestre letivo. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 71-95).

O gráfico 2 demonstra que as taxas de aprovação sem dependência nos anos de 2013, com 52,61%, e 2014, com 59,4%, se constituem acima do dado de 2012, com 52,67%, indicando, assim, uma melhoria das taxas de aprovação sem dependência.

Tal tendência de melhoria das taxas em 2013 e 2014 é também observada em relação aos dados de aprovados com dependência, os quais, em 2012, eram de 16,11% e, em 2013 e 2014, passaram para 17,19% e 16,51% respectivamente.

Gráfico 2

Porcentagem dos dados de aprovação, aprovação com dependência, reprovação e abandono – diurno



Fonte: Censo Escolar 2012, 2013 e 2014 – SEEDF.

Em relação aos dados de reprovação, em 2012 o percentual era de 22,2% e diminuiu para 17,7% em 2013. No ano de 2014, pode-se perceber um sensível aumento para 17,85% de taxas de reprovação. Tais dados de reprovação merecem atenção, pois significam um grande número de estudantes que não obtiveram as aprendizagens esperadas para o ensino médio.

As taxas de abandono escolar também apresentaram diminuição progressiva em 2013 e 2014. Em 2012 verifica-se 8,11% de abandono escolar, já em 2013 uma queda para 6,36% e em 2014 de 6,24%.

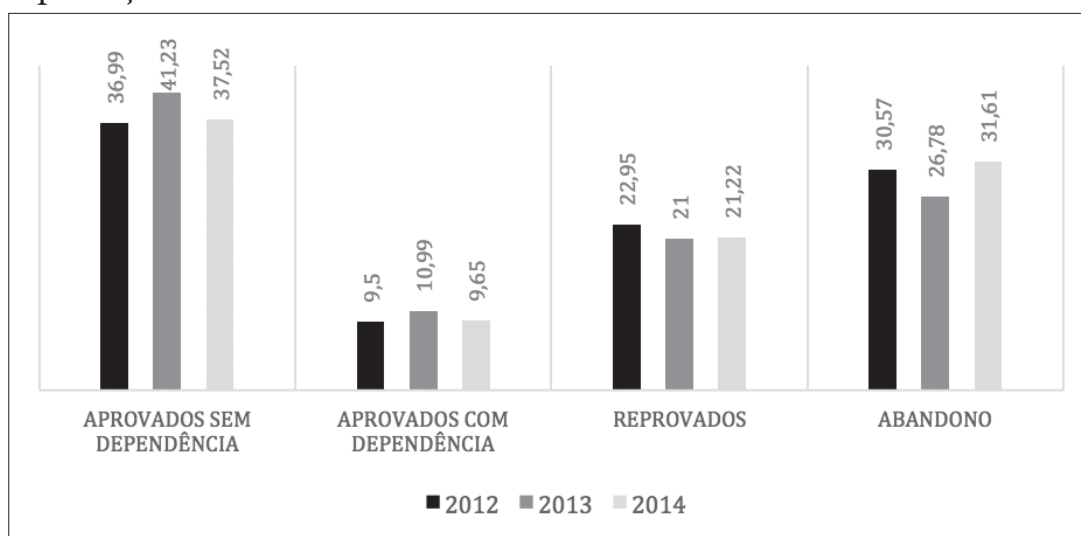
As informações de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio noturno são apresentadas no gráfico 3. Observa-se que as taxas desses indicadores no noturno indicam a necessidade de políticas voltadas para essas unidades escolares e estudantes desse turno.

Em relação à aprovação sem dependência, em 2012 a taxa era de 36,99%, em 2013 teve uma melhora para 41,23%, voltando a cair em 2014 para 37,52%, ainda acima da taxa de 2012. Entretanto, observa-se que os dados de aprovação do noturno em 2014, por exemplo, são 21,88% menores que a mesma taxa no diurno, fato repetido em 2012 e 2013.

O percentual de aprovados com dependência em 2012 foi de 9,5%, aumentando em 2013 para 10,99% e em 2014 caindo para 9,55%.

Gráfico 3

Porcentagem dos dados de aprovação, aprovação com dependência, reprovação e abandono – noturno



Fonte: Censo Escolar 2012, 2013 e 2014 – SEEDF.

As taxas de reprovação em 2012 foram de 22,95%, em 2013 caíram para 21% e tiveram crescimento em 2014 para 21,22%. Não é observada uma diferença significativa entre os dados de reprovação do noturno e do diurno. Entretanto, os dados de abandono do noturno são bem mais elevados do que do diurno (ver gráfico 2). Em 2012 a taxa de abandono foi de 30,57%, em 2013 caiu para 26,78% e já em 2014 subiu para 31,61%, acima inclusive do dado de 2012.

Assim, percebe-se que, com a série histórica trabalhada (2012, 2013 e 2014), há uma melhoria nas taxas de aprovação, principalmente se forem somada com os dados de aprovação com dependência. Já nos dados de reprovação, houve uma sensível melhoria, entretanto a rede pública do DF apresenta altos índices de reprovação.

Os altos índices de reprovação geram o problema de estudantes com idade não compatível com sua série, fenômeno denominado de distorção idade-série, que também influencia as taxas de abandono escolar.

Porém, o dado que demanda uma maior preocupação são as taxas de abandono escolar, principalmente no noturno. Em pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, adolescentes de 15 a 17 anos apontam alguns motivos para deixarem a escola, 11% disseram que faltavam estabelecimentos de ensino, 27% falaram que tinham necessidade de ajudar financeiramente a família, entretanto o mais impressionante é que 40,5% dos adolescentes disseram que não tinham interesse na escola (UNICEF, 2014: 84).

Quando as taxas de aprovação, reprovação e abandono são observadas por série do ensino médio, é possível verificar outras características que os dados apontam. Nas Tabelas 9 e 10, são apresentadas as taxas das unidades escolares de ensino médio de organização anual clássica, e as Tabelas 11 e 12 fazem referências aos dados das unidades escolares de ensino médio organizadas em semestres.

Tabela 9

Percentagem das taxas de rendimento na organização anual por série – diurno

	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Aprovados sem dependência	45,54	58,77	85,01	59,04
Aprovados com dependência	22,28	21,55	-	16,69
Reprovados	25,72	15,17	11,87	18,92
Afastados por abandono	6,45	4,50	3,13	5,35

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Na Tabela 9, observa-se que as taxas de aprovação são menores na 1ª série com 45,54%, na 2ª série, aumentam para 58,77% e, na 3ª série, vão para 85,01%. Isto é, acontece um aumento progressivo das taxas de aprovação ao longo das séries do ensino médio.

Entretanto, os dados de reprovações apresentam outro comportamento, o dado da 1ª série é de 25,72%, diminuindo na 2ª série, e a 3ª série possui 11,87% de reprovados, acontecendo, assim, uma diminuição das taxas de reprovações nas últimas séries, enquanto a 1ª série é a que mais reprova.

Assim como nos dados de reprovação, os de abandono também são maiores na 1ª série com 6,5%, caem para 4,5% na 2ª série e, na 3ª série, ficam em 3,13%. Com isso, a 1ª série apresenta os maiores dados de abandono no ensino médio.

A Tabela 10 apresenta as informações do noturno, no qual são verificadas as mesmas tendências do diurno com aumento das taxas de aprovação e diminuição das taxas de reprovação e abandono ao longo das séries do ensino médio.

Tabela 10

Taxas de rendimento na organização anual por série – noturno

	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Aprovados sem dependência	21,44	37,28	64,61	38,95
Aprovados com dependência	11,27	12,37	-	8,21
Reprovados	24,53	19,46	16,57	20,68
Afastados por abandono	42,76	30,88	18,82	32,16

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Porém, os dados de abandono no noturno, e principalmente na 1ª série, são muito preocupantes, com uma taxa de 42,76% e, na 2ª série, com 30,88%, significando que quase a metade dos estudantes que ingressam no ensino médio noturno na 1ª série já abandonam a escola.

Na Tabela 11, são apresentadas as taxas das unidades escolares em organização semestral no diurno. É interessante observar que os dados de aprovação são maiores na Semestralidade do que na organização anual clássica (ver Tabela 9). Tal resultado pode ser caracterizado pela organização diferenciada do trabalho pedagógico que acontece na Semestralidade.

As taxas de reprovação sofrem decréscimo ao longo das séries, na 1ª série foi de 19,36%, na 2ª série de 15,76% e na 3ª série de 10,68%. Nota-se, entretanto, uma considerável melhoria nos dados de reprovação, principalmente na 1ª série, com organização semestral em comparação ao dado das escolas de organização anual clássica.

Tabela 11

Taxas de rendimento na organização semestral por série – diurno (%)

	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Aprovados sem dependência	50,74	56,62	84,80	59,88
Aprovados com dependência	19,81	21,76	-	16,25
Reprovados	19,36	15,76	10,68	16,34
Afastados por abandono	10,09	5,86	4,52	7,53

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Já os dados de abandono continuam com o mesmo comportamento de diminuição ao longo das séries do ensino médio, porém observa-se uma taxa de abandono na 1ª série de 10,09%, enquanto na organização anual clássica foi de 6,5%.

Na Tabela 12, os dados de aprovação do noturno seguem as mesmas tendências de aumento gradual ao longo das séries do ensino médio, com 22,02% na 1ª série, chegando a 65,20% na 3ª série.

Tabela 12

Taxas de rendimento na organização semestral por série – noturno (%)

	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Aprovados sem dependência	22,02	31,24	65,20	36,44
Aprovados com dependência	12,61	17,47	-	10,76
Reprovados	26,72	20,97	14,38	21,63
Afastados por abandono	38,65	30,32	20,42	31,18

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

Os dados de reprovação apresentam uma diminuição ao longo das séries, na 1ª série é de 26,72%, na 2ª série de 20,97% e na 3ª série de 14,38%, entretanto tais dados se caracterizam por índices de reprovação elevados em relação aos dados de reprovação encontrados no diurno.

Outro dado que demanda uma atenção é o de afastados por abandono, na 1ª série com 38,65%, na 2ª série de 30,32% e na 3ª série de 20,42%, observa-se uma diminuição ao longo das séries do ensino médio, além de mostrar que os dados de afastados por abandono na organização semestral são menores que os dados apresentados na organização anual clássica, fato demonstrado nas Tabelas 9, 10, 11 e 12.

O conjunto dos dados de aprovação, aprovação com dependência, reprovação e afastados por abandono, apresentados nas tabelas acima, podem impactar o número de matrículas em cada série do ensino médio. Isto é, os dados de aprovação aumentam ao longo das séries, enquanto os dados de reprovação e afastamento por abandono diminuem ao longo das séries do ensino médio.

Tal característica determina que a 1ª série do ensino médio apresenta os menores índices de aprovação e os maiores índices de reprovação e afastamentos por abandono. Essa informação pode influenciar nos dados de matrículas de estudantes por série no ensino médio, como é demonstrado nas Tabelas 3 e 4, nos quais o número de estudantes matriculados na 1ª série são maiores do que o número de estudantes matriculados na 2ª e 3ª séries do ensino médio.

Essa tendência pode indicar uma necessidade de políticas especialmente voltadas à 1ª série do ensino médio envolvendo até ações pedagógicas de

transição do 9º ano do ensino fundamental – anos finais e processos de reorganização curricular do ensino médio.

Outro dado que é importante para compreender alguns aspectos que envolvem o desempenho dos estudantes do ensino médio da SEEDF é o dado que representa o número de estudantes aprovados com dependência. Mesmo aprovados, esses estudantes não obtiveram aprovação em determinados componentes curriculares.

Tabela 13

Quantitativo de estudantes em dependência por componente curricular

Componente curricular	1ª série	2ª série	Total
Português	839	759	1.598
Matemática	2.525	1.893	4.418
Geografia	353	253	606
História	494	291	785
Física	1.986	862	2.848
Química	1.374	756	2.130
Biologia	661	437	1.098
Artes	314	143	457
Educação Física	94	64	158
Componente curricular	1ª série	2ª série	Total
Língua Estrangeira Moderna	605	442	1.047
Filosofia	457	400	857
Sociologia	337	150	487
Outra	26	24	50
Total	10.065	6.474	16.539

Fonte: Censo Escolar 2014 – SEEDF.

De acordo com os dados da Tabela 13, um total de 16.539 estudantes ficaram de dependência em algum componente curricular, desse total 10.065 estudantes da 1ª série e 6.474 estudantes da 2ª série ficaram em dependência em 2014.

Os componentes curriculares com maior número de estudantes em dependência foram Matemática com 4.418, Física com 2.848 e Química com 2.130 estudantes. Tal dado indica um ponto de dificuldade pedagógica de aprendizagem nos componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento de Matemática e Ciências da Natureza.

Outra importante informação relacionada à qualidade da educação brasileira é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é obtido pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela taxa média de aprovação percentual, que sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Entretanto, o ensino médio realiza no Saeb a **Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)** que abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. A avaliação apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação e, devido a essas características, o Ideb do ensino médio não é apresentado por unidade escolar e, sim, por unidade da federação.

A apresentação de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Na Tabela 14, observa-se os índices do Ideb e as metas projetadas para o ensino médio do DF. Em 2005 o Ideb era de 3.0 e em 2013 evoluiu para 3.3, entretanto observa-se que a rede de ensino de ensino médio do DF não está alcançando as metas projetadas pelo Ministério da Educação/Inep, fato ocorrido em 2009, 2011 e em 2013. Em 2009 o Ideb foi de 3.2, enquanto a meta era de 3.3, em 2011 foi de 3.1 e a meta de 3.3 e em 2013 foi de 3.3 e a meta era de 3.6.

Tabela 14

Ideb observado e metas projetadas para o ensino médio do DF

	2007	2009	2011	2013
Ideb observado	3.2	3.2	3.1	3.3
Metas projetadas	3.0	3.3	3.3	3.6

Fonte: INEP (2014).

Além de não alcançar as metas projetadas, ocorreu uma diminuição do Ideb de 2009 para 2011. Em 2013 aconteceu uma recuperação do índice para 3.3, apresentando uma elevação em relação aos anos anteriores. Tal elevação não foi suficiente para alcance e superação da meta projetada.

Em relação às outras etapas da Educação Básica, o ensino médio apresenta os menores índices do Ideb. No ensino fundamental anos iniciais, o Ideb em 2013 foi de 5.6, ultrapassando a média projetada de 5.5, já no ensino fundamental anos finais acontece uma queda nos índices em comparação aos anos iniciais, contudo apresentou de 2005 a 2011 um processo de elevação do índice e superação das metas projetadas, entretanto em 2013 o índice foi de 3.8, abaixo da meta projetada de 4.1 para 2013.

Os indicadores educacionais de aprovação, reprovação e abandono acima citados podem ter influenciado no desempenho do Ideb do ensino médio do DF. Os altos índices de reprovação dessa etapa de ensino indicam a necessidade do estabelecimento de uma cultura formativa de avaliação para superar o paradigma da exclusão no processo de aprendizagem.

Os dados do Ideb, demonstrados na Tabela 14, indicam para a SEEDF uma tendência de interrupções do processo de melhoria dos indicadores educacionais, chegando até momentos de retrocessos na evolução dos referidos indicadores. Assim, para a melhoria da qualidade da educação, é urgente o estabelecimento de políticas públicas de Estado voltadas para o ensino médio caracterizadas pela continuidade de ações e focadas inicialmente nas áreas de maiores fragilidades apresentadas por diagnóstico institucional, utilizando as ferramentas de gestão dos dados dos exames e avaliações externas.

Em praticamente todas as unidades da federação, o Ideb do ensino médio é caracterizado por índices menores do que no ensino fundamental, porém há um contexto histórico no Brasil de ausências de políticas públicas destinadas ao ensino médio, no entanto tal situação é remediada a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59, estabelecendo no Art. 208 que:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009, p. 1).

Com os resultados dos dados do ensino médio e a publicação da referida emenda constitucional, o Ministério da Educação verificou a necessidade de se estabelecer políticas consistentes para a garantia do direito ao ensino médio de qualidade para todos, por meio da ampliação da universalização gradativa de atendimento à população, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica. Neste contexto, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do ensino médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio.

De acordo com documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2013), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, foi criado para provocar o debate sobre o ensino médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais, Municipais, do Distrito Federal, dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Estaduais e do Colégio Pedro II, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro no que se refere à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

Para a unidade escolar de ensino médio receber o apoio técnico e financeiro do ProEMI, é necessário elaborar um Projeto de Redesenho Curricular (PRC), para concretizar as propostas curriculares inovadoras e receber a verba de acordo com o número de estudantes matriculados na unidade escolar, como demonstrado no Tabela 16.

Tabela 16**Valores de repasse financeiro do ProEMI**

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: BRASIL (2013, p. 31).

Além do repasse financeiro, as unidades escolares de ensino médio em 2013 participaram do curso Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (JUBEMI) que objetivava oferecer informações e elementos para que o professor inscrito no curso pudesse refletir sobre o ensino médio e, mais especificamente, sobre os temas que remetam aos sujeitos, jovens estudantes com os quais atua. Outra intenção era de que essa formação oferecesse ao professor inscrito instrumental teórico e metodológico para o trabalho cotidiano como articulador do Programa Ensino Médio Inovador.

Tabela 16**Quantitativo de unidades escolares no ProEMI**

Ano	Quantitativo de unidades escolares
2011	11
2012	31
2013	53
2014	74

Fonte: SIMEC – Plataforma ProEMI (2014).

Ao longo dos anos e com o desenvolvimento do programa e das ações conjuntas entre MEC e SEEDF, o número de unidades escolares de ensino médio que fizeram adesão ao ProEMI foi aumentando, como é demonstrado na Tabela 16. Das 87 unidades escolares de ensino médio, 74 realizaram adesão

ao ProEMI. As 13 unidades escolares que ainda não aderiram ao programa apresentam como principal motivo para a não adesão os problemas de prestação de contas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), gerando, assim, uma situação de bloqueio de repasse financeiro originado de programas federais.

Outro programa federal desenvolvido em 77 unidades escolares de ensino médio da SEEDF é o Cine Mais Cultura, gerido pelo Ministério da Cultura com o objetivo de criação de espaços para exibição de filmes com equipamento de projeção digital, obras brasileiras, em DVD, do catálogo da Programadora Brasil, e oficina de capacitação cineclubista para democratizar o acesso à cinematografia nacional e apoiar a difusão da produção audiovisual brasileira por meio da exibição não comercial de filmes.

O Ministério da Cultura, também, coordena o programa Mais Cultura nas Escolas, e 15 unidades escolares de ensino médio da SEEDF estão cadastradas nesse programa que visa o repasse de recursos financeiros destinados à execução de um plano de atividade cultural elaborado e apresentado pelas unidades escolares.

Além desses programas, as unidades escolares de ensino médio participam dos programas Parlamento Juvenil do Mercosul, Parlamento Jovem Brasileiro, Jovem Senador, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), entre outros.

Assim, observa-se um incremento institucional no desenvolvimento e aplicação de políticas públicas voltadas para o ensino médio, ação necessária para restituir historicamente a importância dessa etapa de ensino.

Considerações finais

O capítulo “O ensino médio do DF em números” apresentou dados e informações referentes às unidades escolares de ensino médio da rede de ensino da SEEDF. Os principais dados apresentados foram referentes aos tipos de organização curricular, matrículas dos estudantes, organização dos profissionais de educação, indicadores educacionais e programas direcionados a essa etapa.

Após a publicação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, há um fortalecimento de políticas públicas voltadas para o ensino médio, fato esse que gera perspectivas de melhoria na qualidade da educação para os jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos.

Entretanto, nossa caminhada ainda possui grandes desafios relacionados ao acesso e à qualidade do ensino médio do DF, dados como o de matrículas, reprovação e afastamento por abandono retratam uma sociedade em que parte da juventude ainda está fora do ensino médio e fora da escola e principalmente em que a escola perpetua um processo de exclusão dessa juventude.

Tais preocupações devem ser revertidas em políticas, algumas delas já traçadas no Plano Nacional de Educação e no Plano Distrital de Educação para concretizar ações efetivas de valorização e ressignificação do ensino médio.

Referências

BRASIL. Constituição (1998). Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília, 11 nov. 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Programa Cine Mais Cultura*. Brasília: MC, 2015a. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/cine-mais-cultura>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Programa Mais Cultura nas Escolas*. Brasília: MC, 2015b. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanas escolas>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2013.

BRASIL. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), Plataforma Ensino Médio Inovador. 2014. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>> (acesso restrito). Acesso em: 12 mar. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação*. Brasília: SEDF, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio*. Brasília: SEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio*. Brasília: SEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Pedagógicas Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas*. Brasília: SEDF, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Brasília: SEDF, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Características Populacionais*. 2013. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2014*. Brasília: MEC, INEP, 2014. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics>>. Acesso em: 01 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília: MEC, INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

UNICEF. *10 Desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. 1. ed. Brasília: UNICEF, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Observatório da Juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi/>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

3

A Proposta Pedagógica da Formação Promovida Pelo PNEM no Distrito Federal

Cacilda de Souza

Jorge Cássio Costa Nóbriga

Karine Rocha Lemes Silva

Introdução

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) foi um programa do Ministério da Educação, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, cujas ações de formação continuada tiveram por objetivos: I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

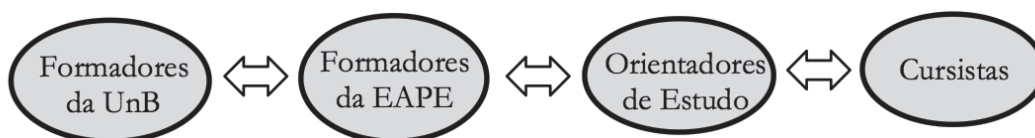
Aderiram ao Pacto, inicialmente, 14 Estados e o Distrito Federal. A formação continuada dos professores de ensino médio, relativa às duas primeiras etapas do programa, aconteceu ao longo dos anos de 2014 e 2015. No Distrito Federal, ela ocorreu de fevereiro a dezembro de 2014, atendendo a quase totalidade de professores atuantes no ensino médio e 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Um dos objetivos do PNEM foi promover, de maneira ampla e uniforme, a formação continuada de professores. Um dos grandes diferenciais da formação proposta pelo PNEM foi o fato de não se dividir os professores por

componente curricular. Assim, não se tratava de uma formação específica em uma disciplina. Ela contemplava conteúdos distintos, e o desafio era oferecê-la de modo que o grupo de professores de diversas áreas de conhecimento pudesse trabalhar com situações em que as disciplinas estivessem integradas. Ao proporcionar o encontro entre as várias disciplinas em um só momento, o trabalho proposto enriqueceu essa formação e ultrapassou as divisas que separam as áreas do conhecimento e impedem o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar.

Os temas e os conteúdos abordados puderam ser refletidos em diferentes perspectivas epistemológicas proporcionando uma visão mais integrada do conjunto de habilidades necessárias a serem desenvolvidas com estudantes de ensino médio. Para que o diálogo se estabelecesse de forma fecunda e ampla e conseguisse conectar a Universidade com a escola, foi necessário estabelecer uma estratégia de formação eficiente e interligada. A estratégia para atingir esse objetivo deu-se da seguinte maneira: os formadores regionais, professores da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), participavam da formação semanal organizada pela Universidade de Brasília (UnB) e, em seguida, planejavam encontros semanais com os orientadores de estudos (em sua maioria, coordenadores pedagógicos das escolas), que, por sua vez, realizam encontros de formação quinzenalmente nas escolas com os professores regentes nos momentos de coordenação coletiva. Todos eram orientados a seguir o Percurso Pedagógico, que será detalhado mais adiante. A sugestão de um Percurso Pedagógico único, embora respeitando as particularidades de cada escola, ocorreu como tentativa de constituir uma unidade de procedimentos no tocante à formação.

No Distrito Federal, a formação do PNEM adotou uma estratégia em que formadores da UnB e formadores da EAPE estavam em permanente contato, o que, por sua vez, acontecia entre formadores da EAPE e orientadores de estudo e também entre orientadores de estudo e cursistas nas escolas:



Ao final da formação, o PNEM, na visão dos professores de ensino médio e da EJA/3º segmento, no Distrito Federal, foi considerado uma experiência de formação que teve ótima aceitação. Isso é evidenciado nos dados da pesquisa “O ensino médio público no DF”, realizada como parte da formação do PNEM-DF, em 2014, aplicada, nesse caso, a professores que participaram da formação. Por que a formação no Distrito Federal teve tais resultados? É provável que um dos principais fatores que influenciaram as respostas positivas evidenciadas pela pesquisa tenha sido a estratégia metodológica de formação adotada no DF. Este capítulo detalha como ela aconteceu, relatando sua organização, o quantitativo de professores participantes, as estratégias metodológicas utilizadas para superar as dificuldades, os materiais elaborados, entre outros aspectos. Os dados apresentados nas tabelas estão relacionados às ações desenvolvidas ao longo da formação e mostram como elas influenciaram os resultados obtidos por meio da pesquisa realizada.

A Organização Do PNEM No Distrito Federal

Antes de falarmos como foi desenvolvida a formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em suas diversas fases no Distrito Federal, é importante ressaltar a proposta de organização da coordenação pedagógica que a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF) adota em suas escolas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, visto que essa estruturação foi, a nosso ver, um grande facilitador para as ações de formação continuada desenvolvidas. Nesse sentido, é essencial destacar que a Portaria nº 27, de 2 de fevereiro de 2012, dispõe sobre a coordenação pedagógica nas escolas públicas no DF e estabelece, em seu Capítulo I, que a coordenação pedagógica ocorre no turno contrário ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, no caso de professores com carga horária semanal de 40 horas¹.

1. Para saber mais sobre como acontece a coordenação pedagógica para os professores em regime de 20 horas semanais ou de 40 horas semanais que não tenham jornada ampliada, consultar o texto integral da portaria no endereço eletrônico:

<http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2012/02_Fevereiro/DODF%20N%C2%BA%20027%2006-02-2012/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20027.pdf>.

A ação de formação continuada promovida pelo PNEM e a organização de coordenação pedagógica existente na SEEDF foram grandes aliadas para promover a discussão de temas importantes para o cotidiano escolar, visando uma melhoria da qualidade de ensino para que os professores pudessem buscar uma formação humana integral dos estudantes. Tais discussões inter-relacionaram temas gerais sobre Educação, aspectos sociopolíticos dos integrantes do processo, áreas de conhecimento e seus conteúdos e os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, DCNEM, Currículo em Movimento da Educação Básica², Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala, entre outros).

A estrutura pedagógica do Pacto no Distrito Federal envolveu aproximadamente 35 formadores da Universidade de Brasília, 15 formadores da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal, 186 orientadores de estudo (coordenadores locais das escolas de ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos/3º Segmento, nos turnos diurno e noturno) e cerca de 3,7 mil professores regentes atuantes nessas escolas.

A formação dos formadores da EAPE foi orientada pelos formadores da UnB, por meio de discussões dos textos e referências trazidas nos cadernos disponibilizados pelo programa e de textos complementares que objetivavam o aprofundamento de tópicos. Para cada caderno, essa formação inicial aconteceu ao longo de dois encontros com três horas de duração cada um. Com base nessas discussões, os formadores da EAPE planejavam o percurso pedagógico que seria desenvolvido na formação dos orientadores de estudo. A formação dos orientadores que atuavam no turno diurno acontecia semanalmente, às segundas-feiras, nos turnos matutino e vespertino, totalizando 6 horas a cada encontro. Para os orientadores de estudo que atuavam no turno noturno, as formações aconteciam semanalmente, às segundas-feiras, com duração de 3 horas cada uma.

Os orientadores de estudo que atuavam no diurno compartilhavam essa formação com professores de suas respectivas escolas nas coordenações

2. Currículo em Movimento é a proposta curricular da SEEDF que norteia a proposta pedagógica e os conteúdos a serem abordados pelas diferentes áreas de conhecimento/disciplinas, os eixos transversais e integradores das etapas e modalidades de ensino.

pedagógicas coletivas, que aconteciam às quartas-feiras. Cada encontro tinha duração de três horas e os conteúdos e atividades dos cadernos eram discutidos e desenvolvidos por todos, cabendo a cada orientador fazer adequações de acordo com a realidade de sua escola, caso houvesse necessidade. Aqueles que atuavam no turno noturno realizavam a formação de forma diferenciada, pois as coordenações do noturno aconteciam, por áreas de conhecimento: às terças-feiras, coordenavam os professores de Matemática e Ciências da Natureza; às quintas-feiras, os de Linguagens; e às sextas-feiras, os de Ciências da Humanas. Desse modo, a formação nas escolas, no turno noturno, ocorria quinzenalmente em três encontros distintos, discutindo as temáticas dos cadernos com os professores subdivididos por área de conhecimento.

A proposta metodológica da Universidade de Brasília

As discussões iniciais sobre os conteúdos de cada caderno do PNEM aconteciam, semanalmente, em encontros de formação entre os formadores da UnB e formadores da EAPE. Nesses encontros, a cada caderno, o grupo de formadores da UnB era renovado de acordo com o conteúdo e com as especialidades desses formadores. Havia uma preocupação constante de todos os formadores envolvidos em aproximar os conteúdos trazidos pelos cadernos, os saberes e as contribuições acadêmicas compartilhadas pelos professores da UnB e a realidade das escolas públicas do Distrito Federal relatada pelos formadores da EAPE. Nesse sentido, as discussões dos conteúdos e as atividades sugeridas eram sustentadas por esses pilares.

Ao longo dos encontros, eram debatidos os objetivos de cada caderno e os pontos relevantes que deveriam constar na formação dos orientadores de estudo. Na Segunda Etapa, nos cadernos de áreas de conhecimento, o debate inicial teve o propósito de desconstruir a ideia de que eles, orientadores de estudo, iriam ensinar conteúdos de disciplinas diferentes da sua área de formação acadêmica. Era preciso definir que a proposta era explorar aspectos de cada área de conhecimento a partir dos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal utilizando o trabalho, em seu sentido ontológico, como princípio educativo e a pesquisa como

princípio pedagógico, explorando cada área de conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Destacamos, a seguir, trechos extraídos do Caderno de Matemática - Segunda Etapa.

A pesquisa como princípio pedagógico contribui para a construção da autonomia intelectual do educando e para uma formação orientada pela busca de compreensão e soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores. Afinal, formar integralmente os educandos implica não só que estes aprendam o significado e o sentido das ciências, das tecnologias, das práticas culturais etc., mas é preciso fundamentalmente formar as pessoas para produzirem novos conhecimentos, compreender e transformar o mundo em que se vive. (BRASIL, 2013c, p. 35-36 apud BRASIL, 2014, p. 32)

O trabalho como princípio educativo se consubstancia em atividades criativas, portanto prazerosas, com as quais os estudantes, de maneira solidária, se transformam, criam e recriam conhecimentos, ciência, tecnologia e, portanto, cultura, ao mesmo tempo em que se desenvolvem para assumir seus lugares na sociedade como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (BRASIL, 2013c, p. 29 apud BRASIL, 2014, p. 32).

Durante a formação, o foco dos conteúdos dos cadernos das áreas de conhecimento não era “ensinar conteúdo específico de cada disciplina”, e, sim, uma preparação com enfoque metodológico de integração curricular que promovesse autonomia e formação integral dos estudantes por meio de temas significativos e contextualizados. Nesse sentido, buscou-se superar um descompasso existente no interior do próprio currículo e nos documentos oficiais validados pelas esferas nacional e estadual, em um esforço contra a forte corrente cartesiana enraizada em nosso modelo pedagógico. De acordo com Santomé (1998),

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade. Desta maneira,

a instituição escolar traía sua autêntica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática. Na medida em que também aqui tornava-se realidade a fragmentação dos conteúdos culturais e das tarefas, os estudantes se deparavam com obstáculos bastante intransponíveis para compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem. (SANTOMÊ, 1998, p. 5).

E como alcançar esses objetivos? Não acreditávamos que existisse uma única maneira, mas um primeiro passo essencial para se atingir tal objetivo seria a sensibilização do professor para que ele se engajasse nessa proposta. Como fazer isso? Como superar a resistência à mudança? Como superar o argumento “vestibular”? A partir das discussões nos encontros presenciais realizados na EAPE, surgiram algumas propostas, que estão relacionadas a seguir:

- Adaptar os exemplos do caderno para o contexto do DF (Currículo em Movimento e PAS³);
- Explicitar o papel dos formadores da EAPE e dos orientadores;
- Pensar, conjuntamente, em estratégias metodológicas;
- Trabalhar em equipes, com poucos momentos de pura “aula expositiva”;
- Compartilhar e debater as ideias dos grupos;
- Não fazer leituras no momento do encontro presencial, disponibilizar os materiais previamente pelo ambiente virtual;
- Apresentar e elaborar exemplos de projetos interdisciplinares.

Um dos principais pontos discutidos foi o de retirar os estudantes do papel de meros espectadores, que acontece na maioria das aulas expositivas, e fazê-los protagonistas na construção de seu próprio conhecimento. Desse modo, o professor atuaria como mediador do processo de ensino e aprendizagem orientando pesquisas, discussões, resoluções de problemas, elaboração de projetos, entre outros, buscando aprendizagens significativas e plena cidadania desses estudantes.

3. O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é promovido pela Universidade de Brasília. Neste Programa, a seleção para ingresso à Universidade fica subdividida em 3 etapas, uma ao final de cada série.

A proposta metodológica da EAPE

Os formadores da EAPE, que atuavam na formação dos orientadores de estudo, elaboraram uma proposta metodológica que foi adotada nos 27 encontros semanais e que tinha como principal instrumento o “Percurso Pedagógico”. Tal proposta consistia numa sugestão de roteiro para cada encontro de formação com objetivo de planejar e unificar as ações de formação do grupo, ressaltando os principais pontos dos cadernos do PNEM de forma interativa.

A proposta de percurso elaborada pelos formadores da EAPE trazia um roteiro que norteava o estudo e a discussão dos conteúdos abordados pelos cadernos do Pacto, relacionando-os com a realidade do Distrito Federal e considerando os documentos norteadores da Educação Básica no Distrito Federal. O percurso trazia também alguns momentos relevantes que foram utilizados em todos os encontros, são eles: Socializando, Contextualizando, Estudando e o Refletindo e Intervindo na Realidade.

No momento “Socializando”, os orientadores de estudo relatavam aos seus pares e aos formadores da EAPE como havia acontecido a formação em suas respectivas escolas. Os relatos geralmente versavam sobre as dificuldades encontradas, a receptividade dos professores em relação a atividades propostas, a adequações que haviam sido feitas, considerando a realidade de cada escola, a críticas feitas pelos professores, a contribuições e a sugestões. Todas as contribuições orientavam planejamentos futuros do grupo de formadores da EAPE. É possível que as ações desenvolvidas, a partir deste momento, tenham possibilitado que cerca de 87% dos professores tenham concordado que o PNEM contribuiu para haver “Maior articulação entre as áreas do conhecimento na sua escola” e “Maior articulação entre os professores dos diversos componentes curriculares”, conforme Tabela 1.

Tabela 1

Contribuição do PNEM pelos cursistas

Contribuição	Percentual
Contribuiu para uma melhor compreensão dos desafios relacionados à qualidade do Ensino Médio	89
Contribuiu para um maior conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio	90
Contribuiu para um maior conhecimento sobre o Currículo em Movimento do Distrito Federal	87
Contribuiu para uma maior articulação entre as áreas de conhecimento na sua escola	87
Contribuiu para uma maior articulação entre os professores dos diversos componentes curriculares	87
Contribuiu para aprofundar meus conhecimentos sobre a organização do currículo integrado	88
Contribuiu para aprofundar meus conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes	88
Contribuiu para aprofundar meus conhecimentos sobre avaliação institucional	88
Contribuiu para aprofundar meus conhecimentos sobre instrumentos de avaliação em larga escala	85
Contribuiu para aprofundar meus conhecimentos sobre organização do trabalho pedagógico	90
Contribuiu para aprofundar meus conhecimentos sobre gestão democrática na escola	85
Contribuiu no processo de reformulação do PPP de sua escola	88
Contribuiu na mudança de minha prática pedagógica	90
Contribuiu para um melhor conhecimento dos sujeitos do Ensino Médio	91

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF” – realização PNEM-DF, 2014.

No momento “Contextualizando”, os conteúdos dos cadernos eram introduzidos por meio de atividades ou perguntas provocativas com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios do grupo sobre o tema, relacionar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com o contexto no qual ela está inserida, levando em conta o foco principal do processo de ensino e aprendizagem: a formação integral do estudante.

Para atingir esses objetivos, os orientadores de estudos eram instigados a discutir pontos dos cadernos e perceber a relação existente entre esses pontos e os conteúdos dos cadernos anteriores de forma integrada e sobre quais aspectos os conteúdos abordados contribuiriam para a formação integral do estudante. Essa ação pode ter contribuído para que cerca de 87%

dos professores tenham concordado que o PNEM contribuiu “Na mudança de minha prática pedagógica”, para “Maior articulação entre as áreas do conhecimento na sua escola” e para “Maior articulação entre os professores dos diversos componentes curriculares”, conforme Tabela 1.

No momento “Estudando”, os orientadores de estudo discutiam os conteúdos dos cadernos relacionando-os com os documentos legais (DCNEM, Currículo em Movimento da Educação Básica etc.) e com a proposta pedagógica de cada escola. É possível que as ações desenvolvidas nesse tópico do percurso pedagógico tenham contribuído para que cerca de 91% dos professores concordassem que o PNEM contribuiu para promover “Maior conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio” e cerca de 88% dos professores concordassem que Pacto contribuiu para promover “Maior conhecimento do Currículo em Movimento da Educação Básica” e “Aprofundar meus conhecimentos sobre a organização do currículo integrado”, de acordo com a Tabela 1.

O momento “Refletindo e Intervindo na Realidade” trazia atividades que tinham como propósito levar os orientadores de estudo a refletirem sobre os conteúdos abordados pelos cadernos e relacioná-los a alguma situação-problema que promovesse, nos estudantes, aprendizagens significativas, relevantes e que contribuíssem para uma postura crítica perante a sociedade. Para tanto, a cada encontro, destinava-se a última hora da formação no turno vespertino para que os orientadores discutissem e fizessem o planejamento da formação que eles aplicariam aos professores de suas escolas considerando a realidade de cada uma delas.

A metodologia apresentada, organizada em momentos específicos, pode ter contribuído para que 86% dos cursistas que responderam à pesquisa considerassem que a formação promovida pelo PNEM trouxe benefícios à sua formação e à sua prática pedagógica.

Tabela 2

Metodologia do PNEM pelo cursista

	Discordo (%)	Concordo (%)
A carga horária para a discussão dos temas dos cadernos foi suficiente	18	82
As atividades propostas pelo(a) orientador(a) de estudos contribuíram para o aprofundamento dos temas	9	91
A utilização do ambiente virtual (AVA) contribuiu para um melhor desenvolvimento do curso	12	88
O espaço físico destinado para os encontros presenciais foi adequado	13	87
As atividades de avaliação foram pertinentes aos temas discutidos nos cadernos	5	95

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público do Distrito Federal” – realização PNEM-DF, 2014.

Para além dos dados apresentados nas tabelas, há que se considerar também a experiência de formação no contato constante com os orientadores de estudo. Essa proximidade favorecia um acompanhamento semanal dos desdobramentos da formação na escola. Além disso, favorecia um acompanhamento qualitativo das ações educativas em nível nacional, um elemento integrador que não consta em nosso sistema de ensino.

Os relatos sempre foram muito animadores, e, nas falas dos orientadores, era notório que a formação proporcionou melhor condução da coordenação pedagógica. Os instrumentos de planejamento e avaliação proporcionaram objetividade e coesão ao trabalho desde a formação na universidade até a formação na escola.

Outro dado interessante a ser lembrado é que todos os sujeitos envolvidos no processo de formação sentiram a proximidade da universidade com a escola, o que, em outros momentos, só acontecia através de ações individuais e isoladas. O elo entre a academia e a prática da docência nas escolas se mostrou muito proveitoso no sentido de detecção das fragilidades e busca de soluções mais efetivas, por meio de ações muito mais rápidas, visto que os *feedbacks* levados pelos formadores da EAPE aos formadores da UnB aconteciam em curto espaço de tempo.

O uso do ambiente virtual de aprendizagem (ava) na formação do PNEM

No processo de formação do PNEM-DF, fez-se uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, que foram fundamentais no desenvolvimento do curso e serviram de incentivo para utilização, inclusive, com estudantes. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) agilizava os processos de formação, facilitando o contato prévio com textos, a implementação de fóruns de discussão sobre os temas abordados e a postagem das tarefas por todos os atores envolvidos na formação. Com a utilização do AVA, muitos orientadores de estudos relataram a reativação de laboratórios de informática para a utilização de professores e para momentos de formação. Esta ação oportunizou detectar que vários professores necessitavam de formação quanto ao uso de tecnologias. O diagnóstico possibilitou que fossem desenvolvidos, à parte da formação, oficinas e cursos sobre o uso das tecnologias.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado na formação estava inserido em uma plataforma Moodle. O AVA teve um papel de extrema importância, pois, por meio do serviço de mensageria, tornou possível que formadores da EAPE e orientadores de estudo das escolas estivessem em permanente contato. As ferramentas do Moodle utilizadas na formação foram Arquivos, Fóruns e Tarefas.

Por meio da ferramenta Arquivo, eram disponibilizados textos complementares de estudo, orientações de estudo para cada caderno e os percursos pedagógicos desenvolvidos a cada semana. Essa disponibilização digital, muitas vezes, agilizou o processo de formação, visto que os cursistas estudavam previamente esses arquivos e, com isso, ao longo dos encontros, otimizava-se o tempo de discussão acerca de diversas temáticas estudadas. Outra função desses arquivos era a de deixar registrados os documentos utilizados ao longo da formação.

Os Fóruns de Discussão criados na plataforma tinham como principal objetivo promover reflexões ou dar continuidade a debates já iniciados nos encontros presenciais. Essas discussões ali registradas eram subsídios importantes para a continuidade da formação na perspectiva de avaliação formativa. Por meio desses registros, era possível levantar conhecimentos

prévios dos cursistas e redirecionar as ações dos formadores da EAPE quando necessário.

Além dos fóruns, a ferramenta Tarefa permitia envio de arquivos contendo as atividades propostas pelos formadores da EAPE. Estas atividades foram importantes tanto para avaliação dos orientadores de estudos quanto para registrar as percepções dos orientadores de estudo e o retrato da educação pública nas diferentes regiões administrativas do Distrito Federal.

Em síntese, é possível afirmar que o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem facilitou a comunicação entre formadores da EAPE e orientadores de estudo, ajudou no registro de documentos e discussões ocorridas de forma assíncrona e auxiliou no processo avaliativo do curso e dos orientadores de estudo.

Os cadernos do PNEM e os aspectos que podem ser melhorados na perspectiva do professor

Há de se destacar que o material fornecido para a formação dos professores no PNEM foi de suma importância para o desenvolvimento em todas as etapas da formação. Os cadernos foram uma fonte de consulta muito interessante e acessível, pois traziam textos complementares e sugestões de materiais audiovisuais que foram utilizados para dar mais densidade aos estudos. A média atribuída a cada caderno em cada uma das etapas do PNEM na avaliação dos cursistas **é bem elevada: superior a 8 na escala 0 a 10. De certa forma, isso evidencia que os temas abordados e que as atividades propostas foram relevantes e contribuíram de alguma forma no trabalho pedagógico de cada docente, conforme Tabela 3.**

Tabela 3

Avaliação dos Cadernos do PNEM

Avaliação dos cadernos	Média
Etapa 1	
Caderno 1 – Ensino Médio e formação Humana integral	8,0
Caderno 2 – O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	8,1
Caderno 3 – O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral	8,1

(Continua)

Avaliação dos cadernos	Média
Caderno 4 – Áreas de Conhecimento e Integração Curricular	8,1
Caderno 5 – Organização e Gestão Democrática da Escola	8,0
Caderno 6 – Avaliação no Ensino Médio	8,2
Etapa 2	
Caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	8,1
Caderno 2 – Ciências Humanas	8,1
Caderno 3 – Ciências da Natureza	8,2
Caderno 4 – Linguagens	8,2
Caderno 5 – Matemática	8,2

Fonte: DF, 2014.

A pesquisa realizada evidenciou em quais temas os cursistas gostariam de se aprofundar. Quando perguntado “Quais cadernos você gostaria de ter mais tempo destinado a ele?”, observou-se que a maioria dos cursistas assinalou o caderno que trazia discussões acerca do tema Avaliação, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4

Temas que os cursistas gostariam de ter aprofundado com mais tempo

	Quantitativo de professores
Etapa 1	
	Média (%)
Caderno 1 – Ensino Médio e formação Humana integral	21
Caderno 2 – O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	27
Caderno 3 – O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral	30
Caderno 4 – Áreas de Conhecimento e Integração Curricular	28
Caderno 5 – Organização e Gestão Democrática da Escola	17
Caderno 6 – Avaliação no Ensino Médio	44
Etapa 2	
	Média (%)
Caderno 1 – Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	28
Caderno 2 – Ciências Humanas	20
Caderno 3 – Ciências da Natureza	23
Caderno 4 – Linguagens	26
Caderno 5 – Matemática	19

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM- DF, 2014.

Talvez o maior desafio do ensino médio seja encontrar uma maneira de avaliar integralmente os estudantes, considerando não só os aspectos

quantitativos. Assim, é preciso contemplar também aspectos qualitativos, respeitar o tempo de aprendizagem dos estudantes e buscar uma avaliação global entre as áreas de conhecimento e não somente a compartimentalização das disciplinas, como acontece na maioria das escolas.

Considerações finais

O ensino médio apresenta desafios diversos que retratam as crises culturais, sociais, políticas e educacionais nas quais estão envolvidos os jovens do nosso país.

Não raro encontramos professores ansiosos com os vários problemas que envolvem os jovens desta faixa etária. A busca por uma solução, por vezes, parece estar além dos horizontes e das perspectivas que alcançamos. Sabe-se, porém, que os caminhos que conduzem às experiências exitosas passam pelo diálogo. É necessário compreender este universo de juventudes através da aproximação e do conhecimento destes indivíduos, pois enxergar os jovens pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade deste momento de vida em suas potencialidades e possibilidades.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio dos conteúdos abordados em seus cadernos e das discussões promovidas acerca dessas temáticas nas formações nos estados em que ele aconteceu, pode ter contribuído para o estudo dos problemas enfrentados por professores e estudantes, para a troca de informações entre universidades e profissionais atuantes em escolas de ensino médio, para o compartilhamento de experiências exitosas e para a formação dos profissionais em Educação.

A formação continuada é um investimento fundamental para promover um fazer pedagógico de qualidade, traduzindo-se em uma ressignificação do trabalho docente de forma que esse profissional se desenvolva também como um construtor de sentidos.

A experiência da formação continuada do PNEM, no Distrito Federal, mostrou-se bastante profícua no sentido de promover mais interação dos professores com seus pares, conduzindo a uma maior compreensão dos desafios relacionados à qualidade do ensino médio, e enriqueceu as relações interpessoais e, principalmente, as relações pedagógicas que se estabeleceram

na escola. No desenvolvimento de todo o processo de formação, foi possível estabelecer um elo direto da prática educacional com a produção acadêmica. Essa visão integradora de trabalho motivou os docentes em busca da prática de educação integrada. O retorno que os orientadores traziam das escolas em forma de relatos e que eram compartilhados durante a formação devem ser considerados e podem ser evidenciados por meio das postagens inseridas nos fóruns de discussão implementados no Ambiente Virtual de Aprendizagem e projetos implementados e desenvolvidos nas escolas durante a realização da formação, cujos registros foram postados como tarefas.

O cenário de possibilidades que se construiu com a formação desencadeada pelo PNEM, baseando-se nos dados avaliativos da pesquisa realizada entre os professores participantes, foi considerado promissor. Com a descontinuidade do programa, não foi possível avaliar o impacto que essa formação promoveu nas escolas de ensino médio. Para avaliar possíveis melhorias para o ensino, seria necessária a continuidade do programa formação, dando seguimento às discussões sobre prática pedagógica, relação professor/estudante, relação entre professores e, também, entre professores e gestores.

A formação foi importante para: a) conhecer o perfil do estudante de ensino médio; b) promover a interação entre acadêmicos da UnB, formadores da EAPE e professores da rede pública de ensino do DF; c) apresentar possibilidades de integração entre áreas de conhecimento; e d) estudar os documentos oficiais da Educação, seu contexto local, para avaliar na perspectiva formativa, com definição de papéis dentro da organização do trabalho pedagógico.

O PNEM também deixou reivindicações. É preciso planejar etapas posteriores dando continuidade à formação iniciada como parte do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Aliás, a possibilidade de etapas posteriores foi uma das reivindicações dos sujeitos envolvidos, bem como a extensão da carga horária para o estudo. De fato, a profissão docente necessitará sempre de formação permanente.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. 2014. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa II – Caderno V: Matemática*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado e Educação. Portaria nº 27, de 2 de fevereiro de 2012. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 2012. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/02/portaria-nº-27-de-2011-remanejamento.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Parte II

Ensino Médio e Juventude: Percepções de Professores e Gestores

4

Uma Descrição do Perfil dos Professores do Ensino Médio no Distrito Federal

Cristhian Spindola Ferreira

Rosangela Mary Delphino

Robledo Vieira Alves

Introdução

Nos capítulos anteriores, foram discutidos os elementos históricos e estruturais que caracterizam a formação e a constituição das unidades escolares de ensino médio público do DF. Neste capítulo, são apresentados alguns elementos obtidos por meio da pesquisa “O ensino médio público no DF”, que busca retratar o perfil dos professores cursistas do curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), realizado durante o ano de 2014.

A caracterização do perfil dos professores cursistas propicia o entendimento da dimensão pessoal desse profissional e pode oferecer subsídios para compreender a prática educativa dos docentes do ensino médio no DF.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 178), a educação e a prática docente são formas de intervir e mudar a realidade social. É de papel fundamental a qualificação constante do professor para que ele seja realmente responsável por mudanças na área em que atua. Dessa forma, a qualidade da docência perpassa, entre outros indicadores, a capacitação, o desenvolvimento e a atualização pessoal do professor, considerando que

ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto na formação exercida com o aluno (VASCONCELOS, 2000).

Para Nóvoa (1992, p. 16), a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Para entender a complexidade pessoal do perfil dos professores cursistas das unidades escolares de ensino médio, a referida pesquisa abarcou os seguintes elementos de análise: características demográficas, características socioeconômicas, formação do docente, permeando sua trajetória escolar, formação acadêmica, atuação profissional e social.

O perfil dos professores cursistas do PNEM-DF

A característica demográfica é o primeiro elemento da descrição do perfil dos professores cursistas do PNEM-DF e, para isso, são apresentadas informações de sexo, faixa etária, cor e local de nascimento.

Em relação à distribuição dos professores cursistas por sexo, apresentados na Tabela 1, a percentagem do sexo feminino de 57% é maior do que a do sexo masculino com 43%. A diferença percentual número de professoras mulheres em detrimento do número de professores homens é de 14%, essa diferença no ensino médio pode ser considerada pequena, quando comparada ao ensino fundamental em que 90% dos professores são do sexo feminino.

Tabela 1

Características demográficas dos professores cursistas - sexo (%)

Feminino	Masculino	Total
57	43	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Para o dado demográfico de faixa etária, foram estabelecidos intervalos etários apresentados na Tabela 2. e esta demonstra que o intervalo etário que abarca a maior porcentagem dos professores cursistas é o de 36 a 45

anos com 43%, seguida pelo de 46 a 55 anos com 31%, e a faixa etária que apresentou menor porcentagem foi a de até 25 anos.

Tabela 2

Características demográficas dos professores cursistas – faixa etária (%)

Até 25 anos	2
De 25 a 35 anos	17
De 36 a 45 anos	43
De 46 a 55 anos	31
Igual ou acima de 56 anos	7
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Em relação à faixa etária, a publicação *Education at a Glance 2017* (OCDE, 2017) apresenta que o Brasil tem uma das forças de trabalho docente mais jovens entre todos os países e parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na qual mais da metade dos professores de ensino médio têm menos de 40 anos, enquanto a proporção com idade superior a 50 anos permanece abaixo dos 20%.

Observa-se, na Tabela 2, que a soma da porcentagem de professores cursistas abaixo de 45 anos é de 60%, entretanto, a soma dos intervalos acima de 46 anos, com 38%, pode indicar uma necessidade de um cuidado futuro em relação à oferta de professores para o ensino médio da rede pública do DF.

Outra característica demográfica pesquisada foi a declaração de cor, apresentada na Tabela 3, as categorias de cor utilizadas são as mesmas estabelecidas pela classificação de cor do Censo Demográfico do IBGE.

Tabela 3

Características demográficas dos professores cursistas – cor (%)

Branco	42
Pardo	43
Negro	11
Amarelo (asiático)	1
Vermelho (indígena)	0
Prefiro não declarar	3
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Na Tabela 3, observa-se que 42% dos professores se autodeclararam brancos e o maior grupo, com 54%, está representado por negros e pardos. O grupo de cor de menor porcentagem é de amarelos (asiáticos) com 1%, fato este que pode ser compreendido pela característica demográfica do DF que apresenta pequeno quantitativo de pessoas de origem asiática.

Outro elemento pesquisado foi o local de nascimento dos cursistas. Esse dado é relevante para a compreensão desse perfil, pois a formação da população do DF caracterizou-se historicamente por processos migratórios oriundos das demais regiões brasileiras.

Tabela 4

Características demográficas dos professores cursistas –
Local de nascimento (%)

Distrito Federal	Fora do Distrito Federal	Total
47	53	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Os dados da Tabela 4 apresentam que 53% dos cursistas nasceram fora do DF e que 47% já nasceram no DF apresentando, assim, uma proporcionalidade entre os grupos. Diferentemente de outros momentos históricos em que o percentual de nascidos fora do DF era muito maior, atualmente verifica-se nos estudos demográficos o crescimento percentual dos nascidos no DF e a consolidação da denominada “*geração Brasília*”. O crescimento desse grupo de nascidos no DF é importante para a constituição histórica e social da cidade e consecutivamente para o fortalecimento de instituições sociais como a escola, pois os cidadãos nativos estão inseridos desde o nascimento no contexto social, cultural e espacial da cidade, fato que pode proporcionar uma maior compreensão das relações sociais presentes nesse espaço.

Outro elemento que expressa a distribuição espacial dos professores cursistas é o local de residência, que, devido às características geográficas do DF, possui uma forte relação entre o espaço geográfico ocupado e o poder de renda da população. Paviani (1998) esclarece que em Brasília o espaço geográfico retrata as diferenças e desigualdades sociais, isto é, a segregação

social é visibilizada por meio dos diversos níveis de urbanização das regiões administrativas do DF.

Para espacializar essas diferenças de renda da população em relação aos espaços ocupados, a Codeplan (DISTRITO FEDERAL, 2015) estabelece quatro grupos de regiões administrativas em relação à renda familiar per capita da população residente. Com isso, o DF possui uma região de baixa renda, média baixa renda, média alta renda e alta renda.

A região de baixa renda é constituída de uma população que ganha até 1 salário mínimo e é formada pelas regiões administrativas do Varjão, Paranoá, Recanto das Emas e Estrutural. A região de média baixa renda do DF possui renda familiar per capita acima de 1 e até 2 salários mínimos e é constituída das regiões administrativas de São Sebastião, Itapoã, Candagolândia, Gama, Samambaia, Ceilândia, Brazlândia, Riacho Fundo II, Santa Maria e Planaltina. Já a região de média alta renda, com renda familiar per capita de 2 até 5 salários mínimos, é constituída por Águas Claras, Cruzeiro, Guará, Vicente Pires, Núcleo Bandeirante, Taguatinga, Sobradinho, Sobradinho II, SIA e Riacho Fundo. E, por fim, a região de alta renda possui renda de acima de 5 salários mínimos, formada por Plano Piloto, Lago Norte, Lago Sul, Jardim Botânico, Sudoeste/Octogonal e Park Way.

Tabela 5

Local de residência dos professores cursistas (renda domiciliar per capita da RA) (%)

Grupo 1 (alta renda)	12
Grupo 2 (média-alta renda)	59
Grupo 3 (média-baixa renda)	27
Grupo 4 (baixa renda)	2
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

A pesquisa demonstra, por meio da Tabela 5, que o local de residência de maior porcentagem de professores cursistas é o do grupo 2, de média alta renda, com 59%, seguido da região de média baixa renda com 27% e a área de alta renda com 12%. A região com menor porcentagem de local de residência dos professores cursistas é a de baixa renda com apenas 2%.

Verifica-se, assim, que a soma das porcentagens dos grupos 1, 2 e 3, com 98%, representa uma distribuição espacial do local de residência dos professores cursistas com área de média e alta renda per capita, fato relacionado diretamente com os dados salariais dos professores expressos na Tabela 6.

A Tabela 6 apresenta os dados de renda familiar bruta dos professores cursistas, que conceitualmente é determinada pelo ponto médio do somatório da renda individual dos moradores do mesmo domicílio. Além dos dados salariais em reais, a tabela também demonstra essa informação com a divisão dos professores cursistas por gênero.

Na Tabela 6, a média de renda familiar bruta que expressa o dado da relação entre a maior e a menor renda não possui uma diferença considerável entre as professoras, com 8.463,39 reais, e os professores, com 8.772,35 reais.

O dado da mediana oferece uma ideia melhor de um valor típico, pois não é tão distorcido por valores extremamente altos ou baixos como na média. Verifica-se que a mediana da renda familiar é de 8.688,00 reais, para professores cursistas do sexo feminino e masculino.

Entretanto, o dado da moda apresenta uma diferença considerável entre a renda do sexo feminino, com 5.792,00 reais, e do masculino, com 8.688,00 reais. A moda expressa o valor que ocorre com maior frequência ou o valor mais comum em um conjunto de dados, com isso, não é compreensível que o valor de renda das professoras cursistas seja inferior ao dos professores cursistas, pois ambos estão inseridos no mesmo regime de trabalho (estatutário) e mesmo plano de carreira. Com os dados da pesquisa, não foi possível determinar as variáveis que geraram a diferença apresentada.

E, por fim, o dado do desvio padrão, que representa a medida de dispersão dos dados, apresenta, para a renda feminina e masculina, um valor muito próximo da média de renda familiar.

Tabela 6

Renda familiar bruta (em reais – ponto médio)

	Feminino	Masculino
Média	8.463,39	8.772,35
Mediana	8.688,00	8.688,00
Moda	5.792,00	8.688,00
Desvio padrão	3.690,00	3.922,15

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

De acordo com a Lei nº 5.105 de 2013, que estabelece o plano de carreira dos docentes da SEEDF, o salário inicial de um professor com 40 horas semanais é de 3.858,87 reais mensais, gerando uma renda anual de 46.306,44 reais ou aproximadamente 13.989 dólares americanos.

É interessante observar que a publicação Panorama da Educação (BRASIL, 2017) demonstra que no Brasil, com base nas qualificações mínimas (graduação), um professor estatutário inicia com o salário de USD 13.000,00 para a educação básica, o valor é baixo se comparado às médias dos países da OCDE, que superam USD 30.000,00, e também está muito abaixo dos outros países latino-americanos, como o Chile, a Colômbia e o México. Os salários estatutários não levam em conta bônus e subsídios, assim, os salários reais podem variar amplamente, dependendo do nível de educação, do tipo de instituição e até mesmo da área geográfica no Brasil.

As condições salariais podem esclarecer a baixa atratividade da profissão, influenciando na qualidade profissional e na quantidade de novos professores a serem inseridos no mercado de trabalho. Com isso, o fator salarial se confirma como um elemento nefrágico e urgente de políticas de valorização salarial dos professores no DF e no Brasil.

Outro elemento importante que permeia a renda do docente é a situação de provedor único da família, e a pesquisa demonstra, de acordo com a Tabela 7, que 67% dos professores cursistas não são os únicos provedores da casa. Tal fato pode ter como pano de fundo as transformações sociais que o país vivenciou, principalmente a partir da década de 70, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a mudança da plataforma produtiva brasileira e os momentos de diminuição do poder aquisitivo da população brasileira.

Tabela 7

Você é o(a) único(a) provedor(a) da casa? (%)

	Feminino	Masculino	Total
Sim	28	39	33
Não	72	61	67
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Contudo, é interessante observar que o grupo de únicos provedores da casa é de 33%. No qual, os dados discriminados por gênero indicam que 39% dos professores e 28% das professoras são únicos provedores da casa. De acordo com o Censo Demográfico (BRASIL, 2010), o índice de mulheres provedoras da família é de 40%, o dobro do dado apresentado na Tabela 7, confirmando, assim, uma tendência entre os grupos dos professores cursistas pesquisados quanto ao compartilhamento do incremento de renda familiar.

Após a apresentação dos dados demográficos e socioeconômicos, serão demonstrados dados que compõem as características da trajetória escolar e profissional dos professores cursistas. Assim, o primeiro elemento pesquisado foi a escolaridade dos familiares (pai, mãe e companheiro) dos professores cursistas, expressa na Tabela 8.

Observa-se que o maior grupo de porcentagem de escolaridade de pai e mãe, dos professores cursistas, é o de ensino fundamental incompleto, com 41% e 40% respectivamente, e o segundo grupo é o de ensino médio completo, com 18% para o pai e 22% para a mãe. Esses dados demonstram que o nível de escolaridade dos professores cursistas é maior que dos seus pais.

Bonadia (2008) ressalta que no Brasil o nível educacional é um fator considerável na explicação da desigualdade de renda, no qual grupos de menor escolarização tendem a ter as menores rendas em níveis salariais. Isso pode indicar que os professores cursistas são oriundos da classe trabalhadora de baixa renda e que a melhoria do nível de escolarização dos professores cursistas pode expressar uma ascensão social em relação aos seus pais.

Em relação ao nível de escolaridade do companheiro(a) do professor cursista, a Tabela 8 demonstra que 35% possuem pós-graduação e 33% possuem

ensino superior completo, dado que se relaciona com o nível escolaridade dos professores cursistas presentes nas Tabelas 12 e 13.

Tabela 8

Escolaridade dos familiares (%)

	Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do(a) companheiro(a)
Não sabe ler nem escrever	5	3	0
Ensino fundamental incompleto	41	40	2
Ensino fundamental completo	13	13	1
Ensino médio incompleto	5	5	3
Ensino médio completo	18	22	17
Ensino superior incompleto	2	2	9
Ensino superior completo	10	10	33
Pós-graduação	6	6	35
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Em relação à trajetória escolar dos professores cursistas na educação infantil, a Tabela 9 mostra que o grupo que cursou a educação infantil ou creche pública é de 35% e o grupo que não frequentou a educação infantil é de 31%. Vale ressaltar que o significativo grupo de professores cursistas que não frequentaram a educação infantil é produto histórico de um Estado que apenas em 2009, por meio da Emenda Constitucional 59, estabelece a educação infantil como etapa obrigatória da educação básica brasileira.

Tabela 9

Trajетória escolar do professor cursista – educação infantil (%)

Escola de educação infantil ou creche pública	35
Escola de educação infantil ou creche particular	21
Escolas de educação infantil ou creches pública/particular	7
Não frequentei nenhuma instituição	31
Não me recordo	5
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

A trajetória escolar dos professores cursistas nas outras etapas da educação básica, ensino fundamental e médio, apresentada na Tabela 10, solidifica a tendência de que a maioria dos professores cursistas são oriundos da escola pública.

Tabela 10

Trajetoira escolar do professor cursista – Ensino fundamental e médio (%)

	Frequentou anos iniciais	Frequentou anos finais	Frequentou no ensino médio (1ª a 3ª série)
Escola pública	80	76	69
Escola particular	15	17	22
Parte em escola pública e parte em escola particular	4	6	9
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Na Tabela 10, verifica-se que 80% dos professores cursistas frequentou de 1ª a 4ª série em escola pública, e esse foi o mesmo tipo de instituição de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e no ensino médio com 76% e 69% respectivamente. Assim, constatamos que a escola pública produz os futuros professores da escola pública.

No ensino superior, a Tabela 11, aponta que, no nível de graduação, 59% dos professores cursistas são da área de Ciências Humanas e 41% da área de Ciências Naturais ou Exatas. Interessante observar que, no grupo de professores cursistas com graduação em Ciências Humanas (abrange os componentes curriculares das áreas de conhecimento de Linguagens e Ciências Humanas), há uma considerável diferença entre gêneros, no qual 70% dos professores são do sexo feminino e 45% do sexo masculino. E, no grupo de professores cursistas na área de Ciências Naturais ou Exatas (abrange os componentes curriculares das áreas de conhecimento de Matemática e Ciências da Natureza), 55% são do sexo masculino e 30% do sexo feminino.

Tabela 11

Formação acadêmica – área de graduação (%)

	Feminino	Masculino	Total
Área de ciências humanas	70	45	59
Área de ciências naturais ou exatas	30	55	41
Total	100	100	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Essas divisões de gênero nas áreas de formação são reproduzidas nos cursos de graduação no ensino superior brasileiro e possuem variáveis históricas e culturais que podem explicar essas diferenças.

Já a Tabela 12, que apresenta os dados de formação acadêmica no nível da pós-graduação, demonstra que a especialização abrange o maior grupo, com 76% dos professores cursistas. Entretanto, os dados de mestrado e doutorado apontam uma possível reserva de demanda que pode ser incentivada para aprofundamento da formação acadêmica dos professores.

Tabela 12

Formação acadêmica – pós-graduação (%)

	Especialização	Mestrado profissional	Mestrado acadêmico	Doutorado
Sim	76	4	9	1
Não	24	96	91	99
Total	100	100	100	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Atualmente, a SEEDF possui ações de incentivo à formação acadêmica dos professores que estão constantes no plano de carreira. Uma delas é que, a cada nível de pós-graduação, os professores são enquadrados, dentro da tabela de salários, em níveis de rendimentos melhores. A outra ação é a licença por afastamento para estudo no período solicitado pelo professor sem perda salarial.

Tabela 13

Atuação profissional dos professores cursistas – turno de trabalho (%)

Diurno	77
Noturno	24
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Na Tabela 13, observa-se que 77% dos professores cursistas atuam no turno diurno e apenas 24% atuam no turno noturno. De acordo com os dados do Censo Escolar da SEEDF, aconteceu a partir do final da década de 1990 uma diminuição progressiva das turmas de ensino médio no turno noturno.

Em relação ao tempo de atuação na SEEDF, Tabela 14, o intervalo de 15 a 20 anos tem o maior grupo com 27% dos professores, o intervalo de 10 a 15 anos é o segundo maior grupo com 18%, o terceiro é de 20 a 25 anos com 17% dos professores cursistas, e no intervalo de menos de 3 anos de atuação encontra-se 13% dos professores.

Observa-se que a grande maioria dos professores cursistas possuem um tempo de atuação bastante considerável na SEEDF, isto é, com uma longa trajetória profissional. Para Imbernón (2009, p.77), o tempo de trajetória profissional não determina se o professor está em um momento de formação ou de prática educativa como é indicado nos tradicionais itinerários formativos. O importante é o estabelecimento de uma identidade docente na qual acontece o apoderamento da formação como parte intrínseca da profissão.

Tabela 14

Atuação profissional dos professores cursistas – tempo de atuação na SEEDF (%)

Menos de 3 anos	13
De 03 a 05 anos	8
De 05 a 10 anos	11
De 10 a 15 anos	18
De 15 a 20 anos	27
De 20 a 25 anos	17
Mais de 25 anos	7
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Como a complexidade do ensino médio foi o ponto principal do curso do PNEM, a pesquisa perguntou sobre o tempo de atuação do professor cursista no ensino médio. Na Tabela 15, verifica-se que 21% dos professores estão no intervalo de 10 a 15 anos de atuação no ensino médio, seguidos pelos intervalos de 5 a 10 anos e de 15 a 20 anos com 19% de atuação dos professores cursistas.

Tabela 15

Atuação profissional dos professores cursistas – tempo de atuação no ensino médio (%)

Menos de 3 anos	14
De 03 a 05 anos	13
De 05 a 10 anos	19
De 10 a 15 anos	21
De 15 a 20 anos	19
De 20 a 25 anos	10
Mais de 25 anos	4
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Além das características demográficas, formação e trajetória, a pesquisa também buscou elucidar alguns elementos que podem influenciar nas condições de trabalho dos professores cursistas. Por isso, foi perguntado sobre o tempo de deslocamento que o cursista gasta entre a residência e o local de trabalho.

O tempo de deslocamento, principalmente em áreas urbanas, é um importante fator que pode influenciar no trabalho, no bem-estar socioeconômico e pessoal do professor cursista.

Na Tabela 16, observa-se que 69% dos professores cursistas gastam menos de 30 minutos no deslocamento até o trabalho e que 27% dos professores gastam de 30 minutos a 1 hora no deslocamento. Com isso, chega-se à conclusão de que a maioria dos professores cursistas moram perto dos seus locais de trabalho, gerando tempos menores de deslocamento.

Tabela 16

Tempo de deslocamento que o cursista gasta entre a residência e o local de trabalho (%)

Menos de 30 minutos	69
Entre 30 minutos e 1 hora	27
Entre 1 hora a 2 horas	4
Acima de 2 horas	1
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Essa proximidade entre a residência do professor cursista e o local de trabalho pode ser explicada pelo desenvolvimento de uma política da gestão de recursos humanos da SEEDF, que, por meio da publicação de portaria, Portaria nº 388 de 2017, estabelece as normas para lotação, exercício e remanejamento de servidores integrantes da carreira magistério público do DF.

A referida portaria estabelece áreas de lotação e remoção nas diversas regiões administrativas do DF, e cabe ao professor se inscrever em um sistema para participar do processo de pontuação, no qual o fator tempo de serviço é um elemento que aumenta a pontuação na escolha das carências em unidades escolares em todo DF.

Nota-se, assim, uma relação direta entre os dados apresentados na Tabela 14 e os dados da Tabela 16. Isso é, como a maioria dos professores cursistas possuem mais de 15 anos de tempo de serviço, a pontuação no sistema de remanejamento é mais alta e, com isso, os professores conseguem trabalhar mais próximo de casa. Considera-se que esta política de gestão de pessoas contribui para uma economia financeira institucional e principalmente para o bem-estar do professor.

É interessante observar, na Tabela 17, que, para realizar o deslocamento entre a residência e o trabalho, 82% dos professores cursistas utilizam como meio de transporte um carro próprio. Os meios de transporte coletivos (metrô e ônibus) somados são utilizados apenas por 9% dos professores. E outras formas, como bicicleta e o deslocamento a pé, aparecem com apenas 6% de utilização.

Tabela 17

Meio de transporte utilizados pelos cursista para ir ao local de trabalho (%)

A pé	5
Bicicleta	1
Metrô	2
Motocicleta	2
Ônibus	7
Carro próprio	82
Outro	2
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Está, então, apresentada uma grande incoerência em termos de mobilidade urbana, pessoas que moram perto do seu local de trabalho utilizam, em sua maioria esmagadora, o carro próprio como meio de transporte.

Essa característica tem uma relação, inicial, com a constituição urbana e viária do DF. De acordo com Paviani (2010), a inspiração modernista no planejamento urbano com a constituição de amplos espaços de vias urbanas, certa influência da indústria automobilística e o estabelecimento de uma cidade polinucleada determinam o desenvolvimento de uma cidade que culturalmente estabeleceu o carro como meio de transporte central.

Contudo, esse panorama social e geográfico não foi modificado ao longo dos anos com o estabelecimento de políticas de mobilidade urbana pautadas no transporte coletivo ou alternativo, fato que resultou na intensificação do tráfego de veículos. Com isso, compreende-se a utilização do carro próprio como principal meio de transporte dos professores cursistas.

O exercício da docência é constituído por uma função social, sendo importante compreender a participação dos professores cursistas em grupos sociais que expressam a complexidade cultural e social de uma cidade, pois sua atuação social traz elementos para a prática docente que viabilizam o entendimento do contexto no qual a comunidade escolar está inserida, proporcionando, assim, um instrumental de ação do professor.

Em relação à participação dos professores cursistas em grupos sociais, expressa na Tabela 18, verifica-se que 40% dos professores participam de

grupos religiosos, 26% de grupos esportivos e os grupos de voluntariado, sindicato e outros possuem, cada um, 20% da participação. O grupo com menor participação dos professores cursistas, com 4%, é o de movimentos sociais. Revela-se, também, que os movimentos ligados à área cultural possuem pouca participação dos professores cursistas.

A participação dos professores cursistas em grupos religiosos se destaca dos demais grupos de participação social. Knoublaud (2015) ressalta que a participação religiosa para a formação docente tem um importante aspecto socializante, entretanto, torna-se bastante delicado quando o peso das normas religiosas atua na seleção de novas aprendizagens, principalmente, quando essas crenças não são deixadas do lado de fora das salas de aula, sendo primordial o entendimento de que a escola brasileira está inserida como instituição em um Estado laico por garantia constitucional.

Tabela 18

Participação dos professores cursistas em grupos sociais (%)

Esportivo	26
Grupo religioso	40
Musical (orquestra, coral, banda de rock, pagode, outros)	9
Artes cênicas (teatro, cinema, cineclube, etc.)	5
Dança (grupo folclórico, dança de salão, etc.)	7
Partido Político (filiação, etc.)	8
Movimento social (Mov. Negro, LBGTT, etc.)	4
Sindicato	20
Organização não governamental (ONG)	5
Voluntariado	20
Outros	20
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Além da participação em grupos sociais, foi importante compreender a frequência de realização de atividades sociais e culturais desenvolvidas pelos professores cursistas. Para isso, a Tabela 19 apresenta diversas atividades com a frequência de realização da atividade dividida nas seguintes categorias: “*nunca*”, “*às vezes*” e “*muitas vezes*”.

As atividades que apresentaram maiores marcações da frequência “*muitas vezes*” foram: “ajudo nas atividades domésticas” com 72%, “troco ideias com os colegas sobre o trabalho” com 44%, “assisto à televisão” com 37%, “participo de atividades religiosas” com 36% e com 33% “visito e saio com parentes”, “pratico esporte” e “leio livros por diversão nas horas vagas”.

As maiores marcações com a frequência “*às vezes*” foram: “vou ao cinema” com 70%, “vou passear no shopping” com 69%, “vou a show de música” com 66%, “vou ao teatro” com 64%, “visito ou saio com parentes” com 62% e “leio livros por diversão nas horas vagas” com 60%.

Por fim, as maiores marcações com a frequência “*nunca*” foram: “desenvolvo atividades artísticas” com 56%, “saio com amigos para barzinhos” com 29%, “vou ao teatro” com 29%, “vou a show de músicas” com 25% e “participo de atividades religiosas” com 21%.

Tabela 19

Atividades sociais e culturais desenvolvidas pelos cursistas (%)

Com que frequência você desenvolve as atividades abaixo?	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Ajudo nas atividades domésticas (limpeza, compras, etc.)	2	25	72
Troco ideias com colegas sobre o trabalho	5	51	44
Participo de atividades religiosas	21	43	36
Saio com amigos para barzinhos, festas ou baladas	29	57	14
Pratico esportes	19	48	33
Leio livros por diversão nas horas vagas	7	60	33
Divirto-me ao computador em casa	10	59	32
Vou passear no shopping	11	69	19
Vou a shows de música	25	66	10
Vou ao teatro	29	64	7
Vou ao cinema	9	70	22
Visito ou saio com parentes	5	62	33
Desenvolvo atividades artísticas (pintura, dança, música)	56	34	11
Assisto à televisão	5	58	37

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Um elemento que chama atenção, tanto na Tabela 18 como na Tabela 19, é a participação e a frequência nos movimentos e nas atividades culturais. Percebe-se, assim, que o setor cultural é um elemento que apresenta fragilidade em relação à atuação dos professores cursistas.

Para Granzotto e Pretto (2011), a cultura tem um papel central e de grande relevância ao oferecer significados e reflexões para os educadores sobre sua identidade e sobre seus valores locais e a relação destes com os conhecimentos acadêmicos.

Esse posicionamento é reforçado por Bissoli et al. (2014) que explicam a necessidade de compreender que a formação cultural permeia todas as dimensões humanas, vemos que ela pode constituir um fio articulador que nos possibilita ser melhores professores e pessoas e realizar um trabalho mediado pela consciência e pela intencionalidade. Nesse sentido, cabe lutar por uma formação cultural permanente, não restrita a um ou outro momento da formação profissional, mas que se inicie na infância, e que vá se ampliando e se complexificando à medida que nos desenvolvemos. Pensar em uma escola que tenha sua atuação fundada na criação de processos de apropriação e objetivação da cultura acumulada pela humanidade em todas as dimensões (e, neste trabalho, especialmente na dimensão estética) é essencial para que as novas gerações sejam enriquecidas pelo patrimônio cultural acumulado no decorrer da história, pois a cultura é fonte de humanização e de desenvolvimento.

Considerações finais

Esse capítulo se propôs a descrever o perfil dos professores cursistas que participaram do curso de formação continuada do PNEM-DF e, com isso, buscar compreender as características dos professores de ensino médio da rede pública do DF.

Ao analisar os dados da pesquisa “O ensino médio público no DF”, foi possível elucidar alguns elementos que caracterizam esse grupo profissional. Dentre esses, observou-se que os professores estão em um intervalo de amadurecimento etário, o grupo de professores negros é o maior e é considerável o percentual de professores que nasceram no DF.

Por meio do estudo da renda familiar bruta e dos dados do plano de carreira, foi possível identificar que o nível salarial no DF é equivalente ao dado de renda do Brasil, que é consideravelmente baixo comparado aos países da OCDE, incluindo alguns países latino-americanos.

Ao analisar o contexto familiar, os dados demonstram que os pais dos professores cursista possuem baixo nível de escolaridade, ao contrário dos companheiros(as) que apresentam, em sua maioria, formação no ensino superior.

A maioria dos professores tiveram na educação básica uma trajetória escolar na educação pública, apresentam uma considerável trajetória acadêmica com formação em nível de pós-graduação e possuem vários anos de atuação profissional. Esses professores moram em áreas de média alta renda, próximos ao local de trabalho, se deslocam utilizando carro próprio, participam frequentemente de atividades religiosas e não costumam frequentar eventos e movimentos culturais.

Ao analisar o perfil dos professores cursistas, observa-se um quadro complexo permeado de representações sociais produzidas por fatores históricos, econômicos e políticos de uma cidade e de um país que apresenta limitações no desenvolvimento do sistema educacional.

Referências

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso; ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. Formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, 2014.

BONADIA, Paula Rocha. *A relação entre o nível de escolaridade e a renda no Brasil*. 2008. Monografia, Faculdade de Economia e Administração, IBMEC São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –Inep. Panorama da educação | Destaques da Education at a Glance 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-publica-panorama-da-educacao-com-destaques-do-brasil-no-relatorio-education-at-a-glance-2017/21206>. Acesso em: 03 fev. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN. *Resumo PNAD 2015*. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2015/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Lei 5.105 de 2013. Diário Oficial do DF, ano XLIII, nº 91, seção I, 06 maio 2013.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 561 de dezembro de 2017. Diário Oficial do DF. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/12_Dezembro>. Acesso em: 03 fev. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 388, de 05 de setembro de 2017. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, 06 set. 2017. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/set17/portaria_n388_2017_lotacao_cmpdf.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

GRANZOTTO, Michelle M.; PRETTO, Valdir. A importância da cultura na formação docente. *Anais do XV Simpósio de Ensino Pesquisa e Extensão*, São Paulo, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KNOBLAUCH, Adriane. Formação docente e religião. *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 65-88, jul./dez. 2015

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OECD. Education at a Glance 2017: OECD Indicators, *OECD Publishing*, Paris. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>>. Acesso em: 17 set. 2015.

PAVIANI, Aldo (Org.) Brasília – Gestão Urbana: Conflitos e Cidadania. Brasília: UnB, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A formação dos professores do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

Juventude e Ensino Médio: Percepções dos Gestores de Escolas Participantes do PNEM no Distrito Federal

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Carmenísia Jacobina Aires

Introdução

O ensino médio, etapa final da educação básica no Brasil, acumula uma série de problemas: dificuldades de acesso, evasão e desempenho preocupante. Estudos e diagnósticos realizados¹ revelaram impasses críticos para o fortalecimento e a qualidade dessa etapa da Educação Básica. Constatou-se, por exemplo, a falta de 32 mil professores com formação específica nas 12 disciplinas obrigatórias do ensino médio, sobretudo em Física, Química, Sociologia e Filosofia. Também se identificou o *déficit* de vagas, contribuindo para que mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não alcançassem a mencionada etapa, tampouco grande contingente com mais de 18 anos e adultos não a concluíssem. Desse modo, tornou-se iminente o encaminhamento de deliberações sobre a questão, visto o imperativo de se cumprir a meta 3 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) de garantir, até o ano 2024, a matrícula de, pelo menos, 85% dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio. Atualmente, esse percentual está 62,7% (IBGE, 2015).

1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/477465-TCU-DETALHA-DIAGNOSTICO-SOBRE-O-ENSINO-MEDIO-NO-BRASIL.html>>.

Por sua vez, no Brasil, a gestão educacional conquistou nova concepção e reconhecimento, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), ao ser definida como gestão democrática e constituir-se como um dos princípios do ensino. Estudos recentes apontam a relação entre a gestão escolar e a qualidade da educação². Em investigação sobre fatores relacionados à efetividade e à qualidade da aprendizagem, foi destacado que, depois da atuação do professorado, a ação da direção da escola é um dos fatores que mais se associa com a aprendizagem do alunado (MARZANO RESEARCH LABORATORY, 2012). Nessa perspectiva, as análises sinalizam que os diretores e suas respectivas equipes são fundamentais para viabilizar a garantia do direito à educação de qualidade conforme preconiza a CF/1988. Os estudos também apontam que a gestão escolar é assaz associada à aprendizagem dos estudantes, destacadamente devido à função mediadora que exerce junto e concomitante à atuação do professorado. Assim sendo, de um lado, a formação do diretor assume papel destacado, constituindo-se uma necessidade básica e um desafio para os sistemas de ensino; de outro, a ação e liderança do diretor escolar com base no exercício da gestão democrática são requisitos inegáveis para a constituição de escolas eficazes.

Para o desenvolvimento deste estudo, consideramos essa relação básica entre gestão da escola, qualidade do ensino e as problemáticas enfrentadas no ensino médio. Pautamos, como seus principais questionamentos justificadores, a necessidade de analisar a gestão da escola, sua inserção e contribuição para o desenvolvimento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) nos estabelecimentos de ensino, a percepção do gestor sobre este programa e sobre o jovem do ensino médio.

Assim, essa percepção será analisada a partir das respostas dos gestores de escolas que participaram do PNEM no DF. Essas resultaram do questionário aplicado, *on-line*, aos gestores das 107 escolas públicas participantes do programa. Nessas respostas, observou-se, destacadamente, as questões assinaladas pelos diretores com relação ao ensino médio e à juventude. Tais questões merecem ser levadas em consideração quando se trata da gestão da escola, dimensão a qual estão interligados fatores como expectativas de

2. Abrucio (2010), Aires (2015), Escamilla (2006), OEI (2017), Paro (2007, 2011).

resultados e desempenho dos alunos. Apesar de este não ter sido o aspecto central da investigação em questão, trata-se de elemento importante para se pensar no impacto que a gestão exerce sobre o desempenho estudantil.

Com essa perspectiva, no presente capítulo, fazemos, primeiramente, uma breve descrição sobre o estudo realizado, metodologia e instrumento de pesquisa. Em seguida, passamos ao relato e à análise das respostas ao questionário, em três subtópicos: perfil dos diretores respondentes, sua percepção sobre juventude e ensino médio e aspectos da gestão da escola, e concluímos com algumas considerações a respeito de desafios para a gestão da escola de ensino médio.

Percurso metodológico

Este estudo integrou a avaliação da primeira etapa de implantação do PNEM em 107 escolas públicas do Distrito Federal, quando foram levantadas as percepções de diferentes atores participantes do programa. Nesse sentido, foram evidenciadas as atuações dos sujeitos diretamente envolvidos na sua implementação: coordenadores, professores formadores da Universidade de Brasília (UnB), professores formadores regionais da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE), orientadores de estudos nas escolas e docentes cursistas. Contudo, não se identificou o papel específico dos gestores das escolas participantes no desenho do PNEM. Entretanto, considerou-se fundamental conhecer suas percepções, levando em conta a importância da atuação desses atores, como apontado na introdução deste capítulo.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem quantitativa, com a aplicação de questionário a todos os gestores das 107 escolas participantes do PNEM no Distrito Federal. Teve como propósito identificar percepções que esses gestores apresentavam sobre juventude e ensino médio no contexto da implementação dessa política nacional.

O questionário foi composto por 94 questões. Uma parte inicial de questões foi semelhante aos questionários aplicados aos professores e coordenadores participantes do PNEM. Outras 71 constituíram questões que abordaram dados gerais referentes a informações pessoais, formação,

atuação, assim como questões específicas sobre gestão democrática da escola, ensino médio, jovens, violência e outras. A aplicação do questionário ocorreu por meio eletrônico e a quantidade de respostas (33) certamente ficou aquém do esperado. Porém, entendemos que oportunizaram significativa análise concernente ao propósito do estudo. Ademais, são representativas, visto que foram obtidas respostas de gestores de escolas de ensino médio participantes do Programa de, praticamente, todas as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) localizadas em diferentes Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal³. Do total de 14 Coordenações Regionais de Ensino, em apenas três não houve resposta ao questionário. Na não resposta, apesar da insistência das pesquisadoras e da facilidade de preenchimento do instrumento, aventamos uma provável resistência dos gestores, o que pode ser atribuído ao fato de sua atuação não constar claramente explicitada no desenvolvimento do Programa como um todo. Nesse sentido, no âmbito escolar, a coordenação das atividades era realizada por um professor-formador, que assumia o papel de coordenador de estudos. Esse professor-formador, por sua vez, era formado pelos professores das universidades. De modo geral, restava aos gestores o suporte administrativo e de apoio logístico para a realização das atividades no âmbito escolar.

Perfil e informações básicas sobre os gestores

Passamos a apresentar, primeiramente, o perfil dos gestores participantes da pesquisa. A maior parte daqueles que responderam ao questionário é do sexo masculino (60%), em idade superior a faixa de 30 anos, casados ou em união estável. Com relação à cor, 40% declararam-se brancos, 42% pardos e 15% negros.

Em se tratando da escolaridade da família, em sua maioria, pai (70%) e mãe (61%) possuem a etapa de ensino fundamental incompleto. Já o(a)

3. O Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em seu artigo 2º, estabelece que “As unidades escolares da Rede Pública de Ensino integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação, identificada por SEEDF, unidade integrante do Governo do Distrito Federal, e são vinculadas pedagógica e administrativamente às respectivas Coordenações Regionais de Ensino”. À altura desta publicação, essas Coordenações, num total de 14 (quatorze), estavam localizadas em diferentes Regiões Administrativas do DF.

companheiro(a) possui uma formação escolar mais elevada, com graduação (24%) e pós-graduação (33%). Dois fatores podem estar relacionados a tais respostas: primeiro, a ampliação gradual da escolaridade brasileira nas últimas décadas, em especial nas gerações mais novas; segundo, o perfil socioeconômico do alunado que ingressa nos cursos de licenciatura.

Com relação à renda familiar bruta, medida em salários mínimos, os gestores respondentes estavam, em percentuais mais altos, nas faixas acima de 14 salários mínimos (Tabela 1). Observa-se que, à época da aplicação do questionário, o valor do salário mínimo no Brasil era de R\$ 724,00 (setecentos e vinte e quatro reais), o equivalente a aproximadamente US\$ 191,00 (cento e noventa e um dólares). Acredita-se que a renda mais elevada dos gestores respondentes se deve ao fato de não se apresentarem, em sua maioria, como únicos provedores na família e à formação em termos de graduação (Tabela 2) e pós-graduação (Tabela 3).

Tabela 1

Renda familiar bruta (%)

Faixa de renda	
Até 06 salários mínimos (até 4.344,00)	0
De 06 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,00 até 7.240,00)	21,21
De 10 a 14 salários mínimos (R\$ 7.240,00 até 10.136,00)	21,21
De 14 a 20 salários mínimos (R\$ 10.136,00 até 14.480,00)	33,33
Mais de 20 salários mínimos (acima de R\$ 14.480,00)	24,24
Sem resposta	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Segundo prevê a legislação educacional brasileira, todos os professores que atuam na Educação Básica deverão possuir formação em nível superior. Assim sendo, a formação dos gestores em nível de graduação, como esperado, se dá, preferencialmente, em cursos de licenciaturas (Tabela 2). Por outra parte, a Tabela 3 registra a formação em pós-graduação, o que indica um corpo docente qualificado.

Chama atenção, ainda, na formação dos gestores, a maior concentração nas áreas Filosofia, Geografia, História e Matemática. Ao contrário, a formação em Pedagogia aponta um dos menores índices. Ressalte-se que as Diretrizes

Curriculares Nacionais da Pedagogia estabelecem a docência e a gestão como eixos da formação do pedagogo. Não se trata de definir este ou aquele profissional para assumir a direção escolar, mas de acreditar que o exercício dessa função requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos específicos. Neste particular, entendemos que estes conhecimentos somente serão adquiridos por meio de uma formação que aborde o conteúdo da gestão e, notadamente, da gestão escolar.

Tabela 2

Formação em graduação (%)

Curso/área	
Biologia/Ciências Biológicas	6
Ciências Sociais	0
Ciências/Ciências Naturais	3
Educação Artística / Artes	3
Educação Física	3
Filosofia	15
Física	0
Geografia	15
História	15
Letras–Português	9
Letras–Português + Inglês/outra LE	6
Matemática	12
Pedagogia	6
Química	0
Outro curso	3
Sem resposta	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Tabela 3

Formação em pós-graduação (%)

Curso	
Doutorado	0
Especialização	70
Mestrado profissional	3
Mestrado <i>stricto sensu</i>	12
Sem resposta	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

A maior parte dos gestores respondentes declarou que atua na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há mais de 15 anos (73%); 88% trabalham em jornada de 40 horas semanais e os 12% que trabalham em jornada de 60 horas semanais acumulam atividades docentes com atividades de gestão da escola. Em termos de experiência na docência, a maioria dos gestores possui mais de 10 anos nesta função.

Gestão escolar, juventude e ensino médio

Esta parte do trabalho contemplará um recorte da pesquisa, cujas questões do questionário abordaram temas como gestão democrática da escola; ensino médio, gestão e cotidiano escolar e juventude.

A revelação e a análise das manifestações dos gestores nos remetem à reflexão sobre as instituições escolares como espaços onde vivem e convivem um conjunto de atores que também integram a sociedade como um todo e, sendo assim, traduzem toda gama de desafios e dificuldades que lhe são inerentes. Também, para melhor compreender as percepções reveladas, convém advertir sobre as peculiaridades do adolescente de 15 anos, idade prevista para o ingresso no ensino médio. O esforço para o conhecimento e o reconhecimento do jovem estudante ensino médio “pode levar a descobertas dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, podem se afastar representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 114). Com base nesta e em outras perspectivas, tentaremos analisar a percepção dos gestores sobre esses jovens que cursam o ensino médio.

Quando solicitados a indicarem, em uma lista pré-definida no questionário, as melhores e as piores coisas em ser jovem (Tabela 4), as respostas dos gestores mostram, de certa forma, uma visão positiva em ser jovem, uma fase da vida com sonhos e objetivos, tempo, saúde e disposição para se dedicar aos estudos. Porém, incertezas são também perceptíveis, em especial, quando se trata de futuro. Chama nossa atenção o baixo percentual de resposta para o apoio da família como um aspecto positivo e o nível mais elevado de resposta para o fato de não ser ouvido como algo ruim na juventude. Tais percepções apontam para aspectos relacionados não

somente às aprendizagens dos estudantes, mas às suas fragilidades como seres humanos, os conflitos e as contradições a que estão expostos numa sociedade excludente. Portanto, revelam desafios à escola e aos gestores para o desenvolvimento de processos formativos que possam abordar uma escuta atenta dos estudantes, no sentido de detectar e trabalhar com suas aspirações e medos, e, também, a relação com a família, que, de modo geral, se distancia da escola nessa etapa formativa, como observado em outros estudos (ABAWI; MOREIRA; BEZZINA, 2017).

Tabela 4

Melhores e piores coisas em ser jovem (%)

Melhores coisas em ser jovem		Piores coisas em ser jovem	
Ter sonhos e objetivos	33	Ter insegurança quanto ao futuro	24
Poder se dedicar mais aos estudos	21	Ser facilmente influenciável	21
Ter saúde e disposição	18	Conviver com riscos	12
Poder aproveitar/curtir a vida	9	Não ser ouvido	9
Ter muitos amigos	6	Não poder se sustentar sozinho	9
Ter liberdade	6	Não ter liberdade	6
Não ter responsabilidades	3	Medo de não conseguir trabalhar na sua profissão	6
Contar com o apoio da família	3	Não poder tomar decisões sozinho	3
Não tem nada de bom	0	Não tem nada ruim em ser jovem	3
Agir sobre o próprio corpo/valorizar a estética	0	Trabalhar e estudar ao mesmo tempo	3
Correr riscos/buscar adrenalina	0	Controle dos pais/família	0
Namorar sem compromisso	0	Vida monótona	0
Sem resposta	0	Sem resposta	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Em seguida, verificamos a percepção dos gestores sobre o ensino médio no Brasil (Tabela 5) e em sua escola de atuação (Tabela 6). Como pode ser constatado, as visões sobre o ensino médio tanto do Brasil como da própria escola são coincidentes, destacando que o ensino médio é visto como uma etapa que prepara o jovem para os estudos e o trabalho.

Tabela 5

Ensino médio público no Brasil (%)

Item	
Uma etapa que prepara o jovem para a continuação dos estudos	21
Uma etapa que prepara o jovem para o mundo do trabalho	3
Uma etapa que prepara o jovem para os estudos e para o trabalho	49
Uma etapa que proporciona a formação humana integral do jovem	15
Nenhuma das alternativas	12
Sem resposta	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Tabela 6

Ensino médio na respectiva escola (%)

Item	
Uma etapa que prepara o jovem para a continuação dos estudos	27
Uma etapa que prepara o jovem para o mundo do trabalho	0
Uma etapa que prepara o jovem para os estudos e para o trabalho	49
Uma etapa que proporciona a formação humana integral do jovem	24
Nenhuma das alternativas	0
Sem resposta	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

A preocupação com estudos futuros e com o trabalho pode estar associada ao alto percentual de respostas para competitividade como um dos valores da juventude (Tabela 7), tendo em vista as dificuldades de acesso a cursos superiores e da qualificação para ingresso no mercado de trabalho. Outro valor igualmente relevante é a liberdade dos jovens. Ao contrário do que preconizam movimentos que pregam a não formação crítica e política nas escolas, esse ponto é essencial quando se observa a pouca importância dada a valores fundantes para uma convivência democrática, tolerante e pacífica, como ética e honestidade.

Tabela 7

Valores da juventude (%)

Valor	
Liberdade	36
Competitividade	33
Respeito à diversidade sexual	9
Solidariedade	9
Igualdade	6
Ética e honestidade	3
Respeito ao meio ambiente	3

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Com relação à percepção dos gestores, sobre o futuro dos estudantes após a conclusão do ensino médio, as respostas não são animadoras. Conforme a tabela abaixo, 8,40% dos respondentes afirmaram que poucos estudantes conseguirão ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública; para 21% dos gestores, apenas uma parte (de 50% a 70%) ingressará em uma IES particular, e 9% indicou que esse mesmo percentual (50% a 70%) começará a trabalhar no ano seguinte. Quase metade dos respondentes revela a exclusão sofrida pela maior parte dos jovens, devido à desigualdade social e econômica do país. De modo especial, expõe a atual realidade do ensino superior brasileiro cuja formação inicial, em sua grande maioria, é realizada pela iniciativa privada.

Tabela 8**Percepção sobre o futuro dos estudantes da respectiva escola (%)**

Ingresso em uma IES pública	
70% a 100% ingressarão em uma IES pública	6
50% até 70% ingressarão em uma IES pública	6
Menos de 50% ingressarão em uma IES pública	9
Poucos estudantes conseguirão ingressar em uma IES pública	40
Ingresso em uma IES particular	
70% a 100% ingressarão em uma IES particular	0
50% a 70% ingressarão em uma IES particular	21
Menos de 50% ingressarão em uma IES particular	3
Poucos estudantes conseguirão ingressar em uma IES particular	0
70% a 10% ingressarão em cursos técnico-profissionalizantes	0
50% a 70% ingressarão em cursos técnico-profissionalizantes	0
Menos de 50% ingressarão em cursos técnico-profissionalizantes	0
Poucos estudantes ingressarão em cursos técnico-profissionalizantes	3
Trabalho	
70% a 100% começarão a trabalhar no ano seguinte	3
50% até 70% começarão a trabalhar no ano seguinte	9
Menos de 50% começarão a trabalhar no ano seguinte	0
Poucos estudantes começarão a trabalhar no ano seguinte	0
Trabalho e estudo	
70% a 100% não irão nem estudar nem trabalhar	0
50% a 70% não irão nem estudar nem trabalhar	0
Menos de 50% não irão nem estudar nem trabalhar	0
Poucos estudantes não irão nem estudar nem trabalhar	0
Sem resposta	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Entre os objetivos do PNEM, além da formação continuada dos docentes, está a discussão do currículo do ensino médio e a ampliação da sua oferta em tempo integral. Por essa razão, julgamos pertinente perguntar quais atividades deveriam ser desenvolvidas na integralização do tempo de permanência na escola. Observamos uma preocupação com atividades mais diretamente relacionadas ao desempenho do aluno, como reforço e plantão de dúvidas, e, com o maior percentual de respostas (36%), ao desenvolvimento de atividades para formação profissional. Essa mesma pergunta constou no questionário de avaliação dos estudantes participantes do PNEM no Distrito Federal e

a maior parte deles (73%) afirmou que gostaria que fossem desenvolvidas atividades de formação profissional na ampliação da jornada escolar.

É possível que este percentual sobre a demanda do jovem referente às atividades de formação profissional, por um lado, seja relacionado com um percurso predeterminado para uma parcela da população nessa etapa de sua trajetória educacional, qual seja a pressão em abandonar os estudos para o ingresso no mercado formal ou informal de trabalho. Por outro lado, a oferta de atividades de formação profissional pode ser uma importante tarefa a ser adotada pela escola no sentido de viabilizar oportunidades de aprendizagem dos estudantes pelas escolhas que venham a assumir, nesta etapa e posteriormente.

Neste sentido, mencionamos Weller (2014), para quem, no período do ensino médio, espera-se que o jovem desenvolva projetos de futuro e, nesse sentido, a escola e outras instituições devem disponibilizar aos estudantes os instrumentos necessários para que possam desenvolver seus projetos de vida, tanto no plano individual como no coletivo.

Gestão da escola de ensino médio: desafios e oportunidades

Estabelecida na CF/1988, na nova LDB nº 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) como princípio do ensino, a gestão democrática constitui um dos avanços conquistados pela sociedade brasileira nas lutas pelas liberdades democráticas, configuradas em diversos movimentos e ações. Embora haja críticas, devido ao mencionado princípio ter sido reduzido à esfera pública, ele materializa uma resposta às demandas da sociedade no contexto de mudanças no Estado brasileiro com o fim da Ditadura Militar. A consolidação desse princípio, enquanto prática concreta, situa-se entre os desafios enfrentados pelos sistemas de ensino brasileiro, tendo em vista que a gestão praticada nas instituições educacionais ainda encontra-se, via de regra, culturalmente fundamentada na racionalidade técnica (AIRES; FREITAS, 2017). Significa dizer que estamos vivendo uma transição entre processos burocrático-administrativos de gestão e novas concepções, orientações e práticas de gestão democrática.

Para Touraine (1996), a democracia pode ser entendida como o reconhecimento do outro, assim como uma organização institucional das relações entre sujeitos. Todavia, a compreensão de democracia, no âmbito do sistema público, em geral, está relacionada à eleição para o cargo de direção de escolas. Inegavelmente, trata-se de mecanismo fundamental do processo democrático que, no entanto, não deve ser reduzido à realização de eleições.

Com relação ao acesso ao cargo, os gestores responderam confirmando a lógica sobre o conceito de democracia e de processos democráticos prevalentes no sistema de ensino brasileiro. Assim como em boa parte dos entes federados, a forma de acesso ao cargo, no DF, ocorreu via “eleição pela comunidade escolar” (96,97%); “outra forma” (3,03%).

A Lei da Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF (Lei nº 4.751/2012) preconiza que os gestores eleitos devem ser submetidos a processo formativo na área gestão escolar. Assim, perguntou-se aos gestores se realizaram curso nessa área após o acesso ao cargo de diretor. Correspondendo ao esperado, a maioria respondeu que “Sim” (84,85%), e uma pequena parte respondeu que “Não” (15,15%). Nesse sentido, a maioria (78,79%) confirmou que o curso foi ofertado pela SEEDF. Surpreendeu o fato de 6,06% ter respondido que não fez curso, e 15,15% não respondeu.

Prosseguindo com o assunto, foi perguntado se o curso contribuiu para a atuação na gestão da escola. Observou-se que, para a maior parte dos gestores, essa formação não foi reconhecidamente qualificada. Assim, para 42% “contribuiu pouco”; para 39% “contribuiu muito”; 15% disseram que foi “indiferente” e 13%, que “não contribuiu”.

Considerando que estudos recentes relacionam a formação do gestor com a qualidade da educação, é preocupante esta atitude negativa dos gestores com relação à formação para atuar no cargo. Acrescente-se a isso que o ato de administrar é pautado por fundamentos teóricos indispensáveis ao exercício dessa prática. Nesse sentido, ao refletir sobre o tema Administração Escolar, Anísio Teixeira (1961) enfatizava a importância da formação do administrador escolar e sua estranheza disso não ser pautado em nosso país, assim como destacava a diferença entre administrar a escola e a fábrica. Ainda na oportunidade, entre outras questões, o autor asseverava que parecia existir,

no Brasil, o entendimento que os administradores escolares não precisavam ser preparados, ou seja, qualquer um podia dirigir as escolas.

Retomando a questão da gestão democrática, destaca-se que sua prática deve fundamentar-se, dentre outros, nos princípios de participação, autonomia e descentralização. Perguntado aos gestores, em lista pré-determinada, quais são os princípios relacionados à gestão democrática mais presentes na escola, assinalaram: “Transparência nos processos decisórios” (75,76%); “Participação” (72,73%); “Respeito” (66,67%); “Ética” (51,52%); “Descentralização” (45,45%); “Comunicação clara” (27,27%) e, por último, Autonomia (24,24%).

A participação é uma necessidade básica do homem, enquanto ser ativo e que vive em associação com seus semelhantes. Devido à natureza das instituições, a real participação nessas se dá mediante o envolvimento dos sujeitos em todas as suas ações. Desse modo, a participação assume função educativa que se consubstancia, entre outras: na oportunidade de aprendizagem mediante a criação de vínculos grupais; no fortalecimento do respeito mútuo entre seus componentes; no desenvolvimento da iniciativa e da criatividade; e na liberdade de expressão (Aires; Freitas, 2017).

Também ressaltando a participação no processo de formação, Dayrell e Carrano (2014, p. 121) trazem a questão para a escola e para o jovem do ensino médio, asseverando que “um dos caminhos possíveis para pensarmos a formação democrática para a vida pública e para o exercício da cidadania passa pela dimensão da participação”.

Constatamos que, na visão desses gestores, há pouca ou inexistente participação dos estudantes na viabilização de outros mecanismos democráticos de gestão. Assim, indagados sobre a atuação do grêmio estudantil, responderam que é “pouco atuante” (40%); “Muito atuante” (24%); “Não há grêmio estudantil” (24%) e “Nada atuante” (12%). Também foi perguntado com relação à participação dos estudantes na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Os gestores assim registraram: “discordo muito” (3%); “discordo um pouco” (36%); “Concordo um pouco” (42%); e “Concordo muito” (18%). Com relação à participação da comunidade escolar, foi perguntado, destacadamente, se os “estudantes estão envolvidos

na discussão de problemas do cotidiano escolar”, 76 % responderam que sim e 24%, disseram que não.

Por fim, com relação aos princípios, chama atenção o percentual de gestores que assinalaram a autonomia. Considerando que a autonomia da escola supõe a construção de seu projeto próprio, o modo de planejar, organizar e avaliar o trabalho, tendo em conta a realidade, a identidade e os propósitos de uma educação emancipatória, pode-se supor que as escolas ainda estão sujeitas ao cumprimento de determinações emanadas dos níveis hierarquicamente superiores, ou seja, pouco exercitam a construção da autonomia.

Ao modo de reflexões finais, o estudo oportunizou a constatação de importantes desafios no que se refere à função da escola para o desenvolvimento de processos formativos, tanto para a prática democrática como para a formação dos jovens, tendo em vista alcançar o direito a uma vida cidadã. Também percebemos que a participação dos estudantes do ensino médio na construção da democracia escolar está aquém do desejável. Esse é um desafio essencial a ser enfrentado pela gestão escolar: construir um projeto educativo centrado na escuta e no entendimento de seus sujeitos, acerca da prática democrática como qualificadora dos processos formativos desenvolvidos na escola.

Referências

ABAWI, Lindy-Anne; MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; BEZZINA, Christopher. Leadership for improved school outcomes: An Australian, Brazilian, and Maltese study. In: MILLER, Paul W. (Ed.). *Cultures of Educational Leadership: Global and Intercultural Practices*. London: Plagrove MacMillan, 2017.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/mapeamento-praticas-selecao-capacitacao-diretores-escolares-620726.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2017.

AIRES, Carmenísia Jacobina; FREITAS, Leda Gonçalves. Gestão Democrática na Escola – os Desafios da Prática. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, #10, v 4, n. 3, p. 65-71, ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/l13005.htm>. Acesso em: out. 2017.

DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 8 fev. 2012. Disponível em: <www.se.df.gov.br/>. Acesso em: out. 2017.

ESCAMILLA TRISTÁN, Sergio Antônio. *El director escolar*. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis Doctoral de la UAB. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Barcelona/ES, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2015. Disponível em: <<https://www2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

MARZANO RESEARCH LABORATORY. *Marzano Levels of School Effectiveness*, 2012. Disponível em: <www.marzanoresearch.com>. Acesso em: 12 out. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Miradas sobre educación en Iberoamerica - Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Disponível em: <<http://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/2017-Miradas-sobre-la-Educacion-en-Iberoamerica.fichas.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PARO, Vitor Henrique. *A estrutura administrativa e a participação na escola*. Gestão Escolar, Democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007. p. 82-109.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TOURAINÉ, Alain. *O que é democracia?* (Tradução de Guilherme João de Freitas). Petrópolis: Vozes, 1996.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-146.

6

A Avaliação no Ensino Médio: Fragilidades e Possibilidades de Enfrentamento

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Introdução

Este texto tem como objetivo analisar as informações fornecidas por professores cursistas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e por estudantes, no ano de 2014. Os professores cursistas passaram por processo de formação conduzido por formadores da Escola de Aperfeiçoamento de Professores (EAPE), setor responsável pela formação continuada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); os formadores, por sua vez, participaram da formação desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) no mesmo ano. Ao final das atividades, a coordenação do PNEM, na UnB, realizou a pesquisa “O ensino médio público no DF”, da qual fez parte a aplicação de um questionário aos professores cursistas e aos estudantes do ensino médio das turmas desses professores. Interessa-me, neste texto, analisar as informações relacionadas à avaliação, levando em conta o contexto do trabalho pedagógico no qual ela se insere. O formulário foi composto somente por itens objetivos, o que impossibilita a compreensão aprofundada do processo avaliativo. Os dados que se referem especificamente à avaliação foram agrupados nas seguintes temáticas: Dinâmica do trabalho pedagógico; A avaliação e seus procedimentos; e Avaliação: entrelaçando fragilidades e possibilidades.

Dinâmica do trabalho pedagógico

Os docentes cursistas apontaram suas preferências com relação a “procedimentos didáticos” (essa foi a denominação usada pelo formulário), da seguinte forma:

Tabela 1

Didática no ensino médio, segundo os cursistas (%)

Procedimentos	Fem.	Masc
Exposição do conteúdo usando o quadro ou lousa	80	88
Resolução de exercícios em sala de aula com a supervisão do(a) professor(a)	78	78
Resolução de exercícios em sala de aula em grupos	68	67
Exposição do conteúdo usando multimídia (Plataforma Moodle, data show, documentários etc.)	69	62
Apresentação de trabalhos pelos alunos em sala de aula	70	55
Debates e dinâmicas	64	49
Seminários	52	41
Outras estratégias	45	46
Realização de oficinas, feiras, exposições	48	35
Atividades experimentais	23	28
Realização de trabalho de campo fora da escola	22	21
Atividades envolvendo o uso de TICs	19	20

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Os estudantes também indicaram suas preferências, entre as apontadas pelo questionário:

Tabela 2

Didática no ensino médio, segundo os estudantes (%)

Procedimentos	Fem.	Masc.	Total %
Apresentação de trabalhos pelos alunos em sala de aula	62	57	60
Debates e dinâmicas supervisionadas pelo professor(a)	53	50	52
Exposição de conteúdo pelo professor usando multimídia (Moodle, Datashow etc.)	44	43	43
Realização de trabalho de campo fora da escola	42	41	41
Solução de exercícios em sala de aula individualmente ou em grupo	37	42	39
Exposição do conteúdo pelo professor usando o quadro ou lousa	32	36	34
Seminários	19	18	18
Outros tipos	02	03	02

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Como se pode observar, são muito diferentes as preferências de professores e estudantes. Enquanto a exposição do conteúdo usando o quadro ou lousa ocupa o primeiro lugar pelos docentes, com uma alta porcentagem (83%), este procedimento é indicado em 6º lugar pelos estudantes, com baixa aceitação: 34%.

A maioria dos professores optou por procedimentos tradicionais, tais como exposição do conteúdo usando o quadro ou lousa (83%), resolução de exercícios em sala de aula com a supervisão do(a) professor(a) (78%) e resolução de exercícios em sala de aula em grupos (68%). Já a maioria dos estudantes preferiu apresentação de trabalhos pelos alunos em sala de aula (60%), debates e dinâmicas supervisionadas pelo(a) professor(a) (52%). Os estudantes mencionaram a exposição de conteúdo pelo professor usando multimídia (Moodle, Datashow etc.) em terceiro lugar (43%), enquanto que 66% dos docentes a colocaram 4º lugar.

Debates e dinâmicas foram indicados por 52% dos estudantes e em segundo lugar, enquanto 57% dos docentes o fizeram em 6º lugar.

Também os seminários, um procedimento tradicionalmente usado, foi preferido por 47% dos professores e em 7º lugar, e por 18% dos estudantes, em 7º lugar. Cabe destacar que, na tabela de respostas dos estudantes, há 8 itens e, na dos professores, 12 itens.

As discrepâncias das informações fornecidas pelas duas tabelas permitem inferir que o trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes parece não corresponder às suas necessidades e expectativas. Se eles tivessem sido entrevistados, talvez pudessem manifestar que a metodologia de trabalho e o ritmo das aulas têm entrado em choque com a sua realidade.

Um estudo realizado pelo UNICEF (2014), com 250 adolescentes de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza, São Paulo e Santana do Riacho (MG), entre outubro e dezembro de 2012 e entre maio e novembro de 2013, por meio de 25 grupos focais e 51 entrevistas em profundidade, aponta situações que merecem reflexão, como, por exemplo, nas declarações a seguir, cujas marcas de negrito foram por mim assinaladas:

“Tem aula que o professor é muito pegajoso, muito chato. Implica com você à toa, por causa de livro, por causa de tudo. Se você esquece um dia, tem que ir para a sala da diretora. Às vezes alguns dão chance. Outros, se já não vão com a sua cara no primeiro dia, não dão chance nem nada. **Aí, se eu não gostava da aula nem ia.** Eu nem me animava em ir para a escola”. (UNICEF, 2014, p. 64).

“Tem muitos professores que fazem de conta que estão ensinando e alunos que fazem de conta que estão aprendendo”. (UNICEF, 2014, p. 64).

“Eu ia para o colégio só para bagunçar. Os professores tinham raiva de mim. A única matéria que eu gostava era Ciências. Ciências e Artes. Matemática para mim não. É porque eu não gostava de estudar mesmo” (adolescente de 17 anos, de Brasília). (UNICEF, 2014, p. 64).

“Acho errado o professor já ‘sentar’ o conteúdo e pronto. Deveria haver mais diálogo com os alunos, né? Às vezes, eles já chegam gritando. Não sabem o que está acontecendo”. (UNICEF, 2014, p. 68).

“A minha professora de Português não explicava a matéria para a gente e, quando explicava, ninguém entendia. Ela chegava, botava a tarefa no quadro e a gente tinha que se virar para fazer. **E ela ficava sentada até terminar a aula.** No final das contas, ninguém aprendia Português”. (UNICEF, 2014, p. 72).

“Todo mundo saiu da sala, e ela (a professora) entrou. Aí ninguém entrou. Ela falou, falou, e quando a gente foi falar, ela se exaltou, gritou com a gente, a gente revida do mesmo jeito. Já que ela quer gritar, vamos gritar com ela também”. (UNICEF, 2014, p. 82).

“Na minha escola alguns professores não têm interesse nenhum de ir para a aula. Isso influencia muito a gente também. Temos que ver que o professor quer ensinar a gente, porque senão não há interesse nenhum, você vai ficar lá olhando para o teto. Também tem muitos professores que ensinam só brincando, e isso é uma coisa muito boa, **porque a gente fica feliz**. Eles se divertem com a gente. É uma amizade entre aluno e professor, mas tem uns professores que são insuportáveis, ficam só gritando na sala de aula”. (UNICEF, 2014, p. 68).

“(Os professores) ficavam no meu pé, mas era o trabalho deles, está certo! (...) Quando o professor pega no pé, querendo ou não você aprende alguma coisa. Mais pra frente, se você precisar, você vai lembrar daquele professor, que ficou enchendo o saco, mas ajudou. **Querendo ou não esse foi um professor bom**”. (UNICEF, 2014, p. 67).

“**Tem dia que eu nem mato a aula, a aula é que me mata**”. (UNICEF, 2014, p. 67).

“Acho que o professor em de ter didática para dar aula, tem que saber lidar com jovem. Jovem é uma coisa muito chata, muito enjoado, insuportável. Se você chega e é brutal demais, **ele vai te odiar para sempre**. Se é mole demais, ele vai ficar bagunçando. Agora, se você está entre os dois termos, você vai adquirir respeito. O professor não tem que falar que é superior ao aluno, ele não é superior, ele está ali simplesmente para passar uma coisa que você precisa”. (UNICEF, 2014, p. 67).

Este último depoimento é de uma adolescente de Belo Horizonte, cursando o ensino médio. É revelador de que os adolescentes talvez não estejam dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia. Este profissional hoje tem a incumbência de construir a sua própria legitimidade entre os adolescentes. Esse fato, porém, não diminui sua

importância na relação pedagógica (UNICEF, 2014, p. 67). Se antes ele exigia aprendizagem e “bom comportamento” dos seus estudantes, com autoritarismo, hoje ele cumpre função diferente: “mudar o papel do aluno e transformá-lo em um estudante” (FREITAS, 2015, p. 1). Isso não significa transferir a posição passiva que o estudante tem ocupado na sala de aula para uma nova formatação, alerta o autor. Para que isso ocorra, professor e estudante devem converter-se em estudantes. “O que os diferencia é o grau de conhecimento e experiência – e não a autoridade de um sobre o outro, valendo-se da avaliação” (FREITAS, 2015, p. 1). Mudar essa relação, principalmente no ensino médio,

ou seja, introduzir novas formas de ensinar e aprender, implica negar as funções sociais históricas que a escola teve até agora, ou seja, a função de excluir e subordinar os alunos aos professores no interior do local preferido de realização da atividade pedagógica na escola atual: a sala de aula isolada da vida. (FREITAS, 2015, p. 1).

Freitas (2015, p. 1) entende que as funções sociais antigas devem ser substituídas por novas, ou seja, “conectar a escola com a atualidade e promover a auto-organização dos estudantes”. Parece ser isso o que eles querem, segundo seus depoimentos. Estarão os professores e as escolas preparados para isso? Mais do que isso: estarão as universidades preparadas para formar professores com esse perfil?

Os depoimentos dos estudantes nos possibilitam outras análises. Assim como eles sempre foram classificados pelos professores, da mesma forma agem com eles ao apontarem sua falta de compromisso e o pouco investimento na qualidade das aulas (UNICEF, 2014, p. 68). Criticam o desrespeito e a humilhação a que são submetidos, reclamam de não serem ouvidos na escola, principalmente em relação à avaliação dos docentes. Percebem-se sendo infantilizados e não sendo considerados “interlocutores válidos sobre o cotidiano escolar, do qual são parte integrante” (UNICEF, 2014, p. 68), conforme o relato seguinte:

“Na minha escola teve época que todo mundo arrumou um caderno brochurão, que é baratinho, para fazer um abaixo-assinado para tirar certos professores da escola. A gente levou na diretoria o caderno quase cheio, praticamente todo mundo assinou, querendo tirar aquele professor, já que ele não ensinava, não fazia nada. Aí mesmo assim nunca adiantou, nem deram resposta”. (UNICEF, 2014, p. 69).

Os estudantes também reconhecem a necessidade de os professores terem a formação adequada para o trabalho que desenvolvem, segundo o relato de um estudante que abandonou a escola no ensino médio:

“Não adianta o professor ter duas faculdades, ter profissionalização, se ele não sabe passar para os alunos o que significa isso. Então o professor tem que saber explicar também a matéria, não é só ter faculdade não”. (UNICEF, 2014, p. 70).

Há estudantes que apontam caminhos, como é possível observar nos relatos a seguir, cujas marcas de negrito foram, novamente, feitas por mim:

“Olha, eu valorizo alguns professores, o esforço deles de estar ali para prender o aluno. Às vezes ele passa uma coisa de que você nunca ouviu falar. E você (acha) interessante. Ele explica tudo com mais profundidade e busca o interesse do aluno. Mostra vontade de explicar, eu valorizo muito isso”. (UNICEF, 2014, p. 88).

“Gostaria que os professores deixassem as matérias mais simples, ensinassem alguma coisa que fizesse parte de nossa vida. Também queria que tivesse alguém auxiliando a gente, motivando os estudos e ensinando as coisas que temos dúvidas”. (UNICEF, 2014, p. 88).

“O meu professor de Matemática é superlegal. Ele tenta ensinar para a gente de todas as formas. Faz tudo para ajudar. Se ele explica alguma coisa e você não entendeu, ele inventa uma música. Ninguém tem nota vermelha com ele”. (UNICEF, 2014, p. 88).

“Não gosto quando os professores só seguem a apostila. É importante passar algo diferente” (grafiteiro). (UNICEF, 2014, p. 52).

As situações encontradas entre os adolescentes de Belo Horizonte, Brasília, Belém, Fortaleza, São Paulo e Santana do Riacho (MG) foram expostas para que professores de outras localidades reflitam sobre a possibilidade de elas estarem presentes em outras cidades e escolas brasileiras.

A avaliação e seus procedimentos

Cotejando as informações sobre os procedimentos didáticos obtidos por meio da pesquisa “O ensino médio público no DF” com os dados do Censo Escolar 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014b), pode-se chegar a algumas considerações. O Quadro 308, intitulado Censo Escolar 2014, fornecido pela então Coordenação de Informações Educacionais, da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional, da Secretaria de Estado de Educação do DF, mostra que o ensino médio contava com 31.843 estudantes na 1ª série, 22.797 na 2ª e 15.999 na 3ª. O total era de 71.094, dos quais 455 apresentavam distorção idade/série. No período noturno, havia 3.840 estudantes na 1ª série, 2.782 na 2ª e 2.592 na 3ª. O total era de 9.214 nesse turno. Como total geral, havia 80.308 estudantes.

No período diurno, 47,80% dos estudantes da 1ª série foram aprovados sem dependência, 57,91% foram aprovados sem dependência na 2ª série e 85,04% foram aprovados na 3ª série. Desse conjunto de estudantes, 57,14% apresentavam distorção idade/série, um quantitativo alto (mais da metade). Observa-se que o número de aprovação sem dependência foi aumentando ano a ano. Isso significa que os estudantes foram se adaptando ao trabalho pedagógico do ensino médio enquanto o cursavam? Ou o trabalho com eles desenvolvido foi sendo aprimorado? Não temos essa resposta. O regime de dependência é assegurado ao estudante do ensino médio quando seu aproveitamento na série anterior “for insatisfatório em até dois componentes curriculares e desde que tenha concluído todo o processo de avaliação da aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 41).

Ainda no período diurno, foram aprovados com dependência na 1ª série 21,25% dos estudantes e 21,64% na 2ª série. Não se admite aprovação com dependência na 3ª série. A distorção idade/série era de 6,59%. Este quantitativo de aprovação com dependência é alto: cerca de um quarto dos

estudantes. Torna-se necessário investigar as suas causas e as intervenções pedagógicas realizadas com esses estudantes para que aprendam o que deixaram de aprender. Não basta aplicar novas provas. As intervenções pedagógicas devem ser acompanhadas de processo avaliativo que promova as aprendizagens e não se contente apenas com resultados.

No período noturno, foram aprovados sem dependência 21,77% dos estudantes na 1ª série; 33,75% na 2ª série; e 64,93% foram aprovados na 3ª série. Esses dados são inferiores aos do período diurno, o que significa que, comparativamente, os resultados do desempenho dos estudantes do período diurno foram melhores. Ainda no período noturno, foram aprovados com dependência 12,03% dos estudantes na 1ª série e 15,35% na 2ª série, o que significa que os resultados do desempenho dos estudantes do período noturno foram melhores. Não se admite a aprovação com dependência na 3ª série.

Na 1ª série do período diurno, houve 23,00% de reprovação; na 2ª série, 15,41%; na 3ª, 11,33% e 17,81% no geral, no turno. Índices altos, principalmente o da 1ª série. O que o sistema de ensino tem feito para reverter essa situação? No período noturno tudo piora: 25,78% de reprovação na 1ª série; 20,35% na 2ª; e 15,39% na 3ª. No total, 21,22% de reprovação no turno noturno e 18,20% no conjunto do diurno e noturno. No turno diurno, havia 6,20% de estudantes afastados por abandono e 9,12% no noturno.

Conclui-se, por esses dados, que a situação do ensino médio na rede pública de ensino do DF, em 2014, era desanimadora. As 14 Coordenações Regionais¹ de Ensino apresentaram os seguintes índices de reprovação: Gama (28,39%); São Sebastião (22,50%); Paranoá (21,36%); Plano Piloto/Cruzeiro (21,06%); Núcleo Bandeirante (19,21%); Santa Maria (18,25%); Brazlândia (17,66%); Ceilândia (17,47%); Guará (17,47%); Taguatinga (16,45%); Sobradinho (15,64%); Samambaia (15,11%); Recanto das Emas (14,19%); e Planaltina (10,40%).

Outro dado preocupante é o que se refere ao abandono da escola. Os índices encontrados são os seguintes: Paranoá (19,33%); Samambaia (13,39%); Brazlândia (12,33%); Guará (11,59%); Planaltina (11,06%); Santa Maria (10,72%); Ceilândia (10,05%); Recanto das Emas (9,97%); São Sebastião

1. As Coordenações Regionais de Ensino constituem o nível intermediário da administração do sistema de ensino do DF. Encarregam-se de coordenar o trabalho de um determinado número de escolas.

(9,06%); Sobradinho (8,68%); Gama (7,09%); Núcleo Bandeirante (6,29%); Taguatinga (5,35%); e Plano Piloto/Cruzeiro (3,63%).

As causas do abandono escolar no ensino médio precisam ser investigadas de forma cuidadosa e aprofundada. Um levantamento feito pelo Movimento Todos Pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (Pnad) de 2013, indica que 45,7% dos jovens brasileiros não conseguem concluir o ensino médio até os 19 anos de idade. A evasão tem vários motivos. Por algum tempo, pensou-se que os estudantes se afastavam dos estudos para trabalhar, mas uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas mostrou que, com base no Pnad de 2006, 40,3% dos jovens de 15 a 17 anos tinham abandonado por falta de interesse. Os depoimentos dos estudantes incluídos no relatório do UNICEF (2014), aqui apresentados, demonstram a necessidade de revisão do currículo, de reorganização do trabalho pedagógico da escola como um todo e do trabalho da sala de aula, assim como do processo avaliativo, como analisaremos neste item. No caso desses estudantes, um dos caminhos que conduzem à evasão é o das punições por indisciplina, porque podem causar revolta, humilhação e, conseqüentemente, transformá-los em opositores dos docentes e da escola. Cabe à equipe gestora e aos professores adotarem postura flexível e de diálogo. Incluí-los na negociação das diretrizes do trabalho e dos critérios de avaliação é o melhor caminho para obter sua permanência na escola com aprendizagem.

Outra possível causa do abandono escolar é apontada por uma pesquisa do IBOPE em parceria com o Instituto Unibanco, realizada em 2010, que analisou 18 escolas públicas de ensino médio de três regiões metropolitanas do Brasil. Dos 48 dias letivos monitorados, os estudantes chegaram a perder 19, por falta de professor. Resultado: os estudantes do ensino médio perderam, em 2011, entre 17% e 40% dos dias de aula, na maioria dos casos por falta de professor. As constantes greves dos professores também concorrem para isso.

A probabilidade de evasão do jovem aumenta conforme o número de repetências no seu registro escolar. No caso do DF, torna-se necessário investigar as causas dos índices de afastamento da escola, que variam muito nas diversas Coordenações Regionais de Ensino.

O questionário aplicado aos professores cursistas e aos estudantes do ensino médio como parte da pesquisa “O ensino médio público no DF”, realização PNEM-DF 2014, solicitou informações sobre os instrumentos de avaliação mais utilizados. A tabela a seguir contém as respostas fornecidas pelos professores cursistas.

Tabela 3

Instrumentos de avaliação mais utilizados pelos cursistas, segundo eles próprios (%)

Instrumentos de avaliação	Fem.	Masc.	Total
Provas	87	90	88
Trabalhos em grupo	79	73	76
Seminários	51	38	46
Produção de textos	47	35	42
Outros	40	44	42
Relatório de atividades	41	40	40
Autoavaliação	31	27	29
Avaliação por pares	27	21	27
Registros reflexivos	22	18	20
Portfólios	21	11	17

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Tabela 4

Instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores, segundo os estudantes (%)

Instrumentos de avaliação	Fem.	Masc.	Total
Provas	83	84	83
Trabalhos em grupo	6	4	6
Relatórios de atividades	4	4	4
Seminários	3	2	2
Outros	2	1	2
Autoavaliação	1	1	1
Registros reflexivos	0	0	0
Portfólios	0	0	0
Avaliação por pares	0	0	0
Produção de textos	0	0	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

A única concordância entre professores e estudantes quanto aos instrumentos de avaliação utilizados diz respeito à prova, indicada em primeiro lugar por ambos e com porcentagens muito semelhantes. Interessante observar que os professores incluíram como instrumentos por eles utilizados os que não foram confirmados por seus estudantes, como registros reflexivos, portfólios, avaliação por pares e produção de textos. Será que os estudantes não os conheciam por essas denominações? Quanto aos registros reflexivos e à avaliação por pares pode ser que sim, mas portfólios e produção de textos são termos conhecidos. A autoavaliação foi indicada por 29% dos professores e por 1% dos estudantes. Sabemos que os seminários fazem parte do trabalho pedagógico das escolas do DF como estratégia didática e como procedimento de avaliação, conforme mencionaram os professores. Contudo, é estranho o fato de os estudantes não reconhecerem a sua presença (2%). Estariam eles interessados apenas nas notas decorrentes dos meios de avaliação?

O mais preocupante é o alto valor conferido à prova, tanto por professores quanto por estudantes. A explicação para isso pode ser encontrada no entendimento de que o ensino médio prepara para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o vestibular. No caso do DF, a situação se torna mais acentuada porque a UnB aplica o Programa de Avaliação Seriada (PAS), composto por uma prova ao final de cada série/ano do ensino médio, e o vestibular convencional. Há uma estreita vinculação das escolas de ensino médio à UnB em função da preparação para o vestibular. Por esse motivo, a prova é cercada de grande força. Não se pensa que os estudantes necessitarão ser formados para atuar em situações variadas e que nem todos farão cursos de nível superior. Não se pensa que os processos seletivos das diferentes áreas de trabalho não se valem somente de provas e que outras capacidades são requeridas. Não entra em discussão a seguinte questão posta por Vasconcellos (2014, p. 29): “Concretamente, o que tem acontecido com o aluno que é submetido sistematicamente à lógica da avaliação classificatória e excludente da avaliação?”. A prova não necessita ser classificatória nem deve ser banida. Questiona-se o fato de ela ser o único procedimento de avaliação e de seus resultados não terem como consequência a realização de intervenções pedagógicas. Segundo as informações prestadas pelos professores participantes

da pesquisa, outros procedimentos foram utilizados, o que é contestado pelos estudantes. Uma investigação aprofundada precisa ser levada a efeito.

Com relação a uma possível resistência dos professores e até dos estudantes quanto a práticas avaliativas que promovam aprendizagens mais amplas, Vasconcellos (2014) nos alerta:

- São mais de 200 anos de lógica classificatória e excludente na escola como sistema, de uma avaliação com caráter nitidamente político (controle de acesso a oportunidades) e ideológico (convencimento da própria culpa pelo fracasso);
 - São mais de 10 mil anos de exclusão social (“Sempre foi assim”);
 - O professor sente-se desrespeitado, com seu território invadido (“Minha palavra agora não vale mais; eu sei que o aluno não pode passar, mas tenho que mandá-lo para a série seguinte”);
 - Teme o desinteresse dos alunos que poderia ocorrer com a mudança da avaliação;
 - Concretamente, a sociedade “lá fora” está cada vez mais seletiva (“Só os melhores dos melhores vão sobreviver”). Argumenta com os concursos que o aluno vai ter de enfrentar na vida (“Palavras bonitas, mas...”);
- Objetivamente, a situação em sala de aula (na escola e na sociedade) está muito difícil (“Mesmo que quiséssemos mudar, não teríamos como, dadas as condições de trabalho”). (VASCONCELLOS, 2014, p. 36).

O desencontro das informações sobre a utilização dos instrumentos de avaliação entre professores e estudantes parece revelar que o processo avaliativo não era discutido e negociado entre ambos os grupos. Pode até significar a ausência desse processo. Talvez a avaliação se resumisse à aplicação de provas e atribuição de notas, embora as diretrizes de avaliação em desenvolvimento pela rede de ensino estabeleçam que

Assim como nas demais etapas da Educação Básica, as várias atividades realizadas pelos estudantes do Ensino Médio constituem instrumentos/procedimentos avaliativos, como os trabalhos individuais, em grupos, debates, júris simulados, produção de textos nos diferentes gêneros, lista de exercícios, testes ou provas, produções orais, relatórios de pesquisas e

visitas, entrevistas gravadas ou não, montagem de curtas, documentários, painéis, além dos instrumentos e procedimentos apresentados no quadro específico contido neste documento (Quadro de Instrumentos e Procedimentos). (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 17).

O mesmo documento entende que os procedimentos de avaliação não se destinam à simples atribuição de nota, mas à constatação do que os estudantes aprenderam e do que ainda não aprenderam para que se promovam as intervenções necessárias. Adotam-se os princípios da avaliação formativa com a intenção de comparação das aprendizagens do próprio estudante para conhecer sua trajetória de aprendizagem e impulsioná-la. É recomendada a participação dos estudantes no processo avaliativo de modo que “o protagonismo estudantil iniciado no Ensino Fundamental ganhe força no Ensino Médio por meio da autoavaliação e da avaliação por pares (avaliação por colegas)” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18). Contudo, o processo de avaliação formativa não é incorporado de uma vez pela escola como um todo e pelos professores. É um processo de construção do qual fazem parte todos os que atuam na escola, inclusive estudantes e pais. Lembremo-nos da advertência de Vasconcellos. Hadji (2001, p. 20) nos lembra que não são os instrumentos que tornam a avaliação formativa, mas a intenção do professor.

Os estudantes participantes da pesquisa do UNICEF (2014) avaliaram seus professores e a escola, como se pode perceber nos relatos a seguir, cujas marcações em negrito foram feitas por mim:

“O jovem de hoje em dia desanima demais com a escola. Na escola tem coisa que não agrada, tem coisa enjoativa, repetindo todo dia. Briga, porque tem professor chato para caramba, nervoso. Aí a gente vai desanimando, fica sem vontade de assistir aula. Se é chato, você fica louco para ir embora, fica enjoado, na verdade nem presta atenção. Tem professor que fica explicando alguma coisa, mas a gente não presta atenção. **Eles falam demais**” (adolescente de Brasília). (UNICEF, 2014, p. 86).

“Minha professora de Português chegava, passava a matéria, explicava e interagia com todos. Todo mundo respeitava. Mas o resto dos professores

dava um texto enorme para você copiar. Se copiar, copiou. **Se não copiar, não copiou**”. (UNICEF, 2014, p. 85).

Os depoimentos são reveladores da impossibilidade de separar a dinâmica da aula e o processo avaliativo, porque são categorias que se imbricam e se complementam. A avaliação não acontece de forma isolada. É intrínseca ao trabalho pedagógico. Em algumas situações, são tratados lado a lado, para fins didáticos, o que não significa isolamento.

E as preocupações com a avaliação vão se intensificando, como pode ser observado nos relatos a seguir, cuja marcação de negrito foi assinalada por mim:

“As séries vão passando e vai ficando difícil. Aí você fala: ‘Hoje eu não vou fazer esse dever porque está muito difícil’. Então você vai perdendo de pontinho em pontinho. Quando você vai ver, vai ser reprovado. Aí desiste, não quer ir mais”, (UNICEF, 2014, p. 86).

“Tem muita matéria! Esse ano tem muita matéria para mim e eu já estou um pouco confusa! Aí entrou prova de Artes, eu nunca tive prova da Artes, chorei. A Matemática também piorou, Português entrou a redação separada. Eu já não sabia fazer redação, aí seja lá o que Deus quiser, se eu passo de ano”. (UNICEF, 2014, p. 87).

“Na sala era muita bagunça. Não tinha nem como concentrar no estudo, era muita bagunça. Brincava muito. No ano em que você está estudando, você acha engraçado, mas depois, quando passa, você repete e se arrepende”. (UNICEF, 2014, p. 86).

“Repeti de ano porque tinha um aluno que me espancava todo dia. Ele era visto como o bonzão, namorado, inteligente, com dinheiro... Por causa dele, larguei a escola”. (UNICEF, 2014, p. 81).

“Oitenta por cento dos alunos reprovaram numa matéria: Matemática. É o professor que não ensina direito. Por exemplo: ‘Professor, repete de novo’. ‘Não vou repetir porque vocês não prestam atenção’. Aí muitos alunos são reprovados na matéria. Como eu estou na 8ª série e não tem dependência, fica difícil ir até o final. Eu reprovei duas vezes na 8ª série por causa disso, Matemática” (adolescente de Brasília). (UNICEF, 2014, p. 57).

“A gente não tem nenhum interesse de ficar olhando para a cara de alguns professores. Aí a gente se desconcentra, começa a conversar com a amiga do lado, começa a fazer brincadeira. Por isso é que leva uma má nota às vezes em algumas matérias”. (UNICEF, 2014, p. 67).

“Parei de estudar tem umas duas, três semanas. Chamaram minha mãe na escola porque eu estava fazendo bagunça. A diretora passou meu boletim para minha mãe, isso no segundo bimestre ainda, e falou que eu já tinha tomado ‘bomba’. Nisso, eu comecei a não querer fazer nada, não querer estudar. Depois de já ter perdido muita prova, não valia nem a pena eu ficar indo para a escola. Aí parei de ir. Acho que eu teria continuado mesmo sabendo que ia tomar ‘bomba’, teria tentado me esforçar, **se a diretora não tivesse falado para minha mãe, na minha frente, que eu já tinha tomado ‘bomba’. Isso me desanimou muito**”. (UNICEF, 2014, p. 58).

Este último depoimento é dos mais sérios incluídos no relatório do UNICEF. Inexplicavelmente, em todo o documento, não há um item que aborde explicitamente o papel da avaliação no trabalho pedagógico do ensino médio. O que aconteceu entre a diretora e a mãe foi uma avaliação informal sobre o estudante, na sua presença, desvalorizando a sua capacidade, o que o deixou constrangido e humilhado (VILLAS BOAS, 2008).

Os depoimentos dos estudantes denotam descompasso entre a sua trajetória anterior de aprendizagem e a dinâmica pedagógica do ensino médio. Eles criticaram a velha postura do “cuspe e giz”, do “passar dever”, as bagunças em sala de aula e de encher o quadro com cópia do livro didático. Demonstraram desinteresse pelos professores. Não souberam apontar caminhos, mas seus desabaços são alertas para que se repense o trabalho pedagógico das escolas de ensino médio. A mudança não está apenas nas mãos dos professores, mas, também, da equipe gestora e da coordenação pedagógica. No afã de preparar os estudantes para o vestibular, há escolas que ocupam mais tempo com provas do que com atividades que promovam aprendizagens em todas as suas dimensões.

Considerações finais: entrelaçando fragilidades e possibilidades em relação à avaliação

Neste capítulo foram apontadas várias fragilidades do ensino médio. Embora depoimentos de alguns estudantes coloquem em xeque a atuação dos professores, é preciso compreender que as escolas da rede pública funcionam em condições muito precárias, não sendo justo imputar somente aos docentes a culpa pelos problemas encontrados. Além disso, é sabido que os gestores nem sempre estão à altura da função que executam. Os professores se sentem sós. Como o foco deste texto é a avaliação no ensino médio e levando em conta as informações a que tive acesso, proponho que quatro aspectos mereçam atenção dos envolvidos nessa etapa da educação básica, sendo o primeiro: a criação de cultura de avaliação na escola que inclua todos os estudantes no processo de aprendizagem. Os outros três aspectos decorrem do primeiro: a diversificação de procedimentos de avaliação que ampliem as aprendizagens de estudantes e professores; a eliminação da reprovação escolar; e a formação inicial e continuada dos docentes que atenda às necessidades e à realidade dos jovens brasileiros.

Todas as escolas possuem cultura avaliativa: normas, critérios, princípios, instrumentos/procedimentos, maneira de comunicar aos pais/responsáveis a situação de aprendizagem de seus filhos, os encontros para tomada de decisão (entre eles merece atenção especial o papel do conselho de classe e a sua forma de operacionalização), quem deles participa, intervenções pedagógicas, punições etc. Contudo, em qual concepção de educação e de avaliação essa cultura se apoia? As práticas são condizentes com a cultura declarada? Há clareza da existência de procedimentos formais e informais de avaliação e de que estes últimos podem ser perversos e influenciar as decisões sobre os resultados da avaliação formal? Há clareza de que a avaliação não significa aplicar provas e atribuir notas, mas que é um processo construído coletivamente por todos os que atuam na escola? Há clareza de que o formato avaliativo pode incluir estudantes e excluir outros? Em que consiste a inclusão e a exclusão pela avaliação? Todos esses são aspectos que compõem a cultura avaliativa da escola. Por esse motivo, ela precisa estar explícita e registrada por meio de escrita compreensível por todos. Alardeia-se que a escola deve

ser democrática. A avaliação talvez seja a categoria do trabalho pedagógico que mais contribui para a verdadeira prática democrática. A cultura avaliativa toma como referência o projeto político-pedagógico da escola e nele está inserida. Tanto o projeto quanto a explicitação da cultura avaliativa devem ser de fácil acesso e compreensão por parte de todos, inclusive estudantes e pais. Muitas vezes a escola declara adotar a avaliação formativa pensando apenas na diversificação dos procedimentos. Esta é uma parte do processo, mas não o resume. A cultura avaliativa da escola compõe-se das dimensões técnica (procedimentos), social (a quem se dirige e quem é beneficiado), política (com que objetivos), afetiva (sentimentos) e ética (beneficia a todos).

A cultura avaliativa pode tanto encaminhar-se para a inclusão de todos no processo de aprendizagem quanto excluir grupos desse processo. Na escola ninguém atua isoladamente. Todas as atividades fazem parte do trabalho pedagógico da escola. Cabe indagar: como é construída a cultura avaliativa da escola? Com a participação de quem? Estas são reflexões que necessariamente precisam ser feitas antes de se definirem estratégias/procedimentos/instrumentos avaliativos. Nem sempre os textos que chegam aos professores os ajudam nessa empreitada. Por esse motivo, todo material recebido pela escola, antes de sua utilização, precisa ser analisado com criticidade para que se saiba a que interesses ele se vincula. O professor não pode ser alienado e aceitar tudo o que lhe chega às mãos. A cultura avaliativa da escola inclui, necessariamente, participação e negociação com todos os seus atores/autores. Principalmente os estudantes do ensino médio, pela sua trajetória escolar, têm condições de prestar excelentes contribuições.

Os procedimentos/instrumentos de avaliação compõem a cultura avaliativa da escola e decorrem da concepção que se tenha desse processo. Quem decide adotar somente provas está assumindo compromisso com aprendizagens incompletas pelos estudantes, porque elas não são capazes de constatar todas as aprendizagens conquistadas em um período de tempo. É preciso considerar que são escritas, formuladas pelo professor, que seleciona os conteúdos a serem incluídos por meio de critérios nem sempre conhecidos pelos estudantes, têm tempo determinado para serem concluídas e reduzido espaço destinado a cada atividade solicitada. Portanto,

têm suas limitações. Tornam-se um mecanismo equivocado quando usadas como único procedimento de avaliação, pelas razões mencionadas. Costumam assumir função classificatória quando os resultados por elas fornecidos servem tão somente para atribuição de nota, sem que o estudante receba orientação para aprender o que ainda não aprendeu e tenha nova oportunidade de avaliação. Na perspectiva classificatória, a nota que resulta da prova é mantida. Ao contrário, na perspectiva formativa, ela indica as necessidades de se promoverem intervenções pedagógicas. É o caso, por exemplo, de a escola adotar projetos interventivos com esse fim. Alguém poderá pensar: se é assim, todos os estudantes tirarão notas altas? Isso não retirará a seriedade do trabalho da escola? Pelo contrário, escola rigorosa é a que cumpre seu papel de ensinar a todos os estudantes, sem deixar nenhum deles para trás.

Levando em conta essas considerações sobre a prova, não é o caso de eliminá-la, mas de usá-la de forma inteligente, articulando seus resultados com os de outros procedimentos que abrem outras oportunidades, como portfólios, avaliação por pares (por colegas), autoavaliação e registros reflexivos. São recursos avaliativos que dão oportunidade aos estudantes de buscar informações em outras fontes, de trabalhar independentemente, individualmente ou em grupos, de escrever, formular suas próprias ideias, analisar, justificar, concluir, realizar entrevistas e, principalmente, usar variados estilos de aprendizagem. Além disso, são meios de eles tomarem decisões e não ficarem à espera do professor para a continuidade do trabalho. As atividades da vida adulta requerem pessoas abertas a novas ideias, que saibam propor, tomar iniciativas, avaliar, sintetizar, sugerir estratégias, escrever com correção, clareza, com argumentos válidos, com coesão e coerência. Somente provas não conduzem a isso. São limitadas nesses aspectos.

A autoavaliação, como processo, é um poderoso auxiliar do estudante e do professor. Tem havido equívoco quanto à sua concepção e ao seu uso. Não se trata de entregar aos estudantes, em data e hora escolhidas pelo professor, um formulário com itens por ele definidos, para serem preenchidos. E pior ainda: ao final, com a solicitação de eles se atribuírem uma nota. Não é este o espírito da autoavaliação. É um processo construído pelo professor com seus estudantes para que, livremente, eles registrem o que pensam sobre

o seu processo de aprendizagem. Os seguintes acordos são feitos com os estudantes: não serão pressionados com datas para entrega dos registros; estes serão lidos somente pelo professor e devolvidos aos seus autores; não serão lidos publicamente, nem em reuniões de professores, nem entregues a outras pessoas; o professor os receberá apenas para conhecer o estudante e saber como auxiliá-lo em certas situações; não haverá “correção” dos registros, uma vez que não se constituem instrumento/procedimento de avaliação; o professor devolverá os registros o mais rapidamente possível. Em uma situação de sala de aula em que eu adotava o processo de autoavaliação com meus estudantes, uma delas me disse: “professora, se é assim, por que eu tenho de lhe entregar meus registros?” Eu nunca havia pensado nisso, mas respondi: “é uma produção acadêmica. Não insira algo que você não quer que eu leia” (VILLAS BOAS, 2008).

Em uma das turmas da disciplina Avaliação escolar, do Curso de Pedagogia, com as quais construí o processo de autoavaliação, uma estudante assim escreveu em seu registro: “Tudo tem que ser feito com ética. O aluno tem que saber como a sua autoavaliação vai ser utilizada e o professor tem que cumprir com o combinado” (VILLAS BOAS, 2008, p. 57).

Outro procedimento de grande alcance para estudantes do ensino médio é a avaliação por pares (ou por colegas), de modo que as tarefas diversas podem ser analisadas em duplas de estudantes, no início, e, posteriormente, em grupos de três ou quatro, sempre tendo o acompanhamento do professor. Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os estudantes naturalmente usam, como justificou um dos estudantes de uma turma com a qual trabalhei: “os colegas são mais ‘gente como a gente’. Podem se comunicar com mais clareza e me perceber melhor”. Ele quis dizer que os colegas falam a mesma linguagem e com maior informalidade. Por que não proporcionar momentos desse tipo? Além disso, os estudantes costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores (VILLAS BOAS, 2008). Mesclar esses dois tipos de avaliação, por colegas e por professores, só traz benefícios para ambos. Um dos grandes méritos da avaliação por pares ou por colegas é contribuir para que eles aprendam a ser avaliadores.

Provas, autoavaliação, registros reflexivos e avaliação por colegas são procedimentos que podem ser incorporados ao portfólio que, para Arter e Spandel,

é uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área. Essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo de portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito; e evidência de auto-reflexão pelo aluno. (ARTER; SPANDEL, 1992, p. 36).

Ambrósio também aponta vantagens para o trabalho com o portfólio:

Ao confeccionar o portfólio de trabalho, os sujeitos passam a dispor de excelente material para que haja reflexão no processo. Assim, eles podem retomar as ações, seja por meio de registros reflexivos falados, seja por meio de registros escritos, de imagens (fotos e/ou filmagem). A partir de registros dessa natureza, torna-se possível rever o processo e provocar as devidas conclusões. (AMBRÓSIO, 2015, p. 53).

Este entendimento inclui três ideias básicas que condizem com o que se espera do trabalho pedagógico com os estudantes do ensino médio: a) a avaliação é um processo em desenvolvimento; b) eles são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda lhes falta aprender; e c) a reflexão por eles próprios sobre sua aprendizagem é parte importante do processo. Contudo, eles atuam sob orientação dos professores. O portfólio pode ser individual ou coletivo, mas a sua construção exige parceria com o professor. Este procedimento é relevante porque cria a oportunidade de oferecimento de *feedback* constante pelo professor, mas vai além: o estudante alcança o automonitoramento da sua aprendizagem, isto é, ele gera a informação necessária ao prosseguimento dos seus estudos. Principalmente no caso do ensino médio, é desejável que o trabalho pedagógico facilite a transição do *feedback*, cuja fonte é externa (consiste no oferecimento de informações pelo professor ao estudante para a continuidade das suas aprendizagens), para o automonitoramento (VILLAS BOAS, 2004).

A prática da avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todos os estudantes, realizada por meio de procedimentos variados e que deem chance aos estudantes de alargarem suas aprendizagens, necessariamente, reduzirá, a princípio, e eliminará, posteriormente, a reprovação escolar. A escola tem a missão de produzir aprendizagens, e não de produzir reprovação. São duas ideias incompatíveis com a escola democrática. Mas que fique bem claro: não proponho promoção automática, em que todos “são empurrados para a série ou ano seguinte”. A reprovação tem de ceder lugar à aprendizagem, direito de todos os estudantes.

Todo esse processo requer professores formados para praticar o processo avaliativo que promova as aprendizagens de todos os estudantes. Temo que estejamos longe disso, como demonstram várias pesquisas (ANDRÉ, 2012; GATTI, 2014; MENDES, 2006; SOARES, 2014; VEIGA et al., 2012). Estas pesquisas ilustram como a avaliação direciona a organização do trabalho pedagógico dos cursos de licenciatura, que poderá comprometer-se ou não com a formação dos futuros professores necessária às escolas de educação básica. O formato do trabalho docente é que garantirá o alcance desse compromisso. A formação do professor para ensinar, interagir com os estudantes e avaliar é fundamental. Não basta dar aulas. Professores que não têm formação pedagógica e, mesmo assim, atuam na formação de docentes para a educação básica precisam vincular-se a atividades que lhes deem competência para tal, assim como aproximar-se da realidade dessas escolas, para que deixem de ser “modelos pelo avesso”, como denunciam estudantes participantes da investigação conduzida por André (2012).

A pesquisa realizada por Soares (2014, p. 126) sobre “A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução”, em três cursos de licenciatura, encontrou, em um deles, a explicação do coordenador sobre a experiência em desenvolvimento havia três semestres consecutivos em uma determinada disciplina: quatro professores desse componente curricular elaboravam a prova, comum a todas as turmas. Explica:

antigamente, um professor corrigia apenas as provas de uma turma. Agora, estamos fazendo diferente. Estamos fazendo mutirão, ou seja,

cada grupo corrige uma questão da prova, independente de ser das suas turmas ou não. Para implantação da proposta criamos um esquema de aulas magistrais que são ministradas pelos professores que irão fazer a prova e as aulas de exercícios que são ministradas por outros professores. Só que esses outros professores não têm acesso à prova. Então, ficam mais preocupados em sala de aula com o que o aluno entendeu ou deixou de entender do que, de fato, com o conteúdo da prova. A partir do semestre que vem, essa proposta avaliativa passa a ser oficial. (SOARES, 2014, p. 126).

Não ficou claro se a proposta seria avaliada antes de se tornar oficial e quem faria parte desse processo. O corpo docente parecia não estar interessado em desenvolver um formato avaliativo que transformasse a prática avaliativa em aprendizagem. A justificativa é que os estudantes

calouros passam a ter uma responsabilidade maior em relação à disciplina. O aluno, quando sai do Ensino Médio, não tem nenhuma estrutura em relação ao estudo. Não sabe estudar. Isso é o que a gente percebe. Então, ele tem que aprender isso aqui, dentro da universidade. Uma coisa é ele entrar em turma em que o professor faz de um jeito e em outra turma que o professor faz de um outro jeito. Tem que haver uma continuação, uma maneira mais homogênea de avaliar, pelo menos no primeiro semestre. (SOARES, 2014 p. 126).

Observa-se que a prova ocupava o lugar principal no processo de avaliação para as aprendizagens, a ponto de ser utilizada como sinônimo de avaliação. Soares (2014, p. 126) esclarece não ser o caso de se atribuir a esse instrumento o papel de vilão. Questiona-se a forma de ela inserir-se no processo avaliativo e de, muitas vezes, ser o único instrumento adotado, o que é desaconselhável, principalmente em cursos de formação de professores, em que outros procedimentos poderiam ser usados.

A situação da disciplina relatada na pesquisa de Soares (2014) ilustra como a avaliação por meio de prova dá as coordenadas do trabalho pedagógico, levando, inclusive, à fragmentação/desqualificação do trabalho docente, em que alguns dão as aulas magistrais e elaboram as provas e os outros

“ficam mais preocupados em sala de aula com o que o aluno entendeu ou deixou de entender do que, de fato, com o conteúdo da prova”. Contudo, estes “outros” são mais importantes do que os que se encarregam das aulas magistrais que, talvez, pouco contato tenham com os estudantes. Esta é uma situação a ser repensada.

Os resultados das pesquisas acima mencionadas revelam que a avaliação ainda não ocupa o lugar que lhe cabe na formação de professores.

O relatório “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014), do Banco Mundial, concluiu que

baixos padrões para o ingresso no magistério; candidatos de baixa qualidade; salários, promoções e permanência no emprego desvinculada do desempenho; e frágil liderança escolar têm produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação. A migração para um novo equilíbrio será difícil e exigirá o recrutamento, a preparação e a motivação de um novo tipo de professor. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

A formação desse “novo tipo de professor”, inclusive para avaliar, é responsabilidade das universidades. Estarão elas preparadas para enfrentar esse desafio?

Referências

AMBRÓSIO, Márcia. *Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ANDRÉ, Marli E. A. et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, v. 12, p. 99-121, 2012.

ARTER, Judith; SPANDEL, Vicky. Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational measurement: issues and practice*, p. 36-44, 1992.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala*, 2014 - 2016. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Censo escolar 2014*. Quadro 308. Rede Pública. Brasília: SEEDF, 2014b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Novo aluno ou novo estudante? *Avaliação Educacional* – Blog do Freitas, 2015. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com>>. Acesso em: 12 set. 2015.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Motivos da Evasão Escolar. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf> Acesso em: 14 maio 2015.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

MENDES, Olenir Maria. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. 2006. 166 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26226/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud/>> Acesso em: 16 ago. 2014.

SOARES, Sílvia Lúcia. *A avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala em cursos de formação de professores: limites e possibilidades de interlocução*. 2014. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

UNICEF. *10 desafios para o ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Percepção dos Professores Sobre Ensino Médio e Perspectivas de Futuro dos Jovens que Frequentam a Escola

Cristina Maria Costa Leite

Laura Goulart Fonseca

Introdução

Este capítulo analisa as respostas de professores, cursistas da formação para o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) no Distrito Federal, que colaboraram com a pesquisa “O ensino médio público no DF”, realizada em 2014, e que constituiu parte integrante do processo de formação. As respostas foram sistematizadas em tabelas e, entre essas, duas foram selecionadas para compor a presente análise e elas sintetizam dados das seguintes questões: “Como os cursistas veem o futuro dos estudantes da escola” e “Opiniões sobre o ensino médio segundo cursistas”. Esses dados são importantes, uma vez que essas percepções e opiniões podem influenciar a prática pedagógica do professor positiva ou negativamente. Que tipo de aluno o professor tem em mente ao preparar sua aula? Essa aula é preparada no contexto de uma etapa de ensino que serve para quê? Qual a importância de os professores de uma escola planejarem suas aulas na perspectiva da integração entre as disciplinas? E a avaliação? As ideias que os professores têm a respeito dessas questões apontam para algumas demandas de formação continuada para os profissionais de educação, na linha do que foi o PNEM, agora, porém contextualizadas na especificidade do Distrito Federal.

Inicialmente, será feita uma discussão teórica em que serão abordados temas como a autoestima do professor, as relações de trabalho, as representações sociais, entre outras. Em seguida, será apresentada a análise dos dados das tabelas, ponto em que surgirão questões a respeito do trabalho do professor de ensino médio no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Por fim, serão apresentadas as considerações finais.

A percepção dos professores e as perspectivas de futuro dos jovens

A compreensão das respostas dadas pelos professores às questões que pautam a análise deste capítulo parte do pressuposto de que é impossível entender a natureza do que o docente sabe, sem estabelecer uma íntima relação com o que ele é, faz, pensa e diz nos espaços e tempos cotidianos de seu trabalho (TARDIF, 2004). Nesse sentido, as pesquisas realizadas para identificar e analisar o perfil desse profissional constituem-se importantes elementos para justificar algumas de suas percepções. Para o presente caso, o Censo Escolar 2013 e Perfil dos professores brasileiros, elaborados, respectivamente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundamentam algumas das considerações referentes à percepção do professor. Assim, como ponto de partida, torna-se importante explicitar a visão que os professores apresentam sobre os jovens, seu principal público, a partir desses documentos.

De um modo geral, pode-se afirmar que os professores apresentam uma percepção pessimista em relação às novas gerações, na medida em que consideram que determinados valores éticos e morais (responsabilidade, sentido de família, seriedade, respeito aos mais velhos, tolerância, compromisso social, espiritualidade, honestidade, sentido do dever, ser esforçado) estão enfraquecidos. Em contraposição, o sentido de amor à liberdade é o único valor considerado fortalecido entre os jovens de hoje (INEP, 2015). Sobre essa constatação, Abramovay e Castro (2003) argumentam que os professores dispõem de representações ambíguas sobre a juventude. Tal ambiguidade é expressa pelo modo como qualificam os jovens: honestos, pacíficos, ordeiros e generosos, porém mais rebeldes do que obedientes e mais malandros do que

estudiosos. Assim, concluem, o dualismo na representação é, não somente comum, como também uma questão problemática, por corroborar com a reprodução de estereótipos adultocratas e maniqueístas, que identificam o jovem como um eterno descompromissado. Em consequência, a possibilidade de se olhar para a juventude no sentido de sua diversidade e pluralidade é reduzida.

Uma das razões que pode justificar a descrença dos professores em relação aos jovens refere-se à formação de suas mentalidades e representações de mundo, construídas nos diferentes períodos históricos no Brasil, a partir da década de 1960. Nesse sentido, os professores nascidos antes de 1965 são considerados otimistas, porque identificam nos jovens o fortalecimento dos valores anteriormente citados. Ao contrário, os professores que nasceram entre 1966 e 1976, período da ditadura militar, de repressão às liberdades democráticas, vivenciaram o processo de redemocratização e, provavelmente, tenham participado dele. Entretanto, não expressam o mesmo sentimento, na medida em que consideram que os jovens nascidos após a efervescência sociopolítica dos anos 1980 são menos imbuídos dos valores ligados à esfera pública. Desse modo, manifestam que têm dificuldades de pensar que os jovens possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em ambas as situações, porém, não se pode deixar de considerar que a representação de juventude está, de modo recorrente, associada à violência, às drogas (FARAH NETO, 2002). Nesse sentido, Abramo (1997) observa que o imaginário adulto não vê o jovem com bons olhos, ao contrário, focaliza mais os aspectos negativos do que os positivos.

Assim, nessas representações sobre a juventude, evidencia-se um conflito geracional: os que acreditam nos jovens são aqueles professores mais velhos, prestes a se aposentar. De modo contrário, os que menos acreditam neles são os que ainda têm uma longa jornada a ser cumprida, no que se refere à atividade docente. Essa constatação expressa uma situação preocupante: como ensinar a pessoas nas quais não se depositam muitas expectativas? Talvez esteja aí a razão pela qual os professores não creditam muito valor ao seu próprio trabalho. Em qualquer caso, porém, a superação desse estigma constitui-se um desafio a mais aos jovens professores, além de todos aqueles

que já figuram na extensa lista de problemas enfrentados em seu exercício profissional.

A autoestima do professor passa pela construção de uma cultura profissional. Arroyo (2011) afirma que uma cultura da docência como ofício exercido por um profissional preparado para isso, um mestre, ainda está em construção. O termo ofício é usado com propósito de chamar atenção para a profissionalização e para o fato de que são os professores, os mestres, que podem discutir e apontar soluções para seus problemas, não outros profissionais, como é comum acontecer. O diálogo com outras áreas de conhecimento, como Sociologia e Psicologia, por exemplo, é, sem dúvida, enriquecedor e desejável. Entretanto, o centro e a baliza dessas discussões devem ser os professores, e não os sociólogos e os psicólogos. Conforme Arroyo (2011):

A categoria de profissionais da educação percebe que é atacada de vários lados: do lado das gestões tecnocráticas, “modernizantes”, que consideram a educação centrada no seu ofício qualificado como um lastro de tempos pré-industriais e jogaram a escola para uma comunidade difusa, amorfa. Mas também o ataque vem do lado das gestões progressistas, que abrem tanto a responsabilidade social e comunitária do trato da educação escolar que, se não dispensam, ao menos descaracterizam a centralidade da ação qualificada dos profissionais. (ARROYO, 2011, p. 20-21).

Essa centralidade, natural em outros ofícios, só muito recentemente vem sendo conquistada pelos mestres. O autor relaciona essa consciência profissional com a identificação dos professores como “trabalhadores em educação”, devido à participação deles nos movimentos sociais do fim da década de 70 e início de 80 do século XX. Contudo, o termo “trabalhadores”, na acepção em que é usado aqui, sujeitos de direitos, não se coaduna com a ideia do mestre como intelectual e como professor disciplinador, que precisa cobrar cumprimento de horários e grades curriculares. O professor se assume como trabalhador em momentos de greve e demais momentos de reivindicação, mas a cultura do magistério é muito diferente daquela do operário braçal, de forma que precisam discutir que cultura querem e como querem que ela se coadune com a dos estudantes que, no caso da rede pública,

são, em maioria, filhos da classe trabalhadora. É a partir daí que a autoestima do professor deve ser construída, pois se trata da autoestima de uma classe, que viu seu ofício ser banalizado pela crença segundo a qual qualquer um pode ser professor. Essa especificidade vem sendo resgatada, no Distrito Federal, a duras penas nas últimas décadas, não apenas com greves, mas com o aumento de profissionais graduados e pós-graduados, inclusive entre docentes das séries iniciais. Arroyo (2011) ainda destaca a tensão existente entre a especificidade do ofício docente e as crescentes reivindicações de maior participação da comunidade nas escolas, bem como a elaboração de políticas públicas para a educação e planos de governo. Questiona o autor:

Podem ser articuladas essas duas tendências, o aumento da qualificação profissional de um lado, e o apelo difuso à gestão escolar e à formulação de propostas de inovação, na base da adesão e da mobilização de todos? Como afirmar a dimensão social, a responsabilidade da sociedade e ao mesmo tempo reafirmar o trato profissional, a centralidade insubstituível da categoria e a responsabilidade dos governos na garantia dos direitos sociais? (ARROYO, 2011, p. 24).

Para logo em seguida responder: “Mostrando que o magistério não é descartável”. De fato, se a participação da comunidade escolar e o compromisso dos governos são desejáveis para uma escola que se pretenda de qualidade social, é crucial que o magistério seja considerado um ofício que exige profissionais qualificados, atualizados, dispostos a debater constantemente suas experiências de práticas pedagógicas bem-sucedidas e buscar fundamentação teórica para elas. Dessa forma, os professores devem ser as figuras centrais quando do diagnóstico dos problemas da escola e da discussão de soluções para eles. É com essa tensão que se constrói a educação como campo social e a cultura da profissão. Esse olhar social é imprescindível porque nele se fundamenta a garantia dos direitos – e não se pode esquecer de que estudantes também são sujeitos de direitos. Arroyo (2011) chama atenção para a importância do subsolo social como raiz da escola: somente nessa raiz é que a escola avança. Entretanto, esse subsolo não se confunde com movimentos reivindicatórios pontuais e isolados, ao contrário, precisa, como raiz que é, fazer parte da cultura escolar em diálogo

com a centralidade do ofício do magistério. Aí reside a tensão, mas é uma tensão positiva e necessária. A proposta aqui é:

que pensemos que a construção da identidade de professor(a) passa ou é inseparável de processos culturais que são lentos, mas que têm de ser construídos. Passa pela afirmação de uma cultura pública, da vinculação da educação escolar a essa cultura pública ou da inclusão da educação no campo dos direitos sociais, humanos. Passa ainda pela capacidade da categoria de se firmar como profissionais, ou de tratar sua função referida a esse campo de direitos humanos. (ARROYO, 2011, p. 193).

A desvalorização do magistério pela sociedade origina-se na imagem de técnicos e adestradores que o mestre-escola desempenha. Quando se pensa no professor como aquele que “transmite os saberes escolares, ensina competências, e habilidades, prepara para concursos e vestibulares, aplica provas, dá notas, aprova ou reprova, credencia, atesta para passar de ano, de série, de nível”, pode-se ter a ideia de que qualquer um pode fazer isso, desde que receba treinamento. É uma ideia privatista da educação, antagônica, portanto, à educação pública. É preciso desconstruir essa imagem pouco profissional do professor para que se afirme uma “cultura profissional pública”. Só assim o professor será visto como o profissional que garante o direito humano à educação, e não como um preparador técnico.

Representações sociais

Considerando-se que as percepções dos professores também podem ser identificadas por meio de suas representações sociais, Alves-Mazzotti (2008), em considerações sobre o fracasso escolar, sintetiza algumas representações em relação ao tema, a saber: os professores eximem-se da responsabilidade relativa ao fracasso escolar e a transferem às condições sociopsicológicas do estudante e de sua família; os professores tendem a desenvolver baixas expectativas sobre o aluno de baixo nível socioeconômico e, nesse sentido, tendem a interagir de modo distinto com os estudantes sobre os quais construíram altas e baixas expectativas. Importante considerar que essa diferenciação entre os estudantes, associada a sua condição social, desencadeia

um processo cruel, na medida em que tende a reduzir as oportunidades de aprendizagem e diminuir a autoestima deles sobre a qual se construíram baixas expectativas. Em consequência, esses assumem o fracasso e o justificam por questões relacionadas à falta de aptidão ou de esforço.

A configuração espacial do território do Distrito Federal, com cidades no entorno de Brasília, também evidencia uma situação que pode corroborar com a estigmatização dos estudantes dessas localidades consideradas periféricas à capital do País. Tal percepção é reforçada pelas circunstâncias históricas de constituição das então cidades satélites de Brasília, hoje Regiões Administrativas¹, cuja segregação espacial é territorializada e evidente. Nessa linha de raciocínio, a análise do perfil dos professores brasileiros, realizada pela UNESCO (2004), chama atenção para a discriminação referente à categoria de favelados. Nesse sentido, se reconhece que a distância espacial entre favela e bairro e as desigualdades decorrentes dessa diferença expressam mecanismos de segregação e/ou discriminação de certos segmentos sociais. Essas, por sua vez, se revelam no mercado de trabalho como critério de seleção, distribuição das oportunidades ocupacionais ou diferenciador do salário. Do mesmo modo, essa discriminação negativa também se concretiza na escola, a partir do olhar segregador do professor:

O modo fragmentado de ver a Cidade está presente nos depoimentos dos profissionais de ensino. Para eles, é como se houvesse duas cidades. [...] Este tipo de estigmatização, decorrente da nítida demarcação espacial da Cidade, é constantemente apontada pelos educadores como uma das causas que tem contribuído para diminuir os níveis de autoestima dos jovens de periferia. Para eles, tal processo se revela nos jovens através da discriminação cotidiana que os torna ‘estranhos’ e os condena à condição de ‘eternos suspeitos’, principalmente aos olhos dos habitantes do outro lado da Cidade. (BARREIRA et al., 1999, p. 42).

Assim, concluem Barreira et al. (1999), simbolicamente os espaços são vivenciados como universos que se interpenetram, mas, na prática, não se

1. A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015/2016, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), identifica 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal.

permitem uma articulação. Pode-se inferir daqui uma explicação a mais para justificar a baixa expectativa dos professores em relação aos seus estudantes.

Tais representações evidenciam a necessidade de se buscar compreender como e por que essas são construídas e mantidas, num processo de significação culturalmente enraizado e compartilhado que, num ciclo vicioso, culmina por orientá-las e justificá-las. Nessa perspectiva, a expectativa de transformações sociais por meio da educação impõe a necessidade de compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e, principalmente, do contexto onde essas ocorrem. A esse respeito é interessante agregar a contribuição de Bruner (2001), que considera a escola como um meio de se adquirir conhecimentos e habilidades, num empreendimento que inculca crenças, habilidades e sentimentos, a fim de transmitir e explicar as formas de interpretar o mundo natural e social da cultura patrocinadora. Pode-se afirmar, então, que a escola e o processo de escolarização assumem relevante papel nas interpretações que cada pessoa constrói sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Por conseguinte, a experiência de escola que professores e alunos têm contribui com a construção de significados que eles atribuem a ela; a experiência vivida na escola, que lhes confere um sentido particular, é influenciada não só por outros grupos externos a própria escola, como também por outros fatores.

Penin (1992) reconhece a importância de identificação das representações sociais de professores e demais envolvidos no processo de escolarização, notadamente no que se refere às expectativas de aprendizagem das populações menos favorecidas socialmente e ao acompanhamento que suas famílias possam dar ao próprio processo educativo de seus filhos. Nesse sentido, identifica uma contradição na percepção dos professores, referente aos conhecimentos sobre as condições de vida de seus alunos e visão que mantêm quanto à necessidade de assessoramento por parte das famílias. Tal percepção, contraditória, evidencia uma cobrança às famílias, que se sabe de antemão, que elas não têm condições de cumprir.

Apresentação e análise dos dados da pesquisa “o ensino médio público no DF” – realizada pelo PNEM-DF

A análise que se segue divide-se em dois tópicos: o primeiro relativo à análise da questão “Como os cursistas veem o futuro dos estudantes da escola” e o segundo relativo ao item “Opiniões sobre o ensino médio segundo cursistas”. As considerações aqui tecidas, embora evidenciem estrita relação entre si, serão apresentadas isoladamente neste momento. Assim sendo, inicialmente, serão especificadas as conclusões obtidas pela análise das respostas, os comentários serão feitos posteriormente.

Tabela 1

Como os professores veem o futuro dos estudantes da escola (%)

Percepção	Fem.	Masc.
70% até 100% ingressarão em uma faculdade/universidade pública	1	2
50% até 70% ingressarão em uma faculdade/universidade pública	6	5
Menos de 50% ingressarão em uma faculdade/universidade pública	24	19
Poucos estudantes conseguirão ingressar em uma faculdade/universidade pública	34	40
70% até 100% ingressarão em uma faculdade/universidade particular	1	1
50 até 70% ingressarão em uma faculdade/universidade particular	6	5
Menos de 50% ingressarão em uma faculdade/universidade particular	6	5
Poucos estudantes conseguirão ingressar em uma faculdade/universidade particular	4	6

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”. PNEM-DF, 2014.

As respostas apontam que a universidade pública, considerada padrão de referência de qualidade, é uma realidade para poucos. Nesse sentido, os professores diferenciam a formação superior pública da privada e não acreditam que seus estudantes possam alcançar a primeira. Em consequência, a expectativa de formação em nível médio é o que aparece como alternativa aos alunos, porém de modo incipiente, porque são poucos professores que acreditam que seus alunos possam fazer cursos técnicos. Desse modo, pode-se considerar que o professor, ao não acreditar em seus próprios alunos, revela também não acreditar em seu próprio trabalho, uma vez que supõe que o futuro dos alunos já está definido e seu trabalho não poderá modificá-lo.

Esta análise se detém em uma das questões que podem justificar essa situação preocupante: a autoestima do professor como profissional, o que influencia sua percepção tanto sobre a Secretaria de Educação do DF quanto na percepção que ele tem sobre a escola em que atua. Nesse sentido, podem ser identificados fatores que, se não destroem a autoestima, em muito a abalam, a saber: o início da carreira docente na SEEDF, condições humanas de trabalho, relações interpessoais e condições de infraestrutura da escola (gestão, coordenação pedagógica e infraestrutura física).

Início da carreira docente na SEEDF

Os recém-empossados na SEEDF, na maioria das vezes, começam a trabalhar longe de sua residência: as escolas vinculadas às Coordenações Regionais de Ensino² mais distantes do centro Brasília são consideradas locais de lotação³, o que significa que todos os novatos devem iniciar sua trajetória docente em uma delas. Os locais mais próximos da Região Administrativa de Brasília (centro) são destinados aos concursos de remanejamento, isto é, somente depois de passar no mínimo um ano letivo em um local de lotação é que os professores podem concorrer a uma vaga nessas regiões. A pontuação maior para o concurso é dada àqueles com mais tempo na escola, o que torna praticamente impossível o remanejamento escolar de recém-empossados.

Isso gera um grande desafio: estudantes que não se encaixam no padrão do chamado “bom aluno” lotam as salas de aula da periferia e precisam que seu direito à aprendizagem seja garantido. Mais uma vez, lembrando Miguel Arroyo (2011), outros sujeitos demandam outras pedagogias. A camada da população que vem tendo acesso à escola nas últimas décadas é muito diversa da pequena parte que a frequentava antes da década de 70 do século XX. Infelizmente a escola não mudou muito nesses 45 anos. Apesar

2. As Coordenações Regionais de Ensino (CRE) são instâncias intermediárias, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Durante a realização desta pesquisa, a SEEDF contava com 14 coordenações, que têm a função de articular a gestão pedagógica, administrativa e financeira das escolas a elas vinculadas.

3. Áreas de lotação são os locais onde o professor deverá exercer suas funções. São as áreas onde há mais carência de professores, o que coincide com regiões de periferia. O professor recém-empossado deve escolher uma dessas áreas para atuar.

de a ideia de que estudantes são sujeitos de direitos venha se fortalecendo, as estruturas e regras de conduta ainda são bem semelhantes às do passado. Ocorre que elas não servem mais a esses novos sujeitos; é preciso, então, criarem-se novas pedagogias, e a discussão feita no tópico acima, acerca da cultura profissional do magistério, deixa claro que somente profissionais qualificados e experientes podem criá-las. Não que docentes recém-empossados não possam ter ideias inovadoras, eles as têm e muitas, mas a prática, o debate entre colegas e a troca de experiências é fundamental para a formação, como ensina o professor António Nóvoa (1991), cujas ideias estão em sintonia com as de Arroyo. É compreensível que professores mais antigos tenham prioridade para escolher o local de trabalho, entretanto, é incoerente o fato de profissionais sem experiência atuarem nas escolas e/ou turmas consideradas mais difíceis.

Assim, o início da carreira docente tende a ser marcado por dificuldades de várias ordens e, por isso, pode ser desmotivador. Muitos pensam em abandonar a profissão assim que possível, leia-se, assim que passarem em um “concurso melhor”. Isso dificulta sobremaneira a construção da cultura profissional do magistério e sua visão social como um “ofício de mestre”.

Relações interpessoais

Pode-se afirmar que existe um conflito entre professores novos e antigos: os primeiros chegam com propostas inovadoras e são criticados pelos colegas mais antigos, que os desmotivam. Isso é uma contradição, pois, se a cultura do ofício de mestre tivesse sido estabelecida, professores antigos não seriam tão desmotivados, tão cétricos quanto à educação, seu poder transformador e sua função social, a garantia de um direito humano. É evidente que há exceções, professores antigos podem ser motivados e professores novos, desmotivados. Todavia há um problema frequente: ainda que tenham o mesmo tempo de casa, professores mais motivados nem sempre conseguem contagiar os colegas mais cétricos, ao contrário, algumas vezes são criticados por sua motivação. Mais uma vez, é imprescindível que se estabeleça um diálogo entre profissionais competentes e sabedores de que, apesar das mazelas, é possível construir uma escola mais próxima das necessidades

dos jovens, principalmente porque nela atuam mestres de ofício, imbuídos de uma cultura profissional.

Condições de infraestrutura da escola

Neste tópico são discutidos alguns pontos relativos à infraestrutura que influenciam a prática e a percepção dos professores:

- **Gestão:** evidencia-se a necessidade de uma equipe gestora efetivamente comprometida com o trabalho pedagógico. Muitas vezes, observa-se que o gestor pouco ou nada se dedica a isso, que é a função primordial da escola, não porque não queira, mas porque se vê sufocado com os problemas administrativos e contábeis e, em consequência, não tem tempo para cuidar das questões de cunho pedagógico. Além disso, algumas escolas perderam seus supervisores pedagógicos, em virtude do processo de reestruturação das escolas, o que sobrecarregou as atividades da direção. Esse é um dos motivos pelos quais as relações entre equipe gestora e docentes nem sempre é saudável.
- **Coordenação pedagógica:** os coordenadores pedagógicos são escolhidos no começo do ano letivo, mas o processo para sua atuação efetiva como coordenador pedagógico é moroso, pois depende de existência de um professor substituto que irá assumir a sala de aula. Além disso, observa-se que o papel do coordenador pedagógico, muitas vezes, se confunde, equivocadamente, com o do auxiliar administrativo, o que em muito dificulta as atividades de coordenação propriamente ditas, como, por exemplo, organização do planejamento escolar integrado e elaboração de estratégias para resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos. Acrescente-se a esses problemas o fato de que nem sempre o coordenador é escolhido por ter um perfil adequado, mas por ter sido o que não conseguiu turma na modulação.
- **Infraestrutura:** as escolas também apresentam limitações no que se refere à falta de laboratórios (de ciências e informática), recursos didáticos materiais, e problemas de conforto térmico, acústico, mobiliário (não ergonômico), bem como ambiente bonito, entre outros. As salas de aula quentes, com pouca ventilação e carteiras desconfortáveis atrapalham

o rendimento de professores e estudantes; a escassez de material pedagógico é outro fator que desestimula, embora muitas soluções baratas e criativas sejam encontradas com frequência pelos professores que são, na maioria, comprometidos como que fazem.

Diante do exposto, pode-se concluir que existe uma profusão de variáveis que, juntas, confluem para que os professores não acreditem em seu trabalho. A essas devem ser acrescentadas as demandas clássicas por melhoria das condições de trabalho: melhores salários, redução do número de alunos por turma, aumento e bom aproveitamento do tempo e espaço da coordenação pedagógica, entre outras não menos importantes. A luta política pela cultura profissional do magistério e pela valorização do ofício de mestre é incessante no DF.

Opiniões dos professores sobre o ensino médio

Na opinião da maioria dos professores, o ensino médio é uma etapa de formação que prepara os alunos tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuação dos estudos, conforme pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2

Opinião sobre o ensino médio na escola onde trabalham (%)

Na sua escola, você considera que o Ensino Médio é principalmente...	Fem.	Masc.
Uma etapa que prepara o jovem para a continuação dos estudos	31	33
Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho	5	6
Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho	34	29
Uma etapa que proporciona a formação humana integral do jovem	20	16
Nenhuma das alternativas	11	15

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014

Essa resposta, de caráter genérico, uma vez que abrange as duas possibilidades, evidencia que os professores não percebem essa etapa como um processo de formação humana integral do jovem, como foi exaustivamente estudado no PNEM. Nesse sentido, não se vislumbra que a escola possa atuar para além do mercado de trabalho, da preparação para o Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM) e decorrente ingresso na faculdade. Reforça essa constatação o fato de as escolas de nível médio, majoritariamente, não serem consideradas como um lugar onde os talentos que não se enquadram no âmbito acadêmico possam ser despertados, desenvolvidos e valorizados, mesmo porque sua prioridade é a preparação para o exame de seleção para ingresso no ensino superior.

Juventudes e ensino médio

Os jovens que frequentam a escola atualmente são cada vez mais plurais, a ponto de não mais se falar em juventude, e, sim, em juventudes. São muitas as chamadas “tribos”: jovens da cidade, do centro, da periferia, do campo, de diversas origens étnico-raciais e todos eles com seus sonhos e projetos de futuro para os quais a escola contribui direta ou indiretamente, muito ou pouco. É urgente que a escola repense seu papel e a organização de seu trabalho pedagógico, de forma a se adequar a esses jovens, e não o contrário (e infelizmente mais comum), obrigar os estudantes a se adequarem numa estrutura obsoleta, que pouca ligação tem com a realidade pulsante além de seus muros.

Por outro lado, os jovens também fazem muitas críticas à escola, conforme mostram os Cadernos temáticos da UFMG *Juventude Brasileira e Ensino Médio* (COREA; LINHARES, 2014). Muito embora este artigo trate de percepções dos professores, importa lembrar algumas percepções dos estudantes, uma vez que esse diálogo pode ajudar a entender os motivos pelos quais, apesar de ter tantas vantagens em relação a outros estados da federação, entre as quais se destacam 25% das horas de trabalho dedicadas ao planejamento de aulas e à formação continuada e uma parcela considerável de professores com especialização e mestrado, o Distrito Federal ainda tem índices muito baixos nas avaliações de larga escala. Se professores não acreditam nos alunos e alunos não acreditam nas escolas, é evidente que um grave problema está posto e um grande desafio está lançado.

O PNEM-DF teve características um pouco diferentes dos outros estados. Por terem parte das horas de trabalho previstas para formação continuada, os professores puderam fazer o curso em horário de serviço. Além disso,

os formadores regionais foram docentes da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE), a escola de formação continuada da SEEDF. No Distrito Federal, os formadores regionais, portanto, foram professores da própria rede, conhecedores da realidade da sala de aula. Após a conclusão do Caderno 2, intitulado *O jovem como sujeito do ensino médio*, esses formadores produziram um vídeo em que se perguntava a alunos da rede: “Qual é seu projeto para daqui a 5 anos? Em que a escola está ajudando nesse projeto? Em que ela não está ajudando ou até mesmo atrapalhando?” As respostas foram surpreendentes. A maioria respondeu que a escola ajuda porque é ela que dá a formação necessária para que eles consigam boas notas nos exames vestibulares, como o Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS) e o ENEM. Entretanto, a escola não ajuda porque tem problemas sérios de infraestrutura (faltam laboratórios de ciências e de informática e quadras poliesportivas, por exemplo), principalmente quando comparada à particular, e porque ela está muito distante dos projetos dos jovens à medida que raramente procura ouvi-los, ao contrário, tenta dizer a eles que projetos devem ter. Já passa da hora de a escola encurtar as distâncias entre as vozes que a compõem se quiser construir uma prática mais adequada a seu público.

Em relação ao ensino médio no Brasil, os professores são pragmáticos e restringem o papel social da escola, na medida em que a percebem apenas como uma etapa que habilita ou ao ensino superior ou ao mercado de trabalho, conforme dados da Tabela 3.

Tabela 3

Opinião sobre o ensino médio no Brasil (%)

Você considera que o Ensino Médio público no Brasil é principalmente...	Fem.	Masc.
Uma etapa que prepara o jovem para a continuação dos estudos	29	31
Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho	3	3
Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho	35	31
Uma etapa que proporciona a formação humana integral do jovem	20	17
Nenhuma das alternativas	13	18

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

A escola é, portanto, apenas orientada para a obtenção de emprego. Na realidade, questões como a socialização, trabalho em equipe, prática de esportes, incentivo à emergência dos talentos, bem como seu reconhecimento e valorização, são pouco desenvolvidas em detrimento da preparação para exames vestibulares e assemelhados.

Recente pesquisa da Fundação Lemman (2014) mostrou que jovens que tiveram desempenho acima da média na escola pública e nota acima da média no ENEM apresentam dificuldades no ensino superior e/ou no mercado de trabalho. Essa elite apresenta dificuldades de organização, trabalho em grupo, disciplina, foco, persistência, comprometimento, além de dificuldades de conteúdos básicos em Português e Matemática, dificuldades cotidianas no universo do trabalho, tais como falar em público, enviar um *e-mail* formal e utilizar o Excel. Conteúdos complexos, como era previsto, também deixam a desejar: há deficiências em Inglês, Informática, dificuldade para lidar com teorias, trabalhar com equações matemáticas complexas, dominar disciplinas específicas, como Ciências e Filosofia. Se a escola não prepara os jovens adequadamente para o mundo do trabalho, nem para o ensino superior, sua única função restringe-se a preparar para avaliações em larga escala. Com que objetivos? Se assim é, perdeu-se completamente a função da escola de garantir o direito humano à educação de qualidade social, e o professor passa de mestre a preparador técnico. A quem interessa esse retrocesso?

No que se refere à percepção do ensino médio na escola em que o professor atua, o resultado é praticamente o mesmo: a escola serve para habilitar a um emprego e/ou cumprir com a etapa prévia para alcance à formação superior. Ressalte-se que a visão de trabalho aqui é a da mera conquista de um emprego, que irá proporcionar um salário para pagar as contas no fim do mês. Visão bem diferente daquela apresentada no Caderno 3 do PNEM, que aborda o trabalho como processo que transforma a realidade material, em relação dinâmica com a ciência, a tecnologia e a cultura.

Trabalho interdisciplinar

Os professores reconhecem que existem possibilidades de trabalho interdisciplinar, por meio de projetos e conteúdos coletivos, de acordo com os dados da Tabela 4.

Tabela 4

Como são trabalhados os conteúdos das disciplinas (%)

De que forma são trabalhados os conteúdos das disciplinas na sua escola?	Fem.	Masc.
Cada professor trabalha seus conteúdos separadamente	15	21
Existem alguns projetos/ações para ministrar conteúdos de forma interdisciplinar	74	69
Todos os projetos/ações da escola são organizados de forma interdisciplinar	11	7
Nenhuma das alternativas	0	2

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

A ideia de interdisciplinaridade é antiga enquanto proposta curricular. Entretanto, ainda não está consolidada plenamente no contexto das práticas do professor, que revela dificuldades: organização do trabalho interdisciplinar; mau aproveitamento do espaço/tempo das coordenações pedagógicas; e acomodação a uma perspectiva tradicional. A esse respeito, é interessante destacar a questão do isomorfismo na formação do professor, defendido por Nóvoa (1991): se o professor não viveu, como estudante de curso de licenciatura, exemplos de práticas pedagógicas inovadoras, dificilmente irá romper essa barreira.

Organização do trabalho pedagógico

Quando perguntados de que forma são trabalhados os conteúdos das disciplinas na escola, a maioria dos professores afirma que “Existem alguns projetos/ações para ministrar os conteúdos de forma interdisciplinar”. São iniciativas excelentes, sem dúvida, mas, na maioria, são projetos isolados, que não são vistos como pertencentes à escola, mas ao professor ou professores que o desenvolvem. Portanto, a ideia dos projetos interdisciplinares, como prática social e didática, precisa ser melhor assimilada para que a percepção,

tanto do ensino médio como dos estudantes, se torne mais positiva. Apesar de centrarem suas pesquisas em crianças, esses estudiosos podem ser bem aproveitados na didática do ensino médio. Existe um senso comum, segundo o qual o ensino médio, por ser uma etapa em que os conteúdos são mais aprofundados, não comporta atividades lúdicas, que devem ficar para as séries iniciais. Entretanto, sabe-se que o lúdico não exclui a seriedade, tampouco a aprendizagem. Além disso, a alternância de atividades, ora lúdicas, ora sistematizadas, ora centradas no aluno, ora no professor, só enriquece a aprendizagem, uma vez que atende a diversos tipos de aprendizes (visual, auditivo, cinético, entre outros).

A maioria dos professores afirma que apenas alguns colegas efetuam a avaliação conjuntamente. Ainda assim, na maioria das vezes, não há um planejamento interdisciplinar ao longo do bimestre que justifique o que eles denominam “prova interdisciplinar”. Além disso, o conceito de prova interdisciplinar é confundido com um caderno de provas das diversas disciplinas sobre um mesmo tema. Não estamos invalidando esse tipo de instrumento avaliativo, apenas alertando para problemas conceituais que podem desvirtuar o propósito da avaliação. Essa é uma questão muito complexa e foge ao âmbito deste artigo, mas vale destacar que, provavelmente, o resultado obtido da avaliação que se pretende interdisciplinar, mas não é, tenha implicações na percepção que os professores têm do ensino médio e dos estudantes.

Considerações finais

O presente estudo analisou dados relativos à percepção dos professores da SEEDF sobre ensino médio e perspectivas de futuro dos jovens que frequentam a escola. Constatou-se que a imagem socialmente desvalorizada que o professor tem da profissão influi negativamente na percepção que ele tem dos seus estudantes, do ensino médio e da escola em que atua. Nesse sentido, o debate para a formação de uma cultura profissional do magistério é de fundamental importância para que o professor se valorize como tal e passe a ter um olhar mais positivo sobre si, seus estudantes e sua escola.

O estudo sobre o perfil dos professores pode apontar para demandas de formação, tanto inicial quanto continuada. Apesar de estarem entre os mais qualificados do país, os docentes do DF ainda precisam superar desafios como melhorar os índices produzidos pelas avaliações em larga escala e equilibrar o número de estudantes matriculados entre o 1º e o 3º ano do ensino médio. Por outro lado, às universidades cabe repensar os cursos de licenciatura, de maneira que a formação inicial proporcione ao futuro professor a vivência de metodologias inovadoras, bem como estratégias de avaliação formativa.

O questionário aplicado aos cursistas do PNEM foi de grande importância para que se compreenda quem são esses professores e como se formam professores. Espera-se que este estudo contribua para o esboço de novos modelos educacionais que estejam mais adequados às necessidades dos estudantes do século XXI e também às dos professores, que, formados que foram em modelos tradicionais, se sentem inseguros para aderir a novas metodologias, ainda que desejem fazer isso. Reafirma-se que o docente é a peça central do processo de educação, apesar de ser, muitas vezes, banalizado, para não dizer, silenciado.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, maio-ago./set.-dez., 1997.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, UNIMEP, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: set. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.

- BARREIRA, César et al. (Coord.). *Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Formação de Professores no Ensino Médio*, etapa I – Caderno III: o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Tradução Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COREA, Lícínia Maria; LINHARES, Carla (Org.). *Cadernos Temáticos: juventude brasileira e ensino médio*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015. Codeplan: 2016.
- FARAH NETO, Miguel. *Escola, juventude e política social: estudando os processos de participação dos jovens e da comunidade no Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2002.
- FUNDAÇÃO LEHMAN. *Projeto de Vida - Relatório Técnico*. 2014. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/projeto-de-vida/>>. Acesso em: set. 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular*. Brasília: MEC/Inep, 2015.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, p. 3-11, jan./mar. 1992.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

A Percepção de Professores Sobre a Violência e/ou Indisciplina nas Escolas do Ensino Médio Público do DF

Mauro Gleisson de Castro Evangelista

Camaradas, não nos enganemos: quando o professor fala, quem primeiro fala é a cultura. Precisamos fazer essa fala trabalhar.

Fernand Oury

Introdução

Desde a década de 1980 que a temática da violência na escola invadiu a pauta das discussões pedagógicas com ondas de espetacularização do fenômeno regidas pelos meios de comunicação de massa, destacando-se como uma das causas do sofrimento psíquico do profissional da educação.

Breve estado da arte sobre a violência na escola

As primeiras pesquisas sobre o fenômeno da violência na escola no Brasil surgem na década de 1980 por iniciativas governamentais e de duas pesquisadoras. São estudos ainda voltados para a depredação do patrimônio e suas relações com uma escola autoritária.

Na década de 1990, as associações trabalhistas e as organizações não governamentais (ONGs) assumem destaque na promoção de grandes

pesquisas quantitativas sobre a interface juventude e violência que perpassam a relação com a Escola. Dois desses *surveys* tocam especificamente a violência na Escola: Waiselfisz (1998), realizado aqui no Distrito Federal (DF), e Codo (1999), com abrangência nacional, de escuta específica de professores e coordenado por um professor e pesquisador da Universidade de Brasília (UnB), com destaque para o sofrimento dos profissionais da educação, apesar do enfoque excessivamente individualista, conforme avalia Evangelista (2012).

A década de 2000 tem uma vasta produção sob orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com sede em Brasília, muitas das quais serão citadas ao longo deste capítulo. Uma crise na UNESCO-Brasil recrudesce a produção sobre essa temática, que se transfere momentaneamente para o Observatório de Violência na Escola da Universidade Católica de Brasília. Surgiu, ainda, alguns estudos encomendados por ONGs e pelo Ministério da Educação (MEC), mas é a uma pesquisa realizada nas escolas daqui no DF no ano de 2008 (ABRAMOVAY, 2009) que damos destaque pela riqueza de informações sobre o universo de nossas escolas. Tivemos a oportunidade de acompanhar os passos iniciais da referida pesquisa.

Essa rica produção não se faz acompanhar pela produção acadêmica da Universidade de Brasília, tomando como referência o repositório de teses e dissertações da UnB. Foram publicadas 13 (treze) produções acadêmicas sobre a temática da violência na Escola: 3 teses e 11 (onze) dissertações, sendo 6 do Instituto de Psicologia, 3 da Faculdade de Educação, 2 da Faculdade de Educação Física, 1 da Faculdade de Geografia e 1 do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM).

As categorias da cultura de paz e o do fenômeno *bullying* dominam as primeiras produções registradas no repositório, que datam do ano de 2006 – ano de criação do repositório –, e as últimas produções datam de 2013.

O referencial teórico principal dessas produções são alguns teóricos sobre os valores humanos e os estudos e as pesquisas de inspiração francesa realizados pela UNESCO, já referidos aqui, e/ou por pesquisadores que se tornaram mais conhecidos pela discussão da temática junto a esse órgão. Nos estudos específicos sobre o fenômeno do *bullying*, além dos estudos

citados, há uma forte presença de autores nacionais que trabalham com traduções nacionais do fenômeno. Apenas um dos estudos utiliza-se mais de perto dos referenciais internacionais.

Três desses estudos baseiam-se na psicanálise como principal aporte teórico, a Psicossociologia apresenta-se em um, o cognitivismo é a teoria principal de uma produção e o sociointeracionismo é, ou afirma ser, o transfundo teórico de todos os outros, exceção de três que apresentam uma bricolagem teórica perigosa. Aliás, a transdisciplinaridade parece ser característica comum desses estudos que dialogam muito com a Sociologia da educação e da violência, por vezes com autores da antropologia e com algumas psicologias. A maioria são estudos qualitativos e utilizam (ou dizem utilizar) a análise de conteúdo.

Interessante perceber a predominância dos estudos no Instituto de Psicologia e não na Faculdade de Educação e o arrefecimento da discussão do tema, não obstante mostrar-se como fenômeno ainda muito presente, conforme mostraremos ao longo dessa discussão.

Que percepção?

Com base nesse lastro teórico, este capítulo busca discutir a percepção que professores apresentaram sobre os atos disruptivos nas escolas públicas de ensino médio do DF e começamos por retirar a epígrafe de seu comum lugar ilustrativo. Do lugar de psicólogo, este pesquisador coloca-se na contramão ao evocar um pedagogo para a epígrafe, quando a educação escolar tem convocado os psicólogos (dentre outros) para falarem o fazer pedagógico das escolas.

Oury, que também fez questão de falar do lugar de um professor regente, apesar de tão desconhecido no Brasil, construiu uma outra escola nas periferias francesas para os excluídos – rejeitados, laudados, tidos como irrecuperáveis – com excelentes resultados. Afiliado à corrente institucionalista, concorda com Lobrot (1995) que nas escolas falta pedagogia e sobra burocracia. Reconhecendo o caráter multirreferencial da educação e a importância de outros olhares sobre esse fenômeno tão complexo, defendemos que, também para os atos disruptivos, nossas escolas mais carecem de pedagogia do que de

polícia, médicos ou psicólogos, como tem sido requisitado na fala de muitos profissionais da educação, ainda que todas essas áreas de conhecimento tenham contribuições no diálogo com os profissionais da educação.

É ele, Oury, quem nos ajudará de forma ímpar a compreender o institucional da e na organização escola, nos alertando para o fato de que a instituição fala em e por nós, sem que percebamos, determinando nossas formas de compreender e atuar na educação escolar, fenômeno que será melhor decifrado por Castoriadis (1982). Afiliado também à psicanálise lacaniana, alerta para o fato de que é preciso libertar a palavra dos professores e fazer com que as falas trabalhem em busca dos ditos, para além dos falados.

Como *sinthoma*¹, o fenômeno da violência na Escola pode ser rico analisador² inclusive das percepções não como um fiel retrato do real por meio de respostas rígidas aos estímulos ou determinadas apenas pelos aspectos físicos do meio, mas o modo peculiar como vemos, que resulta da interação entre o interior e o exterior por meio do viver experienciado. Uma junção do sentido e da experiência na qual os fenômenos estão indissociavelmente ligados por um processamento de informações recursivas que cria, se cria, recria-se e se recria num movimento constante. Assim, como afirmou Merleau-Ponty, “não podemos confundir o ato de ver com o pensamento de ver” (1994, p. 497).

Portanto, as análises que aqui serão propostas consideram o campo no qual se dá a interação entre os sujeitos que visam (professores cursistas do PNEM e estudantes do ensino médio do DF) e os objetos visados (em nosso caso, a disrupção na escola). Ainda segundo a fenomenologia da percepção, toda interpretação é sempre provisória e incompleta e considera o campo das subjetividades, do momento histórico, da cultura, das relações sociais com suas tensões, contradições e confluências.

1. Apesar da percepção ruim que a cultura eurocêntrica faz do sintoma, este é visto pela psicanálise como importante pista a ser perseguida em busca das causas e ancoragens. Lacan o grafava como escrito.

2. Para a Psicossociologia, são elementos cuja análise possibilita a explicitação dos conflitos, torna manifesto as forças, desejos, interesses e fantasmas das organizações.

Fazer a fala trabalhar

Falamos do lugar de pesquisador do fenômeno da indisciplina e da violência na Escola e como servidor engajado nesta discussão na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), o que nos proporciona escutar profissionais da educação em todas as Regionais de Ensino do DF, o que nos instiga, haja vista a similaridade de falas nas mais diversas escolas que se ligam mais à dimensão fantasmática de um imaginário de medo e insegurança do que ao real que se apresenta. Conforme veremos, inúmeras são as pesquisas que, afastando-se do senso comum, desconstroem “verdades” nas quais muitos profissionais da educação continuam acreditando.

Nessa caminhada, buscamos trabalhar essas falas por meio de uma escuta clínica e interpretação hermenêutica dos conteúdos, tendo como comunidade de sentido a teoria da complexidade a partir da Psicossociologia – o que pressupõe a psicanálise, que tanto nos ensina sobre essa relação sujeito-instituição. Nossa proposta é que, também nas escolas, possamos questionar nossas certezas, tencionar nossas verdades, estranhar o familiar e óbvio, desnaturalizar de modo que possamos expressar e dialogar de uma forma mais consciente e lúcida com o institucional que nos habita e fala por nós, conforme já foi apontado aqui.

Assim, ilustrando a necessidade desse trabalhar da fala, apresentamos algumas que temos ouvido com frequência de profissionais da educação e que não encontram sustentação nos estudos e pesquisas que vêm sendo feitos sobre o fenômeno da indisciplina e/ou violência na escola: a violência na escola é fato recente; a escola é um espaço por demais violento; em se falando de violência, caminhamos a passos largos para o caos social; a violência na escola decorre, exclusivamente, da invasão da violência que lhe é externa; há um crescimento da violência por conta dos desvios da juventude que demonstra desrespeito ao espaço sacralizado da escola; esses desvios se devem à desestruturação, à negligência das famílias dos educandos que sabem o que fazer e não fazem porque não querem e à falência dos valores morais que regularam a vida dos adultos; o *bullying* nomeia todas as formas de violência presentes no ambiente escolar e é de responsabilidade exclusiva de quem o pratica; o enfrentamento eficaz da questão dá-se pelo resgate de

um dado modelo de autoridade do professor aos moldes de um passado, pelo enrijecimento das normas disciplinares com mais apoios disciplinares (bedéis) e pela presença da polícia na escola; a escola, ante os quadros de violência do mundo e em seu interior, deve ampliar seus muros, grades e sistemas de segurança; a escola encontra-se isolada, portanto deve enfrentar a violência sozinha; os conflitos não são saudáveis à convivência, portanto não podem existir; a solução deve vir de *experts*, entre outras.

Mas, afinal, o que é violência na escola?

É comum, em nossas escolas, uma sobreposição dos conceitos de indisciplina e violência, o que também dificulta o seu enfrentamento, conforme defendem Silva e Nogueira (2008). Essa discussão, embasada em saberes coerentes, se faz urgente em muitas de nossas escolas, tendo em vista que apreensões muito coladas ao senso comum fragilizam-na, assim como o enfrentamento dos desafios colocados por esses fenômenos, tendo em vista o inflacionamento do conceito, a impregnação por apreensões incoerentes, simplistas, reducionistas e, por vezes, reacionárias, estigmatizantes, preconceituosas e discriminatórias (DEBARBIEUX, 2002). Outro grande risco é a redução do conceito à sua dimensão empírica: agressão física com intencionalidade de causar dor ou sofrimento ao outro, o que pode ofuscar a percepção das microviolências que sustentam e fomentam as demais (DEBARBIEUX, 2002). Outra comum consequência desses equívocos é o aumento da sensação de medo e insegurança, tema ao qual retornaremos na análise dos dados.

Porém, um dos mais perigosos rumos dessas abordagens equivocadas é a justificação de medidas reacionárias, antidemocráticas, violadoras de direitos, como é o caso de medidas “populistas punitivas” – expressão utilizada por Rodriguez (2004) para designar medidas coercitivas severas, reacionárias, que costumam seguir-se aos grandes espetáculos de violência com apoio social que acredita na eficácia delas como forma de restauração do controle e da ordem. Voltaremos a essa questão quando discutirmos a autoridade no espaço escolar.

Compreendemos violência com Costa (1984), que, para diferenciar poder, agressividade e violência, afirma sobre esta que

Este tipo de ação destrutiva é irracional, mas porta a marca de um desejo. Violência é o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente e irracional. (COSTA, *op. cit.*, p. 30).

Procurando clarear o conceito de violência na escola, o que não é tarefa fácil, Debarbieux (2002), um dos pioneiros dessa discussão, demonstra que há duas tendências hegemônicas: a de reduzir a violência ao que é tipificado pelo Código Penal e a que, independente da legislação, leva em consideração a percepção das vítimas. As duas posições apresentam (des)vantagens: seja a limitação da lei em responder à historicidade e atender às subjetividades, mas que dá concretude aos fatos, ajudando a retirá-los em sua desnatuzalização, como demonstrou Abramovay (2009) estudando o fenômeno da homofobia na escola, seja por um risco de subjetivismo exacerbado, o que pode inflacionar o conceito de violência, dificultando-o enquanto categoria de estudo, mas com respeito às percepções dos sujeitos que não podem ser desconsideradas, conforme propõe esta pesquisa.

Pesquisa “O ensino médio público no DF”: alguns exercícios hermenêuticos

É também Debarbieux (2002, p. 71) quem afirma: “de fato, não há dúvida de que o tema violência escolar deva grande parte de sua proeminência às campanhas exageradas da mídia [...]”. Na sequência do texto, acrescenta que “uma das principais tarefas dos cientistas vem sendo a de desconstruir esses discurso alarmista, e mais à frente veremos como a pesquisa quantitativa pode ajudar”.

A disrupção na escola

É isso o que busca fazer a pesquisa “O ensino médio público no DF” (EMPDF) aplicada nas escolas que ofertam ensino médio no DF em 2014. Investigando a disrupção na escola, as Tabelas 1 e 2 apresentam as percepções

de cursistas e estudantes (com amostragens distintas, o que não nos permitirá uma comparação linear) sobre **violências, incivildades e drogas**.

Tabela 1

Ocorrências de violência na escola segundo os professores cursistas (%)

Com que frequência ocorrem esses tipos de VIOLÊNCIA na sua escola	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Ameaças de agressão com armas (canivete, resolver, etc.)	58	39	3
Ameaças de espancamento	42	54	4
Brigas entre galeras/gangues	50	47	3
Brigas entre pessoas	16	78	7
Depredações	18	63	19
Desrespeito aos outros	5	67	29
Humilhação em público/Xingamentos	25	60	15
Pichações	18	61	21
Roubos e furtos	14	71	15
Uso e distribuição de drogas	14	64	21
Discriminação racial	28	64	8
Discriminação sexual e de gênero	24	67	9
Discriminação homofóbica	27	64	9
Discriminação religiosa	36	58	7

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Tabela 2

Ocorrências de violência na escola segundo os estudantes (%)

Com que frequência ocorrem esses tipos de VIOLÊNCIA na sua escola	Nunca	Às vezes	Frequentemente
Ameaças de agressão com armas (canivete, revolver, etc.)	72	25	3
Ameaças de espancamento	60	37	3
Brigas entre galeras/gangues	62	34	4
Brigas entre pessoas	28	66	6
Depredações	58	32	10
Desrespeito aos outros	20	55	25
Humilhação em público/Xingamentos	37	47	16
Pichações	35	47	18
Roubos e furtos	31	51	18
Uso e distribuição de drogas	48	39	12
Discriminação racial	50	41	9
Discriminação sexual e de gênero	50	41	9
Discriminação homofóbica	51	40	10
Discriminação religiosa	61	33	6

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Os professores que participaram da pesquisa, ao serem questionados quanto à frequência com que ocorrem uma lista de disruptões possíveis no ambiente escolar – em que pese o discurso alarmista da mídia e reproduzido por muitos profissionais da educação – apresentam os maiores escores, muito superiores aos demais, na frequência “às vezes” para a maioria dos atos disruptivos questionados. Já as ameaças de agressão com armas (canivete, revólver etc.) e as brigas entre gangues apresentam maiores escores na frequência “nunca” (58% e 50%, respectivamente). Não se percebe muita diferenciação de gênero entre os professores quanto às respostas apontadas, com exceção da “discriminação racial” e a “discriminação sexual e de gênero”, nas quais os professores apresentam 8 e 6 pontos percentuais respectivamente acima das professoras na opção “nunca”, o que nos leva a crer que as professoras mostram-

se mais sensíveis a esses fenômenos, que talvez sejam mais naturalizados³ pelos professores.

Já para os estudantes, “*nunca*” é a frequência que apresenta os maiores escores para a maioria dos itens investigados, exceção feita às brigas entre pessoas (66%), desrespeito aos outros (55%), humilhações em público/xingamentos, pichações e roubos e furtos que, com escores muito próximos de “*nunca*”, apresentam maiores escores na frequência “às vezes”.

Apesar de trabalharmos com amostras distintas para professores e estudantes, cabe-nos questionar com Renault (2004) em que medida os professores guardam uma representação de Escola mais idealizada e ancorada na discursividade moderna, enquanto os estudantes possuem uma representação mais próxima do discurso da pós-modernidade (DAYRELL, 2007). Por outro lado, convém questionar em que medida os estudantes naturalizam fenômenos de violência, sobretudo das microviolências (DEBARBIEUX, 2002). De acordo com Oliveira (2002), por se encontrarem mais próximos dos conflitos, os estudantes costuma apresentar uma representação de natureza funcional da violência na escolar.

Digno de nota e reflexão são escores dos professores aos quesitos “deprecação” e “uso e distribuição de drogas” (63% e 64% respectivamente para a opção “às vezes”). Esses dados nos revelam quadro comum em nossas visitas às escolas quando convidados a discutir o fenômeno da violência: uma representação negativa do estudante e uma crença de que as drogas são mais usadas por estudantes do que demonstram inúmeras estatísticas nacionais, o que pode ser encontrado em Abramovay e Castro (2005) e Brasil (2009a) e (2010).

O sociólogo da educação Françoise Dubet (1997), autor de respeitável produção sobre os fenômenos da juventude e da violência na escola, intimado pelos professores franceses a conhecer o cotidiano das escolas por dentro, lecionou durante um ano em uma periferia da França e chegou a interessantes conclusões após essa jornada, dentre as quais a dura constatação que temos visto se repetir na realidade brasileira em nossas visitas às escolas: que os

3. Por naturalização entendemos modelos hegemônicos biologicamente justificados e fenômenos que se tornam invisíveis ou pouco visíveis devido à constância e proximidade.

professores possuem uma representação muito ruim dos estudantes, presos que são ainda da abstração aluno, que nada mais é que uma idealização.

Ainda da Tabela 1, as incivildades, em especial as **discriminações**, apresentaram peculiaridades que merecem reflexões mais profundas. Os professores apresentam seus maiores escores na opção “às vezes”, com escores altos também para a segunda opção (“*nunca*”). Interessante considerar que 55% dos professores desta pesquisa declararam-se não brancos e, trabalhando na Coordenação de Educação em Direitos Humanos da SEEDF, acompanhamos por várias vezes as discussões promovidas pela então Coordenação de Diversidade e sempre nos chamou a atenção a forma como os colegas professores reagiam com hostilidade à discussão sobre o racismo na escola, mesmo sendo muitos deles não brancos.

Por racismo compreendemos o esforço por classificar de forma desigual com base no critério cor de pele. Nesse sentido, Abramovay e Castro (2005) chamam a atenção dos professores para que uma postura de omissão dessa discussão não redunde em aprofundamento da desigualdade e discriminação.

Precisamos reconhecer que a etnia-racial tem causado impactos negativos na população não branca do Brasil e os estudos estatísticos encontram-se aí para comprovação. Podemos citar Brasil (2014a), apenas como um dentre vários. Não se trata aqui de uma discussão organicista, mas social e política, à qual a Escola tem dado pouca atenção, conforme demonstraram Abramovay e Castro (2005).

Outro ponto desta mesma tabela que merece cuidadosa atenção e especial discussão por parte da escola é a **homofobia**. Apesar de alguns estudos comprovarem a forte incidência dessa forma de preconceito e discriminação nas escolas do DF, o maior escore (64%) dos professores entrevistados encontra-se na frequência “às vezes”. Abramovay (2009) e sua equipe de pesquisadores relataram essa como a forma de discriminação que apresentou os maiores escores nas escolas do DF, sendo a única forma que perpassa inclusive a relação professor-professor e estudante-professor, mas também observaram um recrudescimento dessa discriminação com o avançar da idade.

Em tempos de tão contundentes e públicos ataques às orientações sexuais distintas da heteronormatividade, acreditamos que a declarada baixa frequência

dessa forma de discriminação nesta pesquisa se deve a uma invisibilização e naturalização de uma perversa forma de preconceito e discriminação. É possível que essa questão venha sendo melhor flexibilizada em nossas escolas, mas não da forma como foi anunciada pelos sujeitos desta pesquisa. Um motivo a mais para que a escola mobilize essa discussão é o fato de tratar-se de uma forma de preconceito e discriminação que, diferente das demais, comumente ocorre também no lar. Na falta do lar, da Escola, das igrejas, o que resta aos nossos jovens que não se encaixam na heteronormatividade? Estaria aí uma das explicações para o acentuado incremento nas taxas de suicídio da juventude brasileira? Do lugar de psicólogo clínico, tem sido comum perceber essa como uma importante associação e/ou o resvalo para os submundos das drogas, prostituição etc.

As Tabelas 3, 4, 5 e 6 abordam o uso de **armas e drogas na escola**. Ao serem questionados se já viram algum estudante portando armas, professores apresentaram os maiores escores (bem acima dos demais) na opção “*nunca*” para armas de fogo (84%), armas brancas (71%) e outros tipos de armas (74%).

Tabela 3

Armas na escola segundos os professores cursistas (%)

Você já viu algum estudante carregando arma na sua escola?	Nunca	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes
Portando arma de fogo (revólver, etc.)	84	11	5	0
Portando arma branca (canivete, faca, etc.)	71	16	12	1
Portando outro tipo de arma (soqueira, etc.)	74	12	13	1

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Tabela 4

Armas na escola segundo os estudantes (%)

Você já viu algum estudante carregando arma na sua escola?	Nunca	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes
Portando arma de fogo (revólver, etc.)	84	11	5	0
Portando arma branca (canivete, faca, etc.)	71	16	12	1
Portando outro tipo de arma (soqueira, etc.)	74	12	13	1

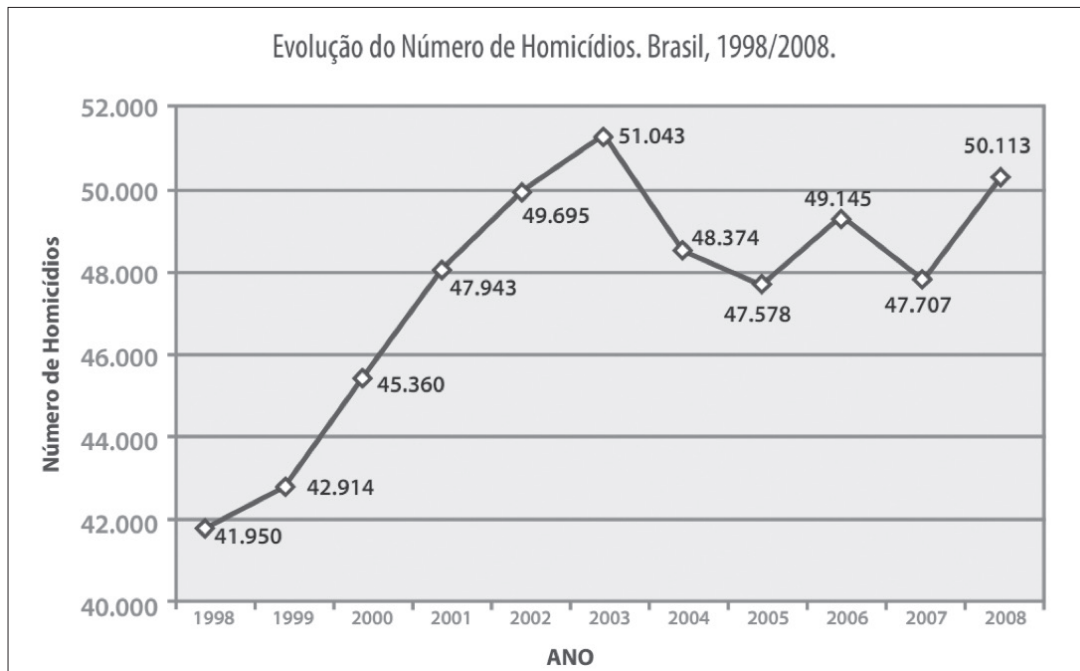
Fonte: Pesquisa Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Uma outra pesquisa, realizada aqui no DF, ouviu dos estudantes um número acentuado de autodeclarações de já ter levado arma à escola. A pesquisa confirma os relatos da mídia de que crianças e adolescentes que foram armados para a escola obtiveram as armas dentro do próprio lar (ABRAMOVAY, 2009).

O uso de **arma** está associado a um clima de insegurança, seja como fator de defesa, exibicionismo ou ameaça. Também convém considerar que o porte não caracteriza necessariamente o uso, mas vulnerabiliza o espaço escolar. Um estudo de Waiselfisz (1998) realizado em Brasília já aponta para os altos índices desse fenômeno na capital do país, sendo quase todas armas provenientes do mercado clandestino. É também esse autor (2011, 2013, 2015) que demonstra em muitos estudos a imensa queda nos índices de homicídios (nos quais os jovens são as principais vítimas em nosso país e não os principais autores como insistem os meios de comunicação de massa) com o Estatuto do Desarmamento e políticas pontuais das Unidades da Federação, conforme demonstra o gráfico que se segue:

Gráfico 1

Evolução do número de homicídios no Brasil, 1998-2008



Fonte: Waiselfisz (2011).

As armas estão associadas a uma tentativa de empoderamento, ante quadros de muita impotência, tentativas de uma compensação fálica dos que dela buscam fazer uso. Inúmeros relatos da mídia, alguns deles acompanhados diretamente por este pesquisador, nos relatam sujeitos desempoderados ou feridos em sua autoimagem/estima que alvejam a escola e os que nela se encontram, como é o famoso caso de Realengo, no qual o autor do atentado retirou de sua mira os estudantes que apresentavam quadros de afastamento dos padrões instituídos de beleza e aceitação social.

Também os adolescentes autores de ato infracional, com os quais este pesquisador trabalha diretamente desde 1997, relatam o empoderamento que uma arma representa, tendo em vista seus conflitos (guerras) de territorialidade tão comuns nos bolsões de miséria do DF. Nós, professores, percebemos o quanto a arma é presente na fase fálica e durante a genitalização. Segundo Driew (2010), sobretudo para adolescentes que se sentem temerosos da passividade e penetração da puberdade.

É preciso lembrar com Nasio (2007) que o falo não é o pênis enquanto órgão, mas a sua fantasia, idealização, símbolo da onipotência e de seu avesso:

a vulnerabilidade. Para Lacan, o falo é um padrão simbólico, significativo do desejo. Muitas das insígnias utilizadas pelos jovens vulneráveis nos falam de uma tentativa de empoderamento e enfrentamento à essa sociedade que lhes negou muitos acessos. Essa marcação de gênero por insígnias de superioridade próprias de algumas formas de socialização comuns a comunidades carentes de políticas públicas é demonstrada na pesquisa, na qual os estudantes demonstram maior proximidade das armas, especialmente as brancas. Sobre as marcações de gênero e vulnerabilidade, podemos apontar como ilustração os estudos de Abramovay (2010) ou de Pais (2005), entre outros.

A droga é um elemento utilizado pelo humano que adentra a escola juntamente com esse e traz consigo a insegurança e a proximidade com a lei da rua. Todavia, a Escola não é um lugar passivo à sua entrada, podendo assumir uma importante função na rede de proteção social, como bem demonstram Abramovay e Castro (2005) e Brasil (2014b).

Tabela 5

Drogas na escola segundo os professores cursistas (%)

Você já viu algum estudante usando essas substâncias?	Nunca	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes
Consumindo álcool (cerveja, pinga, etc.)	35	14	42	9
Consumindo cigarro	22	11	45	21
Consumindo maconha	49	11	32	8
Consumindo inalante (éter, cola etc.)	79	7	11	3
Consumindo cocaína	90	4	5	1
Consumindo crack	92	3	4	1
Consumindo merla	93	2	3	1

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Tabela 6

Drogas na escola segundo os estudantes (%)

Você já viu algum estudante usando essas substâncias?	Nunca	Uma vez	Algumas vezes	Muitas vezes
Consumindo álcool (cerveja, pinga, etc.)	33	16	30	22
Consumindo cigarro	24	15	33	28
Consumindo maconha	36	12	29	23
Consumindo inalante (éter, cola, etc.)	66	9	15	11
Consumindo cocaína	84	4	7	5
Consumindo crack	90	4	4	3
Consumindo merla	91	3	3	3

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Sobre o uso de drogas, as Tabelas 5 e 6 revelam que o cigarro e o álcool são as substâncias mais vistas pelos professores, os quais apresentam os maiores escores na opção “*algumas vezes*” (45% e 42% respectivamente), sendo que o consumo de álcool apresenta escore muito alto para a segunda frequência (*nunca*, 35%). Todas as demais substâncias apresentam maiores e altos escores na frequência “*nunca*”, apenas a maconha tendo um escore alto na segunda frequência: “*algumas vezes*” (35%). Os dados referentes aos professores nos chamam a atenção do lugar de pesquisadores, haja vista a comum fala oriunda desses profissionais de uma generalização do consumo de drogas por parte dos estudantes, o que reitera a sugestão aqui vista de Debarbieux (2002) sobre a pesquisa quantitativa para desmontar esses discursos alarmistas, normalmente encampados pela mídia de massa.

De fato, o álcool e o tabaco são as drogas mais consumidas por estudantes do ensino fundamental e médio em todo o país, sendo seguidos pela maconha que, das drogas ilícitas, é a mais difundida entre os estudantes de acordo com o VI Levantamento Nacional. Segundo esse Levantamento (BRASIL, 2010), os números que apontam o consumo de drogas por adolescentes e/ou jovens não são tão alarmantes quanto se acredita no senso comum, muitas vezes reproduzido pelos profissionais da educação. Segundo o Levantamento em tela, apenas 5,5% dos estudantes entrevistados se referiu

ao uso de alguma droga no último mês (exceção feita a álcool e tabaco). O consumo mostrou-se maior nas escolas privadas que nas públicas (10% e 14% respectivamente). As drogas mais comuns usadas pelos estudantes foram bebidas alcoólicas (9,6%) e tabaco (42,4%), respectivamente, e para uso no ano, apesar de que, entre os anos de 2004 e 2010, foi observada redução no número de estudantes que relataram consumo de bebidas alcoólicas e tabaco e do uso no ano de qualquer das demais drogas. A redução foi observada para uso no ano de inalantes, maconha, ansiolíticos, anfetamínicos e *crack*. Por outro lado, foi observado aumento para o consumo de cocaína.

Os dados do Levantamento Nacional desconstróem a percepção alarmista que vem sendo feita sobre o fenômeno das drogas. Não falamos, com isso, que não haja um preocupante uso de drogas por estudantes brasileiros, o que merece um olhar muito especial da Escola, tendo em vista sua capilaridade e função social para com as novas gerações. Sobretudo em tempos de crise das instituições de socialização, cabe à escola lugar especial na rede de proteção social para a prevenção do uso indevido de drogas, como demonstra a tantos anos o Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEQUI), da Universidade de Brasília, por meio do Curso de Prevenção ao Uso Indevido de drogas para professores de escolas públicas (BRASIL, 2014b).

Reunindo um conjunto de pesquisadores da área, os conhecimentos desse importante laboratório da UnB foram consubstanciados na Portaria nº 97/2012, da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), que institui a Política sobre Drogas da SEEDF. Este documento busca fazer frente aos mais comuns equívocos que costumam ancorar projetos e ações de enfrentamento ao uso de drogas na rede pública de ensino e oferta um lugar especial para os fatores de risco e/ou vulnerabilidade e a potencialidade da Escola em transmutá-los em fatores de proteção.

Infelizmente, ainda percebemos uma predominância do paradigma proibicionista na rede pública do DF, apesar dos inúmeros estudos que demonstram ineficácia, ineficiência e inefetividade desse paradigma, em contraposição aos excelentes resultados conseguidos pelo paradigma do cuidado, como é o caso de SUR (2015), apenas para citar um, dentre tantos. É preciso lembrar que a droga é vista como o elemento dócil (COSTA, 2004),

o anestésico ou o estimulante usado para darmos conta do mal-estar tão comum deste momento histórico (BIRMAN, 2006, 2007, 2009).

As Tabelas 7 e 8 apontam as percepções de professores e estudantes do ensino médio especificamente sobre as (in)civilidades no ambiente escolar: o (des)respeito, o *bullying* e o diálogo. A análise dos dados nos revela que professores apresentam maiores escores para a frequência “*concordo muito*” quando a questão apresentada é: “o desrespeito aos professores está aumentando”. Inúmeros são os estudos que vêm discutindo a crise de autoridade na pós-modernidade, dos quais destacamos Renault (2004) e Sennett (2001) e, mais especificamente para o espaço escolar Evangelista (2012), Housseaye (1996), Imbert (2001) e Pereira, Paulino e Franco (2011).

Tabela 7

Opinião dos professores cursistas sobre desrespeito, violência, bullying e diálogos (%)

Opinião sobre cada afirmação?	Discordo muito	Discordo pouco	Concordo um pouco	Concordo muito
O desrespeito aos professores está aumentando.	3	9	30	58
O bullying (agressão física ou verbal) entre colegas está aumentando.	4	19	43	34
A escola sempre ouve a opinião dos estudantes.	10	27	50	14
Os estudantes sempre ouvem a opinião dos professores.	11	37	48	4
Os gestores sempre ouvem a opinião dos professores.	8	25	49	18

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Tabela 8

Opinião dos estudantes sobre desrespeito, violência, bullying e diálogos (%)

Opinião sobre cada afirmação?	Discordo muito	Discordo pouco	Concordo um pouco	Concordo muito
O desrespeito aos professores está aumentando.	10	16	37	37
O bullying (agressão física ou verbal) entre colegas está aumentando.	10	22	33	35
A escola sempre ouve a opinião dos estudantes.	41	33	19	7

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Num esforço de síntese dessa discussão, Evangelista (2012) reconhece que vivemos uma crise de autoridade que se manifesta de forma muito peculiar no ambiente escolar, mas que cabe à Escola um lugar muito importante no enfrentamento desse desafio da pós-modernidade, conforme vêm demonstrando importantes referências nesse estudo. Buscando a etimologia da palavra, lembra que a verdadeira autoridade é aquela que autoriza e, com o auxílio de Imbert (1994, 2001), convida as escolas a repensarem o modelo verticalizado, muito próprio da pré-modernidade que tem como avatar um profissional da educação construído na discursividade da modernidade e que se perde ante um estudante que vem sendo forjado numa nova forma de subjetivação: a pós-modernidade, o que levou Padro (2010) a afirmar, numa preciosa síntese, que “a Escola é uma instituição do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI”.

Interessante problematização é colocada por Renault (2004), para quem a Escola vem acirrando sua condição de uma das últimas sobreviventes das instituições a defender a modernidade. Realmente, em nosso trabalho de pesquisador e por apostarmos no trabalho de rede, ouvimos até mesmo da polícia uma fala de defesa do que entendem por educação, ao passo que muitos educadores optam por defesas coercitivas e reacionárias, como se estas fossem a solução mais eficaz.

Contudo, o que inúmeros estudos têm demonstrado é a ineficácia dessas medidas. Tal é o caso da política de tolerância zero estadunidense para

enfrentamento das violências na Escola, que expressou-se pela adoção de mochilas transparentes, detectores de metais, câmeras de filmagem, policiais e bedéis em todas as escolas, que redundou num incremento da violência nas escolas (DEVINE, 1996). Também Morita (2002), no estudo dos efeitos da contratação de professores versados em artes marciais para contenção dos alunos japoneses que apresentavam quadros de violência, comprova um agravamento dos quadros de violência após essa medida. Ao propor ações coercitivas, como é o caso da Lei Distrital nº 5.531/2015, o DF coloca-se na contramão do percurso mundial para enfrentamento do problema, pois reedita erros já percorridos por outras localidades que, na ausência de políticas públicas, agem por impulso com medidas populistas punitivas.

Em que pesem os avanços nos direitos dos seres humanos, é fato que a sociedade pós-moderna demonstra maior dificuldade com seus processos de socialização, manifestando-se, entre outras dimensões, na (com)vivência. Joel Birman (2006, 2007, 2009), Jurandir Freire Costa (1998, 2004), Zygmund Bauman (1998, 2005, 2013), Maria Rita Kehl (2009) e Savietto (2010) são alguns dos autores que vêm destacando as fragilidades dos mediadores culturais no processo de construção da alteridade na contemporaneidade. Segundo Obiols e Obiols (1993), à escola secundária cabe função muito especial na oferta de suporte, fomento e consolidação de formas de subjetivação mais saudáveis para a juventude.

Essas questões foram discutidas em um Grupo de Trabalho que abordou a violência nas escolas do DF, sob coordenação deste pesquisador resultou em um livreto que defende a necessidade de que as escolas abordem as relações e, com base nessas discussões, construam um plano de (com)vivência escolar (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Bullying

No campo das incivildades, os professores cursistas apresentam os maiores escores (com índices bem acima dos demais) para a opção “*concordo um pouco*” que o *bullying* e a agressão física e verbal entre estudantes está aumentando (43%).

Um outro dado nacional com o qual podemos dialogar, apesar de extraído de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, refere-se à Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) 2009 (BRASIL, 2009a). Segundo essa pesquisa, o percentual dos que foram vítimas deste tipo de violência, raramente ou às vezes, foi de 25,4% (no Distrito Federal esse dado foi de 35,6%) e a proporção dos que disseram ter sofrido *bullying*, na maior parte das vezes ou sempre, foi de 5,4%]

Discussão semelhante à que fizemos sobre o conceito de violência cabe ao estudo do fenômeno denominado *bullying*, que é uma das formas de violência e não de um sinônimo da palavra violência. Ocorre no Brasil o inflacionamento do termo por parte dos profissionais da educação, fenômeno que ainda precisa ser estudado pela academia. Além da polissemia, é surpreendente a adesão a esse conceito por parte da sociedade, da mídia e pelos profissionais da educação.

De origem e uso mais comum nas correntes anglo-saxãs, o termo foi utilizado no contexto da violência na escola, inicialmente, pelo psicólogo e pesquisador Olweus, que, ao estudar quadros de suicídio entre crianças e adolescentes estudantes, cunhou o termo para designar situação na qual um estudante está exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, ao assédio por parte de um ou mais pares. Para o autor do termo, deve haver o desejo de causar sofrimento no outro que se caracteriza por um desequilíbrio de forças, mas não de posições. Em outros locais do mundo, pensou-se outros termos para designar o fenômeno, como é o caso do Japão (*ijime*).

Essa clareza de definição apresentada pelo autor do termo não se reproduziu no Brasil além das apreensões rasas e superficiais sobre o fenômeno, que não condizem com o seu autor. Interessante ilustração dessa confusão é feita pela Lei Distrital nº 4.837/2012, que designa como *bullying* inúmeras formas de violência intraescolares, tais como roubo, racismo, porte de arma etc. Além dos fatores aqui em discussão, essas leis revelam despreparo, imediatismo e arrogância do legislador, pois todos esses projetos de lei foram submetidos ao corpo técnico da SEEDF que, para ambas as leis citadas aqui, apresentou fundamentado parecer desfavorável.

Não pretendemos com isso desqualificar o termo *bullying* e muito menos o fenômeno que busca categorizar. Do lugar de psicólogo clínico, reconhecemos que o estudo desse fenômeno e sua tipificação retirou da invisibilidade a significativa prática que deixou e vem deixando marcas muito severas nas subjetividades humanas. O contexto clínico nos traz inúmeros casos de sujeitos que, a partir de suas fragilidades narcísicas, foram profundamente marcados por esse fenômeno com consequências que se desdobram em seus psiquismos até na fase adulta.

Por um outro lado, o inflacionamento e o uso incorreto do termo, ao tempo em que visibiliza o fenômeno da intimidade reiterada entre pares, invisibiliza outras formas de violência, algumas até tipificadas pelo ordenamento jurídico.

Acreditamos que esse inflacionamento se deva, entre outras questões, à necessidade de qualificação de um fenômeno que sempre ocorreu, mas que passava despercebido pela instituição, restando apenas às subjetividades vítimas.

Ocorre que o termo não entrou no Brasil pela academia, mas pelos meios de comunicação, tendo alguns autores se debruçado sobre o mesmo numa perspectiva que ainda hoje domina absolutamente o cenário disposicional e psicopatologizante, que desconsidera, ainda, os sistemas e contextos nos quais se apresenta.

Nosso contato com alguns dos grandes difusores dessa discussão no Distrito Federal, com repercussão para o Brasil, nos revela ao olhar clínico sujeitos com histórias pessoais de vitimização nos ambientes escolares (não necessariamente de *bullying*) não elaboradas que agigantam, *a priori*, para o outro um fenômeno que não foi digerido por eles próprios.

Quadros de responsabilização judicial de Escolas e profissionais da educação em decorrência da omissão ante quadros de *bullying* podem ser um dos elementos que explicam a difusão do uso do termo pelas nossas escolas.

Dubet (1998) categoriza como desinstitucionalização do social a tendência muito comum nas sociedades neoliberais de reduzir apenas à pessoa os (de)méritos pelo seu sucesso/fracasso. Um exemplo desse risco é dado por Debarbieux (2002) com as discussões sobre o racismo visto ser

comum um centramento apenas no indivíduo da explicação para a violência, desresponsabilizando o Estado e a sociedade de ações que façam frente à profunda injustiça social que marca nosso tempo.

É digno de ênfase que as crianças e adolescentes que, ocupando o lugar de estudante, apresentam-se como autores de *bullying* estão também reproduzindo uma sociedade que é preconceituosa e discriminatória. E por que responsabilizar apenas a criança e o adolescente no enfrentamento desse desafio? Onde fica a discussão de uma sociedade preconceituosa, discriminatória, balizada por padrões de estética, consumo e pela captura do outro pelo corpo? Onde está nas escolas a discussão da cultura corporal que mescla-se ao consumismo e reduz em si as subjetividades?⁴ Mais uma vez a sociedade e os sujeitos que ocupam os lugares de profissionais da educação, ou de gestão da educação, eximem-se de um precioso analisador, fantástico elemento de análise da realidade escolar e das subjetividades que nela se encontram.

O fenômeno do *bullying* também é sintoma de disfunções já apontadas aqui para o estudo da violência na escola. Tanto o jovem que se coloca como autor quanto o que se coloca como vítima são subjetividades gritando por uma visada dos demais seres humanos, especialmente dos mais velhos, seja para os devidos acolhimentos e intervenções da escola, seja para os encaminhamentos para a rede de proteção social, seja para aproximar um diálogo com a família, seja para repensar e propor estratégias de intervenção nas relações que se dão no ambiente escolar.

Temos visto que o termo é especialmente usado pela psicopedagogia, uma área que no Brasil se coloca entre a Psicologia e a Pedagogia, com desafios a serem vencidos pela regulamentação da formação para a profissão. São estudos, em sua grande maioria, sem muita reflexão crítica e que reproduzem o mercado da violência na Escola. Há todo um aparato de venda de livros, palestras, cartilhas e consultorias que movimenta muito dinheiro em nome do inflacionamento do *bullying* e da forma superficial, rasa, simplista, a-histórica e associal como essa discussão vem sendo feita. A análise desses materiais assusta pelos motivos aqui apresentados, dentre outros.

4. Interessante discussão sobre o corpo é feito por Costa (2004).

Reiteramos que nossas provocações não se fazem no sentido de negar o fenômeno do *bullying*, que sabemos existir, mas relativizar, tencionar e problematizar uma discussão que nas escolas vem sendo muito apreendida pelo senso comum.

Ainda nas Tabelas 7 e 8, professores e estudantes posicionam-se sobre a **escuta no espaço escolar**. O primeiro dado que destacamos é de que os professores apresentaram maior escore para a opção “*concordo um pouco*” (49%), sendo segundado por “*discordo um pouco*” (25%), para a afirmação de que os gestores ou gestoras sempre ouvem a opinião dos professores. A mesma sequência de escores para opções apresentadas neste quesito se repete para a afirmação de que os estudantes sempre ouvem a opinião dos professores.

É também Oury (apud PAIN, 2009), evocado na epígrafe, quem questiona: “estarão os educadores, como as crianças, condenados ao silêncio?” Nossa experiência de escuta clínica nos tem revelado a carência de espaços de escuta nas escolas, até mesmo entre os próprios profissionais da educação, condição indispensável para o trabalho da Pedagogia Institucional. Dejours (1994), uma das maiores referências sobre o sofrimento no trabalho, defende a escuta entre os pares como principal dispositivo da clínica do trabalho – método terapêutico para mobilizar a visibilidade da criatividade do trabalhador quando a prescrição do trabalho não dá conta do que o real nos apresenta. Nossas escolas carecem de espaços de escuta coletiva e as coordenações pedagógicas têm se mostrado como espaços negligenciados e esvaziados de sentido por muitas escolas da rede.

Exercemos a função de consultores do MEC para levantamento de dados da realidade local do DF para construção da política do PNEM e nos causou surpresa comprovar, junto aos consultores das outras 26 (vinte e seis) Unidades da Federação, a enorme superioridade do DF em recursos de pessoal fora de regência para auxílio do trabalho pedagógico, de estrutura predial e de tempo de coordenação pedagógica, entre outros. Os dados eram apresentados em reuniões com os consultores de todos os estados e em seminários nacionais e era muito comum que a plateia interrompesse para sugerir a correção dos dados que apresentávamos, tamanha a distância de nossa realidade para o restante do Brasil. Daí a importância de fazermos

muito bom uso desse precioso espaço, inclusive para a escuta coletiva aos moldes da clínica do trabalho teorizada por Dejours (*op. cit.*).

Sobre a escuta dos estudantes, as Tabelas 7 e 8 apresentam dois momentos: um primeiro quando é perguntado aos professores o quanto concordam que a escola ouve a opinião dos estudantes, no que os professores *concordam um pouco* (50%).

Nossa prática, os estudos sobre juventude e escola (alguns já citados aqui) e sentenças judiciais do Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDFT), que deram ganho de causa a estudantes do DF por entenderem não ter sido respeitado o princípio do contraditório e da ampla defesa – basilares do ordenamento jurídico brasileiro –, nos levam a compreender com Pain (2009), Vieira (2008), Mollo (1978), Merle (1996), Perrenoud (1995), Santos Guerra (2002) e Rueff-Scoubès (1997) que precisamos constituir espaços de fala e escuta para os estudantes.

Conectando o que foi discutido até aqui com a questão da escuta, Colombier, Mangel e Pedriault (1989, p. 85) advertem para o risco de que “a denúncia da violência seja talvez a nova imagem assumida pela conspiração do silêncio em torno da escola-caserna”. E que “a violência é filha da palavra emparedada” (p. 49), dizem essas autoras em seu trabalho com os estudantes difíceis. Tal como no trabalho desenvolvido por essas professoras, as experiências bem sucedidas no enfrentamento da violência e das não-aprendizagens passam pela EX-pressão (ABRAMOVAY, 2004; ORTEGA; DEL REY, 2002; CASTRO, 2001), seja pela palavra falada, cantada, pela música, pelo corpo, artes, pois como bem lembrou um poeta das minorias políticas, O Rappa (FARIAS et al., 2001):

“paz sem voz
paz sem voz
Não é paz
É medo!”

Uma última informação relevante para os nossos estudos sob essa temática nos é dada pelas Tabelas 9 e 10 nas quais se pergunta aos entrevistados (professores e estudantes) sobre os espaços que lhes oferecem **(in)segurança**.

Tabela 9

Opinião dos professores cursistas sobre o local onde sentem mais seguros (%)

Você diria que se sente...	Feminino	Masculino
Tão seguro na escola em que trabalha quanto em casa.	53	47
Mais seguro em casa.	57	43
Mais seguro na escola em que trabalha	62	38
Inseguro tanto em casa quanto na escola	57	43
Total	56	44

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Tabela 10

Opinião dos estudantes sobre o local onde sentem mais seguros (%)

Você diria que se sente...	Feminino	Masculino
Tão seguro na escola em que trabalha quanto em casa	38	36
Mais seguro em casa	51	51
Mais seguro na escola em que trabalha	2	4

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Antes de adentrarmos nos dados específicos da pesquisa EMPDF sobre **insegurança**, convém lembrar com Blaya (2002) que existem diferenças significativas entre o sentimento de insegurança e a violência para que possamos mensurar em que medida vivemos um incremento do sentimento de insegurança ou um aumento da violência. Também o sociólogo da educação, Françoise Dubet (1990 apud DEBARBIEUX, 2002, p. 66) nos afirma que “a violência é um clima de indisciplina que é paradoxalmente mais tangível que os atos que o geram.” Teixeira e Porto (1998) nos alertam para o fato de que as abordagens alarmistas sobre a violência acirram um imaginário do medo, gerando insegurança, o que vem sendo destacado pelos estudiosos da Segurança Pública como promotor de mais violência (BRASIL, 2005) e alimento da indústria da segurança (ABRAMOVAY, 2009).

Que nossas palavras não sejam compreendidas como negação de um sentimento real e legítimo: o medo e a sensação de insegurança da

comunidade escolar. Apenas buscamos contribuir com as discussões no sentido de tencionar e relativizar as relações entre o real e a percepção deste.

Pesquisa nacional sobre a (in) segurança foi realizada pelo IBGE por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009 (BRASIL, 2009b), a qual revela que a sensação de segurança do brasileiro diminui à medida que a população se afastava do domicílio, pois a maioria da população maior de 9 anos de idade (78,6% ou 127,9 milhões de pessoas) sentia-se segura no domicílio onde residia. No bairro, este percentual foi estimado em 67,1% (ou 109,2 milhões de pessoas) e, na cidade, a sensação de segurança era compartilhada por pouco mais da metade da população, 52,8% (ou 85,9 milhões de pessoas). Os homens se declararam mais seguros do que as mulheres, seja no domicílio, no bairro ou na cidade em que residiam, e a sensação de segurança estava mais presente entre as crianças e adolescentes. A pesquisa mostrou ainda que, das pessoas que tinham de 10 a 15 anos de idade, 81,4% sentiam-se seguras em seus domicílios, 70,4% nos bairros e 57,9% nas cidades.

Um outro dado com o qual podemos dialogar, apesar de referir-se a estudantes do 9º ano do ensino fundamental, é da PNSE (BRASIL, 2009a), que investigou a proporção de escolares que faltaram à escola motivados por questões de insegurança, seja no trajeto de casa para a escola ou na escola e observou-se que esse percentual foi superior entre os escolares de escolas públicas (9,7%) ao das escolas privadas (5,5%), mesmo porque a grande maioria dos estudantes de escolar particulares vão para suas escolas levados pelos pais ou por transportes escolares contratados.

Também na pesquisa “O ensino médio público no DF”, no que tange à segurança, os estudantes mostraram-se mais seguros em casa (51%), sendo seguido por tão seguro na escola quanto em casa (38%). As professoras mostraram-se mais seguras na escola, com todos os demais escores muito próximos e os professores apresentaram escore maior para a opção tão seguro na escola quanto em casa (47%). Essa distinção com relação a Brasil (2009b) talvez se deva ao fato desta última não ter perguntado sobre a sensação de segurança na Escola.

Considerando que esta é uma percepção (de um pesquisador sobre a disrupção na Escola) sobre as percepções dos professores e estudantes de ensino médio do DF sobre a mesma questão, a partir de nossas comunidades de sentido, consideramos com Merleau-Ponty (1994) que jamais teremos o conhecimento exaustivo e total de qualquer objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta. Ainda assim, esperamos ter contribuído para a reflexão de um fenômeno que vem contribuindo para o adoecimento psíquico do profissional da educação e de muitos estudantes.

Já em 1999, Codo documentava em uma pesquisa nacional a correlação entre a sensação de insegurança e o adoecimento de profissionais da educação. Pensamos que de lá para cá a situação apenas agravou-se. E não nos enganemos de que essa é uma questão específica das escolas públicas, pesquisa do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em parceria com o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (Sinpro), mostra que mais de 40% dos professores de instituições privadas já foram agredidos ou ameaçados por estudantes, pelo menos uma vez (SINPRO-MINAS, 2009). Inúmeros são os estudos nessa linha, sobre os quais não nos prolongaremos por não ser objeto deste capítulo. Ainda assim, convidamos à leitura de Evangelista (2012), que busca dar voz ao do(c)ente em decorrência da disrupção na escola. Mas não poderíamos deixar de emprestar a palavra para Assis, Constantino e Avanci as quais, também discutindo a violência na Escola, afirmam que:

Alguns autores afirmam que os professores em sofrimento criam estratégias de defesa ou de enfrentamento das adversidades visando ao exercício da função. No entanto, temos os docentes como uma das categorias profissionais com elevado número de afastamentos por problemas de saúde e fica estabelecido o nexo causal trabalho-adoecimento. (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010, p. 12)

Dejours (1994) e Meirieu (2002) chamam atenção para a criatividade e inventividade no enfrentamento dos desafios colocados pelo real, muito distante das idealizações que permeiam nossos imaginários e que foram e vêm sendo reforçadas em nossas formações inicial e continuada, principalmente

após a “expansão degradada⁵” do ensino público nas décadas de 1980 e 1990. Dejours percebeu, ao longo de seus estudos, que os profissionais reagem ao mal-estar inerente ao trabalhar por meio dos mecanismos defensivos, pelo adoecimento ou pela criatividade. O sociólogo da Educação, Juarez Dayrell (2007, p. 1121), nos lembra que “em meio à aparente desordem, eles (os jovens) podem estar anunciando nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar”.

O mundo não apresenta mais as condições para o retorno a um modelo de autoridade que regulou as relações entre professores e estudantes no passado. Tampouco a escola na qual nós professores fomos formados. Restamos, então, reinventar a escola. Inúmeras são as experiências bem sucedidas no enfrentamento dos desafios que são apresentados pela pesquisa EMPDF⁶.

Mas é preciso considerar que a violência, a indisciplina, as incivildades e as drogas na Escola são sintomas de disfunções de uma ou mais subjetividades que não conseguem ligar seus conteúdos internos, os quais são provocados e/ou reforçados por elementos externos oriundos das disfunções organizacionais, institucionais, políticas, sociais, econômicas e culturais, ex-pressões/plões de acúmulos que se somam sem escoamento, elaboração, canalização nos aparelhos psíquicos dos ditos violentos. Logo, toda re-pressão, ainda que apresente um silenciamento momentâneo, redundará em agravamento da situação para a(s) subjetividade(s) que reagirá/reagirão a essa re-pressão por meio de novas im/ex-plões, com danos para si e para a coletividade da qual é parte.

Uma nova escola é urgente e possível, mas teremos que construí-la, o que exige de todos nós um esforço de desprendimento, pois, como afirmam Colombier, Mangel e Pedriault, na discussão sobre a violência na Escola:

Só quando se leva em conta a realidade em toda a sua dificuldade, com todas as suas contradições, podem-se articular proposições e elaborar projetos. A escola sonhada não existe mais ou não existe ainda. Resta uma instituição e pessoas que aí se reúnem, para trabalhar todo um

5. Sobre esse fenômeno, ler Peregrino (2006).

6. Castro (2001) e Abramovay (2004) apresentam algumas experiências simples e bem-sucedidas. Muitas outras sabemos existir em nossas escolas.

conjunto de forças que é possível desmassificar, reduzir, para que elas não fiquem mais mobilizadas e, nestas condutas, fracassadas. (COLOMBIER; MANGEL; PEDRIault, 1989, p. 85).

E como Oury abriu essa discussão, o convidamos para também fechá-la: **“Camaradas, ou vamos mudar essa profissão, ou vamos mudar de profissão.”**. E ousou acrescentar: ou vamos adoecer. Por uma nova escola!

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: RITTLA; SEDE, 2009.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Gangues, gênero e juventudes: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos*. Brasília: SDH, CUFA DE, 2010.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO; Rede Pitágoras, 2005.

ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.) *Impactos da Violência na Escola: Um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 2010.

BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmund. *Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BIRMAN, Joel. Tatuando desamparo. In: CARDOSO, M. R. (Org.). *Adolescentes*. São Paulo: Escuta, 2006.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

- BIRMAN, Joel. *Cadernos sobre o mal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Érica; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BRASIL. SENASP. *Guia para a prevenção do crime e da violência nos municípios: 2005*.
- BRASIL. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE)*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; CNJ; IBGE, 2009a.
- BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD): Características da vitimização e do acesso à justiça no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; CNJ; IBGE, 2009b.
- BRASIL. *VI Levantamento Nacional Sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas Entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública e Privada de Ensino nas 26 Capitais Brasileiras e Distrito Federal*. São Paulo: UNIFESP, CEBRID e SENAD, 2010.
- BRASIL. *Situação social da população negra por estado (SEPPIR)*. Brasília: IPEA, 2014a.
- BRASIL. *Curso de Prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas*. Brasília: SENAD; MEC, 2014b.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- CASTRO, Mary Garcia (Coord.). *Cultivando vida: desarmando violências*. Brasília: UNESCO; Brasil Telecom; Fundação Kellogg; BID, 2001.
- CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PEDRIAULT, Marguerite. *A violência na escola*. Trad. Roseane Kligerman Murray. São Paulo: Summus, 1989.
- COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In: BIRMAN, Joel (Coord.). *Percursos na História da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus, 1998. p. 151-174.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, out. 2007.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre as palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DEJOURS, Christophe. *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

DEVINE, Jonh. *Maximum Security: The Culture of Violence in Inner-City Schools* John Devine. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

DISTRITO FEDERAL. *Plano de Convivência Escolar: construção em rede*. Brasília: SEDE, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.837, de 22 de maio de 2012. Dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao bullying nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. *Diário da Câmara Legislativa*, Brasília, 24 maio 2012.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.531, de 27 de agosto de 2015. Dispõe sobre a proteção ao professor e ao servidor ou empregado da educação no Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, 27 ago. 2015.

DRIEW, Didier. A violência adolescente. *Anais do Seminário Internacional de Adolescência e Traumatismo*. Brasília, Universidade Católica de Brasília, outubro de 2010.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet concedida a Angelina Peralva e Marília Spósito. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/ago. 1997.

- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, São Paulo, v. 3, p. 27-33, 1998.
- EVANGELISTA, Mauro Gleisson de Castro Evangelista. *A violência na Escola como sintoma do mal-estar juvenil e institucional na pós-modernidade: a voz do(c)ente*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- FARIAS, Lauro; FALCÃO, Marcelo; LOBATO, Marcelo; YUKA, Marcelo; MENEZES, Alexandre. *Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)*. Intérprete: O RAPPÀ. In: O RAPPÀ. *Instinto Coletivo – ao Vivo*. Produtor: Tom Capone/O Rappa. Porto Alegre: WEA, 2001.
- HOUSSEAYE, Jean. *Autorité ou Éducation?* Livre trad. de Rogério Córdova. Paris: ESF, 1996.
- IMBERT, Francis. *A Mediação Simbólica em sala de aula*. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle. Livre tradução de Rogério Córdova. Paris: ESF, 1994.
- IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KEHL, Maria Rita. *A cultura da malandragem adolescente*. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT530138-2610,00.html>>. Acesso em: ago. 2013.
- LOBROT, Michel. *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar, 1995.
- MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MERLE, Pierre. *L'élève humilié: l'école un espace de non-droit?* Paris: PUF, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MOLLO, Suzanne. *Os mudos falam aos surdos: o discurso da criança sobre a escola*. Lisboa: Estampa, 1978.
- MORITA, Yohji. *Violência na Escola: uma abordagem japonesa*. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

- NASIO, Juan-David.. Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- OBIOLS, Guillermo A.; OBIOLS, Silvia Di Segni de. *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Kapeluz Editora, 1993.
- OLIVEIRA, Juliana Prudente. *Representação social da violência na Escola*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.
- ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- PADRO, Ricardo. Entrevista à revista Carta Capital, 13 de janeiro de 2010. p. 12.
- PAIN, Jacques. La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury. In: MARTIN, Lucien et al. *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Paris: Éditions Matrice, 2009.
- PAIS, José Machado. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. 3. ed. Porto Alegre: Ambar, 2005.
- PEREGRINO, Mônica. *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. *Acabou a autoridade?: professor, subjetividade e sintoma*. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de Aluno e sentido do Trabalho Escolar*. Tradutores: Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora, 1995.
- RENAULT, Alain. *O fim da autoridade*. Trad. Felipe Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- RODRIGUEZ, Ernesto. *Existe el riesgo de caer em um populismo punitivo*. Entrevista dada em 22 de maio de 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/Dimenstein/CBN/capital_140906.shtml>. Acesso em: 25 maio 2014.
- RUEFF-SCOUBÈS, Claire. *La démocratie dans l'école: une pratique d'expression des élèves*. Trad. Rogério Córdova. Paris: Syros, 1997.

- SANTOS GUERRA, Miguel Angel. *Entre bastidores: o lado oculto da organização escola*. Porto: Asa, 2002.
- SAVIETTO, Bianca Bergamo. *Adolescência: ato e atualidade*. Curitiba: Juruá, 2010.
- SENNETT, Richard. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, Luciano Campos; NOGUEIRA, Maria Alice. Indisciplina ou violência na Escola? Uma distinção possível e necessária. In: GONÇÁLVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (Orgs.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SINPRO-MINAS. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação. *O trabalho e os agravos à saúde dos professores da rede privada de ensino de minas gerais*. Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010.
- SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos. Volume 21. Conectas Direitos Humanos, ago. 2015.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 51-66, dez. 1998.
- VIEIRA, Maria Manuel. Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. In: *Anais do I Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação – Família, escola e juventude: olhares cruzados*. Brasil/Portugal. Belo Horizonte, 2008.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Juventude, violência e cidadania*. Os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari; Ministério da Justiça, 2011.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2013: juventude e homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: FLASCO e CEBELA, 2013.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015: adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil*. Rio de Janeiro: FLASCO do Brasil, 2015.

Parte III

Juventude e Ensino Médio: Percepções de Estudantes

Juventude do Distrito Federal: Perfil Socioeconômico, Etário e Escolar dos Estudantes do Ensino Médio

André Lúcio Bento

Introdução

Estabelecer um “retrato” dos jovens estudantes da 3º série do ensino médio público do Distrito Federal exige, minimamente, compreender parte dos acontecimentos históricos que fazem do mundo contemporâneo, por exemplo, a era da mobilidade, do digitalismo e da hibridização. Talvez esses fenômenos estejam no cerne das diferenças geracionais que fazem da “época” dos adultos uma época diferente da dos jovens. Nesse sentido, o retrato aqui realizado é mesmo uma breve representação de um momento histórico, cultural, político e econômico específico, igualmente fugaz e transitório.

Vejam os casos do momento histórico. Comumente os jovens de hoje são comparados aos jovens da década de 1960 numa descrição em que os primeiros são tratados como alienados, despreocupados com questões sociais e sem nenhuma razão de militância. Assim, o quadro atual feito dos jovens flerta com a pasteurização total, com uma espécie de assepsia extrema, o que resulta em representações da juventude como sinônimo de alheamento, de superficialidade e de descartabilidade. Nos anos de 1960, apenas uma pequena parcela da juventude de classe média foi às ruas em protesto contra a ditadura, conforme aponta a socióloga Mirian Abramovay¹.

1. Reportagem “O que querem os jovens”, da revista *Istoé*. Disponível em: <http://www.istoec.com.br/reportagens/11266_O>. Acesso em: 20 maio 2009.

De modo complementar, Mary Garcia Castro, professora da Universidade Católica de Salvador, afirma que “há uma mobilização enorme por parte da juventude. Eles levantam bandeiras que não estão na pauta de partidos políticos”². Além disso, segundo ela, os jovens de hoje “são jovens mais sensíveis e tolerantes do que os do passado”.

Sobre a questão das diferenças geracionais, Sposito (2014) lança o seguinte questionamento:

Como lidar com a diferença geracional? Como evitar a perspectiva saudosista que vê no passado uma época de ouro mítica, tão criticada na minha juventude quando nos referíamos ao mundo adulto que resistia à mudança. (SPOSITO, 2014, p. 335).

O debate em torno das diferenças geracionais envolve questões de representação da juventude. Os processos de representação – às vezes estereotipada – da juventude englobam, também, a sua proclamada interatividade com os diversos aparatos tecnológicos do nosso mundo, especialmente os digitais. Esse seria outro traço de distinção entre adultos e jovens, capaz de estabelecer a juventude como uma fase da vida atenta e preocupada apenas com o manuseio de aparelhos eletrônicos, o que destruiria, na visão dos adultos, o mundo real e as relações humanas, além de prejudicar os estudos e impedir aprendizagens na escola. Nas diferenças geracionais, as noções de tecnofilia e tecnofobia (DEMO, 2009) talvez favoreçam o entendimento de que o pensar digital, tão possível e acessível aos jovens (especialmente aos jovens “mais jovens”), é, na verdade, uma possibilidade histórica, propiciada pelo surgimento de outras tecnologias. Não se deve, portanto, julgar a juventude em razão da tecnofilia, uma vez que isso é, sobretudo, uma oportunidade contemporânea, construída em termos históricos e tecnológicos. Aos adultos, cabe o esforço da travessia de um mundo analógico para um mundo digital.

No que tange, ainda, às questões do mundo digital, cumpre destacar o papel que as tecnologias assumem no comportamento dos jovens. Desse modo, a juventude é cada vez mais um grupo “ciborguizado”, tendo em vista

2. Reportagem “O que querem os jovens”, da revista *Istoé*. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/11266_O>. Acesso em: 20 maio 2009.

a condição dos jovens como “híbridos tecnoculturais”, numa “constituição simbiótica com as tecnologias” (SALES, 2014, p. 232). Essa condição ciborgue seria impossível para as gerações passadas, em razão de limites tecnológicos. Por isso, a discussão que usa a interatividade atual como fonte de comparação entre gerações não tem como prosperar, pois é apenas uma possibilidade histórica que favorece a compreensão da juventude.

Desse modo, conforme Dayrell (2009), em termos históricos e geracionais, a ideia de “condição juvenil” resguarda duas dimensões: i) da significação que a sociedade atribui a esse ciclo da vida, numa perspectiva histórica e geracional; e ii) da situação em termos das diferenças sociais dessa condição juvenil.

Optamos em trabalhar com a ideia de “condição juvenil” por considerá-la mais adequada aos objetivos dessa discussão. Do latim *conditio*, refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas também se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (DAYRELL, 2009, p. 17).

No debate em torno da juventude, ocupa um espaço importante a relação entre os jovens e os processos educacionais, tendo em vista que a escola é um espaço construído por sujeitos cujas múltiplas dimensões requerem um processo de formação integral, o que muda os objetivos da ação pedagógica no interior das escolas.

Breves considerações sobre juventude e ensino médio

Um trabalho pioneiro na Sociologia da Juventude tem como referência as propostas de Karl Mannheim, conforme Weller (2007):

Embora o nome de Karl Mannheim esteja fortemente associado à Sociologia do Conhecimento, também podemos considerá-lo um pioneiro da Sociologia da Juventude. Em seu primeiro trabalho sobre o tema o autor desenvolve o conceito de gerações, destacando que a posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico não está dada pela possibilidade de presenciarem os mesmos acontecimentos ou vivenciarem experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processarem esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante. (WELLER, 2007, p. 1).

O significado de juventude deve levar em consideração os contextos social, político e histórico da sociedade e a relação de reciprocidade entre ela (a juventude) e a própria sociedade (WELLER, 2007). Desse modo, é necessário entender os sentidos de juventude. Para Feixa e Nilam, em um estudo sobre a “juventude global”, uma definição de juventude deve basear-se na construção social da identidade, na constituição dos jovens como atores sociais (FEIXA; NILAM, 2009). Os autores concluem que a denominada “juventude global” deve ser interpretada como um “coletivo híbrido”, em termos locais ou globais.

No processo de compreensão do que seja a juventude, é comum o estabelecimento de preconceitos e de estereótipos. Um deles é a ideia do jovem como um “vir a ser” ou como um “pré-adulto” (DAYRELL; CARRANO, 2014). Nessas representações, está a juventude como sinônimo de problema, pois o jovem ainda não é aquilo que dele se espera. Isso tem consequências sérias para a construção identitária do jovem, tendo em vista que se negligencia o tempo atual da juventude. Sobre o tratamento da juventude na condição de um problema, Dayrell e Carrano (2014) assim se posicionam:

Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 107).

O tratamento da juventude na condição de problema talvez resida na ideia de juventude como etapa de transição entre a adolescência e a idade adulta. É reducionista tratar a juventude como mera fase de transição, pois ela tem a mesma relevância que os demais ciclos, e esses nunca são taxados de transitórios (KRAUSKOPF, 2003). Para além de uma etapa de transição, a juventude deve ser vista como uma noção que se constrói tendo em vista perspectivas históricas, sociais, identitárias, econômicas e culturais específicas.

A imagem do jovem-problema deve dar lugar à de um sujeito num contexto de cidadania. Desse modo, o jovem deixa de ser uma espécie de ameaça velada à sociedade e passa a ser um sujeito de direitos, e não apenas de direitos relacionados à saúde e à educação. Os jovens devem ser vistos como sujeitos autônomos e “como interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 37). Para Novaes (2007), a expressão “políticas públicas de juventude” passa a se associar a demandas e a conquistas sociais, notadamente verificadas a partir da década de 1980 e potencializadas, no Brasil, a partir dos anos 2000. Em todo o mundo, são os segmentos juvenis os mais afetados, em tempos de globalização e de desigualdades sociais. Assim, a compreensão da juventude contemporânea é a compreensão do próprio mundo atual (NOVAES, 2007, p. 253).

No que diz respeito à relação juventude e educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebem a juventude

como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, 2012, p. 155).

Segundo essas Diretrizes, o entendimento do que seja o jovem do ensino médio não deve se limitar a uma visão “homogeneizante e naturalizada” dele. Sobretudo, o que está em jogo é uma concepção de jovem como um sujeito de percepções específicas e com “comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares”. Desse modo, uma escola de ensino

médio precisa construir um projeto que dê importância a ações de um jovem do presente, e não de alguém em eterno compasso de espera da vida adulta. Do contrário, o ensino médio acaba por se constituir numa etapa para adultos com maquiagem para jovens, em um perene esforço de adequação do jovem ao mundo dos adultos.

Nesses termos, é importante resgatar o que seria a função do ensino médio. De acordo com Costa (2013, p. 186), o “ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior”, função propedêutica (e com oferta restrita) que vigorou até os anos de 1930. Depois disso, o Brasil, com vistas a elaborar políticas desenvolvimentistas, inicia a implantação de escolas vinculadas à profissionalização. De todo modo, a ideia inicial do ensino médio se bifurca entre o acesso à universidade e o mercado de trabalho. Atualmente, as matrículas nessa etapa de ensino são, em sua maioria, em escolas públicas de educação geral, não se restringindo ao perfil profissionalizante.

Atualmente, o ensino médio se insere numa abordagem que tem como pressupostos e fundamentos o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, considerados como dimensões da formação humana. Nesse sentido, o trabalho é o processo por meio do qual nos constituímos como sujeitos, sendo, também, uma dimensão essencial para a produção de conhecimento, em contextos culturais situados. A ciência, por sua vez, responde pela capacidade de, historicamente, transformarmos o mundo natural e social por meio da produção de conhecimentos sistematizados; tudo isso permeado pela tecnologia, a extensão das capacidades humanas que age como mediadora do conhecimento científico e do trabalho. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura, além de serem dimensões da formação humana, são elementos centrais no processo de resignificação dos componentes curriculares, tendo reflexos na abordagem de conceitos, de conteúdos e de temáticas na escola.

Desse modo, uma formação integral seria, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, aquela que

não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a

apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. (BRASIL, 2013, p. 162).

No marco legal brasileiro, a função do ensino médio se constitui de um modo amplo, ultrapassando a mera abordagem cognitiva ou profissionalizante. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 35, estabelece que o ensino médio, com duração de três anos, terá como finalidade:

- 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.

Esse conjunto de finalidades expostas na LDB favorece a construção de projetos político-pedagógicos que observem aspectos do que se pode denominar de “identidade” de uma escola de ensino médio: ela precisa compreender a integralidade de seus jovens estudantes, esses sujeitos reais (e não de um devir) que vivem e sofrem, eventualmente, todas as tensões por que passa o mundo contemporâneo. Isso exige uma espécie de reposicionamento da escola dos jovens, dado que o público do ensino médio no Brasil reflete uma realidade bastante heterogênea em termos sociais, econômicos, culturais e etários.

Em termos quantitativos, conforme dados do MEC/Inep, em 2013, o número de estudantes matriculados nos três anos do ensino médio era de

8.312.815, total que envolve escolas federais, estaduais, municipais e privadas. Em 2014, no Distrito Federal, segundo a pesquisa “O ensino médio público no DF”, o total de matrículas no 3º ano do ensino médio foi 18.183, contando apenas com o universo de escolas públicas. Para além dos números, o ensino médio é, hoje, uma etapa de ensino que deve enfrentar, em resumo, o desafio da qualidade. E isso envolve compreender a dinâmica complexa da juventude e os jovens na sua condição de sujeitos com estilos, anseios, práticas, desejos, aspirações e perturbações dissonantes em relação à condição dos jovens de outras gerações. A escola de ensino médio de hoje precisa ser uma escola para o jovem de hoje.

A juventude no Distrito Federal: aspectos socioeconômicos, etários e escolares dos estudantes da 3º serie do ensino médio

Este capítulo trata de aspectos socioeconômicos, etários e escolares dos 1.243 estudantes participantes da pesquisa “O ensino médio público no DF”, realizada como parte da execução do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no âmbito do Distrito Federal. A amostra de estudantes abrange alunos de todas as Coordenações Regionais de Ensino: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. As Coordenações Regionais de Ensino localizam-se em algumas cidades (regiões administrativas) do Distrito Federal e são responsáveis pela execução de políticas educacionais em observância às esferas regionalizadas do DF. Assim, a amostra da pesquisa constitui dados referentes a estudantes moradores de todas as cidades do Distrito Federal.

A amostra que compõe a pesquisa “O ensino médio público no DF” contempla um total de 1.243 estudantes: 793 (64%) do sexo feminino e 450 (36%) do sexo masculino. Em sua maioria, são estudantes do turno matutino (83%) e que cursam o ensino médio regular (90%); grande parte (71%) reside próximo de onde estuda, pois são gastos menos de trinta minutos no trajeto residência-escola, percurso realizado a pé por 45% dos estudantes.

Para fins de organização da análise, os dados foram divididos de acordo com aspectos socioeconômicos, etários (e de pertencimento étnico-racial) e escolares dos jovens participantes da pesquisa:

1) Aspectos socioeconômicos

Do ponto de vista econômico, a maioria dos estudantes é de média-baixa renda, com uma parcela considerável de média-alta renda, conforme dados a seguir:

Tabela 1

Renda domiciliar (%)

Tipo de renda	Percentual
Alta renda	4
Média-alta	31
Média-baixa	56
Baixa	9
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Somados, os grupos de alta e média-alta renda atingem 35%. Essa informação pode ser interpretada como coerente com a realidade socioeconômica do Distrito Federal. Em 2014, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que a renda per capita mensal dos brasileiros é a maior do Brasil, alcançando R\$ 2.055,00. Apenas para termos comparativos: a renda per capita dos alagoanos era de R\$ 604,00 e foi considerada a mais baixa quando da captação dos dados. Os dados são ainda mais díspares quando observado apenas o Plano Piloto, a área projetada originalmente para servir de capital do Brasil. Nesse caso, segundo Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/2014)³, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), a renda per capita do brasileiro salta para R\$ 5.188,00 (a do brasileiro é R\$ 941,00). O PDAD/2014 traz outras

3. Pesquisa disponível em: <<http://imguol.com/blogs/52/files/2014/12/PDAD20132014.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

informações importantes: domicílios com internet banda larga (88% dos brasilienses; 36% dos brasileiros); domicílios com TV por assinatura (78% dos brasilienses; 28% dos brasileiros); famílias beneficiadas pelo programa Bolsa Família (0,18% dos brasilienses; 24% dos brasileiros).

2) Aspectos etários e de pertencimento ético-racial

Em relação ao fator etário, 73% dos estudantes concluintes do ensino médio do Distrito Federal concentram-se na faixa dos 17 e 18 anos, conforme dados da tabela a seguir:

Tabela 2

Idade dos estudantes (%)

Idade	Percentual
Menor ou igual a 15 anos	1
16 anos	3
17 anos	38
18 anos	35
19 anos	12
Igual ou maior a 20 anos	11
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Embora haja um importante patamar de 73% dos estudantes no 3º ano com idade entre 17 e 18 anos, temos, por outro, uma concentração de 23% fora da faixa etária quando observados os estudantes que têm 19 e 20 ou mais de 20 anos de idade. Esses 23% representam jovens que estão fora do fluxo escolar, o que caracteriza a chamada distorção idade-série. Esses dados são muito próximos dos dados nacionais de distorção no 3º ano do ensino médio, que perfazem um total de 26,8%⁴. Sobre a escolarização dos jovens e sua faixa etária, Weller (2014) faz a seguinte observação:

De forma geral, é possível afirmar que a juventude representa um grupo geracional e que o Ensino Médio constitui uma etapa da escolarização

4. Dados nacionais extraídos da publicação **10 desafios do ensino médio no Brasil**, trabalho da UNICEF coordenado por Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro.

que coincide com um período da vida dos jovens, geralmente entre 14 e 18 anos. Sabemos, no entanto, que parte dos estudantes do Ensino Médio não se encontram nessa faixa etária, o que faz com que a formação em nível médio também coincida com outros períodos da juventude ou até mesmo com a vida adulta. (WELLER, 2014, p. 136).

A questão das diferenças de idade dos estudantes reflete parte da heterogeneidade da juventude que busca a escola de ensino médio na atualidade. Na mesma direção, a forma como os jovens do Distrito Federal se declaram em relação à cor da pele ajuda a descrevê-los, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 3

Cor da pele dos estudantes (%)

Cor	Percentual
Branco	26
Pardo	51
Negro	19
Amarelo (asiático)	1
Vermelho (indígena)	0
Prefiro não declarar	2
Total	100

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Os dados do DF sobre a cor declarada pelos estudantes seguem a tendência brasileira: há mais jovens brancos do que negros na escola. No Distrito Federal, 26% se consideram brancos e 19% se consideram negros. Há, ainda, os 51% que se declaram de cor parda. A publicação “10 desafios do ensino médio no Brasil” revela, conforme dados de 2011, que há, no âmbito nacional, 2.725.548 estudantes brancos, 2.692.425 estudantes negros e 41.872 estudantes amarelos e indígenas. Tal publicação não apresenta dados referentes ao “pardo”, tendo em vista que se baseia em aspectos referentes à raça e à etnia, e não à cor da pele. Nesse sentido, é preciso registrar que a ideia de “pardo”, além de guardar muita ambiguidade, não se traduz, objetivamente, em aspectos relacionados a uma identidade étnico-racial, pois não abarca traços referentes a nenhum grupo específico. No caso da

pesquisa realizada no Distrito Federal, a questão que gerou os dados da Tabela 2 foi a seguinte: “Em relação à cor, você se considera...”. Desse modo, a pesquisa com estudantes do DF buscou levantar informações referentes à cor, o que, de algum modo, revela aspectos sobre raça e etnia.

3) Aspectos da trajetória escolar

No que diz respeito à trajetória escolar, 48% dos estudantes frequentaram escolas de educação infantil ou creches na rede pública, enquanto que 27% o fizeram na rede particular. Esses dados são coerentes com as diversas projeções que localizam o Distrito Federal na dianteira nacional quando se analisa o quesito escolaridade. No percurso da formação escolar, 85% dos jovens cursaram o ensino fundamental, anos iniciais e finais, em escolas públicas, e 95% deles também realizaram o ensino médio em escolas da mesma natureza.

Com relação ao aproveitamento durante seu histórico de escolaridade, 81% dos estudantes nunca reprovaram nos anos iniciais, 88% nunca reprovaram nos anos finais e 82% nunca reprovaram no ensino médio. Quanto ao desempenho escolar ao longo da trajetória, 50% dos estudantes se avaliam “igual à média dos colegas” e 34% se avaliam “um pouco acima da média dos colegas”. A pesquisa, contudo, não permite analisar qualitativamente o que significam as categorias “igual” e “acima” da média, para que pudesse ser feita uma interpretação dos níveis de aprendizagens desses estudantes. No ano de 2008, o Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE)⁵ – constituído pelos processos de avaliação das políticas educacionais, da gestão e do rendimento escolar – tornou públicos, entre outros, os resultados referentes ao rendimento dos estudantes do 3º do ensino médio. Na caracterização dos resultados

5. A avaliação do SIADE 2009 contou com 11.738 estudantes de ensino médio no primeiro dia de aplicação e com 9.600 estudantes de ensino médio no segundo dia de aplicação em todo o Distrito Federal. À época, foram avaliados estudantes das seguintes séries: 2ª e 4ª séries dos anos iniciais e 1º segmento de EJA; 6ª e 8ª séries dos anos finais e 2º segmento de EJA; 3º ano do ensino médio e 3º segmento de EJA. O SIADE também avaliou estudantes das turmas de Aceleração das Séries Finais (ASF), compostas por estudantes em defasagem idade-série. No total, 147.539 estudantes participaram das avaliações no primeiro dia de aplicação e 138.819 no segundo dia.

obtidos nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciência Humanas, os níveis de proficiência foram agrupados em quatro categorias: “abaixo do básico” (domínio insuficiente); “básico” (parcialmente adequado); “esperado” (adequado); “acima do esperado” (superior ao adequado). Todos esses níveis tomam como referência o que se considera esperado em termos de aprendizagens dos estudantes. Desse modo, em situação ideal, a maior concentração dos resultados deveria coincidir com o nível descrito como “esperado”. Vejamos o resumo da avaliação na tabela a seguir:

Tabela 4

Avaliação do rendimento dos estudantes - SIADE 2009 (%)

Componente curricular	Abaixo do básico	Básico	Esperado	Acima do esperado
Língua Portuguesa	32,2	36,3	30,4	1,1
Matemática	60,9	33,6	4,6	0,8
Ciências da Natureza	56,2	36,7	6,5	0,6
Ciências Humanas	26,7	27,9	37,9	7,5

Fonte: Sumário executivo do Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal - SIADE (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Na mesma avaliação do SIADE, 39,4% dos estudantes atingiram o nível esperado no desempenho da redação, o que significa, entre outras habilidades, que os alunos compreenderam bem a proposta de redação, desenvolveram bem o tema e organizaram bem as partes do texto. Os estudantes avaliados no nível básico somaram 35,35%, o que quer dizer que compreenderam razoavelmente a proposta de redação, desenvolveram razoavelmente o tema e organizaram razoavelmente as partes do texto. O nível abaixo do básico concentrou 16,64% dos estudantes: são alunos que apresentaram dificuldades em compreender a proposta de redação, que desenvolveram outro tema, e não o solicitado na proposta, e que organizaram precariamente as partes do texto.

Em 2014, por meio de Relatório Técnico da pesquisa “Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens” (2014)¹, aplicada em âmbito nacional a estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio e que obtiveram desempenho superior à média no Enem, foram analisadas, entre outros aspectos, competências pertinentes aos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática. Na avaliação de curriculistas, verifica-se ausência de habilidades na produção, leitura e comunicação oral e, também, revela-se que o jovem não sabe usar textos (orais e escritos) em situações concretas de comunicação. No caso de Matemática, a pesquisa mostra que os jovens não dominam conteúdos e conceitos básicos, como aritmética e representação gráfica, e que não conseguem trabalhar com questões financeiras. Diante desses resultados, especialistas em educação ouvidos pela pesquisa concluem que o currículo conteudista não desperta o interesse dos jovens, sugerindo a necessidade de correlação das disciplinas, para que os estudantes possam aprender a pensar e a resolver problemas.

Considerações finais

Ao se retratar parte da juventude do Distrito Federal, em especial de uma parcela que frequenta as escolas públicas, o que se constata é, de fato, um pequeno retrato do próprio DF, uma vez que qualquer tentativa de compreensão do que seja a juventude passa a ser, de algum modo, parte da compreensão do que seja a sociedade. No caso específico da pesquisa “O ensino médio público do DF”, o que se verifica é uma juventude com mais tempo de escolarização que a média nacional, em razão dos consideráveis 75% que frequentaram escolas de educação infantil ou creches, quando levadas em consideração as redes públicas e particulares de ensino.

A juventude do ensino médio do DF também reflete as características socioeconômicas da região, uma vez que se concentra nos extratos de média-alta e de média-baixa renda, respectivamente com 31% e 56%, reforçando que a capital do Brasil e que as demais cidades do Distrito Federal estão consideravelmente acima da média brasileira no quesito renda domiciliar.

1. Pesquisa de responsabilidade da Fundação Lemann, apoiada pela ONG Todos pela Educação, com diversos atores (jovens, especialistas, empregadores, entre outros).

Além disso, são jovens, em sua maioria, de 17 ou de 18 anos, faixa etária que corresponde a 73% dos respondentes; no geral, moram perto de onde estudam: 97% gastam menos de trinta minutos ou gastam entre trinta minutos e uma hora no trajeto casa-escola.

Segundo dados da pesquisa, os jovens que chegaram ao 3º ano do ensino médio não apresentam um histórico elevado de reprovação escolar em sua trajetória, em nenhuma das três etapas da educação básica: 20% de reprovações nos anos iniciais, 12% nos anos finais e 18% no ensino médio. E, quanto ao desempenho escolar, os jovens se avaliam igual à média dos colegas (50%) e um pouco acima dessa média (34%).

No Distrito Federal, de acordo com os jovens que responderam ao questionário, a juventude é, majoritariamente, parda (51%), resguardadas todas as ambiguidades que essa designação possa conter. Os jovens brancos atingem 26%, enquanto que os negros são 19% e os amarelos (asiáticos) correspondem a 1%. A juventude do DF que frequenta as escolas públicas é expressivamente feminina (64%), cursa o ensino médio regular (90%) e estuda pela manhã (83%).

Os aspectos sociais, econômicos, escolares e etários que a pesquisa “O ensino médio público do DF” levantou retratam jovens de uma região com índices indicadores socioeconômicos relativamente superiores à média nacional. De todo modo, a pesquisa ajuda a conhecer a juventude de um território com índices também preocupantes, como os que se referem à maior concentração de renda do país e, conseqüentemente, a maior desigualdade social brasileira. A pesquisa “O ensino médio público do DF” possibilita, ainda, a compreensão de parte de um grupo social específico e de algumas de suas condições, tão essenciais para o entendimento da experiência juvenil.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. In “O que querem os jovens”. Entrevista Revista Istoé. 2008. Disponível em: <https://istoe.com.br/11266_O+QUE+QUEREM+OS+JOVENS/>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.
- DAYRELL, Juarez. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Programa Um salto para o futuro. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é esse jovem que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DEMO, Pedro. Tecnofilia e Tecnofobia. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2009.
- DISTRITO FEDERAL. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)*. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan: 2014.
- DISTRITO FEDERAL. *Sumário executivo do Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE)*. Brasília, 2009.

FEIXA, Carles; PAM, Nilan. Uma juventude global? Identidades híbridas, mundos plurais. *Política e Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, n. 31, p. 13-28, set. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)*. Brasília, IBGE, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Situação social nos estados: o caso do Distrito Federal. Brasília: Ipea, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: INEP, 2014.

KRAUSKOPF, Dina. La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. In: LEÓN, Oscar. (Ed.). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar, Chile: Cidpa, 2003.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

RELATÓRIO técnico da pesquisa “*Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens*”. Fundação Lemann. Apoio técnico Todos Pela Educação. Coordenação Técnica Haroldo Torres e Mario Mattos. 2014.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SPOSITO, Marília. Não há o que concluir, restam apenas novas possibilidades. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

UNICEF. *10 Desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. 1. ed. Brasília: UNICEF, 2014.

WELLER, Wivian. Karl Mannheim: um pioneiro da Sociologia da Juventude. GT: Sociologia da infância e juventude. *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Universidade Federal de Pernambuco, maio/jun. 2007.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

O Que Pensam os Estudantes do Ensino Médio Sobre o Ensino Médio?

Nilza Maria Soares dos Anjos

Robson Santos Camara Silva

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo

Introdução

Este capítulo analisa a percepção do estudante do ensino médio ainda em processo de formação sobre o ensino médio, a partir da pesquisa aplicada junto aos estudantes da terceira série do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal, por ocasião do curso de formação para professores do ensino médio, no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que, no Distrito Federal (DF), contou com a parceira da Universidade de Brasília (UnB) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tendo como instituição formadora dos orientadores de estudo a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação no ano de 2014. Trata-se de uma pesquisa que, por levantar dados importantes sobre a juventude no ensino médio, remete inicialmente a uma questão imbricada àquilo que se convencionou chamar, no campo epistemológico marxista, de “relação trabalho-educação”. A centralidade do papel do trabalho enquanto categoria analisada emerge com muita força no ensino médio quando identificamos em seus sujeitos o seu projeto de futuro.

Tomamos como ponto de partida a discussão sobre a representação da categoria trabalho, no seu sentido omnilateral de contribuição para a formação humana integral, numa tentativa de compreender de que forma o estudante do ensino médio percebe essa categoria no seu cotidiano. Para tanto, aborda-se a relação subjetiva que o estudante estabelece com os conteúdos escolares, considerando-se como referência a relevância que tais conteúdos têm no seu cotidiano e para seus projetos de futuro, o que torna importante enfatizar a categoria trabalho. Por fim, realiza-se uma breve análise das pretensões de futuro do jovem estudante do ensino médio com o intuito de revelar suas aspirações no que diz respeito à contribuição desta etapa da educação básica para sua formação.

Representação da categoria trabalho no ensino médio: apontamentos para a formação humana integral

O imaginário do estudante do ensino médio é repleto de representações sobre seu entendimento de projeto de futuro. Isso pode ser percebido quando se entrevista um ou uma estudante, quando se convive no cotidiano do magistério ou, ainda, quando se abstraem elementos etnográficos da representação social desses sujeitos. É recorrente, nas diversas falas, ao serem interpretadas por analistas, que a categoria trabalho está implícita nos discursos dos estudantes. São fortes as evidências de que não há como descolar da realidade as aspirações dos jovens tanto sobre acesso ao ensino superior quanto à formação profissional ou, ainda, à necessidade de acesso imediato ao mundo do trabalho. A categoria trabalho consegue sintetizar essa relação objetiva que acompanha os estudantes do ensino médio no fulcro de seu desejo e projeto de futuro.

Parte-se do entendimento, no âmbito do contexto ora analisado, que o trabalho não é somente fonte de toda riqueza, mas a condição básica e fundamental de toda vida humana. É também uma categoria educativa que busca uma corporeidade integral que ofereça condições ao enfrentamento das adversidades encontradas na sociedade contemporânea, sobretudo nos grupos socialmente mais vulneráveis.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são bastante claras quando tratam do papel da escola e do trabalho ao admitirem que:

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. (BRASIL, 2011, p. 2).

A questão do trabalho como elemento perceptível na realidade do ensino médio aponta para um papel do qual a escola não pode se furtar. Trata-se do contributo que ela pode dar na construção de alternativas que possam dialogar com as aspirações que povoam as juventudes nessa etapa da educação básica. Os desafios são os mais diversos, e não são poucos. Isso porque os conhecimentos escolares ensinados devem dar respostas ao que os jovens buscam na instituição de ensino e no que ela pode fazer em relação aos anseios deles.

Nesse sentido, é importante compreender a complexa noção de juventude. Para Dayrell e Carrano (2014), o conceito de juventude corresponde a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos sociais, foi adquirindo denotações e delimitações diferentes. Isso se aplica, segundo estes pesquisadores, genericamente, ao que a Psicologia utiliza como noção de adolescente para defini-lo enquanto sujeito em transformação. Já nas ciências sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia, aborda-se a noção de juventude centrada nas relações sociais passíveis de serem estabelecidas por sujeitos ou grupos particulares nas formações sociais. Esse processo pode selar a constituição de vínculos ou rupturas.

Isso nos remete a entender a juventude como uma condição e um tipo de representação social que se constituiu historicamente e que tem como franja contemporânea as formas mais diversas de pensar e agir. Ou, ainda, como uma representação dos construtos históricos e sociais relacionados aos aspectos cronológicos, culturais, identitários, sociais e políticos do desenvolvimento da vida.

A juventude compreende um momento determinado da vida, mas que não pode ser reduzido, conceitualmente, a uma passagem de ciclo. É muito mais que isso; é um momento em que o ser humano se insere socialmente, descortina possibilidades em todas as instâncias, seja afetiva ou profissional. Tudo isso se desenvolve considerando as distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele), de identidades culturais, de gênero e territórios (DAYRELL; CARRANO, 2014).

No que tange ao aspecto educacional, os jovens que ingressam o ensino médio se deparam com uma das situações mais importantes da sua trajetória escolar, tem a ver com as escolhas que irão fazer nessa fase de sua escolarização. As juventudes têm diante de si escolhas que recairão na sua formação profissional de nível superior. A categoria trabalho emerge daí.

O arcabouço teórico utilizado no âmbito da categoria trabalho possibilita uma melhor compreensão do que os jovens entendem como projeto de futuro, e os processos construtores de sentido para esses sujeitos. Parte-se do estudo das contribuições teóricas de Marx para desenvolver o entendimento da categoria trabalho, quando este diz que:

o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (MARX, 1988, p. 149).

Marx defende que o trabalho é a transformação da natureza pelo ser humano em sua ação metabólica na construção da própria sociabilidade, cuja relação tem impacto direto sobre a realidade concreta. A corporeidade integral tem sinergia com a concreticidade nesse processo transformador, a partir da superação das condições adversas socialmente construídas, inibidoras do desenvolvimento de potencialidades úteis à sua vida.

A esse respeito, Kuenzer (1991) desenvolve outras chaves explicativas que ajudam a justificar a centralidade dessa categoria, ao propor que:

o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho. (KUENZER, 1991, p. 21).

Compreende-se o trabalho como princípio educativo em que o ser humano aprende e elabora o conhecimento historicamente produzido. O trabalho é produtor do movimento de transformação da sociedade que, por sua vez, passou por vários tipos de organização social, refletindo no seu modo de produção. Esse também é produto de conhecimento a partir da atividade prática da vida e da luta pela sobrevivência, bem como na transformação da natureza em valores úteis que contribuem para a produção do conhecimento apropriado globalmente.

Frigotto (1989) traz à tona outros elementos que ampliam a concepção de trabalho e contribui no desvelamento do conceito quando este é trazido para o campo da educação, sobretudo em relação ao ensino médio, ao argumentar que:

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é a relação social e que esta relação, na sociedade capitalista é uma relação de força, de poder e violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para atender à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas prover as dimensões sociais, estéticas, culturais, de lazer etc. (mundo da liberdade). (FRIGOTTO, 1989, p. 14).

O trabalho é muito mais que a transformação das coisas ou de atendimento à necessidade físico-biológica do mundo da necessidade. Sua dimensão tem desdobramentos que permitem cruzar os aspectos natural, social e cultural. A escolarização média intercambia elementos de representação que os jovens pensam enquanto projeto de futuro, uma vez que esse está dentro da seara da realização de seu projeto de vida e do que esperam da escola em seu papel contributivo para atingir o mundo da liberdade.

Corroboram a perspectiva teórica sobre a concepção de trabalho as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio quando explicitam que:

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. (BRASIL, 2011, p. 19).

Esta concepção deixa evidente o entendimento do conceito trabalho e seu papel no desenvolvimento pedagógico no ensino médio, ao buscar as mediações no processo de produção de existência enquanto promotoras do “reino” da liberdade dos grupos sociais, sobretudo as juventudes que estão no ensino médio.

A história desta etapa de ensino aponta que, por muitos anos, a escola média esteve restrita às classes sociais de maior posição na esfera econômica, o que guarda relação com Krawczyk (2014, p. 82), segundo a qual, “ao incorporar camadas sociais antes excluídas, também se levam para dentro da escola problemas estruturais de desigualdade do Brasil”. Para as camadas populares, o diploma é um motivo importante para seus filhos estudantes terem mais oportunidades em uma sociedade desigual.

A complexidade do contexto social em que os jovens do ensino médio estão inseridos e a forma como a questão do trabalho permeia seu universo e sua percepção sobre o presente e futuro têm impacto direto naquilo que pensa o estudante acerca da “incerteza do mundo do trabalho, o que leva a uma atitude imediatista em suas expectativas com a escola, mas também

pela falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos no Ensino Médio” (KRAWCZYK, 2014, p. 87-8).

É nessa fase da juventude que emergem comumente atitudes imediatistas ou necessidade de satisfação dos meios de existência, seja por razões sociais seja por razões econômicas. São questões de suma importância para a análise da formação do pensamento dos jovens estudantes do ensino médio. A imersão na sua realidade contribui para melhor formular um entendimento sobre as estratégias desse sujeito e o seu comportamento no contexto escolar.

A pesquisa “O ensino médio público no DF” – realização PNEM-DF 2014 – identificou, como expressa a Tabela 1, elementos que apontam uma necessidade imediata por algum tipo de trabalho remunerado. A política educacional não pode ficar alheia a essa realidade, uma vez que a desigualdade social acaba por impor a muitos jovens a necessidade de desenvolver alguma atividade remunerada. A tabela abaixo é bastante ilustrativa ao desvelar esse quadro no ensino médio.

Tabela 1

Sobre o trabalho remunerado (%)

Está exercendo trabalho remunerado atualmente?	Feminino	Masculino
Realiza estágio	23	23
Exerce trabalho com carteira assinada	9	12
Exerce trabalho sem carteira assinada	5	5
Faz somente alguns bicos	5	9
Exerce trabalho não remunerado	1	2
Inativo	23	20
Desempregado	34	29

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Os dados indicam que 10% daqueles que cursam o ensino médio no Distrito Federal exercem trabalho remunerado com carteira assinada e 23% exercem estágio remunerado, demonstrando que o fator renda é significativo para muitos deles ou delas. Tais dados demonstram, ainda, a necessidade de uma parte expressiva desses jovens de desenvolverem alguma atividade remunerada, seja para complementação da renda familiar seja para suprir suas necessidades de continuidade aos estudos.

Tabela 2

Sobre jornada de trabalho semanal (%)

Caso você estiver trabalhando, quantas horas você trabalha habitualmente por semana nesse trabalho?	Feminino	Masculino
Não trabalha	60	51
Até 20 horas	23	27
20 a 30 horas	10	13
30 a 40 horas	6	6
Mais de 40 horas	3	3

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Ao perguntar aos jovens quem trabalha até 20 horas semanais, 24% do total declararam estar nessa condição. Quando estratificamos, 27% dos que trabalham até esse período são do sexo masculino e 23% são do sexo feminino. O fato inequívoco é que temos uma parcela expressiva da juventude trabalhadora no ensino médio, o que torna imprescindível um olhar especial para essa parcela da juventude que cursa essa etapa de ensino.

Esses dados da pesquisa revelam que a inserção do jovem brasileiro no mundo do trabalho é bem diferente do que ocorre possivelmente em outras regiões do Brasil e até mesmo de outros países; a Europa Ocidental, por exemplo, posterga a entrada dos jovens ao mundo do trabalho. A lógica dessa protelação é permitir aos jovens uma melhor formação ao término da escolaridade obrigatória. É o inverso do que muito comumente ocorre no Brasil e em outros países da América Latina, por exemplo.

Como afirma Corrochano (2014):

a transição para o trabalho depois de finalizada a escolaridade básica não é uma realidade e duas características importantes marcam a relação entre escola e trabalho no país: o ingresso precoce no mercado de trabalho e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho. Aqui, boa parte dos jovens envolve-se com trabalho e, especialmente, com *bicos* desde muito cedo, mobilizando múltiplas estratégias para *ganhar a vida*. (CORROCHANO, 2014, p. 213).

A desigualdade social presente no tecido da sociedade brasileira é algo que sela o destino de muitos jovens. Ainda que se admita que a pobreza tenha

diminuído no país, a disputa pela oportunidade de acesso aos instrumentos que permitem possibilidade de mobilidade ainda é um grande desafio para as juventudes.

A construção de um projeto de futuro é um processo complexo e espinhoso, e a inserção precoce no mundo do trabalho torna-se a estratégia para prover as condições de existência imediata diante do solapamento que as condições adversas de sobrevivência de sua família impõem. Tal fato atinge, de forma contundente, os jovens oriundos das classes menos favorecidas.

Está imersa nesse cenário a busca do estudante por motivos que o levem a adequar a sua rotina a um fluxo de estudos que permita responder às suas necessidades escolares. Ao comparar a jornada de trabalho semanal dos estudantes com as horas de estudo gastas, após a jornada escolar e, ainda, no tocante à disponibilidade de material didático em sua casa, a pesquisa traz dados importantes quanto à rotina e métodos de estudo estabelecidos, como é possível observar na Tabela 3.

Tabela 3

Sobre rotina e método de estudo dos estudantes (%)

Como você organiza o seu tempo de estudo fora da sala de aula?	Feminino	Masculino
Estudo quando tenho deveres de casa para fazer ou quando tenho provas	58	59
Estudo mesmo quando não tenho deveres de casa ou provas para fazer, mas não tenho horário fixo para fazer isso	31	29
Estudo sempre e tenho horários fixos para fazer isso	11	12
Se você estuda, mesmo quando não tem deveres de casa ou provas para fazer, quantas horas, em média, estuda por dia?	Feminino	Masculino
Menos de uma hora por dia	36	39
Aproximadamente uma hora por dia	36	35
Mais de uma a duas horas por dia	19	18
Mais de duas horas por dia	9	8

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Em relação aos métodos e rotinas de estudo, 58% dizem estudar quando têm deveres de casa para fazer ou quando têm provas. Esse dado sinaliza um aspecto importante sobre o comportamento do estudante diante da sua rotina de estudo fora da sala de aula, conferindo ao estudo o caráter de atividade contingencial como resposta a dada exigência escolar. Essa realidade induz ao pensamento de que, para a maioria dos estudantes, a ideia de estudo se relaciona à atividade forçada, pouco prazerosa e realizada com desânimo. Assim, na hipótese de não haver tarefas escolares ou provas, 37% dos entrevistados destinam, em média, menos de uma hora por dia para estudos, enquanto que apenas 9% destinam mais de duas horas.

Esses dados demonstram a distância entre os métodos e as rotinas de estudo dos estudantes e a percepção da necessidade dos estudos para alcançar os objetivos de vida.

Tabela 4

Sobre a disponibilidade de livros na residência (%)

Além dos livros didáticos, aproximadamente quantos livros existem em sua casa (não importando de que tipo seja)?	Feminino	Masculino
1 a 50	58	59
50 a 100	26	24
100 a 200	11	8
Mais de 200	5	8

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Os dados correspondentes à disponibilidade de livros na residência servem de indicador para analisar se a presença desses recursos influi no sucesso escolar. O objetivo é pôr em evidência a correlação entre capital cultural e êxito nos estudos.

Assim, quando voltamos o nosso olhar para a disponibilidade de livros na residência dos estudantes entrevistados, percebemos que a maioria, 58%, diz ter de um (01) a cinquenta (50) livros em casa e apenas 6% tem mais de duzentos (200) livros, conforme Tabela 4.

Na esteira dos dados apresentados, Bourdieu e Passeron (1975) defendem a ideia segundo a qual o acesso aos bens materiais, assim como o acesso aos bens culturais, é um fator que implica nas condições do sucesso escolar dos

estudantes. Com tal raciocínio, os autores nos mostram que dentro de um modelo educacional dominante, como o que é vigente no sistema capitalista, as escolas tendem a reproduzir relações sociais desiguais. Nessa linha de raciocínio, o fator capital material em sua relação com o fator capital cultural herdado pelo estudante em seu percurso de escolarização tem interferência nos resultados escolares.

A respeito dos reflexos da disponibilidade de livros na residência sobre os resultados escolares, Casassus (2002, p. 101) considerou os aspectos sociais e culturais “como um dos fatores que maior influência tem no sucesso dos estudantes”. Nesses termos, enfatizamos, a partir da análise da Tabela 4, o acesso dos estudantes aos bens culturais objetivados, como uma particularidade relevante para a obtenção de êxitos nos estudos.

Sem uma escola que possa atender aos anseios e às motivações que os jovens buscam, a probabilidade do absenteísmo em relação ao que é ensinado se multiplica de forma vertiginosa, pois não corresponderá aos interesses de aprendizagens dos estudantes com vista ao seu projeto de futuro. Os direitos de aprendizagens passam pelo aspecto mais amplo daquilo que é ensinado.

O ensino médio e suas projeções: o que diz a lei e o que pensa o estudante

No marco histórico da Lei nº 9.394/1996, o ensino médio compõe a educação básica e tem a função de terminalidade. O art. 35 determina suas finalidades:

- 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;
- VI - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Nesse escopo, destaca-se uma concepção de escolarização que, associada às práticas sociais, seja capaz de elevar nos sujeitos sua capacidade de agir e pensar reflexivamente. Por isso, o aprofundamento dos conhecimentos torna-se uma possibilidade real de contribuir para a continuação dos estudos, de modo a romper com a segmentação dos conteúdos, a partir da conexão teoria e prática. Partindo da compreensão segundo a qual o ensino médio é constitutivo e constituinte de uma outra orientação político-pedagógica, Saviani (2007, p. 160) considera que “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”.

A partir desse ponto de vista, o autor deixa clara sua compreensão sobre o ensino médio e advoga que o ensino médio possui um papel articulador dentro do sistema produtivo de forma mais protagonista. Na vida do estudante, esse protagonismo consolida-se na medida em que a formação geral articulada à sua formação para o mundo do trabalho projeta perspectivas de futuro para além dos cercos mercadológicos.

Evidencia-se, com base nas considerações de Saviani (2007), que papéis essa etapa de ensino deverá cumprir. Para o autor, significa que o ensino médio é, antes de tudo, a etapa da educação básica que está estruturalmente fixada no campo da relação trabalho-educação e, não simplesmente, da mera operacionalização produtiva do sistema capitalista.

Na tentativa de ilustrarmos essa discussão a respeito da função do ensino médio, recorreremos à análise dos dados relativos ao indicador que capta considerações dos estudantes sobre a finalidade dessa etapa de ensino, conforme Tabelas 4 e 5.

Tabela 5**Considerações dos estudantes sobre o ensino médio (%)**

Você considera que o ensino médio no Brasil é principalmente	Feminino	Masculino
Uma etapa que prepara o(a) jovem para a continuação dos estudos	28	34
Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho	5	10
Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho	66	51
Uma etapa que proporciona a formação humana integral do(a) jovem	2	5
Nenhuma das alternativas	0	0
Na sua escola, você considera que o ensino médio é principalmente	Feminino	Masculino
Uma etapa que prepara o(a) jovem para a continuação dos estudos	33	35
Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho	7	13
Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho	54	44
Uma etapa que proporciona a formação humana integral do(a) jovem	6	8
Nenhuma das alternativas	0	0

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Como se observa, mais da metade dos estudantes entrevistados (60%) considera que o ensino médio no Brasil é, principalmente, uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos quanto para o mundo do trabalho. Na sequência, verifica-se que 50% dos estudantes considera que, na escola onde estudam, o ensino médio é também uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos quanto para o mundo do trabalho. A partir desses dados, pode-se inferir que, na percepção da média dos estudantes entrevistados, a escola cumpriria com a tarefa de contribuir com a formação dos sujeitos. Não obstante, há de se questionar se a escola de ensino médio efetivamente atende ao seu papel definido legalmente.

O ensino médio, nesse aspecto, deve ser compreendido como uma etapa de ensino que enseja mudanças tanto no estudante quanto na vida social. Isso, por sua vez, implica a garantia do direito ao saber sobre si e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que aponta para a reorientação dos conteúdos escolares (ARROYO, 2014).

Certamente, essas reorientações podem provocar nos estudantes do ensino médio novas percepções e aprendizagens acerca da escola e do mundo

e o que essas aprendizagens representam para suas vidas, uma vez que tais percepções se constituem únicas dando sentido e significado aos sujeitos na sua individualidade. É dessa forma que se pode entender o sentido da concepção do ensino médio para o estudante.

Esse debate gerado em torno da finalidade do ensino médio se entrelaça às expectativas inscritas no imaginário da sociedade e, particularmente, no imaginário dos estudantes acerca das possibilidades de percursos formativos após o término dessa etapa de ensino. Nesse sentido, é comum exigirmos que esses sujeitos expressem sua intenção a respeito do que fazer após a terminalidade do ensino médio.

Tabela 6

Sobre a continuidade dos estudos após o ensino médio (%)

Em relação aos estudos, após terminar o ensino médio, o que você pretende fazer?	Feminino	Masculino
Ainda não pensei a respeito	2	7
Pretendo trabalhar	4	6
Pretendo estudar para concursos públicos	12	12
Vou dar um tempo	0	1
Não pretendo mais estudar	0	0
Pretendo realizar um curso técnico profissional	5	7
Pretendo cursar uma faculdade/universidade pública	54	48
Pretendo cursar uma faculdade/universidade privada	22	19

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Em relação à análise dos dados sobre a pretensão dos jovens após concluírem o ensino médio, somente 6% informaram que pretendem fazer um curso técnico-profissional. O desejo pela profissionalização está em outro espaço, no ensino superior: 52% pretendem cursar uma universidade pública e 21% pretendem cursar uma universidade privada. O prestígio e a gratuidade atraem muitos jovens a definirem nas perguntas a escolha pelo ensino superior público.

Os motivos pelos quais os estudantes fazem as escolhas dos cursos estão sintetizados na Tabela 7.

Tabela 7**Sobre o motivo da escolha do curso (%)**

Caso você tenha escolhido o curso, qual o principal motivo da escolha?	Feminino	Masculino
Por influência da família	2	2
Para ter mais oportunidades profissionais	11	14
Por gosto	65	65
Porque confere prestígio	2	1
Porque proporciona segurança de emprego	0	1
Pelas vantagens econômicas em médio prazo	1	2
Porque é uma profissão importante para a sociedade	11	5
Porque parte dos meus amigos também o escolheram	0	0
É o curso que permite que eu trabalhe e estude ao mesmo tempo	2	3
É o curso que eu posso pagar	0	1
A nota de corte desse curso está dentro da minha média	1	0
Nenhuma das alternativas	3	6

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Sobre a motivação na hora da escolha do curso, apenas 12% declaram ser por motivação profissional. Os demais entrevistados (65%) definem que tal escolha é por gosto. Pode-se inferir que o indicador “gosto” se relaciona ao sentimento de preferência por uma determinada carreira universitária.

Quanto à escolha do curso, 56% dos entrevistados se dizem decididos, e 38% têm dúvidas. Trata-se de elementos que devem ser considerados pelos professores nas escolas e pelos elaboradores da política educacional, considerando os anseios, os desejos e as dúvidas que permeiam a cabeça desses jovens em relação ao seu projeto de futuro, como se observa na Tabela 8.

Tabela 8**Sobre sentimento em relação à escolha do curso (%)**

Caso pretenda ingressar na universidade, qual é o seu sentimento atual em relação à escolha do curso?	Feminino	Masculino
Estou absolutamente decidido	57	55
Estou com alguma dúvida	37	39
Estou totalmente decidido	6	6

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Quanto ao ingresso no ensino superior, os dados da Tabela 9 apontam para as seguintes preferências dos estudantes do Distrito Federal.

Tabela 9

Sobre o tipo de exame escolhido para ingresso na universidade (%)

Caso pretenda ingressar na universidade, que exame pretende escolher?	Feminino	Masculino
PAS	14	13
Enem	53	56
Vestibular	28	26
Vestibular por cotas	5	6

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Sobre os tipos de ingresso, 54% dos entrevistados demonstram ter preferência por acessarem o ensino superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); outros 13% informaram que preferem ingressar pelo Programa de Avaliação Seriado (PAS); enquanto que 27% preferem o vestibular convencional. Os dados demonstram a preferência dos estudantes em ingressarem no ensino superior por meio do ENEM, o que, talvez, seja motivado pelo possível acesso a programas federais, como é o caso do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

A pesquisa “O ensino médio público no DF” buscou compreender, também, o que os estudantes pensam a respeito de como são trabalhados os conteúdos das disciplinas, como as aprendizagens são avaliadas e as atividades que gostariam de ver incluídas quando sua escola passar a ser de tempo integral, conforme tabela que segue.

Tabela 10

Sobre conteúdos das disciplinas na escola (%)

De que forma são trabalhados os conteúdos das disciplinas na sua escola?	Feminino	Masculino
Cada professor trabalha seus conteúdos separadamente	39	40
Existem alguns projetos/ações para ministrar conteúdos de forma interdisciplinar	52	46
Todos os projetos/ações da escola são organizados de forma interdisciplinar	9	12
Nenhuma das alternativas	1	2

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Pelos dados mostrados na Tabela 10, encontra-se latente o debate acerca das questões relacionadas aos conteúdos das disciplinas. Essa discussão está associada à maneira pela qual os estudantes percebem como são trabalhados os conteúdos das disciplinas nas escolas onde estudam. Tomando esse indicador como referência, constata-se que exatamente 50% dos estudantes entende que existem alguns projetos e ações para ministrar conteúdos de forma interdisciplinar, o que, em tese, demonstra que esses conteúdos escolares proporcionariam mais sentido à realidade do estudante e, conseqüentemente, contribuiriam com a formação desses sujeitos.

Tabela 11

Sobre formas de avaliação das aprendizagens (%)

De que forma são avaliadas as aprendizagens dos estudantes na sua escola?	Feminino	Masculino
Cada professor avalia separadamente	65	64
Alguns professores avaliam em conjunto	25	28
Todos avaliam em conjunto	9	5
Nenhuma das alternativas	1	2

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

O indicador da avaliação das aprendizagens aponta que 65% dos entrevistados identificam que cada professor avalia separadamente as aprendizagens sobre os conteúdos. Isso permite inferir que o ensino também é realizado de forma isolada, e não de modo a construir aprendizagens mais integradas e interdisciplinares, como o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Além disso, é provável que a avaliação das aprendizagens na escola não esteja em consonância com a perspectiva formativa, cuja abordagem pressupõe uma participação de todos os sujeitos na avaliação escolar.

De outra parte, a implantação da escola de tempo integral tem acontecido de forma sutil e discreta no Distrito Federal, embora haja previsão legal. É na possibilidade de expandir esse modelo de escola, que prima pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em tempo integral, que os estudantes foram confrontados em relação à questão que diz respeito à escola de tempo integral, conforme ilustra a Tabela 12.

Tabela 12

Sobre atividades de tempo integral na escola (%)

Quando sua escola passar a ser de tempo integral, que atividades você gostaria que fossem incluídas?	Feminino	Masculino
Mais aulas de algumas matérias	27	35
Reforço individual ou em pequenos grupos em algumas matérias	56	45
Plantão de dúvidas	45	36
Projetos na área de música	67	70
Projetos na área de artes (teatro, artes plásticas, cinema)	50	43
Projetos na área de meio ambiente	57	41
Projetos na área de tecnologias	43	34
Atividades desportivas	45	59
Atividades para formação profissional	62	57
Aprendizagem de outros idiomas	66	60

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Sobre os dados referentes à escola de tempo integral, frisa-se que 68% dos estudantes gostariam que fossem incluídas atividades que remetessem a projetos na área de música. É necessário ressaltar que existe uma sintonia de desejo entre meninos e meninas, uma vez que tanto o público feminino (67%) quanto o público masculino (70%) elegeram a área da música como atividade a ser desenvolvida na escola de tempo integral.

Componentes curriculares: o que esperam os estudantes do ensino médio

As questões que perpassam o currículo escolar nem sempre repercutem naquilo que almejam os estudantes, seja na forma seja nos conteúdos. Quando se trata das expectativas de futuro projetadas no ensino médio, é de suma relevância a percepção dos estudantes acerca do que eles pensam e projetam para suas vidas. Isso implica dizer que, se não houver conexão dos conteúdos com o contexto social, cultural e político destes estudantes, será pouco significativo o aprendizado adquirido na escola.

Nesse sentido, a Tabela 13 traz algumas considerações relevantes acerca das expectativas dos estudantes em relação aos componentes curriculares.

Tabela 13**Sobre a importância dos componentes curriculares (%)**

Componentes curriculares que escolheria como Obrigatório ou Optativo	Obrigatória	Optativa
Artes	41	59
Biologia	77	23
Educação Física	47	53
Ensino Religioso	15	85
Espanhol	52	48
Filosofia	64	36
Física	73	27
Geografia	84	16
História	86	14
Inglês	68	32
Língua Portuguesa	94	6
Matemática	89	11
Parte Diversificada	19	81
Química	75	25
Sociologia	73	27

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNME-DF, 2014.

Na análise dos dados, observa-se que os estudantes julgam os componentes curriculares quanto à sua obrigatoriedade, tomando como parâmetro suas experiências com os conteúdos abordados pelas disciplinas escolares. Nesse contexto, para 94% dos estudantes o componente curricular que escolheriam como obrigatório é o de Língua Portuguesa, seguido por Matemática com o índice de 89%, História (86%), Geografia (84%), Biologia (77%), Química (75%), Sociologia (73%), Física (73%), Inglês (68%), Filosofia (64%), Espanhol (52%), Educação Física (47%), Artes (41%), Parte Diversificada (19%) e Ensino Religioso (15%).

É importante compreender que o estudante, ao julgar o componente curricular nas condições de obrigatório e optativo, o faz levando em consideração a aplicabilidade dos seus conteúdos. Desse modo, ao serem colocados diante da questão sobre o componente curricular mais importante para sua formação profissional ou para sua convivência social, constatamos que existe alteração significativa, conforme demonstrado na Tabela 14.

Tabela 14

Sobre a importância dos componentes curriculares (%)

Componentes curriculares que considera mais importantes para a...	Formação Profissional	Convivência Social
Artes	19	29
Biologia	44	24
Educação Física	20	29
Ensino Religioso	6	25
Espanhol	29	19
Filosofia	35	56
Física	40	13
Geografia	41	35
História	50	46
Inglês	50	31
Língua Portuguesa	80	66
Matemática	69	36
Parte Diversificada	5	11
Química	41	13
Sociologia	46	78
Nenhuma é importante	1	2

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNME-DF, 2014.

De acordo com a lógica segundo a qual cada componente curricular obrigatório nas escolas se justifica por oferecer subsídios para a vida dos sujeitos, fica a marca do componente curricular Língua Portuguesa como indispensável na formação profissional de 80% dos estudantes; com o mesmo efeito, o componente curricular Sociologia se apresenta como o mais importante para a convivência social por parte de 78% dos estudantes.

Destaca-se a sequência dos componentes curriculares considerados mais importantes para a formação profissional: Língua Portuguesa (80%), Matemática (69%), História (50%), Inglês (50%), Sociologia (46%), Biologia (44%), Geografia (41%), Química (41%), Física (40%), Filosofia (35%), Espanhol (29%), Educação Física (20%), Artes (19%), Ensino Religioso (6%), Parte Diversificada (5%); 1% da amostra julga que nenhum dos componentes são importantes.

Não obstante, o componente curricular Sociologia, sendo o quarto mais importante para a formação profissional, assume a primeira posição quando se trata de considerá-lo o mais importante para a convivência social.

Nesse aspecto, ao constatarmos que o estudante julga serem os conteúdos curriculares da Sociologia substanciais para sua convivência social, estamos diante das expectativas que esses estudantes projetam em relação aos conteúdos desse componente curricular, numa espécie de cisão entre conteúdos necessários à formação profissional e aqueles conteúdos necessários à convivência social. Nesse sentido, 78% dos estudantes definiram Sociologia como o componente curricular mais importante para a convivência social, assinalando o lugar que esse componente curricular ocupa no ensino médio.

Isso significa que o componente curricular Sociologia, ao possibilitar a aproximação entre conteúdos escolares e as práticas sociais, lida com a problematização dos fenômenos sociais por meio das chaves analíticas que permitem aos estudantes desnaturalizar os comportamentos nos quais se encontram imersos, ao mesmo tempo em que permitem estranhar a vida cotidiana na qual estão acostumados, na tentativa de sensibilizá-los aos dilemas que lhes afetam.

Tomando essa postura investigativa, a Sociologia, na condição de componente curricular, possibilita a compreensão da sociedade humana nas diferentes realidades sociais, e suas complexas teias sociais, numa dinâmica em que torna possível a reflexão do estudante e instiga sua ação na sociedade, fazendo uso daquilo que Mills (1975) entende ser a imaginação sociológica¹. Isso se deve à razão desses conteúdos possibilitarem o conhecimento histórico, científico, social associado ao senso crítico, reflexivo e questionador, sinalizado pelas DCNEM (BRASIL, 2013).

Ademais, o conhecimento sociológico muito tem avançado e contribuído para o desvelamento das questões educacionais apontadas como significativas para compreender as contradições silenciadas no interior das instituições de ensino, o que, por sua vez, implica nas relações de desigualdade social.

1. A respeito da ideia de imaginação sociológica, Wright Mills discorre: “O que precisam, e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica.” (MILLS, 1975, p. 11).

Com efeito, a Sociologia no currículo escolar do ensino médio apresenta-se como uma possibilidade de usos científicos, cuja intenção é a de elevar a percepção crítica e reflexiva dos sujeitos em relação à realidade objetiva.

Considerações finais

A definição de juventude ultrapassa o cerco da transitoriedade para a vida adulta. Não se resume a um rito de passagem entre fronteiras biológicas, mas amplia as possibilidades de cada indivíduo se ver, de ver o mundo e de se ver nesse mundo enquanto parte de um novo contínuo (DAYRELL; CARRANO, 2014). Além disso, no debate sobre a juventude, é preciso considerar a capacidade que o jovem tem de se perceber e de se reconhecer em suas singularidades, próprias de cada indivíduo, assim como da capacidade de conviver socialmente. De outra parte, a ideia de juventude inserida no ambiente escolar aponta para a necessidade de se empreender nestes jovens uma condição de autonomia com capacidade de escolhas pessoais, sociais e profissionais a partir do que seja, de fato, significativo para suas vidas. Desse modo, essa seria a finalidade do ensino médio em relação à projeção de futuro na realidade da juventude que estuda.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011) reconhecem que, nessa etapa da educação básica, deve-se primar pela autonomia intelectual dos jovens na perspectiva de que possam refletir sobre as suas práticas sociais. Com efeito, o jovem é sujeito que pensa, reflete, sente e age perante seus processos de aprendizagem. Por isso, é essencial considerar o lugar de onde falam esses estudantes.

Por isso mesmo, as opiniões expostas nas questões da pesquisa que embasa as análises deste capítulo são de fundamental importância para compreender a relação que o estudante de ensino médio estabelece com a escola e a forma como expressa seus anseios nas práticas sociais. O conjunto dessas relações revela as expectativas destes estudantes em relação ao seu futuro e o que a escola efetivamente propicia no âmbito de suas demandas. Trata-se da importância de compreendermos a relação do estudante com os conteúdos abordados pelas disciplinas escolares e, sobretudo, de aguçar o senso de percepção dele em relação aos conteúdos que julga indispensáveis

à realização dos seus sonhos, seus desejos, ao ideal de humanidade, ao seu projeto de vida.

Essa compreensão se confirma nas respostas dadas pelos estudantes sobre as pretensões de futuro quando perguntados o que pretendem fazer após terminar o ensino médio. Os dados demonstraram que 54% dos estudantes do sexo feminino e 48% do sexo masculino responderam que pretendem cursar uma faculdade/universidade pública. Já 22% do sexo feminino e 19% do sexo masculino se decidiram por cursar uma faculdade/universidade privada. Outros 5% do sexo feminino e 7% do sexo masculino opinaram por realizar um curso técnico-profissional; 12% de estudantes do sexo feminino como do sexo masculino pretendem estudar para concurso; 4% de estudantes do sexo feminino e 6% do sexo masculino responderam que pretendem trabalhar. Esses dados apontam que cursar uma faculdade, seja pública ou particular, está no horizonte dos desejos desses estudantes.

As informações acerca do que pensam os estudantes sobre o ensino médio, expostas neste capítulo, constituem um importante parâmetro para orientar as políticas públicas de ensino médio. Assim, levantamento sobre a situação laboral, intenção de prosseguir nos estudos, considerações sobre avaliação das aprendizagens e tratamento dado aos conteúdos, aos componentes curriculares julgados importantes para o estudante, auxiliam no planejamento das ações pedagógicas.

É imperioso repensarmos a organização da escola a partir daquilo que almejam os estudantes, mas isso não se faz sem uma política clara e definida. A escola de ensino médio deve fazer parte de um contributo político e social que contemple as diferentes juventudes naquilo que objetivam para o seu projeto de futuro, sob pena de ser percebida como um instrumento impeditivo a esse projeto.

O ensino médio é o locus de preparação para o acesso à universidade e ao mundo do trabalho. Entende-se que o mundo do trabalho no contexto escolar pode estar representado na educação profissional ou na profissionalização no âmbito do ensino superior. Um não exclui o outro, uma vez que tanto o ensino superior quanto a formação média, seja técnica ou não, não separam a realidade objetiva inerente ao papel social do trabalho, que é prover as condições de existência e de realização das condições para existir.

O art. 35 da LDB, nos incisos II e VI, explicita bem a proposta que deve seguir o ensino médio. Imprime à organização curricular dessa etapa da educação básica a noção de integralidade. Desse modo, espera-se promover a articulação entre o mundo do trabalho e as experiências da vida social, com a finalidade de proporcionar ao estudante condições de atuação nos campos produtivos da sociedade, de maneira que ela compreenda, na relação trabalho-educação-sociedade, partes constitutivas e constituintes dos processos de formação que deverão ser realizados pelas escolas de ensino médio. Esse é o desafio do mundo moderno e do estudante na construção da sua perspectiva de futuro.

A integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é a evidência maior de que não há como eximir do direito à aprendizagem dimensões formativas que cada vez mais se tornam lugar comum diante dos desafios que a modernidade apresenta de forma indelével. A relação com o mundo do trabalho vem na direção dos objetivos ensejados pelos jovens em interface direta com sua formação: na dimensão da formação geral, do ensino médio profissional ou da educação superior.

Como se observa, o debate gerado em torno das projeções do ensino médio e do que pensa o estudante está inscrito na maneira pela qual os componentes curriculares se articulam com os saberes práticos. O conhecimento apreendido na escola, quando não responde às necessidades sociais dos estudantes, mas apenas acumula e justapõe conteúdos desconectados do contexto histórico, tem pouco a contribuir para a autonomia do estudante em sua relação com o mundo.

Dessa maneira, as diferentes perspectivas em relação ao que pensa o estudante sobre o ensino médio devem ser o ponto de partida para aqueles que propõem políticas públicas para essa etapa da educação básica, conforme revelaram os dados da pesquisa.

Referências

ARROYO, Miguel G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.).

Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/resolucaoCEB3.htm>>. Acesso em: 10 out. 2005.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 out. 2015.

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

CASSASUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano Editora, 2002.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. BH: UFMG, 2014.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística do Ensino Superior 2014*. Brasília: INEP, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1991.

MARX, Karl. *O capital: crítica a economia política*. V. 1. São Paulo: Nova cultura, 1988.

MILLS, Wright. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/203902/mod_resource/content/1/MILLS_A%20imagina%C3%A7%C3%A3o%20sociol%C3%B3gica%20Cap.%20I.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

Da Sala de Aula às Redes Virtuais: Usos das TICs Entre Jovens do Ensino Médio no Distrito Federal

Sayonara Leal

Wagner Pequeno

Marcos Fernandes

Introdução

O acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TICs) constitui requisito fundamental para inserção dos indivíduos na chamada sociedade informacional, tanto do ponto de vista de novos processos de sociabilidades em rede (RECUERO, 2009; FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011) como das atividades sociais ligadas à educação, ao trabalho e ao entretenimento (BELL, 1974; CASTELLS, 1999a, 1999b, 2003). No entanto, reconhecemos que o advento e usos das TICs se dão também a serviço de lógicas mercantis-instrumentais vinculadas ao capitalismo cognitivo² (COCCO; SILVA; GALVÃO, 2003), sendo também apontadas como importante vetor de novos padrões de desigualdades sociais, nos termos da fratura digital gerando “diferentes, desiguais e desconectados” (CANCLINI, 2007). Nesse sentido, este texto tem como objeto de reflexão a participação das TICs no cotidiano escolar e na vida social de jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal, tanto do ponto de vista da inclusão digital como dos usos instrumentais (educação, trabalho) e lúdico-recreativos

2. A concepção de capitalismo cognitivo sustenta-se na perspectiva de uma transformação radical das formas de produção e organização social, inaugurada pelas TICs (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

(entretenimento) que esse público faz de suportes eletrônicos conectados à internet (TV, computador, celular), em ambientes públicos (escola) e privados (casa).

Os jovens aparecem como sujeitos fundamentais de nosso trabalho porque estão no cerne dos debates sobre as características e desenvolvimentos da chamada “cultura jovem”³ perpassada pelo fenômeno das interações mediadas pelas TICs. Figuram como consequências dessa juventude, quase que permanentemente conectada à internet, o advento de novos padrões de socializações, sociabilidades e de formação instrucional para o mercado de trabalho (CASTELLS et al., 2009; GALLEZ; LOBET-MARIS, 2011). Nesses termos, uma hipótese fundamental que ampara a nossa análise está na proliferação de uma cultura jovem que encontra na comunicação a distância (móvel) uma forma de expressividade a partir de um universo digital construído e reforçado por práticas atravessadas por dispositivos tecnológicos de comunicação, as quais são também rotinizadas no espaço escolar. Partimos do pressuposto de que a compreensão da cultura jovem na sociedade em rede passa pela confrontação com dicotomias que revelam contradições sociais e, sobretudo, o lugar do indivíduo na sociedade, principalmente, quando se discute o novo elo das relações sociais e econômicas: as novas tecnologias da comunicação e da informação. As tecnologias da inteligência, também assim chamadas, são apontadas como a base de uma nova formação social chamada sociedade da informação (rede), cujo eixo é a consolidação de redes de fluxos de informação que perpassam aspectos da vida social, cultural, política e econômica em escala mundial. Existem distintas categorias para nomear a sociedade de hoje calcada cada vez mais em conhecimento, serviços, dados transfronteiras, mas cujas designações guardam em comum a centralidade dada à aquisição de habilidades e qualificações pelos indivíduos que passam necessariamente pelo domínio instrucional/educação (BELL, 1974; SCHAFF, 1995; CASTELLS, 1999a, 1999b; DELAUNAY; DELAUNAY, 2007).

3. Entendemos por cultura jovem, nos termos de Castells et al. (2009), “...o sistema específico de valores e crenças que informa o comportamento de um determinado grupo etário, de modo que este apresenta características distintivas de outros grupos etários.” (CASTELLS et al., 2009, p. 163).

Do ponto de vista econômico, as redes digitais permitem fluxos de dados transfronteiras, capitais virtuais (DANTAS, 2006). A sociedade da informação é a forma mais recente da sociedade da produção que se instalou na era da técnica e da ciência moderna. Na sociedade da informação, o processamento de informação é a forma que informa (forma intrinsecamente) o trabalho e o capital. O trabalho, entendido como empenho e desempenho humano de pôr em obra a realização do real na perspectiva da funcionalidade, ou melhor, da realidade como sistema, que abrange todos os processos socioculturais da humanidade, tende a ser informado (formado desde dentro), controlado e governado pelas progressivas invenções em termos de automação, robotização e inteligência artificial e se desvela, nessa ótica, fundamentalmente como elaboração de informações (CAPUTO, 1995). O *homo faber* da técnica moderna reinventa o *homo laborans* na forma do *homo informaticus*: um vivente calculador que elabora informações em interação com máquinas elaboradoras de símbolos, dotadas de “inteligência artificial”⁴. Essa transformação do trabalho, por um lado, produz o desemprego, e, por outro, exige especialização e profissionalização para novas funções de labor. A esperança de um crescente processo de desencargo do trabalho, encarado fundamentalmente como um mal necessário, e o correspondente incremento do tempo livre não se cumprem (LEÃO, 2013). O afã de elaborar informações para controlar o real tomado na perspectiva da disponibilidade e da factibilidade impõe novas cargas sobre os ombros dos humanos (CAPUTO, 1995).

Do ponto de vista social, cultural e político, as interações entre indivíduos tornam-se mais dependentes de configurações em redes digitais, mas também problematizadas devido às questões da fratura digital, da complexização das relações interpessoais que tendem a tornar-se cada vez mais virtuais e, por conseguinte, da apropriação social e individual das tecnologias, o que se complementa àquela da exigência de autonomia própria à modernidade (JAURÉGUIBERRY; PROULX, 2011). Esses pontos trazem à tona a questão da coesão social, tradicionalmente baseada no indivíduo *off-line* e no bojo

4. Trata-se da passagem da “Galáxia-de-Gutenberg” para a galáxia-*Golem* (CAPUTO, 1995, p. 72; 76; 81-82).

da chamada sociedade da informação, se dá pela rede e entre os indivíduos que a ela têm acesso, que dela participam, o que nos leva ao problema da inclusão digital. Essa torna-se parâmetro incontornável para finalidades educacionais e laborais na formação de indivíduos, voltada para inserções em contextos das sociedades pós-industriais (BELL, 1974; DARENDORF, 1982; CASTELLS, 1999; CANCLINI, 2007; KIYINDOU, 2009).

Esclarecemos que nosso ponto de vista não se apoia no uso das TICs como etapa civilizacional determinante para o desenvolvimento humano e social das sociedades atuais, mas partimos dos usos efetivos dessas tecnologias operados por diferentes grupos sociais como mecanismos de acumulação de conhecimentos e experiências sociais e cognitivas que se tornam significativos para o acúmulo de capitais social, econômico e cultural (BOURDIEU, 1974, 1994, 2002, 2003, 1979, 1998). As estratégias de utilização de plataformas tecnológicas, como redes sociais (Facebook, WhatsApp, Twitter), seja para usos instrucionais ou aqueles recreativos, são compreendidas aqui como “necessárias” para integração de crianças, jovens e adultos com as associações que ensejam processos interacionais de ensino, aprendizagem, trabalho e sociabilidades diversas tornadas possíveis pela inclusão digital e pelo acúmulo de capital tecnológico-informacional.

Entende-se por inclusão digital os fatores que visam possibilitar o crescente e livre acesso às TICs, ao mundo informatizado, em especial às populações carentes, que, isoladamente, não têm condições de adquirir tecnologias da informação. Nesse sentido, a inclusão digital passa, necessariamente, não somente pelo acesso às TICs, mas pela regularidade e qualidade desse acesso (velocidade) e pelo acúmulo e manutenção de capital tecnológico informacional, ou seja, pelas propriedades cognitivas necessárias para que o indivíduo seja capaz de mobilizar recursos e ter domínio de ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias para seu uso e verdadeira apropriação. A escola aparece nesse cenário de ciborguização⁵ das experiências sociais

5. Inspirada na noção de ciborgue da antropóloga Donna Haraway (2009), Sales (2014) define ciborguização como “incorporação das tecnologias digitais em nossos modos de existência, em nossas práticas cotidianas, em nossas condutas, em nossas formas de pensar e de agir na vida.” (SALES, 2014, p. 232).

e cognitivas como espaço facilitador de acesso e apropriação das TICs, em termos materiais e intelectuais, tanto para discentes como para docentes.

Embora saibamos que nem todas as escolas no país, sejam públicas ou particulares, ofereçam infraestrutura e recursos humanos adequados para inserção do alunato no uso didático-pedagógico das TICs, como instrumentos para mediações pedagógicas, mesmo diante de ambiguidades no uso das tecnologias para diversas finalidades sociais e econômicas, essas estão hoje no cerne da construção de novas subjetividades e sociabilidades, participando, inclusive, de transformações em processos educativos (BERALDO; BARBATO, 2013; SALES, 2014; MARANDINO, 2014).

A partir dos procedimentos de análise documental (orientações curriculares, relatórios de pesquisa) e de dados oriundos da aplicação de um questionário junto a 1.243 estudantes do 3º ano do ensino médio de escolas públicas das 14 Regionais de Ensino do Distrito Federal (Anexo C), levantamos dados acerca da participação dos dispositivos tecnológicos e das práticas digitais em processos da vida social dessa juventude conectada à internet.

Este texto está organizado em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, partimos da reflexão acerca da hermeneutização da cultura jovem digital em tempos de informatização para finalidades educacionais, servindo aos propósitos da escola como espaço de acesso aos dispositivos tecnológicos. Na segunda, partimos da inter-relação entre acesso às TICs, propriedades cognitivas para apropriações e usos sociais das tecnologias da informação e desigualdades de condições materiais e cognitivas para uma efetiva inclusão digital. Nos itens três e quatro, propomos pensar, a partir de dados gerais e específicos sobre acessos e regimes de utilização das TICs por jovens brasileiros, a escola pública como espaço por excelência de inclusão digital e de acúmulo e manutenção de capital tecnológico informacional, como requisitos que se tornaram imprescindíveis para integração de jovens estudantes, oriundos de diferentes estratos sociais e universos culturais, na chamada sociedade informacional. Nesse sentido, discutimos, em termos de considerações finais, como a inserção do jovem estudante de escolas públicas

em regimes de sociabilidades e padrões de formativos-instrucionais passa hoje pela sua participação em redes digitalizadas.

Educação e internet: reflexões sobre a informatização a serviço de “jovens hermenêuticos”

Educação é a autoconstituição do ser humano. No entanto, os seres humanos constituem a si mesmos nas relações uns com os outros, especialmente naquelas relações que perfazem o seu cotidiano. Assim, a educação está acontecendo em toda parte e a todo momento em que o ser humano está se constituindo a partir das suas relações com os outros. Essa educação, em boa medida espontânea, que se dá na família, nos grupos de amigos e de trabalho, dentre outros, acontece hoje sob a égide de um processo de “informatização” da sociedade cada vez mais predominante. “Informatização” não significa, aqui, o efeito da informática e da sua expansão na vida cotidiana de todos, em toda parte e a todo momento. “Informatização” significa, antes, a vigência de um modo de ser e se realizar do real, que se dá como o próprio fundamento da presença da informática e de sua expansão totalizante na civilização planetária de hoje e de sua socialização total. “Informatização” quer dizer, então, “a transformação do real numa forma controlada de poder” (LEÃO, 2013, p. 193). O “saber” deste “poder de controle” sobre o real se chama “cibernética”.

Na mais recente forma de sociedade moderna, sociedade em rede (informacional), a informação é o capital por excelência. Assim como a mercadoria e o dinheiro, ela é valor: é capaz de produzir fluxos de serviços, de exercer influências e dar prestígio e honra, bem como de propiciar dominação. A informação tem o seu valor de uso e o seu valor de troca na comunicação entre os humanos. É uma riqueza que propicia rendimento para quem a possui. É um recurso que dá poder. É uma riqueza destinada a tornar a produção do que quer que seja mais abundante e mais fácil. Mas, em que consiste precisamente o valor da informação?

O valor da informação consiste no trabalho social da interpretação, que se exterioriza e que, através disso, se torna potencialmente e geralmente apreciável, trabalho que é de origem subjetiva, mas que inclui cada

vez um ‘*plus*’ (mais) em significação, uma relevância potencial, geral e objetiva. O que está em jogo: quanto mais autônoma uma comunicação é em face dos comunicadores, tanto mais relevante se torna, à medida que ela, potencialmente, pode ser relevante para cada um, em cada tempo, e possível para todos. Para a formação de uma tal autonomia os meios artificiais, dos cacos de cerâmica até às redes eletrônicas contribuem essencialmente. (CAPUTO, 1995, p. 70).

As novas tecnologias, do telégrafo até a *virtual reality*, criam novas condições para a comunicação entre os humanos. Encurtam-se tempos e espaços. A comunicação se torna instantânea e onipresente. Univocidade, segurança e rapidez caracterizam a comunicação técnica. A linguagem se transformou em “informação”. Mas, além disso, a comunicação mediatizada pelos meios das mais recentes tecnologias da informação e da comunicação cria novas sociabilidades. As sociabilidades *on-line*, por um lado, refletem as sociabilidades da vida *off-line*, e, por outro, a condicionam e influenciam. Não se pode esquecer que comunicar é mais do que informar. Comunicar é relacionar-se no ser-uns-com-os-outros da vida social. Comunicação é o conjunto de relacionamentos e trocas de experiências entre os homens. O desafio que se impõe à educação e à escola é: como fazer circular relações sociais dentro de um viés crítico e reflexivo? A comunicação é como uma planta que, para crescer, florir e frutificar, requer um enraizamento no solo da experiência da vida. É o chão da existência humana que lhe oferece as condições necessárias e as possibilidades essenciais. O desafio é: em que medida a educação e a escola podem ajudar a comunicação a se servir do repertório instrumental, dos códigos e das discursividades propiciadas pelas mais recentes tecnologias da informação e da comunicação, para promover relacionamentos humanos enraizados no chão da existência humana e nas possibilidades humanas de convivência? Essas possibilidades concernem à justeza na relação entre igualdade, identidade e diferença.

Por sua onipresença e instantaneidade, o risco de a comunicação na era da informação se tornar pobre em criatividade e massificada não é desprezível. O resultado de uma comunicação massificadora é nivelamento, uniformização, padronização, estandardização de modos de ser, pensar, sentir, querer, agir,

etc. O desafio é: em que medida a educação e a escola podem ajudar a formar individualidades linguisticamente criativas, capazes de autoria, e, sobretudo, capazes de formar suas identidades a partir dos relacionamentos com as diferenças? Em que medida a educação e a escola podem ajudar a formar individualidades capazes de conversa e de diálogo, e, além disso, capazes de sustentar apropriadamente a experiência da pluralidade? E em que medida a educação e a escola podem ajudar estas individualidades a fazerem a experiência de uma universalidade concreta, não genérica nem abstrata, da humanidade dos seres humanos, de modo a compreender todos os seres humanos como reunidos por um comum-pertencer?

Os processos técnicos, microeletrônicos, digitais e de transmissão de sinais constituem o *medium* artificial predominante em que se elaboram as “mensagens” do *Homo Informaticus*. O homem se torna um “hermeneuta”, isto é, um navegador do “infomar” das mensagens. O desafio é: em que medida a educação e a escola podem ajudar a formar não só “hermenautas”, mas também “hermeneutas”? Mas, o que é um hermeneuta? Ao recorrer à origem grega dessa palavra, podemos dizer que hermeneuta é aquele que está sob a égide de Hermes: o deus da mensagem e o mensageiro dos deuses. No mito grego, Hermes é o mediador, que traz notícias, entre o divino e o humano. É o que conduz tudo o que é familiar e claro ao seu lugar de origem no escondimento do mistério. É o que concede o pensamento inesperado e a palavra alada. O desafio é: em que medida a educação e a escola se prestam não só ao compartilhamento intencional, funcional e sistemático da informação e à produção do conhecimento, mas também a despertar o olhar e a audição do pensamento? Há milênios o pensamento foi identificado com a capacidade de *hermeneuein*, isto é, de pôr em obra a exposição que dá notícia, à medida que é capaz de escutar uma mensagem do destino, e, nela, a ressonância da linguagem do mistério da existência (HEIDEGGER, 2003, p. 96-97).

Com efeito, “a linguagem é a passagem misteriosa e, por isso mesmo, diretamente imperceptível de todos os caminhos do pensamento” (LEÃO, 2008, p. 194). A questão é: como a educação e a escola podem ajudar a formar seres humanos capazes de serem hermeneutas e de se colocarem a serviço

não só das discursividades técnico-científicas e cotidianas, mas também das discursividades do pensamento e da poesia e, em última instância, a serviço da mensagem que advém do silêncio da realidade? Para tal problematização, sugerimos tematizar as sociabilidades via internet como forma de acessar o universo da cultura jovem digital e sua presença no contexto escolar.

Sociabilidades juvenis em redes sociais na internet no Brasil: inclusão digital e capital tecnológico-informacional

Os usos das TICs engendram relações sociais entre indivíduos em diferentes faixas etárias, especialmente, entre jovens, como uma tendência mundial. No Brasil, em 2014, havia 68,1 milhões de internautas, dos quais 65% tinham menos de 35 anos (VASCONCELOS, 2014). Isso torna plausível falarmos de sociabilidades juvenis em redes sociais na internet no país como fenômeno que decorre de uma nova forma de comunicação em rede digital, ultrapassando limites de tempo e espaço e exigindo capacidades, habilidades cognitivas e atitudes sociais adaptadas aos meios eletrônicos digitais (TV, telefone, computador) (LEAL, BRANT, 2012; MACIEL, 2007; WAGNER, 2010; MORI, 2011).

Estamos nos referindo aqui ao acesso e apropriação das tecnologias digitais, em especial, as redes sociais na internet as quais estão no centro de estudos de novos padrões de sociabilidades e protocolos de comportamentos adaptados ao uso de artefatos tecnológicos fixos e móveis em diferentes cenas sociais (transportes, salas de aula, trabalho).

O acesso às redes sociais digitais leva ao surgimento de padrões de interações sociais que advém do uso da internet que podem gerar o chamado individualismo em rede (redes egocentradas), no sentido do triunfo do indivíduo, como resultado de sociabilidades perenizadas ou episódicas (CASTELLS, 2003, 2009; GAUTHIER; BOILY, 2001; GALLEZ; LOBET-MARIS, 2011). Apesar do caráter egocentrado das redes sociais digitais, Castells (2003) chama atenção para o fato dos usos “instrumentais” da internet (trabalho, família e vida cotidiana) parecerem surtir um efeito positivo sobre a interação social, tendendo a aumentar a exposição a outras fontes de informação, mas, por outro lado, o autor observa que a troca

instrumental de informação e apoio emocional e pessoal evidenciada na rede pode produzir laços sociais fracos. Ilustra o autor:

“não é a internet que cria um padrão de individualismo em rede, mas seu desenvolvimento que fornece um suporte material apropriado para a difusão do individualismo em rede como a forma dominante de sociabilidade. O individualismo em rede é um padrão social, não um acúmulo de indivíduos isolados. O que ocorre é antes que indivíduos montam suas redes, on-line e off-line, com base em seus interesses, valores, afinidades e projetos”. (CASTELLS, 2003, p. 109).

O autor ainda destaca que o espaço na *web* não pode ser reduzido a “terreno privilegiado para as fantasias pessoais” porque se trata de uma extensão da vida como ela é. A vida *on-line* seria uma continuidade da vida *off-line* e vice-versa, no entanto, as dinâmicas interacionais sediadas nas mídias digitais impactam fundamentalmente a linguagem que se adequa ao meio e à relação tempo/espaço que assume um novo padrão de interações. Nesse sentido, Baechler (1995) explica que sociabilidades em redes sociais, em geral, demandam de seus atores que esses sejam sociáveis, capazes de viver em associação mais ou menos permanente com seus semelhantes, de manter relações humanas amáveis. Sociabilidade define-se, assim, pelo princípio das relações entre pessoas e da capacidade dessas estabelecerem laços sociais entre si. Essa capacidade associativa conduz à formação de redes que nascem espontaneamente das relações que cada indivíduo mantém com os outros. Trata-se, segundo Baechler (1995), da capacidade humana de estabelecer redes, através das quais as unidades de atividades, individuais ou coletivas, fazem circular as informações que exprimem seus interesses, gostos, paixões e opiniões.

Quando pensamos em sociabilidades em redes digitais não estamos distantes das referências clássicas apontadas por Baechler (1995), porque, como lembra Recuero (2009), a rede social *off-line* surge como metáfora estrutural para a compreensão dos grupos expressos na internet. Nessas redes se constroem vínculos fortes e fracos, a depender de alguns índices, como tempo dedicado; intensidade das emoções despertadas; intimidade estabelecida e reciprocidade dos serviços prestados.

As redes sociais digitais são estudadas como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais). As representações dos atores podem se dar a partir de um *site*, uma página onde se expressam elementos identitários e de apresentação de si. Já as conexões em uma rede social são constituídas dos laços sociais, que, por sua vez, são formados através da interação social entre os atores. São elementos da conexão a interação, as relações, os laços sociais e o capital social (RECUERO, 2009).

A sociabilidade é fonte importante de capital social⁶ que, no sentido bourdieusiano, é recurso individual e acumulável, em geral, almejado pelo ator em rede social porque proporciona influência sobre outros atores devido a sua capacidade de formação de opinião. Tal capacidade, segundo Recuero (2009), decorre de visibilidade, popularidade, reputação, autoridade (grau máximo de influência) que atores adquirem em redes sociais na internet. Tais redes podem ser de dois tipos fundamentais: emergentes, pois decorrem de muita interação (aquelas centradas na interação, constituídas através da interação do tipo mútuo, como em uma conversação) e associativas, as quais surgem de conexões independentes de interações regulares (eventos ou situações as quais um determinado ator pertence, como a lista de amigos nas redes sociais) (RECUERO, 2009).

O fenômeno da sociabilidade em redes sociais digitais coaduna com a tendência, apontada por Castells et al. (2009), de crescimento da sociedade em rede móvel, sobretudo entre os jovens, marcada pelo uso intensificado dos suportes eletrônicos móveis digitais que proporcionam a comunicação a todo tempo e de qualquer lugar, inclusive da escola, facilitando a imersão permanente do indivíduo em diferentes esferas da vida sem sair do lugar. Nesse sentido, “Reconhece-se assim uma prática onde a comunicação depende de uma constante atualização, de recorrentes demandas e consequentes respostas, atuando mais como pequenas expressões pessoais de interesse e atenção” (DONATI, 2007. p. 6). A utilidade social das trocas de mensagens SMS enviadas pelo celular ou através de aplicativos mensageiros que ensejam as redes sociais digitais (WhatsApp, Facebook, Twitter) está na constituição

6. Bourdieu (1998; 2002).

de modos de interação conectados que se ritualizam nas práticas quotidianas gerando contatos permanentes, os quais engendram outros códigos de comportamento, próximo daquilo que Licoppe e Heurtin (2002) chamam de “etiqueta móvel” (*m-etiquette*). Trata-se do advento de um novo protocolo para o uso social “tolerável” dos dispositivos móveis, como os celulares e *tablets*, em ambientes e situações em que o uso dessas tecnologias entram em conflito com normas sociais vigentes. Ou seja, a *m-etiqueta* pode ser definida como o conjunto de regras ainda não escritas, em fase elaboração, que regula o uso público dos dispositivos móveis de comunicação digital (CASTELLS et al., 2009; LICOPPE; HEURTIN, 2002; DONATI, 2007).

Decorre do discutido até aqui que a participação de atores em conexões sediadas em redes sociais na internet e, portanto, em novos modos de sociabilidades, os quais também implicam em ser “sociável” adotando novas etiquetas para regular o trânsito entre vida *off* e *on-line*, depende, em grande medida, de dois fatores: inclusão digital e capital tecnológico-informacional.

A inclusão digital pressupõe-se a inclusão social, ou seja, questões como a alfabetização digital, o acesso aos bens simbólicos, à informação e ao conhecimento e a criação de condições de sustento do cidadão devem ser pensadas, de forma a promover o desenvolvimento humano, garantir as liberdades sociais e gerar conhecimento (MACIEL, 2007; LEAL; BRANT, 2011). Neste sentido, a inclusão digital passa, necessariamente, não somente pelo acesso às TICs, mas pela regularidade e qualidade desse acesso (velocidade) e pelas propriedades cognitivas necessárias para que o indivíduo seja capaz de mobilizar recursos e ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias para sua verdadeira apropriação.

As competências sociais e cognitivas que figuram como relevantes para capacitar pessoas para o uso proveitoso das TICs e de suas potencialidades comunicacionais e interativas chamaremos de capital tecnológico-informacional. Trata-se de um construto conceitual apoiado na concepção bourdieusiana de capital cultural para se referir ao acúmulo de conhecimentos e informações na trajetória escolar (a partir de processos de socialização) do indivíduo, podendo esse ser suficiente ou não para habilitá-lo ao exercício de atividades específicas, as quais demandam preparo instrucional desse para

alcançar sucesso em seus empreendimentos cognitivos e atitudinais. Trata-se das condições que o indivíduo adquire para se apropriar de determinados bens simbólicos o que requer preparo instrucional/educação (BOURDIEU, 1974, 1979, 1994, 2003).

Em clara alusão ao conceito bourdiesiano de capital cultural, Freitas (2004) lembra que na sociedade aqueles recursos, propriedades e disposições são distribuídos e acessados de forma desigual, levando a um acúmulo também desigual de capital social e cultural, ou mais especificamente de capital tecnológico-informacional. Para a autora, o capital tecnológico-informacional viabiliza a compreensão da definição – ou redefinição – das estruturas hierárquicas e relações de poder nas sociedades contemporâneas marcadas pelo informacionalismo.

Esse tipo específico de capital nasce como expressão da crescente necessidade de controle e gerenciamento de máquinas que vivem – e convivem – com grande parte dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. Tal contexto gera a necessidade de obtenção de um conhecimento específico que viabilize o trânsito pessoal por teias de relações que frequentemente requerem tal domínio. Esse conhecimento pressupõe condições específicas de formação social, cultural e educacional dos indivíduos (FREITAS, 2004, p. 118). Nos termos da autora, esse novo conjunto de disposições adquiridas é constituído de três elementos básicos: conhecimento específico, aparato material necessário para pôr em prática tal conhecimento apreendido e condições sociais, educacionais e culturais que permitam a aquisição de saberes para lidar com as novas tecnologias da informação.

Nesse sentido, ganham relevo os dados sociais sobre acesso às TICs e seus usos no Brasil. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil e o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CGI/ CETIC.Br), em 2016, 54% dos domicílios brasileiros estavam conectados à internet, representando 36,7 milhões de residências, observando-se um crescimento de três pontos percentuais em relação a 2015. Os padrões de desigualdade revelados pela série histórica da pesquisa TIC Domicílios da CETIC.Br persistem; assim, apenas 23% dos domicílios das classes D e E estavam conectados à internet, enquanto em áreas rurais

essa proporção foi de 26%. O acesso à internet estava mais presente em domicílios de áreas urbanas (59%) e nas classes A (98%) e B (91%) (CGI-CETIC.BR, 2017).

Em relação aos dispositivos de acesso e tipo de conexão, a mesma pesquisa CGI-CETIC.Br (2017) revela que, em 2016, 93% dos usuários de internet utilizaram o celular para navegar na rede, um aumento de quatro pontos percentuais em relação ao ano anterior. Entre os usuários de internet pelo telefone celular, o WiFi se manteve como o tipo de conexão mais mencionado; nesse grupo, 86% dos usuários afirmaram utilizar o WiFi, enquanto 70% utilizaram a rede 3G ou 4G.

Os dados sobre atividades realizadas na rede da CGI-CETIC.Br (2017a) indicam que, entre as atividades *on-line*, as mais mencionadas pelos usuários de TICs entrevistados continuam sendo o uso da internet para envio de mensagens instantâneas (89%) e uso de redes sociais (78%).

Segundo o levantamento sobre os hábitos de informação dos brasileiros, a Pesquisa Brasileira de Mídia – PBM/2015 (BRASIL, 2014) confirma que passamos mais tempo navegando na internet do que assistindo TV. No entanto, os dados mostram a televisão ainda como meio de comunicação predominante, mídia presente em mais de 91% dos lares nacionais. O rádio continua o segundo meio de comunicação mais utilizado pelos brasileiros, e os jornais são os veículos considerados pela população mais confiáveis.

Em termos de usos da internet pelos brasileiros no Brasil, esses usuários ficam conectados, em média, 4h59 por dia durante a semana e 4h24 nos finais de semana, superior ao tempo médio que brasileiros ficam expostos ao televisor, respectivamente 4h31 e 4h14. Praticamente a metade dos brasileiros, 48%, usa internet. O percentual de pessoas que a utilizam todos os dias cresceu de 26% na PBM 2014 para 37% na PBM 2015. Mais do que as diferenças regionais, são a escolaridade e a idade dos entrevistados os fatores que impulsionam a frequência e a intensidade do uso da internet no Brasil.

Entre usuários com ensino superior, 72% acessam à internet todos os dias, com uma intensidade média diária de 5h41, de segunda a sexta-feira. Entre as pessoas que estudaram até o quinto ano, os números caem para 5% e 3h22. Na faixa de 16 a 25, 65% dos jovens se conectam todos os dias, em

média 5h51 durante a semana, contra 4% e 2h53 dos usuários com 65 anos ou mais. O uso de telefones celulares para acessar a internet já compete com o uso por meio de computadores ou notebooks, 66% e 71%, respectivamente. O uso de redes sociais influencia esse resultado. Em diálogo com a tendência confirmada na pesquisa do CGI-CETIC.Br (2017a), entre os internautas, 92% estão conectados por meio de redes sociais, sendo as mais utilizadas o Facebook (83%), o Whatsapp (58%) e o Youtube (17%) (BRASIL, 2014).

Os dados acima apontam para o crescimento no país do fenômeno denominado por Castells et al. (2009) de sociedade em rede móvel (celulares, *tablets*) e fixa (computador no escritório), o qual se caracteriza pela marcante inserção das tecnologias digitais em vários domínios da vida cotidiana, levando ao “fortalecimento das redes sociais de intimidade e a criação de novas normas sociais.”. Podemos também relacionar a integração das tecnologias móveis com a cotidianidade das atividades sociais, notadamente, ao advento de uma “cultura jovem ciborguizada”⁷, que impacta sobremaneira a construção de sentidos da juventude através das percepções dessa acerca do meio sociocultural perpassado pelas mídias digitais (mídias sociais), das quais os jovens são produtores e receptores. As conexões entre jovens e internet, evidenciadas no Brasil, passam, ao nosso ver, pela valorização das relações interpessoais que encontramos em uma determinada sociedade. Isso pode se constituir em reforço à tendência cultural coletivamente orientada para o uso intensivo de TICs, como assistimos no país, em função de sociabilidades que se constroem na esteira de relações profissionais e/ou pessoais, de caráter permanente ou episódico, como afirma Bauman (2003) ao tratar das ambivalências dos vínculos sociais estabelecidos nas e pelas comunidades virtuais⁸ em tempos de modernidade líquida (BAUMAN, 2001).

7. Haraway (2009) e Sales (2014).

8. Nesses termos, Bauman nos fala de novas versões de comunidades efêmeras, as quais não exigem de seus membros engajamento do tipo sociopolítico ou vínculos duradouros, mas seriam fundadas na identidade, no compartilhamento de valores comuns, de bens simbólicos, de gostos estéticos. Essas modernas formas de relações humanas mediadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação contribuem para a constituição de comunidades estéticas, onde vigoram determinados padrões de beleza e comportamentos individualistas do tipo egoísta. Esse novo modelo comunitário é amplamente difundido pela indústria de entretenimento nos espaços midiáticos.

A escola como espaço de inclusão digital de jovens estudantes brasileiros: usos das TICs em sala de aula

A relação entre escola, internet e jovens estudantes se vincula à questão da inclusão digital no espaço escolar em termos de acesso e expectativas de usos pelos atores sociais das TICs (estudantes, professores, gestores públicos). Entre agentes públicos e educadores não é rara a visão desses dispositivos como instrumentos pedagógicos para melhoria da qualidade do ensino. A escola é usualmente considerada como espaço por excelência para a inclusão digital dos estudantes por oferecer infraestrutura (computadores, conexão, laboratórios de informática) e treinamento instrucional ministrado pelos docentes que, seja pela força das orientações curriculares ou pela experiência individual e didática com o computador, incluem a internet como instrumento para pesquisa de conteúdos discutidos em sala de aula (SILVA, 2013; CGI.BR, 2013; SALES, 2014). Assim, “Como espaço de inclusão digital, as escolas constituem uma oportunidade concreta para o desenvolvimento de competências e de letramento digital, fundamentais para o trânsito no mundo cultural, educacional e de lazer.” (CGI.BR, 2013).

No caso brasileiro, a escola, mais especificamente aquelas públicas, como lócus de inclusão digital, aparece fortemente no quadro das políticas públicas nacionais de combate à desigualdade social no segundo Governo Lula (2006-2010). Em 2008, chegamos a contar com aproximadamente 20 programas de inclusão digital no Brasil, geridos pelos Ministérios de Ciência e Tecnologia e Educação e Cultura, entre os quais figurava o Programa Nacional de Inclusão Digital de Jovens (ProJovem), criado pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2006. Esse programa voltava-se para facilitação do acesso de jovens estudantes de escolas públicas ao computador conectado à internet. A avaliação final do ProJovem revela a entrega de 1.687 laboratórios, equipados com dez computadores, impressora e roteador, em 58 cidades brasileiras (BRASIL, 2009).

Estudo recente acerca do uso do computador e da internet por estudantes de escolas públicas e particulares em áreas urbanas no país revela que 67,3% deles têm acesso à rede em seu domicílio, proporção muito superior à média brasileira (que é de 48,1%). Esses dados indicam que a posse de computador

e internet é maior nos domicílios com jovens em idade escolar, reforçando a ideia que as TICs se tornam pontos de passagem “obrigatórios” na aquisição de conteúdos e informações no percurso instrucional dessa população (CGI. Br, 2013). No entanto, as assimetrias em termos de acesso e apropriação dos meios digitais, como indicadores de inclusão digital, entre estudantes das redes pública e particular de ensino, se apresentam como um grave problema de fratura digital no Brasil. Enquanto o acesso à internet está presente em 94% dos domicílios de estudantes da rede particular, o percentual é de 62% para os de escolas públicas.

Nos dois universos, os estudantes mostram-se internautas frequentes, já que 69% usam a internet diariamente. Quanto à frequência de uso da internet, há discrepâncias regionais. Os jovens das regiões Sul e Sudeste são usuários de internet ainda mais frequentes – 70% e 77%, respectivamente, acessam a rede todos os dias.

Os estudantes acessam, majoritariamente, a internet de sua residência, segundo 65% deles. A pesquisa também aponta que os telecentros⁹ (públicos ou privados) desempenham papel relevante na inclusão digital de crianças e adolescentes. No Nordeste, por exemplo, 48% acessam a rede a partir desses espaços. Nessa região, a escola também é percebida como um local importante para o acesso, onde quase metade dos estudantes acessa a internet – 46%. Na região Sul, a escola tem importância muito significativa: 71% dos jovens acessam a internet nesse lugar.

No que concerne à disseminação dos dispositivos móveis, 46% dos estudantes brasileiros usam a internet por meio do telefone celular. Mas, à medida que o nível de ensino aumenta, maior é o número de discentes que acessam a rede por esse dispositivo técnico.

Em relação à familiaridade dos estudantes brasileiros com TICs e seus diferentes tipos de uso entre esses jovens, a busca de informações é a atividade *on-line* com a qual os jovens estão mais familiarizados, pois 92% dos discentes declararam não possuir nenhuma dificuldade para realizá-la. O estudo da

9. Os telecentros são espaços privados de acesso condicionado a pagamento pelo uso dos seus equipamentos ou espaços públicos criados ou apoiados por programas governamentais de inclusão digital, os quais, em geral, funcionam em parceria com o poder público estadual e municipal e com entidades civis locais ou de âmbito nacional.

CGI.Br aponta que, embora muitos estudantes não encontrem dificuldades em buscar informações na internet, o desenvolvimento de habilidades e competências, Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), necessárias para o uso crítico das tecnologias ainda é um desafio a ser enfrentado no Brasil. Segundo dados da pesquisa “TIC Kids Online Brasil 2012”, 41% das crianças e adolescentes usuárias de internet declaram saber comparar diferentes *sites* para saber se as informações são verdadeiras.

Ainda considerando competências de AMI, é possível identificar que os estudantes estão menos familiarizados com atividades que se referem à geração de conteúdo por usuários. Por exemplo, 23% das crianças e jovens declararam alguma dificuldade para postar vídeos e filmes na internet, enquanto 29% nunca realizaram essa prática. Para criar ou atualizar *blogs* e páginas na internet, a familiaridade com a atividade parece ser ainda menor: 30% dos estudantes apresentaram alguma dificuldade, e 33% nunca realizaram essa atividade. É importante mencionar que essa prática se mostra mais presente entre estudantes de escola particular, já que quase metade (49%) declarou enfrentar nenhuma dificuldade para realizá-la (CGI.BR, 2013, p. 5).

Esses dados, na verdade, traduzem para além da inclusão digital, a qualidade de capital-tecnológico informacional que estudantes das escolas brasileiras apresenta, com destaque para aqueles que frequentam o ensino público como os que apresentam menos habilidades e competências para manusear e se apropriar dos potenciais (instrumentais e recreativos) das TICs. No entanto, quando se trata de atividades de comunicação, como uso do *e-mail*, mensagens instantâneas e as próprias redes sociais, a maioria dos estudantes brasileiros de ensino fundamental e médio (89%) declarou não ter nenhuma dificuldade para participar de redes sociais. No entanto, essa proporção é ainda superior entre discentes de escola particular: 97%. Por um lado, podemos inferir que os estudantes são dotados de habilidades técnicas no uso das TIC, mas, por outro, isso não implica necessariamente a existência de competências e habilidades para o uso crítico das TICs, nos termos da alfabetização midiática e informacional.

Sobre o cenário de usos das TICs para realização de atividades escolares, temos 86% dos estudantes usando o computador e a internet para pesquisas

no âmbito da escola; em seguida, vêm projetos ou trabalhos temáticos, com menção por 76% dos estudantes, geralmente feitos em grupo. Em termos regionais, a região Sul do país apresenta maior uso do computador e internet para atividades escolares em relação a outras regiões, com 92% dos estudantes utilizando as tecnologias para pesquisas escolares. O recorte de uso do computador e da internet por gênero revela que meninas utilizam mais as TICs para atividades escolares do que meninos. Já para os jogos educativos, 51% das alunas usam o computador e a internet contra 60% dos garotos. Somente 5% das crianças e adolescentes entrevistados usam o computador e a internet para participar de cursos a distância. Além disso, 7% dos estudantes declararam não utilizar o computador ou a internet para nenhuma atividade, e essa proporção é maior no Nordeste (12%).

Em relação ao local de uso, as atividades mais realizadas com o apoio do computador e da internet são desenvolvidas principalmente em casa, sendo que 64% dos estudantes usam as tecnologias para pesquisas escolares. Essa atividade também é feita em outro local (28%) e na escola (24%).

De forma geral, embora apenas 25% dos estudantes declarem utilizar o computador e a internet para aprender a usar esses recursos com o professor (atividades escolares), essa é a principal atividade realizada dentro da escola, de acordo com 72% dos estudantes (CGI.BR, 2013).

Inclusão digital de jovens estudantes do ensino médio do DF: usos de tecnologias e capital tecnológico-informacional a serviço da escola?

Os dados analisados nesta seção são oriundos de um questionário aplicado a estudantes de escolas públicas do 3º ano do ensino médio nos meses de novembro e dezembro de 2014, no contexto das ações desenvolvidas no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Distrito Federal (PNEM-DF). Um resultado importante da pesquisa aponta que os estudantes têm, em sua maioria, dispositivos móveis (celulares e *tablets*) que permitem o acesso à internet, utilizando o aparelho como ferramenta principal para comunicação com a família e acesso a redes sociais. Esses jovens utilizam as TICs como ferramenta de aprendizagem, no entanto, não têm acesso à internet

na escola e já participaram de aulas em plataformas digitais ministradas pelo professor.

Uso da internet para atividades sociais

Em resposta ao questionamento sobre o uso da internet de acordo com uma lista de atividades propostas, observamos que estudo, comunicação, informação, diversão e uso de avatar são, respectivamente, os interesses dos estudantes ao acessar a rede digitalizada.

Tabela 1

Uso da internet (%)

Usa a internet para realizar essas atividades?	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Realizar pesquisas para estudos/trabalho	1	26	73
Verificar <i>e-mails</i>	4	38	58
Perfil em redes sociais	6	30	64
MSN/Google Talk/ICQ/WhatsApp	7	22	71
Assistir a vídeos	8	44	48
Músicas/filmes	12	41	47
Ler jornais/revistas	17	52	32
Bater papo	20	40	41
Jogar	32	42	26
Realizar compras	46	43	12
Editar vídeos/filmes	65	23	12
Postar em <i>blog</i> /Twitter	68	18	15
Acessar <i>sites</i> com conteúdo sexual	79	16	5
Tenho avatar em mundo virtual	83	10	7
Acessar o mundo virtual por meio do avatar	84	10	6

Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Os estudantes entrevistados, cerca de 90%, usam as redes sociais digitalizadas para realizar pesquisas para estudos e trabalhos, verificação de *e-mails*, acesso a perfis em redes sociais, utilização de ferramentas de comunicação instantânea (MSN/Google Talk/ICQ/WhatsApp) e para assistir a vídeos, inclusive com conteúdo sexual, embora com menor frequência se comparado a outros conteúdos. É notório o uso das mídias digitais para acesso à informação como leitura de jornais/revistas e interações através de *sites* de bate-papo

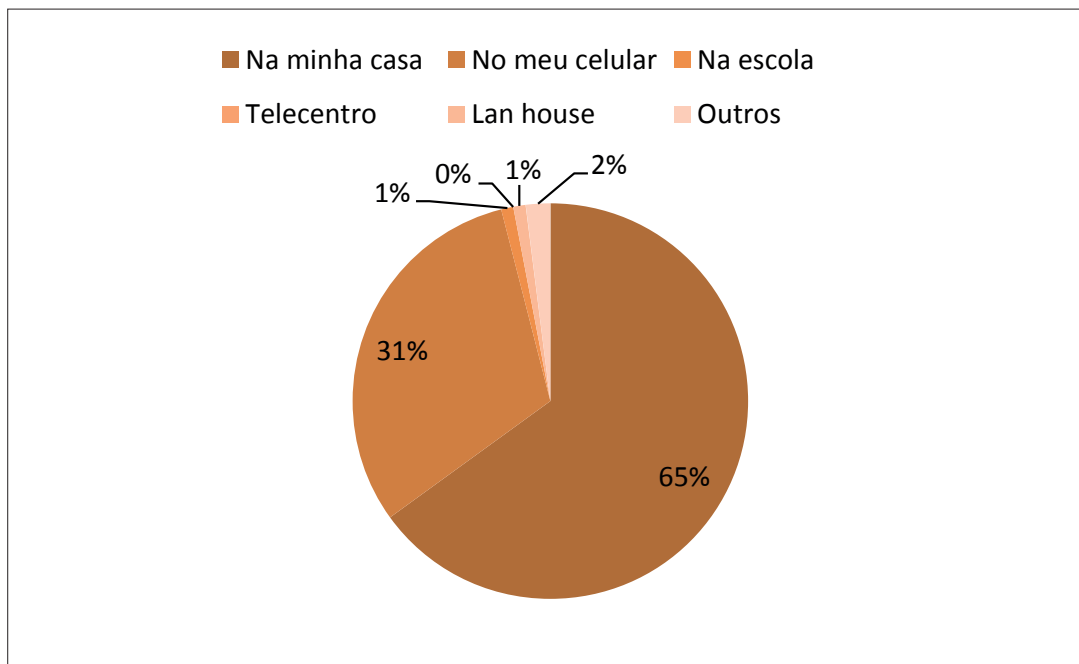
e jogos *on-line*. Constatamos também a baixa incidência de produção de conteúdos autônomos na rede pelos jovens entrevistados, 13,5%, que frequentemente editam e postam vídeos em *blogs* ou Twitter. Mesmo que estejamos lidando com jovens ainda não assalariados, por ainda não terem ingressado no mercado de trabalho, cerca de 55% realizam, com pouca ou muita frequência, compras pela internet.

Locais de acesso à internet

O estudante da escola pública do DF acessa a internet predominantemente em casa e pelo celular. Apenas 1% dos estudantes faz uso de dispositivos eletrônicos conectados à internet na escola, mesmo com a adesão desses estabelecimentos ao Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) – política assentada em princípios de inclusão digital a partir do espaço escolar. O PROINFO visa a informatização de escolas públicas no país, a partir da disponibilização de laboratórios e conexão à rede das redes, em especial, em escolas de ensino médio (Brasil, 2007). Os acessos são feitos por essa população, majoritariamente em ambientes sem supervisão escolar, para fins didáticos.

Gráfico 1

Locais de acesso à internet - estudantes



Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

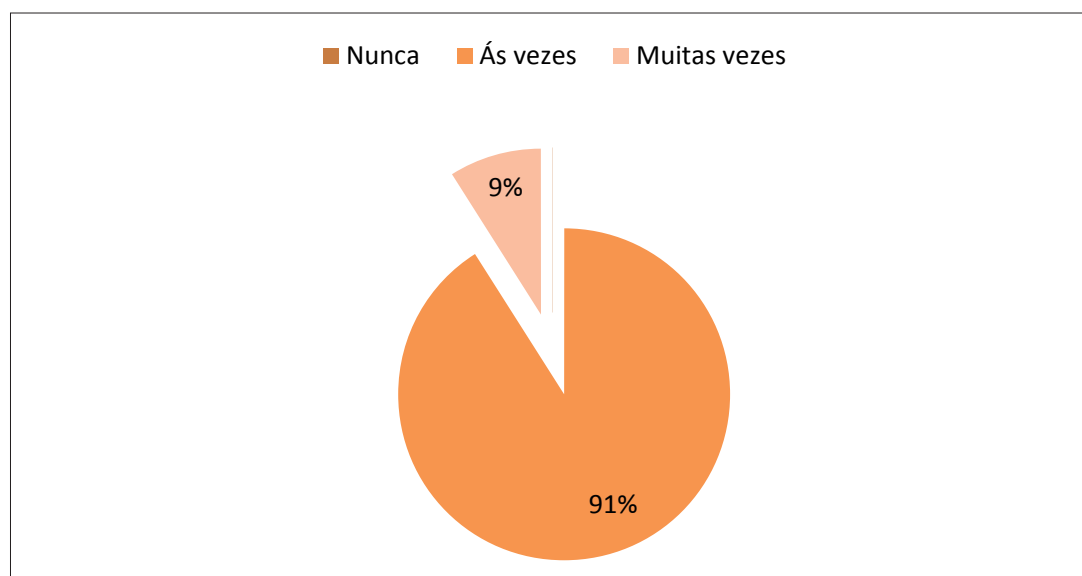
Os telecentros públicos e as *lanhouses* são ainda espaços de acesso à internet frequentados pelos jovens estudantes do ensino médio público do DF, utilizados por 1% deles. Dados da pesquisa “TIC Domicílios 2013”, da Cetic.Br, apontaram que 18% dos usuários de internet no Brasil utilizaram centros públicos de acesso pago, como internet cafés, *lanhouses* ou similares, enquanto 5% utilizaram centros públicos de acesso gratuito, como telecentros, bibliotecas, entidades comunitárias, entre outros. Os usuários de internet que recorrem a centros públicos gratuitos para o acesso à internet são estimados em 4,6 milhões de brasileiros de 10 anos ou mais. Entre os usuários dos telecentros do governo federal, 62% são jovens (faixa etária entre 16 e 24 anos), dos quais 46% trabalham e 31% apenas estudam, sendo que a maioria pertence à classe C (61%) e têm ensino médio incompleto (26%) ou completo (35%) (CGI.BR-CETIC, 2013).

Aulas com uso da internet

Todos os estudantes participantes da pesquisa já assistiram a uma aula com uso da internet, no entanto, somente 9% deles tiveram acesso mais regular a equipamentos conectados à rede das redes, mas esses estão em escolas onde se constata infraestrutura de conexão banda-larga. O acesso restrito à internet nas salas de aula é recorrente no DF, mesmo com a implantação de laboratórios do PROINFO, que prevê 5 Mb de internet para as atividades pedagógicas em sala de aula.

Gráfico 2

Aulas com uso da internet - estudantes



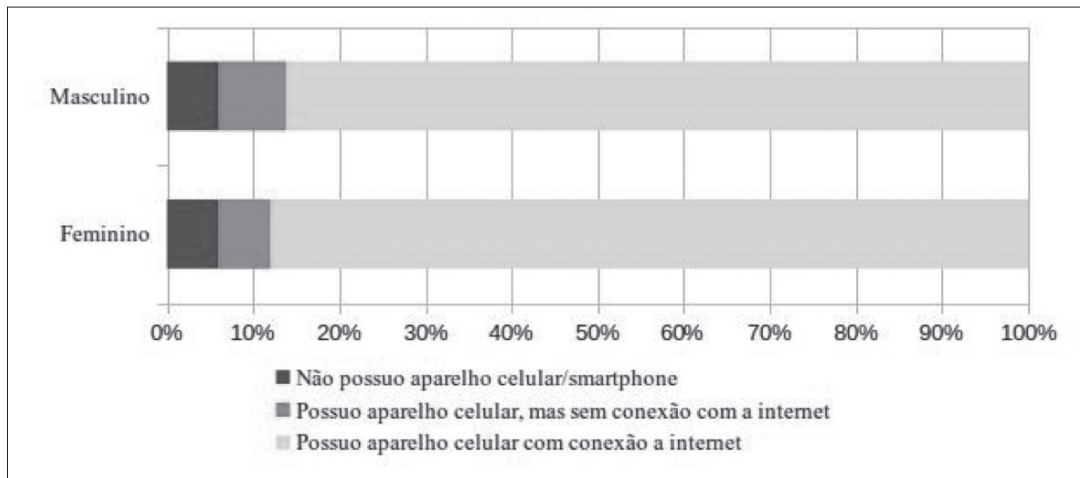
Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

Características e uso dos aparelhos celulares

No quesito dispositivos móveis de comunicação, os aparelhos celulares são onipresentes nas escolas públicas de ensino médio consideradas neste estudo. Somente 6% de estudantes informaram que não possuem aparelhos de celular ou *smartphones*. Os outros 94% de jovens têm aparelhos de telefone móvel inteligente com acesso à internet.

Gráfico 3

Características do *smartphone* dos estudantes

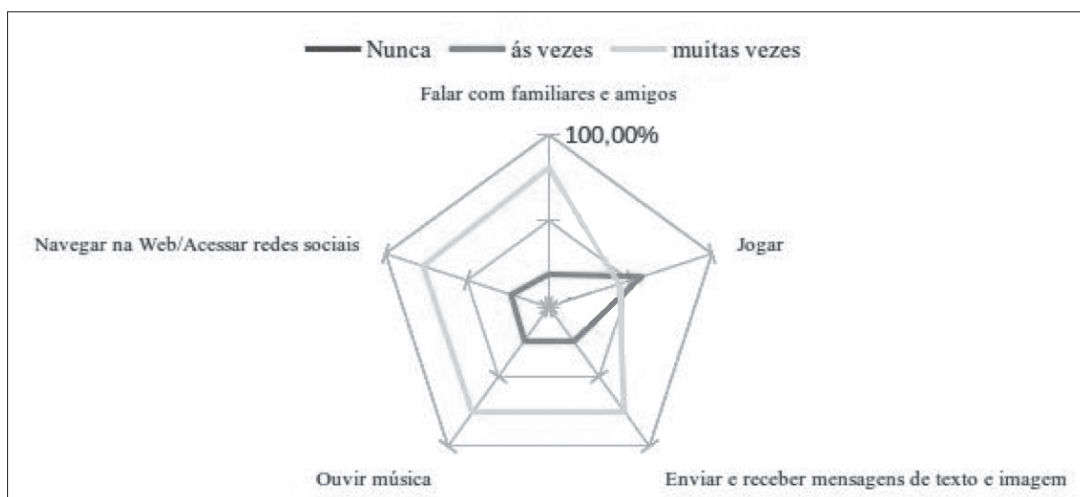


Fonte: Pesquisa “O ensino médio público no DF”, PNEM-DF, 2014.

O celular tem para esses jovens, como principais funções, comunicação, navegação, ouvir música e envio de mensagens via conexão à internet. O uso de jogos divide o grupo em usuários permanentes e eventuais. Uma evidência marcante é que o aparelho é suporte para boa parte das suas atividades diárias.

Gráfico 4

Uso do celular



Fonte: PNEM-DF (2014).

De acordo com os dados acima, podemos inferir que os jovens discentes do ensino médio público do DF estão inseridos na chamada sociedade em rede móvel e, portanto, são partícipes da cultura jovem cirborguizada, nos termos discutidos na primeira parte do texto. No entanto, não podemos conjecturar acerca da relação informatização e hermetização no âmbito dos regimes de usos de TICs constatados entre os jovens do 3º ano que responderam ao questionário. Os dados coletados acompanham tanto a tendência mundial como a nacional do uso cada vez mais intensivo de dispositivos eletrônicos conectados à internet como ferramentas de facilitação de interações sociais permanentes a serviço do desenvolvimento de diferentes práticas sociais que transitam dos espaços *on-line* para os *off-line* e vice-versa. Um importante aspecto, do ponto de vista didático-pedagógico, a ser desenvolvido com esses estudantes é o uso da internet como meio do desenvolvimento do protagonismo e da autoria, e, sobretudo, da capacidade hermenêutica desses jovens diante da quantidade de mensagens produzidas e consumidas por essa juventude nas suas comunicações e interações quase permanentes nas redes sociais na internet. Trata-se de fomento, criação e manutenção de *blogs*, publicação de vídeos autorais e exploração de aparelhos celulares como ferramentas pedagógicas. Podemos pensar também em uso de jogos para desenvolvimento de aprendizagens, incentivo ao compartilhamento de documentos, utilização de redes sociais para registro de experiências e publicação de resultados de pesquisas, produção de *podcasts*, tanto por professores como estudantes, como instrumentos de fixação e apresentação de conteúdos.

Considerações finais

As gerações mais recentes nascem numa sociedade que se pode chamar de sociedade da informação onde os regimes de socialização e de sociabilidades entre os indivíduos passa de modo decisivo pelo contato com as tecnologias da informação, as quais se tornam bastante influentes em suas vidas cotidianas. A aprendizagem dos usos dessas tecnologias é, pois, de importância significativa para diferentes tipos de inserções na sociedade atual, ao ponto de o não acesso ou do acesso restrito às TICs está no cerne

do fenômeno da “desigualdade digital”. Decorre disso, o desafio da inclusão digital e do acúmulo de capital tecnológico-informacional no âmbito da educação no sentido tanto do acesso às tecnologias e do preparo instrucional para seus usos e apropriações, inclusive para o exercício da cidadania no tocante à participação nas esferas cultural, política e econômica. Mas, o que há com a educação e com a vida na sociedade da informatização? Que desafios despontam aí, desde a e para além da inclusão digital? É o que nos propomos pensar nas considerações finais deste nossa reflexão.

Os números acerca do problema da “fratura digital” no Brasil entre diferentes faixas etárias da nossa população, inclusive entre os jovens estudantes, segundo o critério de classe social, nos conduz a dois desenvolvimentos. Primeiro, os dados do Brasil e, em específico, do DF, não permitem afirmar que o uso das TICs pelos estudantes dos ensinos médio e fundamental se constitui, de fato, em indício de ampla inclusão digital de jovens estudantes brasileiros a serviço do incremento de capital tecnológico-informacional para formação instrucional dessa população, nos moldes das exigências cognitivas e laborais da sociedade informacional. Segundo, podemos sugerir mais acuidade crítica no tratamento das TICs como ferramentas para o processo pedagógico, observando que a apropriação de tecnologias de forma reflexiva (hermeneuticamente informada) é condição básica para integração dessas às práticas pedagógicas. Assim, para pensar os usos de TICs dos jovens estudantes do ensino médio associados à questão da desigualdade digital no país, é importante discutir as orientações da inclusão digital em dois sentidos: a problematização do simples acesso aos meios digitais e da “pura” adaptação dos indivíduos aos imperativos instrucionais orquestrados pelo mundo do trabalho enquanto sinônimo de “inclusão” e a questão da aquisição de capacidades para produção conteudística como vetor de “empoderamento” das TICs para intervenção no âmbito produtivo, educacional e das sociabilidades.

Os resultados da pesquisa PNEM-DF dialogam com a tendência mais generalizada de ampliação da sociedade em redes digitais móveis, sobretudo, entre jovens que compartilham a chamada “cultura digital” (ciborguização). Isso nos leva a vislumbrar as TICs como instrumentos incontornáveis para

o ensino de conteúdos instrucionais, mas, pelos dados da pesquisa com jovens do ensino médio de escolas públicas no DF, não podemos conjecturar acerca da sua apropriação, em termos criativos e de uma hermenêutica crítica refletida em seus usos e práticas sociais e culturais mediadas pela rede das redes.

Estimamos que um avanço significativo em termos da reflexão sobre usos de dispositivos técnicos conectados à internet por jovens estudantes do ensino médio, no contexto escolar, passa pela consideração de que há um imperativo da ação técnica e de sua intensificação na construção de artefatos que medeiam, sediam, agenciam e interpelam nossos sentidos e nossas práticas cotidianas (estudar, assistir a um filme, conhecer pessoas, fazer uma cirurgia, operar na bolsa de valores). No que se refere à relação jovens, internet e educação, parece-nos fundamental levarmos a sério o tema do uso das TICs para fins pedagógicos e didáticos e o preparo de professores para a proposição das chamadas inovações em sala de aula, porque essas rompem com velhas rotinas e se conectam com propostas de adequação de forma e conteúdo a situações sociais específicas em que escola, professor e estudante estão inseridos (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009). Trata-se das chamadas mediações pedagógicas¹ discutidas aqui no cenário da cultura digital, que perpassa os modos contemporâneos de construção e compartilhamento de conhecimento, inclusive na educação de jovens que frequentam o espaço escolar.

Já sabemos que o manuseio das tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas para ministrar cursos, inclusive no nível médio, tem se constituído em prática didático-pedagógica recorrente para atrair a atenção do corpo estudantil e dinamizar o contexto de ensino e aprendizagem, como bem observa Silva (2013), ao tratar do uso do computador e telefones celulares conectados ou não à internet para ensinar Sociologia em escolas públicas do Distrito Federal. É fato que, para “inovar” em sala de aula utilizando as TICs, como dispositivos pedagógicos no contexto de ensino, é

1. Entendemos por mediações pedagógicas na escola o mecanismo didático-cognitivo de transposição do conteúdo de uma disciplina a partir da adequação da linguagem acadêmica própria do ensino na graduação para o ensino escolar no nível médio, sem comprometer a densidade do saber ministrado.

preciso certa simetria de disposições para o uso instrutivo das tecnologias no ensino escolar entre docente, considerado um “migrante digital”, e estudante, visto como um “nativo digital” (BERALTO; BARBATO, 2013).

Não se trata, portanto, de um processo revolucionário na educação, mas, em longo prazo, os usos das TICs como incremento de técnicas de ensino convencionais pode provocar, como já vem acontecendo, mudanças estruturais no modo de ensino em sala de aula, uma vez que os estudantes são usuários assíduos das TICs dentro e fora da escola.

Todas as questões aqui levantadas podem ser bagatelas – não contam em nada para a sociedade da informação, ou melhor, só contam como um nada. Mas este nada pode fazer toda a diferença. Resta, pois, a pergunta: podemos pensar e cultivar uma educação e uma escola que esteja a serviço deste nada, para além do projeto totalizante da sociedade da informação?

Referências

BAECHLER, Jean. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, Raymond (Org.). *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 65-106.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BELL, Daniel. *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo: Cultrix, 1974.

BERALDO, Rossana; BARBATO, Silviane. *Instrumentos Pedagógicos para Preparação e Dinamização com o uso das TIC e da internet*. Brasília: CEAD – UNB, 2013. Disponível em: <<http://bahia.cead.unb.br>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Hierarquias em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil, 1994, p. 13-36.

- BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de minuit, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In : ORTIZ, Renato (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 73-111.
- BRASIL. Relatório Final do ProJovem 2005 a 2008. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens*. Novembro 2009. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/440766/RESPOSTA_PEDIDO_RESP_00077_001239_2015_06-16-12-2015%20-SG%20-%20COM%20MARCA.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2014.
- CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- CAPUTO, Rafael. *Leben im Informationszeitalter*. Berlin: Akademie Verlag, 1995.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade*. v. II, São Paulo: Paz e Terra, 1999a.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. v. I, São Paulo: Paz e Terra, 1999b.
- CASTELLS, Manuel. *A galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. et al. *Comunicação móvel e sociedade: uma perspectiva global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- CGI.BR/CETIC.BR (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL). Centro de Estudos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil. *Panorama setorial da Internet: Tecnologias e educação o uso da Internet por alunos brasileiros de Ensino Fundamental e Médio*. Ano 5 – Número 2. Ago. 2013. Disponível em: <<http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

CGI.BR/CETIC.BR (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL). Centro de Estudos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil. *TIC Centros Públicos de Acesso 2013*. Pesquisa sobre o Uso de Telecentros no Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.cgi.br/tic-centros-publicos-de-acesso-2013-12112014.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CGI.BR/CETIC.BR (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL). Centro de Estudos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2016*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [editor], 2017. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, M.; JOHNSON, C. *Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COCCO, Giuseppe; SILVA, Geraldo; GALVÃO, Alexander Petez. *Capitalismo Cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DAHRENDORF, R. *As classes e seus conflitos na sociedade industrial*. Brasília: UnB, 1982.

DANTAS, Marcos. Informação como trabalho e como valor. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 44-72, 2006.

DELAUNAY, Q.; DELAUNAY, J. Société de l'information ou de l'immatériel, capitalisme informationnel ou société capitaliste de service. In: *Lire le capitalisme contemporain: essai sur la société du XXIe. siècle*. Paris: Le temps de Cerises, 2007.

DONATI, Luisa Paraguai. Dispositivos móveis: espaços híbridos de comunicação. Trabalho apresentado no XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0021-1.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREITAS, Christiana Soares de. O capital tecnológico-informacional. *Revista Estudos de Sociologia*, Araraquara, n. 17, 2004.

GALLEZ, Sarah; LOBET-MARIS, Claire. Les jeunes sur Internet. *Communication*, v. 28, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://communication.revues.org/1836>>. Acesso em: 20 out. 2015.

GAUTHIER, Madeleine; BOILY, Claire. Les modes de vie et les pratiques culturelles des jeunes: homogénéisation de la culture et individualisation des pratiques?. *Loisir et Société/Society and Leisure*, v. 24, n. 2, p. 431-451, 2001. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/lr/2001/v24/n2/000190ar.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: <<https://mairakubik.files.wordpress.com/2012/06/86532011-haraway-donna-kunzru-hari-antropologia-do-ciborgue-as-vertigens-do-pos-humano-org-tomaz-tadeu.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

JAUÉGUIBERRY, Francis; PROULX, Serge. *Usages et enjeux des technologies de communication*. Editions **Érès**, Collection «**Érès Poche-société**», 2011.

KIYINDOU, Alain. *Réduire la fracture numérique, une question de justice sociale?*. Les Cahiers du numérique – LCN, n. 1, 2009.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEAL, Sayonara; BRANT, Sandra. Políticas de inclusão digital no Brasil: a experiência da formação dos monitores dos telecentros GESAC. *Liinc em Revista*, v. 8, n. 1, março, 2012, Rio de Janeiro, p 88-108. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar I: o pensamento na modernidade e na religião*. Teresópolis-RJ: Daimon, 2008.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Filosofia Contemporânea*. Teresópolis-RJ: Daimon, 2013.

LICOPPE, Christian; HEURTIN, Jean-Philippe. France: preserving the image. In: KATZ, James E., AAKHUS, Mark. (Eds.). *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2002. p. 94-109.

MACIEL, João Wandemberg Gonçalves. O ciberespaço e a leitura: novos desafios para o professor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1., 2007, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Idéia, 2007. p. 453-457.

MARANDINO, Martha. Ciência, Tecnologia e Educação: promovendo a alfabetização científica de jovens cidadãos. In: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2014. p. 269-308.

MORI, Cristina Kiomi. *Políticas públicas para inclusão digital: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010*. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina. Coleção Cibercultura, 2009.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2014. p. 229-248.

SCHAFF, A. *A sociedade informática: as consequências sociais da Segunda Revolução Industrial*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

SILVA, Janete. *As tecnologias da informação e da comunicação e o ensino de Sociologia nas escolas públicas do Distrito Federal: inclusão digital e capital tecnológico-informacional*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VASCONCELOS, Nelson. Brasileiros ficam em terceiro em ranking de tempo de uso da internet. *Jornal IG.com.br* (Editoria de Tecnologia), 3 de junho de 2014. Disponível em: <http://tecnologia.ig.com.br/2014-06-03/brasileiros-ficam-em-terceiro-em-ranking-de-tempo-de-uso-da-internet.html> . Acesso em: 12 out. 2015.

WAGNER, Flávio R. Habilidade e inclusão digital: o papel das escolas. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2009*. São Paulo: [s.n.], p. 47-51, 2010.

Anexos



ANEXO A

Equipe do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Distrito Federal – PNEM-DF

Coordenadora Geral

Wivian Weller

Coordenador Adjunto

Ricardo Gauche

Supervisores

Ana Lucia de Moura

André Lúcio Bento

Cilene Vilarins

Cristhian Spindola Ferreira

Jairo Gonçalves Carlos

Simone de Almeida Alves

Assessoria

Ana Paula Carvalho - secretária administrativa

Leyvijane Albuquerque de Araujo - assessoria pedagógica

Luiz Henrique Santos - suporte técnico

Henrique Lopes - suporte técnico

Ruth Miguel - assessoria de comunicação

Patrícia Costa - assessoria de finanças e orçamentos

Professores formadores da Universidade de Brasília

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Carmenisía Jacobina Aires
Clarice Costa da Silva
Cristina Maria Costa Leite
Eloisa Pereira Barroso
Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo
Jorge Cássio Costa Nóbriga
Lívia Freitas Fonseca Borges
Marcos Aurélio Fernandes
Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz (IFB São Sebastião)
Maria Helena da Silva Carneiro
Maria Luiza Monteiro Sales Corôa
Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck
Roseline Beatriz Strieder
Sayonara de Amorim Gonçalves Leal
Wivian Weller
Zara Faria Sobrinha Guimarães

Professores formadores da SEEDF

Ana Elizabeth Maia de Albuquerque
Andréia Costa Tavares
Cláudia Denis Alves da Paz
Fernando C. Albuquerque
Gilver Ferreira de Oliveira
Karine Rocha Lemes Silva
Laura Goulart Fonseca
Marcelo de Ataíde Ferreira
Maristela Nascimento Angra
Nilza Maria Soares dos Anjos
Raquel Souza Lima de Moura
Renato Ferreira dos Santos
Roblêdo Vieira Alves
Robson Santos Camara Silva
Rosângela Mary Delphino
Wagner de Oliveira Pequeno

Orientadores de estudo

Adriana Helena Teixeira

Alba Jacome Albuquerque

Aldemira Rodrigues Do Nascimento

Alessandra Batista De Oliveira

Alessandro Alves Moraes

Aline De Menezes

Ana Lise Marques Petroceli

Ana Lucia Moura Neves

Andre Borges Barbosa

Andre Luiz Schiavolini Correa

Antonia Regina Neri De Sousa

Antonio Carlos Lisboa

Aretusa Maria Rodrigues Lira Ribeiro

Bartolameu Dias Novais

Carla Albuquerque De Souza

Carla Juliana Tavares Dolor

Carlezia Martins

Carlos Eduardo Ribeiro Alves

Carlos Rogerio Ribeiro

Carlos Torquato De Lima Junior

Carmem Lucia Queiroz De Souza

Carmino Lucio Vieira

Celio Galante Pinheiro

Christian Botelho Ramos

Claudia Renata De Araujo

Claudio Cesar Goncalves Da Paixao

Cleia Narciso De Araujo

Consuelo Ortiz Jaime Ferreira

Cyntia Farias Gomes

Daniela De Barcelos Vieira

Daniela Jospes Cavalcanti

Danilo Aparecido Mendes De Lourenco
Deise Librelotto Scherer
Deneir De Jesus Meirelles
Dirlene Pimentel Ataide Cardoso
Dorcelina Da Silva Caixeta
Dorival Pereira Martins
Edelcilene Cerqueira Barreto
Edileusa Costa Silva
Edson Roberto Rocha Lima
Eduardo Jose Mendanha
Elaine Goncalves De Oliveira Eleoterio
Eliana Rodrigues Viana Magalhaes
Eliene Batista Araujo
Elisa Geralda Feitosa
Elvis Vilela Rodrigues
Emilio Caetano Ferreira
Enis Karine Ferreira De Sousa
Erica Rejane Dias Costa Da Silva
Erlete Sathler De Vasconcelos
Everton Rosa
Ezio De Oliveira Souza
Fabiane Soares Nascimento De Oliveira
Fabio Rafael De Paiva
Fernanda Viana De Araujo Rocha
Fernando Da Rocha Fernandes
Francisco Peres De Oliveira Junior
Geraldo Rodrigues Da Silva
Gilberto Goncalves Rios Junior
Gilda Das Gracas E Silva
Gisele Morisson Feltrini
Giselma Augusto De Oliveira
Graca Maria Viana Coimbra
Heide Silva De Freitas

Helena Cristina Aragao De Sa
Helena Gomes Souza Oliveira Nascimento
Hellen Cristina Faria Silva
Hugo Goncalves Do Nascimento
Hugo Leonardo Duarte Roberto
Itanete Gurgel C Furtado
Ivan Gusmao Cavalcante
Ivan Rodrigues Ramos
Jaime Luiz Colares Filho
Jaime Monteiro Dos Santos
Jaine Alves Panta Costa
Janete Jane Xavier Nery
Janio Sena Furtado
Jean Claude Ribeiro
Joana Darc Maria Cruz
Joao Batista Antunes
Joao Carvalho Moura
Joao Luiz Silva Maciel
Joelma Da Silva Moreira
Jorge Benedito De Araujo
Jose Aurimar Pereira Lima
Jose Edilberto Da Luz Zacarias
Jose Francisco Damasceno
Jose Goncalves De Siqueira
Jose Magalhaes De Aguiar
Jose Maria De Resende
Jose Roberto Ferreira Da Silva
Juliana Malta Campos
Juliana Xavier Rocha
Julita Araujo Macedo
Juscelino Neris Dos Santos
Karina Hollanda Costa De Lacerda
Katia Christina Soares De Moraes Correa

Kellen Giani
Laianna De Oliveira Silva
Larissa Dantas De Andrade
Ligia Carolina Santana Catunda
Luciano Chagas Barbosa
Lucilene Goncalves Guimaraes Curvo
Luis Claudio Lopes De Araujo
Luiz Eugenio Barros De Brito
Luiz Fernando Frozza
Lylían De Carvalho Almeida
Manoela Maria De Araujo
Marcel Voos De Souza
Marcela Cristiane da Silva
Marcelo Resende de Carvalho
Marcilene Araujo de Castro
Marco Aurelio de Oliveira Santos
Maria Audemir Rosa Lima Guedes
Maria Das Mercês Pinheiro da Luz
Maria Juscilene Pinheiro De Sousa
Maria Leoneide R. de Almeida
Maria Rosane Marques Barros
Maria Tereza Melo da Cunha
Maria Vieira Alves da Costa
Marlucia Feitosa Gomes
Mayara Reys Lima
Miguel Valter de Araujo
Milcilene Vasconcelos Gadelha
Mirela Lopes Justo do Nascimento
Mirtes Correa de Jesus
Monica Moura de Melo Alves
Murilo Mangabeira Chaves
Nicholas Moreira Borges de Castro
Paulo Vinicius Soares Sanches

Pedro Ivo Silva
Rafael Navarro Canizares Filho
Raimundo Nonato da Silva
Renata Cristina Ferreira
Reuber Araujo Andrade
Rita de Cassia Moraes Lustosa
Rita Mara Reis Costa
Rivania Amaro de Lira
Roberto Costa Schiavini
Rosa Anisia Lima de Sousa
Rosane Matias Cavalcante
Rosecler Esteves V. A. Teixeira
Rosilda Jose de Sousa Oliveira
Rosyvania de Oliveira Lima Morais
Rubens de Macedo Couto
Samantha Lira Beltrao de Faria
Samuel da Silva Melo
Sandro Dias de Carvalho
Sergio Henrique Silva Teixeira
Silvana Aguiar dos Santos
Silvania Martins da Silva
Silvio Augusto Moreira da Rocha Miranda
Simone Mogami Delgado
Simone Soares Goncalves
Tadeu Antonio Silva Cruz
Tercia Mendes de Sousa
Tiago Spindula Ferreira
Valdineia Chaves Marques do Vale
Valeriano de Castro Junior
Vanessa de Cassia Magalhaes
Vania de Deus Alves
Vania Sousa Barbosa
Vanusa Mendes de Paiva

Vinicius Daniel Ferreira Batista

Wagdo da Silva Martins

Wagner Pereira Batista

Wanderson Lopes Nunes

Wesley Xavier de Sousa

ANEXO B

Questionário Aplicado aos Professores Cursistas do PNEM-DF

Caro(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração, respondendo a este questionário, que faz parte das ações do curso de formação Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O objetivo deste questionário é conhecer e diagnosticar as características de formação do(a) professor(a) do Ensino Médio do Distrito Federal, permeando sua trajetória escolar, sua formação acadêmica, sua atuação profissional, bem como suas impressões sobre o Ensino Médio e seus sujeitos. Além disso, pretende-se, por meio deste instrumento, avaliar o curso de formação em fase de conclusão e identificar demandas para a elaboração de ações futuras.

O sigilo de suas respostas individuais é garantido pela equipe gestora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Após o envio das informações, será gerado um comprovante de sua participação na pesquisa.

Grato(a) por sua participação.

Identificação:

CPF _____

Nome da regional _____

Nome da escola _____

Período: () matutino () vespertino () noturno

Etapa/Modalidade: () EM regular () EM integrado () EJA 3º segmento
Número do questionário: _____

DADOS GERAIS

1. Ano do nascimento

19__

2. Onde você reside? (Escolher apenas uma das opções)

RA I Brasília

RA II Gama

RA III Taguatinga

RA IV Brazlândia

RA V Sobradinho

RA VI Planaltina

RA VII Paranoá

RA VIII Núcleo Bandeirante

RA IX Ceilândia

RA X Guará

RA XI Cruzeiro

RA XII Samambaia

RA XIII Santa Maria

RA XIV São Sebastião

RA XV Recanto das Emas

RA XVI Lago Sul

RA XVII Riacho Fundo

RA XVIII Lago Norte

RA XIX Candangolândia

RA XX Águas Claras

RA XX Riacho Fundo II

RA XXII Sudoeste/Octogonal

RA XXIII Varjão

RA XXIV Park Way

RA XXV SCIA - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (Cidade Estrutural e Cidade do Automóvel)

RA XXVI Sobradinho II
RA XXVII Jardim Botânico
RA XXVIII Itapoã
RA XXIX SIA - Setor de Indústria e Abastecimento
RA XXX Vicente Pires
Fora do Distrito Federal

3. Sexo:

- feminino
 masculino

4. Estado civil

- solteiro(a)
 casado(a) / união estável
 separado(a) / divorciado(a)
 viúvo(a)

5. Em relação à sua cor, você se considera

- Branco
 Pardo
 Negro
 Amarelo (asiático)
 Vermelho (indígena)
 Prefiro não declarar

6. Onde você nasceu?

Lista dos estados e outro país

7. Assinale as pessoas que moram na sua casa além de você

- companheiro(a)
 filho(a) ou filho(a)s
 pai
 mãe
 padrasto
 madrasta

- irmã(o) ou irmã(o)s
- avô
- avó
- outro parente
- outra pessoa

8. Você é o(a) único(a) provedor(a) da família?

- Sim
- Não

9. Renda familiar bruta

- Até 06 salários mínimos (até 4.344,00)
- De 06 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,00 até 7.240,00)
- De 10 a 14 salários mínimos (R\$ 7.240,00 até 10.136,00)
- De 14 a 20 salários mínimos (R\$ 10.136,00 até 14.480,00)
- Mais de 20 salários mínimos (acima de 14.480,00)

DADOS SOBRE OS PAIS/CÔNJUGE

10. Qual é ou era o nível de escolaridade de seu **pai**?

- Não sabe ler nem escrever
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar

11. Qual é ou era o nível de escolaridade de sua **mãe**?

- Não sabe ler nem escrever
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto

- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar

12. Qual é ou era o nível de escolaridade de seu **companheiro ou de sua companheira**?

- Não sabe ler nem escrever
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar
- Não se aplica

TRAJETÓRIA ESCOLAR

13. Na sua infância (**o a 06 anos**) você frequentou

- Escola de educação infantil ou creche pública
- Escola de educação infantil ou creche particular
- Escolas de educação infantil ou creches pública e particular
- Não frequentei nenhuma instituição
- Não me recordo

14. Nos anos iniciais do ensino fundamental (**1º até 4º ano**) você frequentou

- Escola pública
- Escola particular
- Parte em escola pública e parte em escola particular

15. Nos anos finais do ensino fundamental (**5º até 8º ano**) você frequentou

- Escola pública

- Escola particular
- Parte em escola pública e parte em escola particular

16. No ensino médio (**1º até 3º ano**) você frequentou

- Escola pública
- Escola particular
- Parte em escola pública e parte em escola particular

17. Durante o ensino fundamental e médio você mudou de escola

- Nenhuma vez (sempre estudei na mesma escola)
- Somente uma vez
- 02 a 03 vezes
- 04 a 05 vezes
- Mais de 05 vezes

18. Assinale a **LOCALIZAÇÃO** da escola que você frequentou

Anos **iniciais** do ensino fundamental:

- meio urbano meio rural ambos

Anos **finais** do ensino fundamental:

- meio urbano meio rural ambos

Ensino Médio:

- meio urbano meio rural ambos

19. Alguma vez você foi **REPROVADO** na escola?

Nunca fui reprovado

Anos **iniciais** do ensino fundamental:

- uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

Anos **finais** do ensino fundamental:

- uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

Ensino Médio:

- uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

20. Alguma vez você teve que **DESISTIR/ABANDONAR** a escola?

Nunca tive que abandonar a escola ()

Anos **iniciais** do ensino fundamental:

() uma vez () duas vezes () 03 vezes ou mais

Anos **finais** do ensino fundamental:

() uma vez () duas vezes () 03 vezes ou mais

Ensino Médio:

() uma vez () duas vezes () 03 vezes ou mais

FORMAÇÃO ACADÊMICA

21. Qual é a sua formação em nível de graduação?

() Biologia / Ciências Biológicas

() Ciências Sociais

() Ciências / Ciências Naturais

() Educação Artística / Artes

() Educação Física

() Filosofia

() Física

() Geografia

() História

() Letras–Português

() Letras–Português + Inglês ou outra LE

() Letras–Espanhol

() Letras–Francês

() Letras–Inglês

() Matemática

() Pedagogia

() Química

() Outro curso

() Não tenho curso superior

22. Você fez curso de especialização (com carga horária acima de 360 horas)?

() Sim

() Não

23. Você tem curso de mestrado PROFISSIONAL completo?

Não

Sim Na área de:

Educação

Ensino de Ciências

Letras

Matemática

Outro

24. Você tem curso de mestrado STRICTO SENSU completo?

Não

Sim Na área de:

Artes

Biologia

Ciências Agrárias

Ciências Sociais (Sociologia/Antropologia/
Ciências Políticas)

Educação

Educação Física

Engenharia

Ensino de Ciências

Filosofia

Física

Geociências

Geografia

História

Letras / Linguística

Letras / Literatura

Matemática

Psicologia

Química

Outro curso

25. Você tem curso de DOUTORADO completo?

Não

Sim Na área de:

Artes

Biologia

Ciências Agrárias

Ciências Sociais (Sociologia/Antropologia/
Ciências Políticas)

Educação

Educação Física

Engenharia

Ensino de Ciências

Filosofia

Física

Geociências

Geografia

História

Letras / Linguística

Letras / Literatura

Matemática

Psicologia

Química

Outro curso

26. No momento, você está realizando alguns dos cursos abaixo?

Especialização

Mestrado profissional

Mestrado acadêmico

Doutorado

Nenhuma das alternativas

27. Caso esteja cursando ou tenha terminado o MESTRADO, a instituição encontra-se

No Distrito Federal

Outro Estado no Brasil

No exterior

28. Caso esteja cursando ou tenha terminado o MESTRADO, você foi contemplado com afastamento para estudo pela SEDF?

- Sim, afastamento integral
- Sim, afastamento parcial
- Solicitei afastamento mas não fui contemplado
- Não solicitei afastamento
- Nenhuma das alternativas

29. Caso esteja cursando ou tenha terminado o DOUTORADO, a instituição encontra-se

- No Distrito Federal
- Outro Estado no Brasil
- No exterior

30. Caso esteja cursando ou tenha terminado o DOUTORADO, você foi contemplado com afastamento para estudo pela SEDF?

- Sim, afastamento integral
- Sim, afastamento parcial
- Solicitei afastamento mas não fui contemplado
- Não solicitei afastamento
- Nenhuma das alternativas

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

31. Você já havia exercido outros cargos públicos antes de ingressar na SEDF?

- Sim
- Não

32. Há quanto tempo você atua na SEDF?

- Menos de 03 anos
- De 03 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Mais de 25 anos

33. Carga horária

- 20 horas (efetivo)
- 20 horas (temporário)
- 40 horas (efetivo)
- 40 horas (temporário)
- 60 horas (efetivo)
- 60 horas (40 efetivo + 20 temporário)
- 60 horas (20 efetivo + 40 temporário)

34. Como professor(a) do Ensino Médio, sua experiência é equivalente a

- Menos de 03 anos
- De 03 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Mais de 25 anos

35. Há quanto tempo você leciona na escola em que você se encontra atualmente

- Menos de 03 anos
- De 03 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Mais de 25 anos

36. Quanto tempo você leva para ir de sua casa até a escola em que trabalha?

- Menos de 30 minutos
- Entre 30 minutos e 1 hora
- Entre 1 hora a 2 horas
- Acima de 2 horas

37. Qual meio de transporte você utiliza para ir à escola em que trabalha?

- A pé
- Bicicleta
- Metrô
- Motocicleta
- Ônibus
- Carro próprio
- Outro

38. Além de atuar como professor(a) do Ensino Médio, você já exerceu alguns dos cargos abaixo

- Professor(a) da Educação Infantil
- Professor(a) dos Anos Iniciais
- Professor(a) dos Anos Finais
- Coordenador(a) Intermediário(a)
- Coordenador(a) de CRE
- Coordenador(a) Pedagógico(a) local
- Coordenador(a) Pedagógico(a) central
- Formador(a) da EAPE
- Gerente
- Supervisor(a)
- Diretor(a) ou vice diretor(a) de Escola
- Cargo administrativo na SEDF
- Outro

TEMPO LIVRE E PARTICIPAÇÃO

39. Quando você NÃO está na escola, com que frequência desenvolve as atividades abaixo mencionadas?

Ajudo nas atividades domésticas (limpeza, compras)

- nunca às vezes muitas vezes

Troco ideias com os colegas sobre trabalho

- nunca às vezes muitas vezes

Participo de atividades religiosas

() nunca () às vezes () muitas vezes

Saio com o(a)s amigo(a)s para barzinhos, festas ou baladas

() nunca () às vezes () muitas vezes

Pratico esportes

() nunca () às vezes () muitas vezes

Leio livros por diversão nas horas vagas

() nunca () às vezes () muitas vezes

Divirto-me ao computador em casa

() nunca () às vezes () muitas vezes

Vou passear em shoppings

() nunca () às vezes () muitas vezes

Vou a shows de música

() nunca () às vezes () muitas vezes

Vou ao teatro

() nunca () às vezes () muitas vezes

Vou ao cinema

() nunca () às vezes () muitas vezes

Visito ou saio com parentes

() nunca () às vezes () muitas vezes

Desenvolvo atividades artísticas (pintura, dança, música)

() nunca () às vezes () muitas vezes

Assisto à televisão

() nunca () às vezes () muitas vezes

Leio revistas ou jornais

() nunca () às vezes () muitas vezes

40. Você faz parte de algum grupo fora do local de trabalho?

() Não () Sim

41. Você participa de algum grupo com essas características?

- Esportivo
- Grupo religioso
- Musical (orquestra, coral, banda de rock, pagode, outros)
- Artes cênicas (teatro, cinema, cineclube etc.)
- Dança (grupo folclórico, dança de salão, etc.)
- Partido Político (filiação, etc.)
- Movimento Social (Mov. Negro, LGBTTT, etc.)
- Sindicato
- ONG
- Voluntariado
- Outros

ENSINO MÉDIO E COTIDIANO ESCOLAR

42. Que técnicas/procedimentos você utiliza com mais frequência? (marque mais de UMA opção)

- Exposição do conteúdo usando o quadro ou lousa
- Exposição do conteúdo usando multimídia (Plataforma MOODLE, data show, documentários, etc.)
- Resolução de exercícios em sala de aula com a supervisão do(a) professor(a)
- Resolução de exercícios em sala de aula em grupos
- Apresentação de trabalhos pelos alunos em sala de aula
- Seminários
- Atividades experimentais
- Atividades envolvendo o uso de TICs
- Debates e dinâmicas
- Realização de trabalho de campo fora da escola
- Realização de oficinas, feiras e exposições
- Outras estratégias
- Nenhuma das alternativas

43. Você considera que o Ensino Médio público no Brasil é principalmente...
(marque apenas UMA opção)

- Uma etapa que prepara o(a) jovem para a continuação dos estudos
- Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho
- Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho
- Uma etapa que proporciona a formação humana integral do(a) jovem
- Nenhuma das alternativas

44. Na sua escola, você considera que o Ensino Médio é principalmente...
(marque apenas UMA opção)

- Uma etapa que prepara o(a) jovem para a continuação dos estudos
- Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho
- Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho
- Uma etapa que proporciona a formação humana integral do(a) jovem
- Nenhuma das alternativas

45. De que forma são TRABALHADOS os conteúdos das disciplinas na sua escola?

- Cada professor(a) trabalha seus conteúdos separadamente
- Existem alguns projetos/ações para ministrar conteúdos de forma interdisciplinar
- Todos os projetos/ações da escola são organizados de forma interdisciplinar
- Nenhuma das alternativas

46. De que forma são AVALIADAS as aprendizagens dos estudantes na sua escola?

- Cada professor(a) avalia separadamente
- Alguns/algumas professore(a)s avaliam em conjunto
- Todo(a)s o(a)s professore(a)s avaliam em conjunto
- Nenhuma das alternativas

47. Quais instrumentos/procedimentos/meios você mais utiliza para avaliar as aprendizagens do(a)s aluno(a)s? **(marque mais de UMA opção)**

- Provas
- Relatórios de atividades
- Produção de textos
- Registros reflexivos
- Portfólios
- Autoavaliação
- Avaliação por pares
- Trabalhos em grupo
- Seminários
- Outros
- Nenhuma das alternativas

48. Quando sua escola passar a ser de TEMPO INTEGRAL, que atividades você gostaria que fossem incluídas

- Mais aulas de algumas matérias
- Reforço individual ou em pequenos grupos em algumas matérias
- Plantão de dúvidas
- Projetos na área de música
- Projetos na área de artes (teatro, artes plásticas, cinema)
- Projetos na área de meio ambiente
- Projetos na área de tecnologias
- Atividades esportivas
- Atividades para a formação profissional
- Aprendizagem de outros idiomas

49. O que você acha das afirmativas:

“O desrespeito aos/às professores(as) está aumentando”

- discordo muito
- discordo um pouco
- concordo um pouco
- concordo muito

“O *bullying* (agressão física ou verbal) entre os(as) estudantes está aumentando”

- () discordo muito
- () discordo um pouco
- () concordo um pouco
- () concordo muito

“A escola sempre ouve a opinião dos(as) estudantes”

- () discordo muito
- () discordo um pouco
- () concordo um pouco
- () concordo muito

“Os/as alunos(as) sempre ouvem a opinião dos(as) professores(as)”

- () discordo muito
- () discordo um pouco
- () concordo um pouco
- () concordo muito

“Os/as gestores(as) sempre ouvem a opinião dos(as) professores(as)”

- () discordo muito
- () discordo um pouco
- () concordo um pouco
- () concordo muito

SUA OPINIÃO SOBRE OS(AS) JOVENS

50. Qual é a MELHOR coisa em ser jovem? (marque apenas UMA opção)

- () Poder aproveitar/curtir a vida
- () Não ter responsabilidades
- () Namorar sem compromisso
- () Poder se dedicar mais aos estudos
- () Ter tempo livre para o lazer
- () Ter sonhos e objetivos
- () Ter saúde e disposição

- Ter muitos amigos
- Contar com apoio da família
- Ter liberdade
- Não tem nada de bom
- Agir sobre o próprio corpo/valorizar a estética
- Correr riscos/ Buscar adrenalina

51. E qual é a PIOR coisa em ser jovem? (marque apenas UMA opção)

- O controle dos pais/família
- Não poder se sustentar sozinho
- Medo de não conseguir trabalhar na sua profissão
- Trabalhar e estudar ao mesmo tempo
- Conviver com riscos
- Não ter liberdade
- Não poder tomar decisões sozinho
- Ser facilmente influenciável
- Ter insegurança quanto ao futuro
- Não tem nada ruim em ser jovem
- Não ser ouvido
- Vida monótona

52. Entre as alternativas a seguir, assinale as que melhor expressam os VALORES DA JUVENTUDE de hoje (marque apenas UMA opção)

- Solidariedade
- Competitividade
- Respeito a diversidade étnica/racial
- Respeito à diversidade sexual
- Respeito aos mais velhos
- Respeito ao meio ambiente
- Ética e honestidade
- Liberdade
- Igualdade
- Justiça
- Responsabilidade em relação ao bem comum

- () Valorização da família
- () Valorização das tradições

53. Sua percepção sobre o futuro dos estudantes de sua escola

- () 70% até 100% ingressarão em uma faculdade/universidade pública
- () 50% até 70% ingressarão em uma faculdade/universidade pública
- () Menos de 50% ingressarão em uma faculdade/universidade pública
- () Poucos estudantes conseguirão ingressar em uma faculdade/universidade pública
- () 70% até 100% ingressarão em uma faculdade/universidade particular
- () 50 até 70% ingressarão em uma faculdade/universidade particular
- () Menos de 50% ingressarão em uma faculdade/universidade particular
- () Poucos estudantes conseguirão ingressar em uma faculdade/universidade particular
- () 70 até 100% ingressarão em cursos técnico-profissionais
- () 50 até 70% ingressarão em cursos técnico-profissionais
- () Menos de 50% ingressarão em cursos técnico-profissionais
- () Poucos estudantes conseguirão ingressar em cursos técnico-profissionais
- () 70 até 100% começarão a trabalhar no ano seguinte
- () 50 até 70% começarão a trabalhar no ano seguinte
- () Menos de 50% começarão a trabalhar no ano seguinte
- () Poucos estudantes começarão a trabalhar no ano seguinte
- () 70 até 100% não irão nem estudar nem trabalhar
- () 50 até 70% não irão nem estudar nem trabalhar
- () Menos de 50% não irão nem estudar nem trabalhar

VIOLÊNCIA URBANA

54. De uma maneira geral, você diria que se sente:

- () Tão seguro na escola em que trabalha quanto em casa
- () Mais seguro em casa
- () Mais seguro na escola em que trabalha
- () Inseguro tanto em casa quanto na escola

55. Com que frequência ocorre na sua escola os tipos de violência abaixo mencionados?

Ameaças de agressão com armas (canivete, revólver, etc.)

() nunca () às vezes () frequentemente

Ameaças de espancamento

() nunca () às vezes () frequentemente

Brigas entre galeras/gangues

() nunca () às vezes () frequentemente

Brigas entre pessoas

() nunca () às vezes () frequentemente

Depredações

() nunca () às vezes () frequentemente

Desrespeito aos outros

() nunca () às vezes () frequentemente

Humilhações em público / Xingamentos

() nunca () às vezes () frequentemente

Pichações

() nunca () às vezes () frequentemente

Roubos e furtos

() nunca () às vezes () frequentemente

Uso e distribuição de drogas

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação racial

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação sexual e de gênero

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação homofóbica

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação religiosa

() nunca () às vezes () frequentemente

56. Você já viu algum aluno ou aluna na escola carregando algum tipo de arma?

1. arma de fogo (revolver, pistola)

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

2. arma branca (canivete, faca)

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

3. outro tipo de arma (pedra, soqueira)

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

57. Você já viu algum aluno ou aluna de sua escola, dentro ou fora dela, usando alguma dessas substâncias?

1. Álcool (cerveja, pinga, etc.)

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

2. Cigarro

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

3. Maconha

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

4. Inalante (éter, cola, lança, etc.)

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

5. Cocaína

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

6. Crack

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

7. Merla

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

CONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES

58. Em que medida você confia nas Instituições/pessoas abaixo listadas?

INSTITUIÇÃO

(em ordem alfabética)	Muita confiança	Alguma confiança	Quase nenhuma	Nenhuma confiança
Amigos	()	()	()	()
Deputados e Senadores	()	()	()	()
Diretores de escolas	()	()	()	()
Eleições/Sistema Eleitoral	()	()	()	()
Empresas	()	()	()	()
Escolas	()	()	()	()
Família	()	()	()	()
Forças Armadas	()	()	()	()
Governo Distrital	()	()	()	()
Governo Federal	()	()	()	()
Instituições religiosas	()	()	()	()
Meios de Comunicação	()	()	()	()
ONGs	()	()	()	()
Partidos Políticos	()	()	()	()
Justiça	()	()	()	()
Polícia	()	()	()	()
Presidente do país	()	()	()	()
Professores	()	()	()	()
Sindicatos	()	()	()	()
Sistema público de saúde	()	()	()	()
Vizinhos	()	()	()	()

SUA OPINIÃO SOBRE PNEM

59. Em relação ao curso, você considera que o PNEM:

Está contribuindo para uma maior compreensão dos desafios relacionados à qualidade do Ensino Médio

- () discordo muito () discordo um pouco
() concordo um pouco () concordo muito

Está contribuindo para um maior conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para um maior conhecimento do Currículo em Movimento do Distrito Federal

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para uma maior articulação entre as áreas do conhecimento na sua escola

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para uma maior articulação entre os professores dos diversos componentes curriculares

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre organização do currículo integrado

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre avaliação institucional

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre instrumentos de avaliação em larga escala

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre gestão democrática da escola

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo no processo de reformulação do PPP de sua escola

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo na mudança de minha prática pedagógica

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para um melhor conhecimento dos sujeitos do Ensino Médio

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

SUA OPINIÃO SOBRE OS CADERNOS DO PNEM

60. Em relação aos conteúdos dos cadernos da PRIMEIRA etapa você atribuiu menção...

Caderno 1 - Ensino Médio e Formação Humana Integral

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 2 - O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 3 - O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 4 - Áreas de Conhecimento e Integração Curricular

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 5 - Organização e Gestão Democrática da Escola

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 6 - Avaliação no Ensino Médio

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

61. Em relação aos conteúdos dos cadernos da SEGUNDA etapa você atribuiu menção...

Caderno 1 - Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 2 - Ciências Humanas

fraco excelente
1 2 2 4 5 6 7 8 9 10

Caderno 3 - Ciências da Natureza

fraco excelente
1 2 2 4 5 6 7 8 9 10

Caderno 4 - Linguagens

fraco excelente
1 2 2 4 5 6 7 8 9 10

Caderno 5 - Matemática

fraco excelente
1 2 2 4 5 6 7 8 9 10

62. Em relação à metodologia do curso

A carga horária para a discussão dos temas dos cadernos foi suficiente

discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

As atividades propostas pelo(a) orientador(a) de estudos contribuíram para o aprofundamento dos temas discutidos

discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

A utilização do ambiente virtual (AVA) contribuiu para um melhor desenvolvimento do curso

discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

O espaço físico destinado para os encontros presenciais foi adequado

discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

As atividades de avaliação foram pertinentes aos temas discutidos nos cadernos

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

63. Indique quais temas você gostaria de ter aprofundado com mais tempo:

- Caderno 1 - Ensino Médio e Formação Humana Integral
 Caderno 2 - O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio
 Caderno 3 - O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral
 Caderno 4 - Áreas de Conhecimento e Integração Curricular
 Caderno 5 - Organização e Gestão Democrática da Escola
 Caderno 6 - Avaliação no Ensino Médio
- Caderno 1 - Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio
 Caderno 2 - Ciências Humanas
 Caderno 3 - Ciências da Natureza
 Caderno 4 - Linguagens
 Caderno 5 - Matemática

64. Se possível, apresente sua avaliação sobre o PNEM e sugestões para cursos futuros

a) Potencialidades do curso

b) Fragilidades do curso

c) Sugestões

Você quer participar de uma próxima fase da pesquisa?

Nome: _____

Telefone: _____

e-mail: _____

ANEXO C

Questionário Aplicado aos Gestores das Escolas Participantes do PNEM-DF

Caro(a) gestor (a),

Solicitamos sua colaboração, respondendo a este questionário, que faz parte das ações do curso de formação Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O objetivo deste questionário é conhecer o perfil do(a) gestor(a) de escola do Ensino Médio do Distrito Federal, permeando sua trajetória escolar, sua formação acadêmica, sua atuação profissional, bem como suas impressões sobre a gestão da escola, sobre o Ensino Médio e seus sujeitos. Além disso, pretende-se, por meio deste instrumento, identificar sua percepção sobre o curso de formação em fase de conclusão e demandas para a elaboração de ações futuras.

O sigilo de suas respostas individuais é garantido pela equipe gestora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Após o envio das informações, será gerado um comprovante de sua participação na pesquisa.

Grato(a) por sua participação.

Identificação:

CPF _____

Nome da regional _____

Nome da escola _____

Período: () matutino () vespertino () noturno

Etapa/Modalidade: () EM regular () EM integrado () EJA 3º segmento
Número do questionário: _____

DADOS GERAIS

1. Ano do nascimento

19__

2. Onde você reside? (Escolher apenas uma das opções)

RA I Brasília

RA II Gama

RA III Taguatinga

RA IV Brazlândia

RA V Sobradinho

RA VI Planaltina

RA VII Paranoá

RA VIII Núcleo Bandeirante

RA IX Ceilândia

RA X Guará

RA XI Cruzeiro

RA XII Samambaia

RA XIII Santa Maria

RA XIV São Sebastião

RA XV Recanto das Emas

RA XVI Lago Sul

RA XVII Riacho Fundo

RA XVIII Lago Norte

RA XIX Candangolândia

RA XX Águas Claras

RA XX Riacho Fundo II

RA XXII Sudoeste/Octogonal

RA XXIII Varjão

RA XXIV Park Way

RA XXV SCIA - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (Cidade Estrutural e Cidade do Automóvel)

RA XXVI Sobradinho II
RA XXVII Jardim Botânico
RA XXVIII Itapoã
RA XXIX SIA - Setor de Indústria e Abastecimento
RA XXX Vicente Pires
Fora do Distrito Federal

3. Sexo:

- feminino
 masculino

4. Estado civil

- solteiro(a)
 casado(a) / união estável
 separado(a) / divorciado(a)
 viúvo(a)

5. Em relação à sua cor, você se considera

- Branco
 Pardo
 Negro
 Amarelo (asiático)
 Vermelho (indígena)
 Prefiro não declarar

6. Onde você nasceu?

Lista dos estados e () outro país

7. Assinale as pessoas que moram na sua casa além de você

- companheiro(a)
 filho(a) ou filho(a)s
 pai
 mãe
 padrasto
 madrasta

- irmã(o) ou irmã(o)s
- avô
- avó
- outro parente
- outra pessoa

8. Você é o(a) único(a) provedor(a) da família?

- Sim
- Não

9. Renda familiar bruta

- Até 06 salários mínimos (até 4.344,00)
- De 06 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,00 até 7.240,00)
- De 10 a 14 salários mínimos (R\$ 7.240,00 até 10.136,00)
- De 14 a 20 salários mínimos (R\$ 10.136,00 até 14.480,00)
- Mais de 20 salários mínimos (acima de 14.480,00)

DADOS SOBRE OS PAIS/CÔNJUGE

10. Qual é ou era o nível de escolaridade de seu **pai**?

- Não sabe ler nem escrever
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar

11. Qual é ou era o nível de escolaridade de sua **mãe**?

- Não sabe ler nem escrever
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto

- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar

12. Qual é ou era o nível de escolaridade de seu **companheiro ou de sua companheira**?

- Não sabe ler nem escrever
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar
- Não se aplica

TRAJETÓRIA ESCOLAR

13. Na sua infância (0 a 06 anos) você frequentou

- Escola de educação infantil ou creche pública
- Escola de educação infantil ou creche particular
- Escolas de educação infantil ou creches pública e particular
- Não frequentei nenhuma instituição
- Não me recordo

14. Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º até 4º ano) você frequentou

- Escola pública
- Escola particular
- Parte em escola pública e parte em escola particular

15. Nos anos finais do ensino fundamental (5º até 8º ano) você frequentou

- Escola pública

- Escola particular
- Parte em escola pública e parte em escola particular

16. No ensino médio (1º até 3º ano) você frequentou

- Escola pública
- Escola particular
- Parte em escola pública e parte em escola particular

17. Durante o ensino fundamental e médio você mudou de escola

- Nenhuma vez (sempre estudei na mesma escola)
- Somente uma vez
- 02 a 03 vezes
- 04 a 05 vezes
- Mais de 05 vezes

18. Assinale a LOCALIZAÇÃO da escola que você frequentou

Anos **iniciais** do ensino fundamental:

- meio urbano meio rural ambos

Anos **finais** do ensino fundamental:

- meio urbano meio rural ambos

Ensino Médio:

- meio urbano meio rural ambos

FORMAÇÃO ACADÊMICA

19. Qual é a sua formação em nível de graduação?

- Biologia / Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Ciências / Ciências Naturais
- Educação Artística / Artes
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia

- História
- Letras–Português
- Letras–Português + Inglês ou outra LE
- Letras–Espanhol
- Letras–Francês
- Letras–Inglês
- Matemática
- Pedagogia
- Química
- Outro curso

20. Você fez curso de especialização (com carga horária acima de 360 horas)?

- Não
- Sim. Na área de: _____

21. Você tem curso de mestrado PROFISSIONAL completo?

- Não
- Sim Na área de:
 - Educação
 - Ensino de Ciências
 - Letras
 - Matemática
 - Outro

22. Você tem curso de mestrado STRICTO SENSU completo?

- Não
- Sim Na área de:
 - Artes
 - Biologia
 - Ciências Agrárias
 - Ciências Sociais (Sociologia/Antropologia/
Ciências Políticas)
 - Educação – Políticas públicas e gestão educacional
 - Educação – outra linha de pesquisa

- Educação Física
- Engenharia
- Ensino de Ciências
- Filosofia
- Física
- Geociências
- Geografia
- História
- Letras / Linguística
- Letras / Literatura
- Matemática
- Psicologia
- Química
- Outro curso

23. Você tem curso de DOUTORADO completo?

Não

Sim Na área de:

- Artes
- Biologia
- Ciências Agrárias
- Ciências Sociais (Sociologia/Antropologia/
Ciências Políticas)
- Educação – Políticas públicas e gestão educacional
- Educação – outra linha de pesquisa
- Educação Física
- Engenharia
- Ensino de Ciências
- Filosofia
- Física
- Geociências
- Geografia
- História
- Letras / Linguística

- Letras / Literatura
- Matemática
- Psicologia
- Química
- Outro curso

24. No momento, você está realizando alguns dos cursos abaixo?

- Especialização
- Mestrado profissional
- Mestrado acadêmico
- Doutorado
- Nenhuma das alternativas

25. Caso esteja cursando ou tenha terminado o MESTRADO, a instituição encontra-se

- No Distrito Federal
- Outro Estado no Brasil
- No exterior

26. Caso esteja cursando ou tenha terminado o MESTRADO, você foi contemplado com afastamento para estudo pela SEDF?

- Sim, afastamento integral
- Sim, afastamento parcial
- Solicitei afastamento mas não fui contemplado
- Não solicitei afastamento
- Nenhuma das alternativas

27. Caso esteja cursando ou tenha terminado o DOUTORADO, a instituição encontra-se

- No Distrito Federal
- Outro Estado no Brasil
- No exterior

28. Caso esteja cursando ou tenha terminado o DOUTORADO, você foi contemplado com afastamento para estudo pela SEDF?

- Sim, afastamento integral
- Sim, afastamento parcial
- Solicitei afastamento mas não fui contemplado
- Não solicitei afastamento
- Nenhuma das alternativas

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

29. Você já havia exercido outros cargos públicos antes de ingressar na SEDF?

- Sim
- Não

30. Há quanto tempo você atua na SEDF?

- Menos de 03 anos
- De 03 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Mais de 25 anos

31. Carga horária

- 20 horas (efetivo)
- 20 horas (temporário)
- 40 horas (efetivo)
- 40 horas (temporário)
- 60 horas (efetivo)
- 60 horas (40 efetivo + 20 temporário)
- 60 horas (20 efetivo + 40 temporário)

32. Como professor(a), sua experiência é equivalente a

- Menos de 03 anos
- De 03 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- De 10 a 15 anos

- De 15 a 20 anos
- De 20 a 25 anos
- Mais de 25 anos

33. Qual foi sua forma de acesso ao cargo de gestor da escola?

- Eleição pela comunidade escolar
- Indicação da SEDF
- Outra

34. Após o acesso ao cargo de diretor(a) da escola, você fez curso na área de gestão escolar?

- Sim
- Não

35. O curso foi ofertado pela SEDF?

- Sim
- Não

36. Qual a carga horária do curso?

_____ horas

37. O curso contribuiu para sua atuação na gestão da escola?

- contribuiu muito contribuiu pouco não contribuiu indiferente

38. Há quanto tempo você está na gestão da escola?

- Menos de 02 anos
- De 02 a 04 anos
- De 04 a 06 anos
- De 06 a 08 anos
- De 08 a 10 anos
- De 10 a 14 anos
- Mais de 14 anos

39. Antes de assumir a gestão você atuava como professor(a) nessa escola?

Sim

Não

40. Se sim, há quanto tempo?

Menos de 03 anos

De 03 a 05 anos

De 05 a 10 anos

De 10 a 15 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

41. Antes de atuar como gestor(a) da escola, você já exerceu alguns dos cargos abaixo

Professor(a) da Educação Infantil

Professor(a) dos Anos Iniciais

Professor(a) dos Anos Finais

Professor(a) do Ensino Médio

Professor(a) da Educação de Jovens e Adultos

Coordenador(a) Intermediário(a)

Coordenador(a) de CRE

Coordenador(a) Pedagógico(a) local

Coordenador(a) Pedagógico(a) central

Formador(a) da EAPE

Gerente

Supervisor(a)

Diretor(a) ou vice diretor(a) de Escola (outra unidade escolar)

Cargo administrativo na SEDF

Outro

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

42. Quais dos princípios abaixo, relacionados à gestão democrática, são mais presentes na escola que dirige?

- participação
- transparência nos processos decisórios
- comunicação clara
- autonomia
- ética
- respeito
- descentralização

43. Como você avalia a atuação do grêmio estudantil em sua escola?

- muito atuante pouco atuante nada atuante não há grêmio estudantil

44. Com relação à participação da comunidade escolar, de modo geral:

a. Os(as) docentes participam espontaneamente das atividades relacionadas à gestão escolar

- sim não

b. Os(as) docentes participam somente quando convocados pela direção da escola

- sim não

c. As famílias são frequentes às reuniões na escola

- sim não

d. As famílias participam de outras atividades realizadas na escola

- sim não

e. Há baixa participação dos(as) docentes em atividades não relacionadas diretamente às aulas

- sim não

f. Os(as) docentes apresentam interesse na discussão de problemas do cotidiano escolar

- sim não

g. Os(as) funcionários(as) participam de reuniões com a equipe de gestão da escola

sim não

h. Os(as) estudantes são envolvidos nas discussões sobre problemas do cotidiano escolar

sim não

45. Qual sua opinião sobre as afirmativas abaixo:

“Com a gestão democrática, o(a) diretor(a) vem ampliando sua liderança junto à comunidade escolar”.

discordo muito discordo um pouco concordo um pouco
 concordo muito

“A escola pública vem exercendo sua autonomia com a prática da gestão democrática”.

discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

“A gestão democrática representa um importante avanço para a implementação de inovações nas escolas”.

discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

“O projeto político-pedagógico existe apenas para cumprir uma determinação legal”.

discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

“Os(as) docentes participam da elaboração do projeto político-pedagógico da escola”.

discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

“Os(as) estudantes participam da elaboração do projeto político-pedagógico da escola”.

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

ENSINO MÉDIO, GESTÃO E COTIDIANO ESCOLAR

46. Que técnicas/procedimentos são utilizados com maior frequência nas aulas do ensino médio em sua escola? (marque mais de UMA opção)

- Exposição do conteúdo usando o quadro ou lousa
 Exposição do conteúdo usando multimídia (Plataforma MOODLE, data show, documentários, etc.)
 Resolução de exercícios em sala de aula com a supervisão do(a) professor(a)
 Resolução de exercícios em sala de aula em grupos
 Apresentação de trabalhos pelos alunos em sala de aula
 Seminários
 Atividades experimentais
 Atividades envolvendo o uso de TICs
 Debates e dinâmicas
 Realização de trabalho de campo fora da escola
 Realização de oficinas, feiras e exposições
 Outras estratégias
 Nenhuma das alternativas

47. Você considera que o Ensino Médio público no Brasil é principalmente... (marque apenas UMA opção)

- Uma etapa que prepara o(a) jovem para a continuação dos estudos
 Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho
 Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho
 Uma etapa que proporciona a formação humana integral do(a) jovem
 Nenhuma das alternativas

48. Na sua escola, você considera que o Ensino Médio é principalmente...
(marque apenas UMA opção)

- Uma etapa que prepara o(a) jovem para a continuação dos estudos
- Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho
- Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho
- Uma etapa que proporciona a formação humana integral do(a) jovem
- Nenhuma das alternativas

45. De que forma são TRABALHADOS os conteúdos das disciplinas na sua escola?

- Cada professor(a) trabalha seus conteúdos separadamente
- Existem alguns projetos/ações para ministrar conteúdos de forma interdisciplinar
- Todos os projetos/ações da escola são organizados de forma interdisciplinar
- Nenhuma das alternativas

46. De que forma são AVALIADAS as aprendizagens dos estudantes na sua escola?

- Cada professor(a) avalia separadamente
- Alguns/algumas professore(a)s avaliam em conjunto
- Todo(a)s o(a)s professore(a)s avaliam em conjunto
- Nenhuma das alternativas

47. Quais instrumentos/procedimentos/meios são mais utilizados para avaliar as aprendizagens do(a)s aluno(a)s? (marque mais de UMA opção)

- Provas
- Relatórios de atividades
- Produção de textos
- Registros reflexivos
- Portfólios
- Autoavaliação
- Avaliação por pares
- Trabalhos em grupo

- Seminários
- Outros
- Nenhuma das alternativas

48. Quando sua escola passar a ser de TEMPO INTEGRAL, que atividades você gostaria que fossem incluídas

- Mais aulas de algumas matérias
- Reforço individual ou em pequenos grupos em algumas matérias
- Plantão de dúvidas
- Projetos na área de música
- Projetos na área de artes (teatro, artes plásticas, cinema)
- Projetos na área de meio ambiente
- Projetos na área de tecnologias
- Atividades esportivas
- Atividades para a formação profissional
- Aprendizagem de outros idiomas

49. O que você acha das afirmativas:

“O desrespeito aos/às professores(as) está aumentando”.

- discordo muito discordo um pouco
- concordo um pouco concordo muito

“O bullying (agressão física ou verbal) entre os(as) estudantes está aumentando”.

- discordo muito discordo um pouco
- concordo um pouco concordo muito

“Os(as) gestores(as) sempre ouvem a opinião dos(as) estudantes”

- discordo muito discordo um pouco
- concordo um pouco concordo muito

“Os(as) professores(as) sempre ouvem a opinião dos(as) estudantes”

- discordo muito discordo um pouco
- concordo um pouco concordo muito

“Os(as) alunos(as) sempre ouvem a opinião dos(as) professores(as)”

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

“Os(as) gestores(as) sempre ouvem a opinião dos(as) professores(as)”

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

SUA OPINIÃO SOBRE OS(AS) JOVENS

50. Qual é a MELHOR coisa em ser jovem? (marque apenas UMA opção)

- Poder aproveitar/curtir a vida
 Não ter responsabilidades
 Namorar sem compromisso
 Poder se dedicar mais aos estudos
 Ter tempo livre para o lazer
 Ter sonhos e objetivos
 Ter saúde e disposição
 Ter muitos amigos
 Contar com apoio da família
 Ter liberdade
 Não tem nada de bom
 Agir sobre o próprio corpo/valorizar a estética
 Correr riscos/ Buscar adrenalina

51. E qual é a PIOR coisa em ser jovem? (marque apenas UMA opção)

- O controle dos pais/família
 Não poder se sustentar sozinho
 Medo de não conseguir trabalhar na sua profissão
 Trabalhar e estudar ao mesmo tempo
 Conviver com riscos
 Não ter liberdade
 Não poder tomar decisões sozinho
 Ser facilmente influenciável

- () Ter insegurança quanto ao futuro
- () Não tem nada ruim em ser jovem
- () Não ser ouvido
- () Vida monótona

52. Entre as alternativas a seguir, assinale as que melhor expressam os VALORES DA JUVENTUDE de hoje (marque apenas UMA opção)

- () Solidariedade
- () Competitividade
- () Respeito a diversidade étnica/racial
- () Respeito à diversidade sexual
- () Respeito aos mais velhos
- () Respeito ao meio ambiente
- () Ética e honestidade
- () Liberdade
- () Igualdade
- () Justiça
- () Responsabilidade em relação ao bem comum
- () Valorização da família
- () Valorização das tradições

53. Sua percepção sobre o futuro dos estudantes de sua escola

- () 70% até 100% ingressarão em uma faculdade/universidade pública
- () 50% até 70% ingressarão em uma faculdade/universidade pública
- () Menos de 50% ingressarão em uma faculdade/universidade pública
- () Poucos estudantes conseguirão ingressar em uma faculdade/universidade pública
- () 70% até 100% ingressarão em uma faculdade/universidade particular
- () 50 até 70% ingressarão em uma faculdade/universidade particular
- () Menos de 50% ingressarão em uma faculdade/universidade particular
- () Poucos estudantes conseguirão ingressar em uma faculdade/universidade particular
- () 70 até 100% ingressarão em cursos técnico-profissionais
- () 50 até 70% ingressarão em cursos técnico-profissionais

- Menos de 50% ingressarão em cursos técnico-profissionais
- Poucos estudantes conseguirão ingressar em cursos técnico-profissionais
- 70 até 100% começarão a trabalhar no ano seguinte
- 50 até 70% começarão a trabalhar no ano seguinte
- Menos de 50% começarão a trabalhar no ano seguinte
- Poucos estudantes começarão a trabalhar no ano seguinte
- 70 até 100% não irão nem estudar nem trabalhar
- 50 até 70% não irão nem estudar nem trabalhar
- Menos de 50% não irão nem estudar nem trabalhar

VIOLÊNCIA URBANA

54. De uma maneira geral, você diria que se sente:

- Tão seguro(a) na escola em que trabalha quanto em casa
- Mais seguro(a) em casa
- Mais seguro (a) na escola em que trabalha
- Inseguro(a) tanto em casa quanto na escola

55. Com que frequência ocorre na sua escola os tipos de violência abaixo mencionados?

Ameaças de agressão com armas (canivete, revólver, etc.)

- nunca às vezes frequentemente

Ameaças de espancamento

- nunca às vezes frequentemente

Brigas entre galeras/gangues

- nunca às vezes frequentemente

Brigas entre pessoas

- nunca às vezes frequentemente

Depredações

- nunca às vezes frequentemente

Desrespeito aos outros

- nunca às vezes frequentemente

Humilhações em público / Xingamentos

() nunca () às vezes () frequentemente

Pichações

() nunca () às vezes () frequentemente

Roubos e furtos

() nunca () às vezes () frequentemente

Uso e distribuição de drogas

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação racial

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação sexual e de gênero

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação homofóbica

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação religiosa

() nunca () às vezes () frequentemente

56. Você já viu algum aluno ou aluna na escola carregando algum tipo de arma?

1. arma de fogo (revolver, pistola)

() nunca () às vezes () frequentemente

2. arma branca (canivete, faca)

() nunca () às vezes () frequentemente

3. outro tipo de arma (pedra, soqueira)

() nunca () às vezes () frequentemente

57. Você já viu algum aluno ou aluna de sua escola, dentro ou fora dela, usando alguma dessas substâncias?

1. Alcool (cerveja, pinga, etc.)

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

2. Cigarro

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

3. Maconha

nunca uma vez algumas vezes muitas vezes

4. Inalante (éter, cola, lança, etc.)

nunca uma vez algumas vezes muitas vezes

5. Cocaína

nunca uma vez algumas vezes muitas vezes

6. Crack

nunca uma vez algumas vezes muitas vezes

7. Merla

nunca uma vez algumas vezes muitas vezes

58. Que ações são desenvolvidas para reduzir a violência em sua escola?

Projetos educativos coordenados pela equipe de gestão escolar

Projetos educativos coordenados por docentes

Reuniões com a comunidade escolar

Atividades culturais

Projetos em parceria com outras instituições/entidades

CONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES

59. Em que medida você confia nas Instituições/pessoas abaixo listadas?

INSTITUIÇÃO

(em ordem alfabética)	Muita confiança	Alguma confiança	Quase nenhuma	Nenhuma confiança
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deputados e Senadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretores de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleições/Sistema Eleitoral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forças Armadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Governo Distrital	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Governo Federal	()	()	()	()
Instituições religiosas	()	()	()	()
Meios de Comunicação	()	()	()	()
ONGs	()	()	()	()
Partidos Políticos	()	()	()	()
Justiça	()	()	()	()
Polícia	()	()	()	()
Presidente do país	()	()	()	()
Professores	()	()	()	()
Sindicatos	()	()	()	()
Sistema público de saúde	()	()	()	()
Vizinhos	()	()	()	()

SUA OPINIÃO SOBRE PNEM

59. Em relação ao curso, você considera que o PNEM:

Está contribuindo para uma maior compreensão dos desafios relacionados à qualidade do Ensino Médio

- () discordo muito () discordo um pouco
 () concordo um pouco () concordo muito

Está contribuindo para um maior conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

- () discordo muito () discordo um pouco
 () concordo um pouco () concordo muito

Está contribuindo para um maior conhecimento do Currículo em Movimento do Distrito Federal

- () discordo muito () discordo um pouco
 () concordo um pouco () concordo muito

Está contribuindo para uma maior articulação entre as áreas do conhecimento na sua escola

- () discordo muito () discordo um pouco
 () concordo um pouco () concordo muito

Está contribuindo para uma maior articulação entre os professores dos diversos componentes curriculares

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre organização do currículo integrado

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem dos estudantes

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre avaliação institucional

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre instrumentos de avaliação em larga escala

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para aprofundar meus conhecimentos sobre gestão democrática da escola

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo no processo de reformulação do PPP de sua escola

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo na mudança de minha prática pedagógica

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Está contribuindo para um melhor conhecimento dos sujeitos do Ensino Médio

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

61. Com relação à continuidade do PNEM, você considera que:

É importante dar prosseguimento à formação dos professores

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Deveria ser incluída a formação dos(as) diretores(as) das escolas participantes

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Deveria ser incluída a formação de toda a equipe gestora da escola participante

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

62. Você teve algum contato com os cadernos utilizados no curso?

- Com todos os cadernos da PRIMEIRA e da SEGUNDA etapas.
 Com todos os cadernos da PRIMEIRA etapa.
 Com alguns cadernos da PRIMEIRA etapa.
 Com todos os cadernos da SEGUNDA etapa.
 Com alguns cadernos da SEGUNDA etapa.
 Não tive contato com os cadernos.

63. Se teve contato com cadernos da PRIMEIRA etapa, em relação aos conteúdos você atribui menção...

Caderno 1 - Ensino Médio e Formação Humana Integral

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 2 - O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 3 - O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 4 - Áreas de Conhecimento e Integração Curricular

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 5 - Organização e Gestão Democrática da Escola

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 6 - Avaliação no Ensino Médio

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

64. Se teve contato com cadernos da SEGUNDA etapa, você atribui menção...

Caderno 1 - Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 2 - Ciências Humanas

fraco										excelente
1	2	2	4	5	6	7	8	9	10	

Caderno 3 - Ciências da Natureza

fraco excelente
1 2 2 4 5 6 7 8 9 10

Caderno 4 - Linguagens

fraco excelente
1 2 2 4 5 6 7 8 9 10

Caderno 5 - Matemática

fraco excelente
1 2 2 4 5 6 7 8 9 10

65. Sua atuação para a implementação das atividades do curso ocorreu em qual(ais) momento(s)?

- () planejamento das atividades
- () destinação utilização do espaço físico
- () destinação de tempo para execução das atividades
- () articulação com a EAPE/SEEDF
- () reuniões com os coordenadores de estudo e professores
- () monitoramento das atividades
- () outra
- () em nenhum momento

66. Se possível, apresente sua avaliação sobre o PNEM e sugestões para cursos futuros

a) Potencialidades do curso

b) Fragilidades do curso

c) Sugestões

Você quer participar de uma próxima fase da pesquisa?

Nome: _____

Telefone: _____

e-mail: _____

ANEXO D

Questionário Aplicado aos Estudantes do 3º Ano do Ensino Médio

Caro(a) estudante,

Solicitamos sua colaboração, respondendo a este questionário, que faz parte das ações do Governo Federal para melhoria do Ensino Médio.

O objetivo deste questionário é conhecer as características do(a) estudante da 3ª série do Ensino Médio do Distrito Federal, permeando sua trajetória escolar e familiar, suas impressões sobre o Ensino Médio, seus projetos após a conclusão desta etapa, bem como aspectos socioculturais da juventude.

O sigilo de suas respostas individuais é garantido pela equipe gestora do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Após o envio das informações, será gerado um comprovante de sua participação nessa pesquisa.

Agradecemos sua participação e importante contribuição para um maior conhecimento sobre o Ensino Médio.

Identificação:

CPF _____

Nome da regional _____

Nome da escola _____

Período: () matutino () vespertino () noturno

Etapa/Modalidade: () EM regular () EM integrado () EJA 3º segmento

Número do questionário: _____

DADOS GERAIS

1. Ano do nascimento

19__

2. Onde você reside? (Escolher apenas uma das opções)

RA I Brasília

RA II Gama

RA III Taguatinga

RA IV Brazlândia

RA V Sobradinho

RA VI Planaltina

RA VII Paranoá

RA VIII Núcleo Bandeirante

RA IX Ceilândia

RA X Guará

RA XI Cruzeiro

RA XII Samambaia

RA XIII Santa Maria

RA XIV São Sebastião

RA XV Recanto das Emas

RA XVI Lago Sul

RA XVII Riacho Fundo

RA XVIII Lago Norte

RA XIX Candangolândia

RA XX Águas Claras

RA XX Riacho Fundo II

RA XXII Sudoeste/Octogonal

RA XXIII Varjão

RA XXIV Park Way

RA XXV SCIA - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (Cidade Estrutural e Cidade do Automóvel)

RA XXVI Sobradinho II

RA XXVII Jardim Botânico

RA XXVIII Itapoã

RA XXIX SIA - Setor de Indústria e Abastecimento

RA XXX Vicente Pires

Fora do Distrito Federal

3. Sexo:

() feminino

() masculino

4. Em relação à sua cor, você se considera

() Branco

() Pardo

() Negro

() Amarelo (asiático)

() Vermelho (indígena)

() Prefiro não declarar

5. Onde você nasceu?

Lista dos estados + () outro país

6. Assinale as pessoas que moram na sua casa além de você

() pai

() mãe

() padrasto

() madrasta

() irmão(s) ou irmã(s)

() avô

() avó

() outro parente

() outra pessoa

II - DADOS SOBRE OS PAIS/FAMÍLIA

7. Onde seu pai nasceu?

Lista dos estados + () outro país

8. Qual é ou era o nível de escolaridade de seu pai?

- Não sabe ler nem escrever
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar

9. Qual é a ocupação profissional atual ou no último trabalho do seu pai?

- Empregado no setor público
- Empregado no setor privado
- Empregado no 3º setor (ONG, sindicato, associação filantrópica)
- Trabalhador por conta própria (autônomo)
- Proprietário ou sócio-proprietário
- Agricultor
- Do Lar
- Desempregado
- Outro

10. Onde sua mãe nasceu?

Lista dos estados + () outro país

11. Qual é ou era o nível de escolaridade de seu mãe?

- Não sabe ler nem escrever
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo

- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Não sei informar

12. Qual é a ocupação profissional atual ou no último trabalho do seu mãe?

- Empregada no setor público
- Empregada no setor privado
- Empregada no 3º setor (ONG, sindicato, associação filantrópica)
- Trabalhadora por conta própria (autônomo)
- Proprietária ou sócio-proprietária
- Agricultora
- Do Lar
- Desempregada
- Outro

III - TRAJETÓRIA E AMBIENTE ESCOLAR

13. Na sua infância (0 a 06 anos) você frequentou

- Escola de educação infantil ou creche pública
- Escola de educação infantil ou creche particular
- Escolas de educação infantil ou creches pública e particular
- Não frequentei nenhuma instituição
- Não me recordo

14. Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º até 4º ano) você frequentou

- Escola pública
- Escola particular
- Parte em escola pública e parte em escola particular

15. Nos anos finais do ensino fundamental (5º até 8º ano) você frequentou

- Escola pública na cidade
- Escola particular na cidade
- Parte em escola pública e parte em escola particular

16. No ensino médio (1º até 3º ano) você frequentou

- Escola pública na cidade
- Escola particular na cidade
- Parte em escola pública e parte em escola particular

17. Durante o ensino fundamental e médio você mudou de escola

- Nenhuma vez (sempre estudei na mesma escola)
- Somente uma vez
- 02 a 03 vezes
- 04 a 05 vezes
- Mais de 05 vezes

18. Assinale a LOCALIZAÇÃO da escola que você frequentou

Anos **iniciais** do ensino fundamental:

- meio urbano meio rural ambos

Anos **finais** do ensino fundamental:

- meio urbano meio rural ambos

Ensino Médio:

- meio urbano meio rural ambos

19. Alguma vez você foi **REPROVADO** na escola?

Nunca fui reprovado

Anos **iniciais** do ensino fundamental:

- uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

Anos **finais** do ensino fundamental:

- uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

Ensino Médio:

- uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

20. Alguma vez você teve que **DESISTIR/ABANDONAR** a escola?

Nunca tive que abandonar a escola

Anos **iniciais** do ensino fundamental:

- uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

Anos **finais** do ensino fundamental:

uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

Ensino Médio:

uma vez duas vezes 03 vezes ou mais

21. Quanto tempo você leva para ir de sua casa até a escola?

Menos de 30 minutos

Entre 30 minutos e 1 hora

Acima de 1 hora a 2 horas

Acima de 2 horas

22. Qual meio de transporte você utiliza para ir à escola?

A pé

Bicicleta

Metrô

Ônibus

Ônibus escolar

Transporte escolar privado

Carro (pais/parentes ou vizinhos me levam para a escola)

Outros

23. Ao longo de sua vida escolar, você diria que o seu desempenho escolar (notas em provas e exercícios) tem sido:

Muito abaixo da média dos colegas

Um pouco abaixo da média dos colegas

Igual à média dos colegas

Um pouco acima da média dos colegas

Muito acima da média dos colegas

IV - SUA OPINIÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO

28. Qual é o tipo de aula que você mais gosta? (marque quantas opções quiser)

Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a) usando o quadro ou lousa

Exposição do conteúdo pelo(a) professor(a) usando multimídia (plataforma MOODLE, data-show, documentários, etc.)

- Solução de exercícios em sala de aula individualmente
- Solução de exercícios em sala de aula em grupo
- Apresentação de trabalhos pelos(as) alunos(as) em sala de aula
- Debates e dinâmicas supervisionados pelo(a) professor(a)
- Aula em laboratórios (informática, ciências, etc.)
- Realização de trabalho de campo fora da escola
- Seminários
- Outros tipos
- Nenhuma das alternativas

29. Você considera que o Ensino Médio é principalmente... (marque apenas UMA opção)

- Uma etapa que prepara o(a) jovem para a continuação dos estudos
- Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho
- Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho
- Não vejo sentido no Ensino Médio

30. Na sua escola, você considera que o Ensino Médio é principalmente... (marque apenas UMA opção)

- Uma etapa que prepara o(a) jovem para a continuação dos estudos
- Uma etapa que prepara para o mundo do trabalho
- Uma etapa que prepara tanto para a continuação dos estudos como para o mundo do trabalho
- Nenhuma das alternativas

31. De que forma são TRABALHADOS os conteúdos das disciplinas na sua escola?

- Cada professor(a) trabalha seus conteúdos separadamente
- Existem alguns projetos/ações para ministrar conteúdos de forma interdisciplinar
- Todos os projetos/ações da escola são organizados de forma interdisciplinar
- Nenhuma das alternativas

32. De que forma a sua APRENDIZAGEM é avaliada na escola?

- Cada professor(a) avalia separadamente por disciplina
- Alguns/algumas professore(a)s avaliam em conjunto
- Todo(a)s avaliam em conjunto
- Nenhuma das alternativas

33. Quais são os instrumentos/procedimentos/meios mais utilizados pelo(a)s professore(a)s para avaliar as suas aprendizagens? (marque apenas UMA opção)

- Provas
- Relatórios de atividades
- Produção de textos
- Registros reflexivos
- Portfólios
- Autoavaliação
- Avaliação por pares
- Trabalhos em grupo
- Seminários
- Outros
- Nenhuma das alternativas

34. Se você pudesse optar, quais componentes do currículo você escolheria como OBRIGATÓRIOS e quais escolheria como OPTATIVOS:

- | | | |
|-------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Artes | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Biologia | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Educação Física | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Ensino Religioso | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Espanhol | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Filosofia | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Física | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Geografia | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| História | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Inglês | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |
| Matemática | <input type="checkbox"/> Obrigatória | <input type="checkbox"/> Optativa |

Parte Diversificada (PD) () Obrigatória () Optativa
Química () Obrigatória () Optativa
Sociologia () Obrigatória () Optativa

35. Para sua FORMAÇÃO PROFISSIONAL, quais são os componentes do currículo que você considera mais importantes (marque quantas opções quiser)

- () Artes
- () Biologia
- () Educação Física
- () Ensino Religioso
- () Espanhol
- () Filosofia
- () Física
- () Geografia
- () História
- () Inglês
- () Língua Portuguesa
- () Matemática
- () Parte Diversificada (PD)
- () Química
- () Sociologia
- () Nenhum é importante

36. Para a CONVIVÊNCIA EM SOCIEDADE, quais são os componentes do currículo que você considera mais importantes (marque quantas opções quiser):

- () Artes
- () Biologia
- () Educação Física
- () Ensino Religioso
- () Espanhol
- () Filosofia
- () Física
- () Geografia
- () História

- Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Parte Diversificada (PD)
- Química
- Sociologia
- Nenhum é importante

37. Quando sua escola passar a ser de TEMPO INTEGRAL, que atividades você gostaria que fossem incluídas (marque quantas opções quiser):

- Mais aulas de algumas matérias
- Reforço individual ou em pequenos grupos em algumas matérias
- Plantão de dúvidas
- Projetos na área de música
- Projetos na área de artes (teatro, artes plásticas, cinema)
- Projetos na área de meio ambiente
- Projetos na área de mídias e tecnologias
- Atividades esportivas
- Atividades para a formação profissional
- Aprendizagem de outros idiomas

38. Como você organiza o seu tempo de estudo fora da sala de aula? (marque apenas UMA opção)

- Estudo quando tenho deveres de casa para fazer ou quando tenho provas
- Estudo mesmo quando não tenho deveres de casa ou provas para fazer, mas não tenho horário fixo para fazer isso
- Estudo sempre e tenho horários fixos para fazer isso

39. Se você estuda mesmo quando não tem deveres de casa ou provas para fazer, quantas horas, em média, estuda por dia? (marque apenas UMA opção)

- Menos de uma hora por dia
- Aproximadamente uma hora por dia
- Mais de uma a duas horas por dia
- Mais de duas horas por dia.

40. Além dos livros didáticos, aproximadamente quantos livros existem em sua casa (não importando de que tipo sejam)?

1 a 50 50 a 100 100 a 200 mais de 200

41. O que você acha das afirmativas:

“O desrespeito aos professore(a)s está aumentando”.

discordo muito discordo um pouco

concordo um pouco concordo muito

“O bullying (agressão física ou verbal) entre colegas está aumentando”.

discordo muito discordo um pouco

concordo um pouco concordo muito

“A escola sempre ouve a opinião do(a)s estudantes”

discordo muito discordo um pouco

concordo um pouco concordo muito

V - PROJETOS APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

42. Em relação aos estudos, após terminar o ensino médio, o que você pretende fazer? (marque apenas UMA opção)

Ainda não pensei a respeito

Pretendo trabalhar

Pretendo estudar para concurso público

Vou dar um tempo

Não pretendo mais estudar

Pretendo realizar um curso técnico-profissional

Pretendo cursar uma faculdade/universidade pública

Pretendo cursar uma faculdade/universidade particular

43. Caso pretenda ingressar na universidade, qual exame de seleção você pretende escolher?

PAS

Enem

Vestibular

Vestibular com cotas

44. Caso pretenda ingressar na universidade, qual é o seu sentimento atual em relação à escolha do curso?

Estou absolutamente decidido

Estou com alguma dúvida

Estou totalmente indeciso

45. Caso já tenha decidido, qual curso superior pretende fazer? (marque apenas UMA opção)

[inserção na versão *on-line* do questionário dos cursos por ordem alfabética]

Nenhuma das alternativas

46. Caso você já tenha escolhido o curso, qual o principal motivo da escolha? (marque apenas UMA opção)

Por influência da família

Para ter mais oportunidades profissionais

Por gosto

Porque confere prestígio

Porque proporciona segurança de emprego

Pelas vantagens econômicas em médio prazo

Porque é uma profissão de importância para a sociedade

Porque parte dos meus amigos também o escolheram

É o curso que permite que eu trabalhe e estude ao mesmo tempo

É o curso que eu posso pagar

A nota de corte desse curso está dentro da minha média

Nenhuma das alternativas

VI - TRABALHO/ESTÁGIO

47. Vamos falar agora sobre trabalho. Atualmente... (marque apenas UMA opção):

Estou realizando estágio

Estou exercendo trabalho com carteira assinada

- Estou exercendo trabalho sem carteira assinada
- Faço somente alguns bicos
- Estou exercendo algum tipo de trabalho não remunerado
- Não estou trabalhando e não estou buscando trabalho remunerado
- Não estou trabalhando, mas estou buscando algum trabalho remunerado

48. Caso você estiver trabalhando, quantas horas você trabalha habitualmente por semana nesse trabalho?

- Não trabalho
- até 20
- 20 a 30
- 30 a 40
- mais de 40

VII - CULTURA / SOCIABILIDADES

49. Quantos amigo(a)s você tem?

- 0
- 1
- 2-4
- 5-9
- 10-14
- 15-19
- 20 a 50
- Mais de 50

50. Os seus amigos ou suas amigas atuais você conheceu principalmente...
(marque apenas UMA opção)

- Na escola
- Através de meus familiares
- Através de outros amigos
- Na vizinhança
- Na igreja
- Em organizações das quais participo (ex: clube esportivo; entidade política; ONG)
- Através da internet
- Em festas
- No trabalho

() Outros

51. Qual é a MELHOR coisa em ser jovem? (marque apenas UMA opção)

- () Poder aproveitar/curtir a vida
- () Não ter responsabilidades
- () Namorar sem compromisso
- () Poder se dedicar mais aos estudos
- () Ter tempo livre para o lazer
- () Ter sonhos e objetivos
- () Ter saúde e disposição
- () Ter muitos amigos
- () Contar com apoio da família
- () Ter liberdade
- () Não tem nada de bom
- () Agir sobre o próprio corpo/valorizar a estética
- () Correr riscos/ Buscar adrenalina

52. E qual é a PIOR coisa em ser jovem? (marque apenas UMA opção)

- () O controle dos pais/família
- () Não poder se sustentar sozinho
- () Medo de não conseguir trabalhar na sua profissão
- () Trabalhar e estudar ao mesmo tempo
- () Conviver com riscos
- () Não ter liberdade
- () Não poder tomar decisões sozinho
- () Ser facilmente influenciável
- () Ter insegurança quanto ao futuro
- () Não tem nada ruim em ser jovem
- () Não ser ouvido
- () Vida monótona

53. Entre as alternativas a seguir, assinale a que melhor expressa os SEUS VALORES? (marque apenas UMA opção)

- Solidariedade
- Competitividade
- Respeito a diversidade étnica/racial
- Respeito à diversidade sexual
- Respeito aos mais velhos
- Respeito ao meio ambiente
- Ética e honestidade
- Liberdade
- Igualdade
- Justiça
- Responsabilidade em relação ao bem comum
- Valorização da família
- Valorização das tradições

54. Entre as alternativas a seguir, assinale a que melhor expressa os VALORES DA JUVENTUDE brasileira (marque apenas UMA opção)

- Solidariedade
- Competitividade
- Respeito a diversidade étnica/racial
- Respeito à diversidade sexual
- Respeito aos mais velhos
- Respeito ao meio ambiente
- Ética e honestidade
- Liberdade
- Igualdade
- Justiça
- Responsabilidade em relação ao bem comum
- Valorização da família
- Valorização das tradições

55. Como você se posiciona em relação a cada afirmação a seguir:

Os homens devem ter prioridade no mercado de trabalho por serem chefes de família

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

A educação universitária é mais importante para o homem do que para a mulher

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

O casamento está fora de moda

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

A decisão sobre ter ou não filhos e sobre a continuidade da gravidez é da mulher

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

A utilização de métodos contraceptivos é de responsabilidade da mulher

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

Assédio e práticas sexuais não consentidas são violências contra a pessoa

- discordo muito discordo um pouco
 concordo um pouco concordo muito

VIII - TEMPO LIVRE E PARTICIPAÇÃO

56. Quando você não está na escola, com que frequência desenvolve as atividades abaixo mencionadas?

Ajudo nas atividades domésticas (limpeza, compras)

() nunca () às vezes () muitas vezes

Falo com os meus pais sobre os estudos

() nunca () às vezes () muitas vezes

Participo de atividades religiosas

() nunca () às vezes () muitas vezes

Saio com os amigos para barzinhos, festas ou baladas

() nunca () às vezes () muitas vezes

Pratico esportes (além das aulas de educação física)

() nunca () às vezes () muitas vezes

Leio livros por diversão nas horas vagas

() nunca () às vezes () muitas vezes

Divirto-me ao computador em casa (jogos, Facebook, *e-mail*, *web*, etc..)

() nunca () às vezes () muitas vezes

Divirto-me ao computador em Lan Houses

() nunca () às vezes () muitas vezes

Vou passear em shoppings

() nunca () às vezes () muitas vezes

Vou a shows de música

() nunca () às vezes () muitas vezes

Vou ao teatro

() nunca () às vezes () muitas vezes

Vou ao cinema

() nunca () às vezes () muitas vezes

Visito ou saio com parentes

() nunca () às vezes () muitas vezes

Desenvolvo atividades artísticas

() nunca () às vezes () muitas vezes

Assisto à televisão

nunca às vezes muitas vezes

Leio revistas ou jornais

nunca às vezes muitas vezes

57. Você faz parte de algum grupo dentro ou fora da escola?

Não Sim

58. Você participa de algum grupo com essas características?

Esportivo (time de futebol, vôlei, basquete, skate, surf)

Religioso (grupo de jovens de igreja/organizações religiosas)

Musical (orquestra, coral, banda de rock, pagode, outros)

Artes cênicas (teatro, cinema, cineclube etc.)

Dança (grupo folclórico, dança de salão, jazz, breakdance, outros)

Partido Político (filiação, ala jovem, etc.)

Movimento Social (Mov. Estudantil, Mov. Negro, LGBTTT, etc.)

ONG

Voluntariado

Outros

IX - INTERNET E REDES SOCIAIS

59. Em que lugar você acessa a internet com mais frequência? (marque apenas UMA opção)

Na minha casa

Na escola

Lan house

No meu celular

Telecentro

Outros

60. Com que frequência você utiliza a internet para realizar atividades abaixo mencionadas?

Realizar pesquisas para estudo ou trabalho

nunca às vezes muitas vezes

Verificar *e-mails*

nunca às vezes muitas vezes

MSN, Google talk, ICQ, WhatsApp

nunca às vezes muitas vezes

Acessar meu perfil em redes sociais

(Facebook, Orkut, LinkedIn, etc.)

nunca às vezes muitas vezes

Escrever em meu *blog* pessoal ou Twitter

nunca às vezes muitas vezes

Editar vídeos e inserir no Youtube

nunca às vezes muitas vezes

Assistir a vídeos ou filmes

nunca às vezes muitas vezes

Ler notícias em jornais e revistas

nunca às vezes muitas vezes

Fazer download de músicas e filmes

nunca às vezes muitas vezes

Jogar

nunca às vezes muitas vezes

Acessar *sites* com conteúdo sexual

nunca às vezes muitas vezes

Realizar compras

nunca às vezes muitas vezes

Bater papo

nunca às vezes muitas vezes

Acessar o mundo virtual por meio de avatar

nunca às vezes muitas vezes

61. Os professores da sua escola utilizam a internet durante as aulas?

nunca às vezes muitas vezes

62. Você tem aparelho celular/*smartphone*?

Não possuo aparelho celular/*smartphone*

Possuo aparelho celular, mas sem conexão com a internet.

Possuo aparelho celular com conexão à internet.

63. Se tem aparelho celular, você o utiliza para:

Falar com familiares e amigos

nunca às vezes sempre

Enviar e receber mensagens de texto e imagem

nunca às vezes sempre

Jogar

nunca às vezes sempre

Ouvir

nunca às vezes sempre

Navegar na *web*/acessar redes sociais

nunca às vezes sempre

X - MEIO AMBIENTE

64. Em sua opinião, qual é atualmente o principal problema ambiental do BRASIL:

Poluição do ar

Grande quantidade de lixo sem destino adequado

Aquecimento global/efeito estufa

Falta de água potável/acionamento de água

Desmatamento

Queimadas

Alagamentos intensos e secas severas

Elevação do nível do mar

Poluição dos rios e águas

Nenhum destes

XI - VIOLÊNCIA URBANA

65. De uma maneira geral, você diria que se sente:

- Tão seguro(a) na escola em que trabalha quanto em casa
- Mais seguro(a) em casa
- Mais seguro (a) na escola em que trabalha
- Inseguro(a) tanto em casa quanto na escola

66. Com que frequência ocorre na sua escola os tipos de violência abaixo mencionados?

Ameaças de agressão com armas (canivete, revólver, etc.)

- nunca às vezes frequentemente

Ameaças de espancamento

- nunca às vezes frequentemente

Brigas entre galeras/gangues

- nunca às vezes frequentemente

Brigas entre pessoas

- nunca às vezes frequentemente

Depredações

- nunca às vezes frequentemente

Desrespeito aos outros

- nunca às vezes frequentemente

Humilhações em público / Xingamentos

- nunca às vezes frequentemente

Pichações

- nunca às vezes frequentemente

Roubos e furtos

- nunca às vezes frequentemente

Uso e distribuição de drogas

- nunca às vezes frequentemente

Discriminação racial

- nunca às vezes frequentemente

Discriminação sexual e de gênero

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação homofóbica

() nunca () às vezes () frequentemente

Discriminação religiosa

() nunca () às vezes () frequentemente

67. Você já viu algum aluno ou aluna na escola carregando algum tipo de arma?

1. arma de fogo (revolver, pistola)

() nunca () às vezes () frequentemente

2. arma branca (canivete, faca)

() nunca () às vezes () frequentemente

3. outro tipo de arma (pedra, soqueira)

() nunca () às vezes () frequentemente

68. Você já viu algum aluno ou aluna de sua escola, dentro ou fora dela, usando alguma dessas substâncias?

1. Álcool (cerveja, pinga, etc.)

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

2. Cigarro

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

3. Maconha

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

4. Inalante (éter, cola, lança, etc.)

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

5. Cocaína

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

6. Crack

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

7. Merla

() nunca () uma vez () algumas vezes () muitas vezes

CONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES

59. Em que medida você confia nas Instituições/pessoas abaixo listadas?
INSTITUIÇÃO

(em ordem alfabética)	Muita confiança	Alguma confiança	Quase nenhuma	Nenhuma confiança
Amigos	()	()	()	()
Deputados e Senadores	()	()	()	()
Diretores de escolas	()	()	()	()
Eleições/Sistema Eleitoral	()	()	()	()
Empresas	()	()	()	()
Escolas	()	()	()	()
Família	()	()	()	()
Forças Armadas	()	()	()	()
Governo Distrital	()	()	()	()
Governo Federal	()	()	()	()
Instituições religiosas	()	()	()	()
Meios de Comunicação	()	()	()	()
ONGs	()	()	()	()
Partidos Políticos	()	()	()	()
Justiça	()	()	()	()
Polícia	()	()	()	()
Presidente do país	()	()	()	()
Professores	()	()	()	()
Sindicatos	()	()	()	()
Sistema público de saúde	()	()	()	()
Vizinhos	()	()	()	()

Você quer participar de uma próxima fase da pesquisa?

Nome: _____

Telefone: _____

e-mail: _____

Sobre os Autores

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Doutora e mestre em Educação, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, pela Universidade de Brasília. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Atua, principalmente, nas áreas de planejamento e gestão educacional.

André Lúcio Bento

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciado em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Autor dos livros *Leitura e Produção de Texto* (2013) e *Escrita e Reflexão Gramatical* (2013). Coorganizador do livro *Discurso, Identidade e Gênero* (2015) e do livro *Discursos nas Práticas Sociais: perspectivas em Análise de Discurso Crítica e em Gramática Sistemico-Funcional* (2010). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1993. Atua na formação continuada de professores da Educação Básica, especialmente nas áreas de ensino de língua materna, leitura e produção de textos e organização do trabalho pedagógico nos anos finais, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos.

Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas com pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Mestre em Ensino pela *University Of Houston* e graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília. (1997). É professora emérita da Universidade de Brasília e Professora do Programa de

Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de avaliação da aprendizagem, com ênfase na avaliação formativa e práticas inovadoras, portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Coordena o grupo de pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico.

Cacilda de Souza

Mestre em Matemática pelo programa PROFMAT, polo Universidade de Brasília. É professora de Matemática da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atua na formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Carmenísia Jacobina Aires

Doutora em Ciências da Educação e especialista em Educação a Distância pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanha. Mestre em Planejamento Educacional e graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. É professora do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Educacional e Escolar, Educação a Distância, Gestão de Sistemas de EAD e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Cilene Vilarins Cardoso da Silva

Doutoranda e mestre em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela União Pioneira de Integração Social. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1992, atuou em sala de aula ministrando as disciplinas de História e Filosofia em turmas de ensino médio por vinte anos. Na sequência, trabalhou na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), como professora Formadora no Núcleo de Ensino Médio por quatro anos. Atualmente, trabalha na Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, na Gerência de Avaliação das Aprendizagens da SEEDF.

Cristhian Spindola Ferreira

Mestre em Ciências Agrárias pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de Brasília. É professora de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1996, atuando no ensino fundamental – anos finais e no ensino médio. Desempenhou funções de coordenadora pedagógica, supervisora pedagógica, coordenadora intermediária de ensino médio, articuladora do núcleo de monitoramento pedagógico, chefe do núcleo de monitoramento pedagógico, coordenadora de ensino médio da SEEDF e em 2014 foi supervisora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) no Distrito Federal. Atualmente trabalha na Diretoria de Avaliação da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação da SEEDF.

Cristina Maria Costa Leite

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestre em Gestão Ambiental e graduada em Geografia pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília. Atua na formação de professores na área de Geografia, bem como na análise das questões referentes ao ensino/aprendizagem desse campo disciplinar.

Jorge Cássio Costa Nóbriga

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestre em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e licenciado em Matemática pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal de Santa Catarina.

Karine Rocha Lemes Silva

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília, linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação. Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília. É professora da Secretaria de Educação do Distrito

Federal, tendo atuado na formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo

Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Possui bacharelado e licenciatura plena em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará. É professora de Sociologia no Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atua na formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Laura Goulart Fonseca

Doutora em Teoria Literária pela Universidade de Brasília e mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Letras-Português pela Universidade de Brasília. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1995. Atua na formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) desde 2012, onde ministra cursos com foco na organização do trabalho pedagógico e na integração curricular. Além de atuar na SEEDF nos anos finais e no ensino médio, lecionou em faculdades particulares do Distrito Federal.

Marcos Aurélio Fernandes

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Antonianum e mestre pelo Pontifício Ateneu Antonianum, Itália. Graduado em Filosofia pela Universidade São Francisco. Professor adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília.

Mauro Gleisson de Castro Evangelista

Doutorando e mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Psicólogo clínico e licenciado em História. Servidor da SEEDF desde 1993, na qual exerceu, além da regência de classe, funções na gestão em níveis local, intermediário e central. Atua com a escolarização de sujeitos em peculiar situação de risco e/ou vulnerabilidade, mais especificamente com os adolescentes

autores de ato infracional. Tem como objeto de estudo a adolescência/juventude e suas interfaces com a escola e com a violência.

Nilza Maria Soares dos Anjos

Especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela União Educacional de Brasília (UNEB) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí. É professora de Sociologia no Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tendo atuado como formadora no curso para professores do PNEM-DF/2014. Atualmente está vinculada à Diretoria de Ensino Médio da SEEDF.

Roblêdo Vieira Alves

Mestre em Química Orgânica pela Universidade de Brasília, bacharel em Química pela Universidade de Brasília e licenciado em Química pela Universidade Católica de Brasília. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atua na formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Robson Santos Câmara Silva

Doutor em Sociologia e mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atua na formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Rosangela Mary Delphino

Mestre em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em Educação Artística pela Faculdade Dulcina de Moraes. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atua na formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Sayonara Leal

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Fez pós-doutoramento no Centro de Sociologia da Inovação na École des Mines de Paris. Possui mestrado em Mudança Social pela Université de Lille I e mestrado em Comunicação e Cultura pela Universidade de Brasília. Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Sergipe. Professora adjunta do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Atua nas linhas de pesquisa Educação, Ciência e Tecnologia e Política, Valores e Sociedade. Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Políticas de Comunicação e do Laboratório de Antropologia da Ciência e da Tecnologia, ambos na Universidade de Brasília.

Wagner de Oliveira Pequeno

Mestrado em Ciência de Materiais pela Universidade de Brasília, especialista em Coordenação Pedagógica e Sistemas de Informação e licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atua na formação continuada de professores de Matemática, Física e Informática na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Wivian Weller

Doutora em Sociologia e mestre em Ciências da Educação pela *Freie Universität Berlin* (Alemanha). Graduada em Ciências da Educação com formação complementar em Sociologia e Psicologia pela *Freie Universität Berlin*. Foi pesquisadora visitante na *Graduate School of Education - Stanford University*, EUA. É professora associada do Departamento de Teoria e Fundamentos e do Programa de Pós-Graduação em Educação, junto à linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE), da Universidade de Brasília (UnB). É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2007 e coordenadora do grupo de pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU) (geraju.net.br). Desenvolve estudos comparados nacionais e internacionais sobre o ensino médio e exames de avaliação, trajetórias escolares e projetos de vida de jovens. Tem experiência na formação inicial e continuada de professores no Distrito Federal. Em 2014/2015 foi coordenadora geral do Pacto Nacional pelo

Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) no Distrito Federal. Atualmente é vice-diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, membro do Conselho de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e membro do Comitê da Área Educação do CNPq.



FORMATO: Ebook | 380 p.

TIPOLOGIAS: Minion Pro, Myriad Pro

PRODUTORA EDITORIAL: Betânia Figueiredo

REVISÃO DE TEXTOS: Rafaela Vilarinho

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO: Gabriela Favarini

CAPA & DIAGRAMAÇÃO: Peter de Andrade

FOTO DE CAPA: Google Imagens

REVISÃO DE TEXTOS: Rafaela Vilarinho

Para podermos lidar com os diversos desafios que envolvem os jovens e o ensino médio público, é necessário analisar, cuidadosamente, as políticas implantadas, os impactos dessas políticas junto a estudantes, professores e comunidade escolar, em busca de aprimoramentos e ajustes constantes.

Ao longo de 11 capítulos, este livro apresenta uma radiografia cuidadosa, com base em dados de uma pesquisa que abrange o cenário do ensino médio no Distrito Federal na perspectiva de professores, estudantes e gestores.

A realidade do Distrito Federal é apresentada no intuito de estabelecer um diálogo com outros estados, para que possamos compreender os impasses, dilemas e projetar diretrizes para ações que ressignifiquem o ensino médio no Brasil.

ISBN 978-85-8054-387-2



9 788580 543872 >



Ministério da
Educação

 **Universidade de Brasília**