

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO:  
OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO  
NA PERIFERIA DO DISTRITO FEDERAL**

**ÁGATHA ALEXANDRE SANTOS CONDÉ**

UBERLÂNDIA  
Setembro – 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO:  
OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO  
NA PERIFERIA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, linha de pesquisa “Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade”.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães

**ÁGATHA ALEXANDRE SANTOS CONDÉ**

UBERLÂNDIA  
Setembro – 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C745j  
2017      Condé, Ágatha Alexandre Santos, 1980  
            Juventude e educação: os sentidos do ensino médio na periferia do  
            Distrito Federal / Ágatha Alexandre Santos Condé. - 2017.  
            123 f. : il.

            Orientadora: Elisabeth da Fonseca Guimarães.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
            Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.  
            Inclui bibliografia.

            1. Ciências sociais - Teses. 2. Ensino médio - Teses. 3. Juventude -  
            Teses. 4. Periferias urbanas - Teses. I. Guimarães, Elisabeth da Fonseca.  
            II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
            Ciências Sociais. III. Título.

---

CDU: 316

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**JUVENTUDE E EDUCAÇÃO:  
OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO  
NA PERIFERIA DO DISTRITO FEDERAL**

Ágatha Alexandre Santos Condé

Membros Componentes da Banca de Defesa de Dissertação:

---

Profa. Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães (Orientadora)  
INCIS - Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali  
INCIS - Universidade Federal de Uberlândia

Aprovada em 12 de setembro de 2016.



**Para Clara e Cecília,  
Que norteiam os sentidos da vida.**

## **Agradecimentos**

Diante de uma jornada tão desafiadora como a da pesquisa científica é relevante a parceria de pessoas que empreenderam junto comigo esse caminho tão sinuoso.

Entender que a pesquisa nos revela faces desconhecidas do nosso projeto de vida e desnuda a realidade propicia importantes ganhos profissionais, e sobretudo, pessoais.

O desafio de viver o processo da pesquisa e toda sua dinâmica própria, sem perder de vista os papéis de trabalhadora e mãe, tornou cada etapa finalizada muito mais significativa. Por isso, as pessoas que estiveram comigo nesse real caminho de conhecimento e crescimento fazem parte desse momento da minha vida.

Assim, agradeço imensamente as minhas filhas, Clara e Cecília – nascida durante essa trajetória científica – pela felicidade em tê-las junto comigo em algumas etapas do trabalho investigativo, e por ver nelas a força para a continuidade do trabalho.

Ao meu companheiro, Fabrício, pela parceria, torcida e apoio incondicionais.

Aos meus pais, por me ensinarem a importância do estudo desde sempre, e em especial, por me apoiarem nos cuidados carinhosos com Clara e Cecília. Da mesma forma, à minha sogra, Léa, pela dedicação amorosa às meninas durante minhas longas horas de escrita no gabinete.

Aos jovens estudantes do Centro Educacional 04 de Sobradinho, por me permitirem participar de suas experiências escolares, por meio de seus sentidos biológicos e, principalmente, sociais.

Aos colegas de curso da turma de 2014, pelos debates sempre profícuos e entusiasmados.

À professora Elisabeth da Fonseca Guimarães, que também me formou na graduação, pelas orientações e contribuições ao texto dissertativo.

Aos professores do mestrado acadêmico do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, pelas lições – de trabalho e de vida – compartilhadas nas aulas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos cujo financiamento propiciou as incursões para a realização do trabalho de campo.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela liberação das atividades laborais. O aperfeiçoamento do professor – seja no ensino, na pesquisa ou na extensão – reflete-se sobremaneira nas atividades do cotidiano escolar, fundamentais para a formação crítica dos jovens estudantes e, por conseguinte, da transformação da realidade.

*“A pedagogia do oprimido,  
que não pode ser elaborada pelos opressores,  
é um dos instrumentos para esta descoberta crítica (...)  
Tem que ser forjada **com** ele e não **para** ele,  
enquanto homens ou povos,  
na luta incessante de recuperação da sua humanidade.”*

Paulo Freire

## Resumo

O objetivo desta pesquisa é discutir os sentidos do ensino médio, com a utilização do estudo de caso de base etnográfica para analisar o cotidiano escolar dos jovens estudantes do CEd 04 de Sobradinho, na periferia do Distrito Federal. Trata-se de relacionar Juventude e Educação, considerando os aspectos materiais historicamente construídos na comunidade e na escola. Durante a trajetória acadêmica de uma turma de 40 estudantes, entre 2013 e 2015, pôde-se acompanhar a construção dos sentidos dados à última etapa da educação básica, cuja estrutura social da sociedade de classes, à qual pertencem os sujeitos analisados, é determinante para a dualidade educacional que, por sua vez, concorre junto com formação dinâmica de identidades juvenis – representadas pelo *território* e pelo *corpo* – para atribuir sentidos ao ensino médio. Ao identificar o lugar da escola na vida desses estudantes percebe-se, nitidamente, que as proposições contidas nos documentos normatizadores do ensino médio, especialmente a LDB nº. 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012, não contemplaram, na prática, o ensino com vistas à formação unitária fazendo com que os estudantes lidassem de modo instrumental com a escola, em busca tão somente da finalização do ensino médio e sua certificação, não alcançando êxito na continuação dos estudos, no ensino superior, ou ainda, não se sentissem preparados para as incertezas e exigências do mercado de trabalho. Dos 40 jovens investigados inicialmente, 27 concluíram o ensino médio, 9 foram reprovados no percurso da etapa final da educação básica e 4 estudantes abandonaram a escola. Nenhum dos jovens concluintes alcançou uma vaga na educação superior da universidade pública.

Palavras-chave: Ensino Médio; Juventude; Periferia; Dualidade Educacional; Identidade.

## Abstract

The objective of this research is to discuss the meanings of high school, with the use of ethnographic case study to analyze the everyday school life of young students from Ced 04 Sobradinho, in the suburb of the Federal District. This is to relate Youth and Education, considering the material aspects historically constructed in the community and at school. During the academic career of a class of 40 students, between 2013 and 2015, it was possible to follow the construction of the directions given to the last stage of basic education, whose social structure of class society, to which belong the subjects analyzed, it is crucial to educational duality that, in turn, competes with dynamic formation of youth identities - represented the *territory* and the *body* - to give meanings to high school. By identifying the school's place in the lives of students it is clearly perceived that the proposals contained in the regulatory documents of high school, especially LDB no. 9.394/96 and the High School Curriculum Guidelines, 2012, did not include in practice teaching with a view to the unit training, making students deal instrumentally with the school in search of high school conclusion and its certification or not reach success in continuation of their studies, higher education, or even do not feel prepared for the uncertainties and demands of the labor market. Of the 40 young people initially investigated, 27 finished high school, 9 were rejected in the final stage of basic education and 4 students left school. None of the graduating youths has achieved a place in higher education at the public university.

Key-words: High School; Youth; Periphery; Educational Duality; Identity.

## Lista de figuras e tabelas

Figura 1	Mapa político do Distrito Federal .....	57
Tabela 1.1	Domicílios ocupados, segundo o tipo .....	58
Tabela 1.2	Domicílios ocupados, segundo condição .....	58
Tabela 1.3	Domicílios ocupados, segundo a posse de documentos do imóvel .....	59
Tabela 1.4	Domicílios ocupados, segundo o abastecimento de água .....	59
Tabela 1.5	Domicílios ocupados, segundo o abastecimento de energia elétrica.....	59
Tabela 1.6	Domicílios ocupados, segundo o esgotamento sanitário.....	60
Tabela 1.7	População, segundo os grupos de idade.....	60
Tabela 1.8	População, segundo o nível de escolaridade.....	61
Tabela 1.9	População, segundo frequência a museu, cinema, teatro e biblioteca .....	62
Tabela 1.10	População, segundo a situação de atividade.....	62
Tabela 1.11	População ocupada, segundo o setor de atividade remunerada.....	63
Tabela 1.12	População ocupada, segundo a posição na ocupação .....	63
Tabela 1.13	Distribuição dos domicílios ocupados, sendo as Classes de Renda Domiciliar .....	64
Tabela 1.14	População, segundo a existência de planos de saúde .....	65
Tabela 1.15	Distribuição dos responsáveis pelos domicílio, segundo o sexo .....	65
Tabela 1.16	Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo o grupo de idade .....	65
Tabela 1.17	Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo escolaridade .....	66
Tabela 1.18	Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo a naturalidade das Grandes Regiões, Distrito Federal, Exterior .....	67
Tabela 1.19	Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo a posição na ocupação .....	67
Tabela 2.1	Matrículas Brasil – Ensino Médio – 2013 .....	71
Tabela 2.2	Matrículas no Ensino Médio – SEEDF 2013 – CRE Sobradinho .....	72
Tabela 2.3	Matrículas Brasil - Ensino Médio – 2014 .....	73
Tabela 2.4	Matrículas no Ensino Médio – SEEDF 2014 – CRE Sobradinho .....	74
Tabela 2.5	Matrículas Brasil - Ensino Médio – 2015 .....	74
Tabela 2.6	Matrículas no Ensino Médio – SEEDF 2015 – CRE Sobradinho .....	75

## **Lista de siglas e abreviaturas**

CED 04	Centro Educacional 04 de Sobradinho
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
COEMED	Coordenação de Ensino Médio
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GDF	Governo do Distrito Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDAD	Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PRC	Plano de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UPA	Unidade de Pronto Atendimento



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1. JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES CONCEITUAIS .....	21
1.1. A Juventude como categoria sociológica .....	22
1.2. Juventude e Educação: um ponto de partida .....	37
CAPÍTULO 2. MODELANDO SOCIALMENTE A REALIDADE: A COMUNIDADE E A ESCOLA .....	52
2.1. A comunidade: Sobradinho II .....	57
2.2. A escola: O Centro Educacional 04 .....	68
CAPÍTULO 3. OS SENTIDOS DA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS.....	87
3.1. A identidade jovem.....	87
3.2. A escola como espaço de manifestação da cultura juvenil .....	94
3.3. Vivências e sentidos: ensino médio, para quê?.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	117

## INTRODUÇÃO

A relação entre Juventude e Educação, diante de inúmeras variáveis que a compõe como objeto de pesquisa, pode ser analisada sob diversas perspectivas. Neste trabalho, propõe-se a reflexão sobre a Juventude, em se pensando as relações sociais construídas no espaço escolar, na última etapa da educação básica, na periferia do Distrito Federal.

A proposta desta pesquisa refere-se ao estudo de caso sobre os jovens estudantes do Centro Educacional 04 de Sobradinho<sup>1</sup> – doravante denominado CEd 04. O interesse em compreender o comportamento social deste grupo, e seus desdobramentos, e as perspectivas de futuro dessa juventude construídos no espaço escolar iniciaram os trabalhos de pesquisa.

O ensejo pelo tema surge do cotidiano profissional na Coordenação do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – COEMED/SEEDF<sup>2</sup> – diante do acompanhamento das escolas de ensino médio da rede pública que, em 2013, aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI –, com a perspectiva de construírem propostas pedagógicas inovadoras para os estudantes.

O objetivo principal do ProEMI é o de fazer da escola um espaço interessante, de aprendizagem significativa, conforme contexto social juvenil e, por conseguinte, proporcionar maior qualidade ao processo ensino aprendizagem, mantendo, sobretudo, o aluno na escola.

Em 2013 havia 86 escolas que ofertavam o ensino médio na rede pública de ensino do Distrito Federal e, dessas, inicialmente, 12 escolas aderiram à edição 2013/2014 do ProEMI. A escolha pelo CEd 04 legitima-se pelo contato mais

---

<sup>1</sup>O CEd 04 está submetido à tutela administrativo-pedagógica da Coordenação Regional de Sobradinho, da SEEDF. Vale ressaltar que a escola localiza-se na cidade-satélite de Sobradinho II.

<sup>2</sup> A Coordenação do Ensino Médio (COEMED) é o órgão central da SEEDF responsável, principalmente, pela dinamização de ações respaldadas pelos programas educacionais vinculados às políticas públicas educacionais distritais e federais. Dentre esses programas está o Programa Ensino Médio Inovador, de fomento federal.

aproximado e frequente com os jovens da referida escola que, por sua vez, estava sob o acompanhamento e suporte pedagógico dado por esta pesquisadora.

O grupo em questão é formado por 40 jovens, de ambos os sexos, que iniciaram seus estudos na etapa do ensino médio em 2013, com idade compreendida entre 14 e 16 anos, e que, conforme fluxo dos estudos, a finalizaram em 2015, concluindo a educação básica obrigatória.

Na etapa final da educação básica, o ensino médio, tem-se, conforme a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, duas proposições principais quanto à sua finalidade, conforme o Art. 35: 1ª. Aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos; 2ª. Preparar basicamente para o trabalho e à cidadania do educando, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Sendo assim, o ensino médio deve formar indivíduos capazes de pleitear uma vaga no ensino superior e/ou preparados para as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais instável, dinâmico e exigente. Essas finalidades consideram, assim, a escola circunscrita na realidade social contemporânea, cujas características implicam, necessariamente, na construção de aspectos materiais vinculados à lógica global capitalista.

As transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas impõem, hoje, uma (re)significação dinâmica e constante das relações entre os indivíduos em todas as esferas: na família, no trabalho, no momento/local de lazer, na comunidade, nas redes sociais virtuais, e também, na escola.

A organização social permeada por tecnologias cada vez mais inovadoras, a compressão do espaço-tempo, a velocidade das informações, a escassez dos recursos naturais, as relações sociais cada vez mais individualistas, baseadas, principalmente, pela evocação da igualdade, da escolha e do consumo, e todas as desigualdades oriundas delas são, proporcionalmente, vividas no âmbito da escola.

A estrutura social excludente e suas contradições estão a todo momento permeando o processo pedagógico de ensinar e aprender, e todas as etapas que dele fazem parte, antes ou após o momento/espaço de aprendizagem. A educação escolar

vem enfrentando nas últimas duas décadas um desafio significativo em sua organização cotidiana (TEODORO, 2001).

Os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos intensificam as relações sociais e estruturas pertencentes à sociedade onde vivemos, que por sua vez, afetam a vida escolar de diversas formas, ampliando o papel da escola na formação de indivíduos capazes de responder às demandas de mercado específicas e, ao mesmo tempo, de serem cidadãos críticos.

Além disso, a intensa difusão do uso de recursos e ferramentas multimídias como o computador, o tablet, o smathphone e as NTICs (novas tecnologias de informação e comunicação) associadas ao processo ensino aprendizagem acentuam a configuração de uma sociedade contemporânea pautada pela informação, pela técnica e pelo conhecimento.

Especialmente na escola, a construção do conhecimento está, gradativamente, mediada por novas tecnologias e com perspectiva de formação de indivíduos para as exigências atuais do processo produtivo, cuja organização não prevê falhas de aprendizagens, por ser altamente competitiva e dinâmica. A exigência mercadológica por trabalhadores polivalentes, flexíveis, versáteis, capazes de se submeterem a um contínuo processo de qualificação presume uma formação consolidada até a etapa final da educação básica (LIBÂNEO *et al*, 2012). Todas essas circunstâncias histórico-sociais foram observadas no CEd 04 de Sobradinho.

Essas transformações exigem, na mesma medida e rapidez, que se lide cada vez mais com situações específicas, que não dependem exclusivamente dos valores já instituídos, seja pela vivência ou normatização. Libâneo *et al* (2012) apontam que “como instituição socioeducativa, a escola vem sendo questionada sobre seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo” (p. 61).

Neste sentido, o autor salienta que a escola, como representante institucional do desenvolvimento do saber sistematizado, deve contribuir para “formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente, promover a formação global do indivíduo, desenvolver conhecimentos para o exercício autônomo e crítico da cidadania, formar cidadãos éticos e solidários” (op. Cit., p. 63).

Para tanto, em 2009, a Emenda Constitucional nº. 59 instituiu que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita aos cidadãos com idade compreendida entre os quatro e dezessete anos. Até 2016, conforme a Meta 3 do Plano Nacional de Educação<sup>3</sup>, deve-se assegurar o “atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”, garantindo assim a progressiva universalização do ensino para esta faixa etária e, também, àqueles que não a receberam na idade certa. Para o cumprimento dessa meta do PNE, uma das estratégias definidas é

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Emenda Constitucional nº. 59/2009).

Deste modo, a escola agrega o papel de formadora de cidadãos e sistematizadora de saberes formais para uma demanda crescente de exigências do mercado de trabalho global. Especialmente na etapa do ensino médio, ainda são somadas a essas características as condições sociais próprias dos jovens estudantes, tais como as relações sociais vividas, a condição familiar, as perspectivas de futuro e o contexto socioeconômico.

A escola, por todos esses aspectos, é o lugar por excelência de construção de uma identidade própria, marcada pelas expectativas da vida adulta e seus desdobramentos e pelos projetos de interesse singular, vivido nessa etapa da vida.

Assim, a identidade juvenil no ensino médio se expressa, sobretudo nas relações

---

<sup>3</sup>A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE.

construídas no âmbito escolar, sem perder de vista as influências recebidas pela convivência familiar, os conflitos emocionais, as escolhas, os gostos e as expectativas profissionais (DAYRELL & GOMES, 2004).

Em consideração a estes aspectos, programas como o ProEMI foram, paulatinamente, incorporados às políticas públicas educacionais fomentadas pelo Ministério da Educação, repassando, assim, às escolas uma autonomia curricular financiada pelo FNDE<sup>4</sup>.

Entretanto, durante o percurso científico desta pesquisa, pode-se verificar que os objetivos centrais deste programa, em especial, o de manter o aluno participativo na escola, não obteve êxito. Até a metade do ano letivo de 2013, 32,5% de alunos que participavam das atividades vinculadas ao ProEMI haviam abandonado essas práticas pedagógicas (correspondendo a 13 jovens do total de 40, dessa turma pesquisada). Entretanto, nenhum desses alunos havia abandonado definitivamente o CEd 04, mantendo-se oficialmente na escola.

Neste caso, constata-se empiricamente que as práticas pedagógicas planejadas pela equipe profissional da escola não foram suficientemente eficazes para que os estudantes participassem delas. Na verdade, a tônica do problema refere-se aos motivos dos alunos para permanecerem ou não na escola.

**Deste modo, quais os sentidos dados pelos estudantes à escola? Por que os estudantes permanecem, então, na escola? O que esperam do ensino médio? E, sobretudo, quais as conexões entre os sentidos da escola e a vivência cotidiana desses alunos?**

Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir os sentidos do ensino médio para os estudantes do CEd 04 de Sobradinho, da periferia do Distrito Federal. Pretende-se ainda, descrever as relações sociais vividas no âmbito escolar, pelos estudantes escolhidos, nos três anos do ensino médio, qualificando-as; acompanhar e descrever as práticas pedagógicas dos estudantes do grupo observado; acompanhar a trajetória

---

<sup>4</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), que subsidiam programas e projetos, tais como: Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, ProEMI, Educação no Campo, Mais Educação.

acadêmica dos alunos e a construção das expectativas de futuro; explicar a relação entre os sentidos do ensino médio dados por estes estudantes e a realidade social experimentada por eles, numa escola de periferia.

Ao delimitar o problema da pesquisa procura-se investigar a possibilidade de perceber a escola como espaço de formação de identidades, cujos valores estejam atrelados à convivência desses jovens nesta instituição. A hipótese a ser conferida diz respeito à escola de ensino médio enquanto portadora de sentidos para o jovem estudante da periferia, qualificando, assim, as relações sociais estabelecidas e ali compartilhadas, enquanto pertencentes às condições sociais vividas, construindo uma identidade juvenil subjacente às experiências escolares.

Por isto, utiliza-se o estudo de caso de base etnográfica, com o intuito de observar, descrever, analisar e compreender o objeto de estudo proposto e sua problemática.

Diante do propósito metodológico adotado, tal como na visão de Becker (1993), o estudo de caso se justifica na medida em que pretende explorar as variáveis de uma comunidade específica ou uma organização, por exemplo. Ainda nesse viés, Yin (2005) acrescenta que, deste modo, o estudo de caso é empírico, com pretensões de investigar um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, cujas variáveis estão postas em situações complexas que não possibilitam a utilização de experimentos.

Nesta pesquisa, compreender o sentido do ensino médio para estudantes da escola de periferia pode, em larga medida, levar à compreensão da realidade social mais ampla às quais os estudantes pertencem.

Desta maneira, dada a importância de se manter contato direto com os sujeitos da pesquisa, conta-se com a etnografia como procedimento metodológico qualitativamente rico para a percepção dos detalhes das suas manifestações sociais. A finalidade é perceber as particularidades do cotidiano escolar dos jovens estudantes do CEd 04.

Ao coletar dados qualitativos, referentes ao comportamento dos jovens na escola – as alianças e conflitos, as interações sociais, a relação com os estudos – e transformá-los em fonte de pesquisa, procura-se não apenas armazenar informações, mas ir além e perceber a totalidade social, tal como é no momento em que observa as ações dos

sujeitos: o que fazem e dizem, como também, o que pensam e sentem sobre suas condições de vida, sobre a escola e suas projeções de futuro. O que se busca é a compreensão do mundo através dos olhos dos pesquisados (DA MATTA, 1978). Com isso, utiliza-se o diário de campo, vídeos e fotografias para registrar as falas dos sujeitos, as imagens e os momentos observados em campo, com o intuito de analisá-los posteriormente, contribuindo para a construção de uma teoria da realidade social estudada.

Este estudo inclui, ainda, a pesquisa documental, considerando os dados contidos nos documentos oficiais dos órgãos institucionais que tratam sobre a temática, a saber: Codeplan, SEEDF, INEP, PDE Interativo, além dos dados obtidos junto a secretaria escolar do CED 04, possibilitando a delimitação socioeconômica da comunidade de Sobradinho II – comunidade onde está localizada a referida escola –, além dos indicadores educacionais nacionais, regionais e do grupo de estudantes envolvidos na pesquisa, sobre matrícula e rendimento nos anos de 2013 a 2015, no ensino médio.

A pesquisa bibliográfica subsidia a análise e as explicações sobre a realidade social investigada. Organiza-se, prioritariamente, diante do debate teórico dos conceitos de Juventude (MANNHEIM, 1968; PAIS, 1990; ABRAMO 1996; SPOSITO, 1997; GROppo, 2000), entendida aqui conforme suas condições sociais de existência (ÁVILA, 2006; MARX e ENGELS, 1999), e de Educação (DURKHEIM, 2004; FREIRE, 1967, 1979), considerando-a conforme a estrutura social da sociedade de classes, à luz dos principais autores desses campos de conhecimento (TEIXEIRA, 1966; FRIGOTTO, 2004; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004; RAMOS, 2004; CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Além disso, este trabalho apresenta as definições conceituais formadoras dos aspectos vinculados à construção da identidade (HALL, 1997, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), do território (SANTOS, 2000; DIÓGENES, 1998) e do corpo na escola (VIANA e CASTILHO, 2002), enquanto elementos de marcação e distinção social.

Diante das proposições teórico-metodológicas desta investigação, espera-se que ao conhecer o grupo pesquisado, possam surgir problematizações que suscitem novas pesquisas sobre grupos de estudantes que vivenciam experiências semelhantes em



outras unidades escolares que ofertam o ensino médio ou, ainda, confrontar os resultados vislumbrados com estudos sobre grupo de jovens cuja realidade é diferente, incentivando novas investigações em relação às perspectivas do ensino médio para outros jovens. A relevância do tema pesquisado inspira novas investigações que podem ser fruto de investigação futura, no nível de doutorado.

Adiante, o texto dissertativo desenvolve, estruturalmente, no primeiro capítulo, a discussão entre Juventude e Educação, conforme a realidade estudada, definindo ambos os conceitos, relacionando-os.

Em seguida, no Capítulo 2, são descritos os aspectos socioeconômicos encontrados na pesquisa documental e, na pesquisa etnográfica, junto aos estudantes, referente às características da comunidade e da escola.

No terceiro capítulo são examinados os aspectos vinculados às vivências e sentidos do ensino médio para os estudantes investigados, além de analisadas as questões empíricas quanto à identidade jovem e à escola, enquanto território de manifestação da cultura juvenil.

As considerações finais são apresentadas no encerramento desta dissertação.

## **CAPÍTULO 1 – JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES CONCEITUAIS**

Este capítulo desenvolve, inicialmente, o debate sobre a juventude e como ao longo do tempo e diante das mais variadas concepções, o conceito foi construído.

Para tanto, são recuperadas as definições trazidas por autores da Sociologia da Juventude, tais como Mannheim (1968), Pais (1990), Abramo (1996), Sposito (1997), Groppo (2000). A discussão apresentada define, apesar das vicissitudes do percurso conceitual e das próprias condições sociais nas quais surge, as perspectivas sobre a conceituação de juventude.

A análise preocupa-se, em especial, em tomar a juventude enquanto categoria sociológica, pensando na realidade dos estudantes do ensino médio do CEd 04 de Sobradinho, jovens da periferia (ÁVILA, 2006), situados numa sociedade de classes (MARX e ENGELS, 1999).

Em seguida, a relação entre Juventude e Educação, em especial a etapa final da educação básica, será apresentada, junto com as definições conceituais referentes à educação como fenômeno social abrangente, conforme as contribuições de Durkheim (2009) e Freire (1967, 1980).

Especificamente, serão abordadas as questões quanto à educação voltada para o ensino médio brasileiro, cujas últimas Diretrizes Curriculares – do ano de 2012 – preconizam a integração entre os eixos trabalho, tecnologia, ciência e cultura e, ainda, quanto à dualidade estrutural na educação enquanto consequência da dualidade da estrutura social brasileira (TEIXEIRA, 1966; FRIGOTTO, 2004; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004; RAMOS, 2004; CIAVATTA e RAMOS, 2011).

### 1.1. Juventude como categoria sociológica

Os estudos sobre a Juventude apontam, ao longo do tempo, diversas formas de considerá-la, pois, em cada sociedade, em diferentes contextos históricos e culturais, são definidos períodos etários no qual se determinam uma série de direitos e deveres para essa fase da vida.

A própria definição de “fases da vida”, encontra-se entrecortada de vieses culturais que dificultam precisar quando se entra ou sai de determinado ciclo etário. A idade cronológica como critério, isto é, o período de tempo dividido arbitrariamente em fragmentos da própria vida do sujeito, torna-se estática associada a outros critérios. “É o sistema sociocultural e econômico que determina o início, o final, os períodos de transição de cada fase da vida humana” (GROPPO, 2000, p. 11).

Vários relatórios que trazem pesquisas sobre as condições da Juventude no mundo a definem, prioritariamente, pelo intervalo etário. A Organização das Nações Unidas define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos. A Organização Mundial da Saúde, instituição da ONU para os assuntos relacionados à saúde compreende todos os indivíduos de 15 a 24 anos como pertencentes à Juventude, tida como uma categoria sociológica, que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do Brasil são estabelecidos direitos específicos para crianças e adolescentes, sendo a adolescência a fase que vai dos 12 aos 18 anos incompletos, vivida imediatamente depois da infância. Enquanto no ECA a adolescência não se confunde com a Juventude, a definição da ONU abarca parte dos adolescentes (CORTI e SOUZA, 2005, p. 11-12).

Entretanto, o recorte etário não é suficiente para dar conta, neste estudo, de todas as possibilidades que a Juventude oferece como objeto, ao examinar, por exemplo, as diferenças relacionadas aos aspectos socioculturais.

O Conjuve<sup>5</sup> caracteriza como jovem o sujeito com idade compreendida entre os 15 e 29 anos, ainda que a noção de juventude não seja estabelecida meramente com o

---

<sup>5</sup> O Conjuve – Conselho Nacional da Juventude – foi criado em 2005, com o intuito de formular e propor diretrizes voltadas às políticas públicas para a juventude, em todas as esferas da vida social. O Conjuve é composto por 1/3 de representantes do poder público e 2/3 da sociedade civil, contando, ao todo, com 60 membros, sendo 20 do governo federal e 40 da sociedade civil. A representação do poder público

recorte etário. Em suas Diretrizes são admitidas as condições sócio-histórico-culturais como formadoras de uma juventude diversa, por conter em si “múltiplas dimensões, 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, 2011: 13).

Ao considerar os sujeitos estudados nesta pesquisa, o grupo de 40 estudantes do ensino médio do CEd 04 de Sobradinho – DF, é importante contar, ainda, com as novas experiências relacionadas às transformações no corpo, no comportamento, a autonomia e às possibilidades de descobertas e conquistas desta fase da vida.

Os jovens estudantes da periferia de Sobradinho investigados neste estudo residem desde criança nesta cidade-satélite, junto com a família. Eles ingressaram na etapa final da educação básica em 2013 e, conforme fluxo regular, a finalizaram em 2015. O CEd 04 oferece, no momento, apenas o último ano do ensino fundamental e o ensino médio, e neste caso, todos os estudantes da pesquisa vieram dessa mesma unidade escolar, da etapa de ensino anterior.

No início da investigação, em 2013, a turma estava composta por 23 estudantes do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com idades entre 14 e 16 anos cujas atividades escolares concentravam-se no turno matutino.

Os jovens estudantes de Sobradinho convivem diariamente com as expectativas da vida adulta, construídas sobretudo no âmbito escolar, aliada às experiências do cotidiano na família e comunidade. Para os estudantes desta pesquisa, a escola é considerada como uma das principais fontes de socialização<sup>6</sup>, junto com a família.

---

contempla, além da Secretaria Nacional de Juventude, todos os Ministérios que possuem programas voltados para os jovens; a Frente Parlamentar de Políticas para a Juventude da Câmara dos Deputados; o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Juventude; além das associações de prefeitos. Essa composição foi estruturada para que as ações sejam articuladas em todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal), na tentativa de contribuir para que a política juvenil se transforme, de fato, no Brasil, em uma política de Estado.

<sup>6</sup> Socialização é entendida, neste estudo, como um processo adquirido, aprendido por todo indivíduo novo por meio de imitação, identificação, competição, cooperação e outros métodos de aprendizagem social. DAVIS (1968), no segundo volume do compêndio intitulado *Sociologia da Juventude* esclarece que socialização é o processo pelo qual o ser humano absorve cultura, ou possivelmente várias culturas, durante o seu período de vida. “A socialização não é simplesmente o processo de aprendizagem dos comportamentos culturais definidos por uma determinada sociedade. Durante o processo de um comportamento cultural (...) o ser humano deve igualmente aprender a se ajustar emocionalmente ao

Mesmo assim, é na escola, reconhecidamente exposta na fala desses jovens, que se tem a possibilidade de compartilhar os mesmos sentimentos, expectativas e conflitos considerados por eles como próprios da juventude.

Pais (1990) aponta que a juventude começa por ser uma categoria manipulável, quando se toma o jovem como pertencente a uma “unidade social, um grupo dotado de interesses comuns”. Comumente, sugere Pais (1990), as representações sobre juventude a coloca como fazendo parte de uma cultura juvenil unitária. Para ele, a questão central para a Sociologia da Juventude explorar, não são as possíveis similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas sobretudo as diferenças sociais que entre eles existem.

A Juventude tomada como categoria sociológica pode ser caracterizada por um grupo de indivíduos que passa por um momento específico da vida, ao compartilhar experiências de uma mesma geração. Um dos maiores representantes da Sociologia da Juventude que percebe a questão geracional como definidora de suas características é Karl Mannheim (1968). Para ele, a *unidade de geração* é uma possibilidade, uma potencialidade de cada momento histórico particular e de cada situação social. Apesar de ser considerada como mera conexão por Mannheim, pois os indivíduos estão casualmente contidos nelas, mas não se reconhecem como um grupo concreto, a unidade geracional pode ser comparada recorrendo-se a outra categoria de análise: a situação de classe. Neste sentido, a situação geracional (pertencimento mútuo a anos de nascimento próximos) e a situação de classe apresentam aspectos similares devido à posição específica ocupada pelos indivíduos no âmbito sócio-histórico. De acordo com Weller (2010),

A situação de classe e a situação geracional tem em comum a limitação desses indivíduos a um determinado campo de ação e de acontecimentos possíveis, produzindo uma forma específica de viver e de pensar, uma forma específica de intervir no processo histórico (p.211).

Deste modo, a situação de classe e a situação geracional corresponderiam a uma mesma prática coletiva manifestada por um grupo, considerando perspectivas, reações e posições políticas semelhantes em relação a um mesmo problema dado.

Contudo, como indica Groppo (2000), Mannheim cunha o termo unidade de geração, reconhecendo-o como concepção que não garante a formação da unidade (ou unidades) de geração. “Segundo o próprio Mannheim, a unidade de geração não desenvolve representações necessariamente ‘progressistas’, muito menos ações benéficas para a criação de uma sociedade democrática planificada, como era o desejo do planejador social Mannheim” (p.24).

Isto significa que num mesmo contexto social vivido em um período específico podem surgir diversidades nas ações dos sujeitos.

Neste sentido, a importância dada por Mannheim quanto à compreensão da juventude, considerando-se o contexto histórico político-social vivido no cotidiano, é observada e, sobretudo, pensada como ponto de partida na busca da definição de Juventude.

Sobre as contribuições clássicas de Mannheim diante desse tema, Tavares (2009) acentua que a dinâmica do conceito considera as potenciais transformações da geração, o que nos remete novamente ao caráter mutante contido na Juventude, ao representar características sociais de uma época, sendo assim, múltipla ao demonstrar que seu “enfoque está voltado para a interpretação das ações sociais dos grupos em sua dimensão mais expressiva, no contexto de uma geração determinada pelo conjunto de intenções e práticas vivenciadas pelos grupos sociais em seu processo de socialização” (p. 15).

Construir uma visão homogênea da juventude pode comprometer as possibilidades de análise. Há diferenças que vão além da idade, configurando distinções significativas no tocante às realidades sociais. Ao pensar nas várias formas de se fazer e viver a vida socialmente, nos contextos culturais, nas diferenças de sexo, gênero, cor, origem, religião, acessibilidade digital, projetos de futuro, a juventude, vista de modo único ou unificador, não consegue abarcar todas as vicissitudes concernentes a tantas variáveis que devem ser apreciadas na análise desta categoria.

Ao se tomar a discussão no bojo das Ciências Sociais pode-se notar o caráter paradoxal no tratamento do conceito de Juventude. Em alguns momentos do debate, a Juventude é tida como campo de estudo em que é considerada como um conjunto social cujos sujeitos estão delimitados a certa fase da vida, com ênfase em aspectos geracionais. Ou ainda, a Juventude é caracterizada como categoria afetada diretamente por outras dimensões da vida social, derivadas, sobretudo, pelas diferentes situações de classe.

Historicamente, a Juventude enquanto condição social passou a ser reconhecida nas sociedades ocidentais modernas, com a expansão da industrialização e o processo de urbanização das sociedades capitalistas, a partir do final do século XIX. Após a Segunda Guerra Mundial, em especial, com a massificação da educação e do consumo, os jovens ganham visibilidade como grupo social. Mesmo assim, surge restrita aos filhos das elites econômicas e políticas, e somente aos poucos se estende para outros setores. Desta forma, a noção de Juventude depende muito do contexto histórico de cada época e lugar (ABRAMO, 1996).

Em “O poder jovem”, Poerner (2004) traça um panorama histórico do jovem no Brasil, considerando sua participação política, conforme o autor, como *oposicionista nato* diante das dificuldades enfrentadas na continuidade dos estudos de nível superior e, em seguida, nas tarefas vinculadas ao mundo do trabalho e à constituição da família.

Antes da fundação e consolidação da União Nacional dos Estudantes – UNE –, em 1937, Poerner (2004) elenca as participações dos jovens nas mudanças sociais e movimentos políticos de luta pelo interesse nacional e justiça social, seja na Conjuração Mineira (por volta de 1780, no Brasil Colônia), nas campanhas abolicionistas no Brasil Império, nas lutas republicanas.

Depois, o autor aponta as contribuições políticas significativas do envolvimento da juventude na história do país no séculos XX e XXI, desde a Era Vargas até o governo Lula, passando pela participação ativa dos estudantes no processo de resistência e de luta pela redemocratização durante a Ditadura Militar nas décadas de 1960 a 1980.

Especialmente a juventude estudantil esteve engajada durante sua trajetória política, conforme Poerner (2004), numa luta pelas conquistas emancipatórias que

levassem os estudantes universitários “à frente de justas aspirações da nação, apesar das derrotas eventuais” (p.195). A busca pela ampliação do acesso ao ensino superior, a profissionalização de qualidade, a subversão frente aos modelos estrangeiros de educação formal estiveram, de modo específico, na pauta da UNE, junto com causas de ordem mais ampla, como a busca pela democracia e pelos direitos sociais.

Apesar de o autor citado considerar os estudantes universitários em sua análise, a angústia desses, apresentada como uma incerteza e revolta a partir da realidade precária e arcaica experimentada nessa etapa da escolarização, também é vislumbrada no comportamento dos estudantes pesquisados em Sobradinho, no ensino médio. Para esses, a imprecisão quanto ao futuro e a incerteza em relação às possibilidades estão constantemente marcadas no discurso cotidiano sobre o papel da escola diante do mercado de trabalho, por exemplo.

A juventude analisada em Sobradinho II tem características particulares, ligadas de modo determinante às condições sociais de vida nas quais estão imersos, considerando dois aspectos principais: a comunidade e a escola.

Mais adiante, esses aspectos serão discutidos, mas, por ora, importa ressaltar que as inúmeras diferenças constitutivas da juventude enquanto categoria possibilita considerá-la como plural, polissêmica e, ainda, mutante.

Sposito (1997) afirma que, a partir da metade da década de 1960, vislumbra-se a ocorrência de um debate no interior da Sociologia sobre o tema. Segundo a autora, certa polaridade pode ser notada ao se tomar a Juventude ora como um grupo de idade identificado conforme modelos culturais das sociedades de massas; ora vista como categoria, dissolvida em uma imanente diversidade recoberta por múltiplas condições sociais.

Para se estabelecer um tratamento analítico sobre a noção de Juventude é preciso, preliminarmente, conforme a autora, reconhecer que a moderna condição do jovem encerra uma tensão intrínseca: a experiência dessa fase da vida é formada na modernidade, diante de um mundo juvenil significativamente efervescente – perante as inúmeras possibilidades de ser e a efemeridade das coisas –, e ao mesmo tempo, como momento de distribuição na estrutura social. Ou seja, além das características



consideradas próprias da etapa da juventude, ainda temos as condições sociais nas quais esses sujeitos – tão diversos em vários aspectos – estão alocados nos estratos sociais.

As relações da sociedade e suas instituições sociais com os jovens estão marcadamente forjadas pelas representações sociais sobre o mundo e as culturas juvenis. Uma imagem recorrente é aquela que define a Juventude como uma fase de transição, na qual se considera da adolescência à fase adulta um período de longas mudanças fisiológicas, psicológicas e culturais até a conquista da maturidade, em que o jovem se tornará um adulto capaz de assumir um conjunto de responsabilidades de tipo ocupacional –trabalho fixo e remunerado – ; conjugal ou familiar – encargos com filhos, por exemplo – ou habitacional – despesas de habitação e aprovisionamento. A partir do momento em que vão contraindo estas responsabilidades, os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos (PAIS, 1990).

Atualmente, pode-se falar até de uma transição para a vida adulta que apresente as trajetórias juvenis mais ou menos definidas, mas em constante mutação: terminar os estudos, ingressar no mundo do trabalho, o casamento, a formação de um novo lar. Camarano (2004) analisa as múltiplas trajetórias de jovens brasileiros e reforçam que esse posicionamento pode ser útil ao considerar a Juventude como processo, transformação, temporalidade e historicidade. Dessa maneira, coloca-se em evidência que a realidade juvenil é determinada por processos de transições desiguais, em que trajetórias diferenciadas exercem papéis diferenciados sobre diversas maneiras de ser jovem.

Apesar de reconhecer a heterogeneidade dessa passagem para a fase adulta, a ideia de transição tem sido também objeto de críticas que incidem, ao menos, sob dois aspectos tidos como relevantes: a) quando essa transição é tida como indeterminação e b) quando é tomado como etapa que se subordina à fase adulta da vida, caracterizada pela estabilidade, em contraste com a juventude, período de instabilidade e crise (SPOSITO, 1997).

Como afirmam Melucci apud Sposito (1997) e Vianna (1997), este modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estática e rígida em posição à pretensa “instabilidade” juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade.

Groppa (2000) reforça esse caráter da instabilidade, turbulência e transitoriedade – cujos efeitos são, para ele, próprios da formação e funcionamento das sociedades modernas – como importante para a análise da juventude na contemporaneidade. “As faixas etárias reconhecidas pela sociedade moderna sofreram várias alterações, abandonos, retornos, supressões e acréscimos ao longo dos dois últimos séculos” (p.13). Neste sentido, acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é um recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade em diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a política não institucional, etc.

Desta forma, o autor assume a Juventude, para além de uma construção sociológica, como uma categoria para a análise do mundo moderno, capaz de levar ao entendimento, por exemplo, das transformações relevantes da modernidade, que por sua vez, num processo histórico-social permite o conhecimento da juventude tal como é hoje. Enquanto categoria sociológica, a juventude permite, então, conhecer a realidade.

Barcellos (1990) utiliza o termo Juventudes, no plural, para designar não só a relativização do conceito ao longo do tempo e espaço, como também considerar a pluralidade de formas de ser jovem, diante de tantos contextos socioculturais. Em nossa própria sociedade encontramos diversas juventudes. “Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes” (p. 11).

Compreendida desta maneira, a pluralidade de indivíduos jovens com características, símbolos, comportamentos, sentimentos diferentes leva à concepção de juventude conforme o recorte sociocultural, observando-se, então, a classe social, estrato, etnia, gênero, sexo, mundo urbano ou rural etc. Tomada desta maneira, a juventude também é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida na realidade cotidiana, de modo diverso e plural, cujos significados relacionam-se a variantes sociais múltiplas.

Contemporaneamente, assinala Groppo (2000), “parece ser um traço marcante das vivências juvenis a formação de grupos concretos que constroem identidades juvenis diferenciadas de acordo com os símbolos e estilos adotados em cada grupo particular” (p.17).

Pensada dessa forma, a juventude vista como uma fase cronológica da vida ou oriunda de categorias sociais é, ainda assim, criação sociocultural; não pode ser um dado simples e natural. Neste sentido, constroem-se, também, as relações e representações socialmente estabelecidas a indivíduos e grupos definidos como jovens.

Sendo assim, a(s) juventude(s), assumida neste estudo como categoria plural – que considera as múltiplas formas de expressão cultural e associativismos juvenis que marcam as experiências de ser jovem nas sociedades contemporâneas – é conceituada contextualmente, conforme as manifestações dos comportamentos dos jovens observados: seu território, suas formas de vestir, de falar, de se agrupar, de consumir; sua inserção na instituição escolar, suas diferenças sociais perante outros grupos, aspirações e projetos de futuro, conflitos e necessidades de rupturas e/ou manutenção do laço social.

O jovem analisado neste estudo é, ao mesmo tempo, influenciado pela questão etária – cuja transitoriedade é sempre lembrada a ele e por ele – além de ser visto como pertencente a uma Juventude específica, cujas características são formadas pelas condições de vida e pelos múltiplos espaços de socialização que ocupa. Especificamente aqui, o espaço que interessa é o escolar, em se tratando dos jovens estudantes do ensino médio do CEd 04 de Sobradinho, no DF.

A escola, fonte de socialização considerada por esses jovens como construtora de suas identidades, assimila em seu espaço a juventude, significativamente marcada pelas condições sociais nas quais estão inseridas.

Neste sentido, faz-se importante, para esta pesquisa, considerar a juventude que vive na periferia e, sobretudo, que a periferia, como local de sobrevivência e manifestação das relações sociais desses jovens, media o entendimento sobre essa juventude e, além, revela a importância dada por esses jovens à escola ao qualificarem a educação formal que recebem.

A partir de 1960, o crescimento populacional visto nas cidades, especialmente diante do aumento do processo de favelização das grandes capitais brasileiras, põe em destaque o espaço de moradia do pobre<sup>7</sup>. Estética e socialmente, a segregação

---

<sup>7</sup>A escolha do uso do termo dá-se diante da autodenominação que os próprios jovens estudantes utilizam ao se compararem com outros jovens cuja realidade social é considerada melhor. CERQUEIRA (2009) delinea em seu artigo a trajetória da construção da categoria “pobre” e “pobreza” nas Ciências Humanas

econômica nas grandes cidades se deu espacialmente por meio da multiplicação de favelas. Nesta época, consolidava-se no país o interesse pelo estudo sobre o tema. A favela carioca e a periferia de São Paulo foram universos investigativos de várias análises sociológicas e antropológicas<sup>8</sup>.

Na década de 1970, a produção acadêmica sobre a periferia tinha como finalidade defini-la a partir do modo de produção e da distribuição dos indivíduos na cidade, conforme o comportamento econômico e as políticas estatais vigentes. Assim, os indivíduos mais ricos se situariam nas áreas centrais da cidade; já os mais pobres estariam, diante da falta de recursos financeiros, destinados a ocupar as áreas periféricas.

Na década de 1980, as explicações macro estruturais são abandonadas e há um interesse pela vida cotidiana, numa esfera micro, conforme aponta ÁVILA (2006):

Os antropólogos procuravam conhecer a forma como os moradores viviam e significavam essa realidade, muitas vezes denunciada pelos sociólogos como sendo de profunda exploração e desigualdade. Através do conhecimento do cotidiano desses ‘moradores periféricos’ podia-se conhecer os valores compartilhados, a construção de identidades e, principalmente, a relação com as instituições (p. 30).

A violência e a criminalidade enfrentadas na periferia – já sustentadas por Zaluar (2000) como resultado de outros fatores que não só a pobreza e desigualdade –, o trabalho informal, o lazer e entretenimento, as manifestações religiosas, a honra masculina e a reputação feminina (ÁVILA, 2006) são algumas categorias analisadas

---

e, especificamente, nas Ciências Sociais salientando que “a representação da pobreza é sempre construída numa relação íntima com um sujeito articulado a um campo de propósitos e referências que se lançam juntos a cumprir seus objetivos. Sob este cenário constela-se uma grande dificuldade: a de reconhecer que os pobres são, antes de tudo, possuidores de desejo, além de serem possuídos pelos desejos alheios(...) Mas porque o desejo é uma força capaz de derrubar as distinções de classe, os pobres dificilmente são reconhecidos sob seu solo...” (p.201).

<sup>8</sup> De acordo com ÁVILA (2006): “o trabalho de Oliveira (1972), ecoará por toda a década de 1970, influenciando significativamente os estudos subsequentes sobre as periferias urbanas. Adiante, a publicação de um conjunto de trabalhos de pesquisa sobre as condições de vida na cidade de São Paulo (Kowarick & Brant, 1975) fará circular de forma mais ampla as proposições que articulavam acumulação e pobreza, introduzindo no debate as noções de periferia e de urbanização periférica. Caberia aqui, ainda, destacar alguns trabalhos pioneiros, como: Sampaio & Lemos (1978); Bonduki & Rolnik (1979); Maricato (1979); Valladares (1980), entre outros” (p. 59).

nesses estudos que buscavam significar a periferia como “bairros mais afastados” do centro das cidades, de modo homogêneo.

No topo da lista que caracterizaria a periferia está a dualidade com o centro, visto que a desigualdade social experimentada na periferia em relação ao centro encerra uma constante tentativa de segregar o pobre, excluindo-o territorialmente de certos espaços.

Mesmo assim, essa dicotomia centro-periferia não sustenta a homogeneização da periferia como território de pobreza, diante das mudanças sentidas nas últimas duas décadas:

*A identificação de uma crescente heterogeneidade social nessas regiões é decorrente de diversos fatores: ainda que tenha havido uma melhora nas condições de vida de parte de seus moradores a partir do aumento dos investimentos públicos nas últimas décadas, é possível constatar também que, em algumas áreas periféricas, ainda persistem significativos diferenciais de condições de vida e atendimento por serviços, revelando situações distintas de pobreza urbana nas periferias (ÁVILA, 2006: 15).*

Dessa maneira, a periferia deve ser compreendida diante das problematizações referentes ao seu contexto histórico, ao surgimento, manutenção ou ruptura das características que a compõe, a origem dos indivíduos e a forma como fazem e vivem a vida socialmente.

Em Sobradinho II, a maioria dos moradores da área urbana – no total de 97.983 habitantes<sup>9</sup> – ocupa postos de trabalho no comércio (22,59%) e na administração pública (25,69%), seja na própria cidade ou no centro do Distrito Federal, o Plano Piloto. A renda *per capita* média mensal da região em 2013, ano de início desse estudo, foi de R\$1.518,41, em Sobradinho II, enquanto essa mesma média no DF ficou em R\$1.715,11. No Plano Piloto, zona central da capital, essa média per capita sobe para R\$ R\$5.188,84, no mesmo ano.

Possivelmente, em comparação com algumas periferias de outras metrópoles, Sobradinho II possui infraestrutura e condições materiais e acesso a equipamentos sociais – como escola e saúde públicas – mais favoráveis. No entanto, considerando o

---

<sup>9</sup> Dados obtidos da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios da CODEPLAN em 2013.

caráter relacional assumido pelo conceito de periferia, cujas delimitações apontam a construção, ao longo do tempo, das relações sociais, das condições de vida e da manutenção ou ruptura dessas características para qualificá-la, Sobradinho II reúne peculiaridades que a aponta como periferia do DF, não só pelo distanciamento do centro, mas especialmente pela fala dos estudantes do CED 04, por exemplo, ao diferenciarem-se dos estudantes que moram no Plano Piloto, por meio de expressões como “nós, os pobres” e “eles, os ricos”.

A perspectiva relacional do conceito de periferia, neste estudo, considera a importância do “discurso nativo” em conjunto com as práticas dos indivíduos envolvidos, observadas no âmbito escolar.

É comumente associada ao discurso sobre o futuro, particularmente sobre profissão e mercado de trabalho, a questão do lugar ocupado na hierarquia social. O estrato social é visto pelos estudantes como muito importante para se determinar a possibilidade de ocupar os “melhores lugares” para trabalhar.

Ou seja, é considerado bastante relevante pelos estudantes pesquisados que a condição de pobreza ou de morador da periferia desfavorece a disputa pelas vagas destinadas ao ensino superior de carreiras tradicionais como as de médico, advogado ou engenheiro e, por conseguinte o acesso aos postos de trabalho cujos salários são maiores.

Ser pobre e morador da periferia é qualificado por aqueles jovens, em certa medida, como excluído das melhores oportunidades de futuro. Com frequência são externalizados os sonhos de seguir alguma profissão a qual o status e a renda sejam significativamente reconhecidos pelas suas famílias e pela comunidade. Entretanto, é apontado por esses jovens que as condições materiais existentes para competir por esses postos de trabalho são precárias e, portanto, a disputa é desigual.

O contrário disso revela-se como “muito esforço e/ou sorte”, ao se depararem com um colega veterano, ex-estudante do CED 04, que foi promovido a aluno ingressante da Universidade de Brasília para o curso de engenharia, pelo processo de avaliação seriada desta universidade.

A juventude estudantil analisada nesta pesquisa é diretamente impactada pelas condições sociais de desigualdade de oportunidades, na construção de sua própria identidade. O jovem da periferia de Sobradinho II sofre diretamente a influência dessas

condições nas perspectivas de futuro e na significação da vida cotidiana – seja das relações sociais, das coisas e, também, das instituições.

Ao considerar essa realidade do universo investigado, toma-se a questão da classe social<sup>10</sup> (MARX e ENGELS, 1999) para qualificar a existência social desses estudantes e, além, possibilitar compreender a juventude escolar do CEd 04 de Sobradinho.

Para Marx e Engels (1999), indivíduos em determinadas relações sociais de produção estabelecem entre si relações sociais e determinadas.

A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade. (p.36)

A vida social dos indivíduos está diretamente determinada pelas condições materiais de sobrevivência às quais estes estão submetidos. Noutras palavras, é da vida real, com todas as suas características formadas na esfera da produção que se estabelece a estrutura social.

Os estudantes do ensino médio do CEd 04 são filhos, em sua maioria, de trabalhadores assalariados, que empregam sua força de trabalho em troca do valor monetário que “garanta” sua sobrevivência.

Nessa divisão social do trabalho há relações sociais de produção determinadas, formas de apropriação do trabalho e dos instrumentos de produção, formas de distribuição e acesso aos resultados desse trabalho e, ainda, modelos de propriedade privada vinculadas à fatia que cada um recebe como fruto dessa produção.

“A posição que os indivíduos ocupam nos diferentes setores da produção social se encontra condicionada pelo modo de explorar o trabalho agrícola, industrial e comercial” (MARX *apud* SEDI, 1973). Em se tratando do modo de produção atual, o capitalista, a divisão social do trabalho se reflete da constituição das classes sociais, pois

---

<sup>10</sup> Giddens (2002), ao analisar as relações de produção e a estrutura de classes destaca que “as classes derivam da posição em que vários grupos de indivíduos se encontram frente a propriedade privada e os meios de produção (...) as classes são pois um aspecto das relações de produção”.

a apropriação do resultado da produção é desigual, ficando ao trabalhador a menor parte, o salário; e ao burguês, empregador, patrão, a parte mais significativa quantitativamente: o lucro.

Logicamente que, ao receber a menor parte do resultado da produção, o trabalhador também se deparará com condições menos favoráveis para sua sobrevivência e reprodução da vida. Neste sentido, o acesso aos bens produzidos é bastante restrito e, por sua vez, à propriedade privada também.

“A classe social é um produto da sociedade burguesa moderna” (SEDI, 1973, p. 72). O pleno desenvolvimento do modo de produção capitalista moderno delineia o cenário da sociedade capitalista moderna, com o acirramento das desigualdades construídas na realidade vivida na produção social. Diante disso, os grupos de oposição política, econômica e social se formam, constituindo as classes sociais.

Essas classes são, portanto, fruto das condições materiais historicamente construídas ao longo do tempo e conforme a produção social de cada momento histórico.

Ao analisar a realidade dos estudantes do CED 04 de Sobradinho, filhos de trabalhadores, em condição de periferia e dependentes da assistência do Estado<sup>11</sup> para o acesso à educação, saúde, segurança, cujas particularidades da vida social os colocam em franca desvantagem econômica em relação aos “estudantes de escolas particulares do Plano Piloto”, a configuração de uma formação de classes sociais fica evidente.

Em inúmeras ocasiões, durante a pesquisa, quando o assunto tratado é o futuro profissional, os estudantes comparam imediatamente o ensino das escolas particulares do centro da capital federal com o que eles recebem no CED 04. O sentimento exteriorizado é o de descrédito quanto às chances de disputa por profissões “melhores”, que remunerem melhor ou que tenham mais reconhecimento na sociedade.

Os pais destes estudantes ocupam, na esfera da produção, os postos de trabalho em que a remuneração é menor e, ainda convivem com a instabilidade do mercado, diante da pouca qualificação a que tiveram acesso em sua curta vida escolar e da própria

---

<sup>11</sup> Sobre o papel do Estado, ver Marx e Engels (1999). “Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquire uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (...) Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política”(p.98).



dinâmica do sistema capitalista, que exclui cada vez mais esses indivíduos trabalhadores de toda forma de propriedade privada e suas benesses.

Sendo assim, os filhos desses trabalhadores investigados nesta pesquisa, os estudantes do ensino médio do CED 04, encontram-se subjugados às condições materiais de vida oferecidas por suas famílias, que neste caso não são as mesmas que as famílias de estudantes de classe média de escolas particulares do Plano Piloto, por exemplo, recebem de suas famílias.

Essas condições são determinantes na configuração dessa juventude analisada, organiza a vida social desses estudantes e concorre, junto com outros aspectos, para a formação da identidade e das perspectivas de futuro deles, em especial, a ocupação no mercado de trabalho.

Os representantes da juventude da classe trabalhadora observados no CEd 04, os estudantes de ensino médio, constroem diariamente sua vida social e, claro, escolar, em consonância com os aspectos levantados referentes à realidade da classe social ao qual pertencem.

Por isso, o comportamento desses estudantes no interior na instituição escolar corresponde às possibilidades materiais para se viver, pensar e fazer a vida de uma determinada classe social. A situação em que se encontram denota não só o posicionamento manifestado na escola, mas, também, a forma como agem, se reconhecem e, ainda, formulam suas perspectivas de futuro.

O jovem estudante do ensino médio do CEd 04 de Sobradinho reconhece-se na escola, encontra seus pares e considera a instituição escolar como o principal local para expressar sua identidade, sempre trazendo à tona sua condição de vida como contexto dessa manifestação.

Por tudo isso, reforçando o caráter histórico do conceito, trazido por Mannheim (1968) considera-se a juventude observada como específica, histórica e contextualmente localizada, construída a partir de uma realidade de classe trabalhadora, cujas condições materiais são limitadas e não favorecem a disputa pelos melhores postos de trabalho no futuro.

Esses jovens pertencentes à classe trabalhadora, oriundos do sistema público de ensino do Distrito Federal, com perspectivas de futuro construídas, principalmente no âmbito escolar, no início do ensino médio, que se encontravam com idade entre 14 e 16 anos em 2013, cujas condições materiais os colocavam na periferia simbólica (e

territorial) das oportunidades formavam a juventude estudantil do CED 04 de Sobradinho, estudada por esta pesquisa.

## 1.2. Juventude e Educação: o ponto de partida

As transformações sociais mais contundentes das últimas décadas nos direcionam para mudanças sensíveis na organização escolar. As dinâmicas estruturais de ordem econômica, política, social, cultural nas sociedades repercutem nas mudanças profundas das relações sociais, nas interações e comunicação entre os indivíduos, na organização do espaço/tempo, nas formas de produção e, como não poderia deixar de ser, na disseminação – quase coercitiva – da tecnologia e da informação em todas as esferas da vida social.

Segundo Libâneo (2004), “as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial” (p. 46).

Estas características são sensivelmente percebidas no cotidiano escolar. A escola, cuja função social é a construção institucionalizada do espaço/tempo de aquisição de valores e comportamentos sociais sistematizados, que respondam às necessidades de formação e interação específicas da sociedade, se distanciou do processo pedagógico autônomo (MENDONÇA, 2001).

Todas essas transformações sociais vivenciadas na contemporaneidade são sentidas na escola, que, por sua vez, recebe a atribuição de papéis que viabilizam a socialização e a construção de indivíduos específicos para a organização da vida social. Ou seja, a escola é impactada pelas mudanças sociais e opera na assimilação dessas novas condições de vida e no direcionamento da formação de novos sujeitos para a realidade.

É, portanto, um dos lugares sociais da constituição maciça do processo de Educação de nossa sociedade. Em se pensando nos aspectos formadores deste processo em qualquer civilização, tem-se, então, na escola a disseminação de valores, culturas e saberes (formalmente sistematizados ou não), que perpetuam as condições sociais

instituídas ou promovem novos constructos sociais, conforme a dinâmica de cada sociedade.

Neste ponto, chegamos à proposição conceitual de educação, entendida por Durkheim (2009) como ação capaz de formar indivíduos tendo em vista a integração na sociedade, tornando-os conscientes das normas que devem orientar a conduta de cada um e do valor imanente e transcendente das coletividades que cada homem pertence ou deverá pertencer. A educação visa criar no homem um ser novo.

Para o autor, “a Educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência (...) A educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, apresentando ela própria diversidade e especialização” (op. Cit., p.82).

Ao promover a especialização de funções no interior da sociedade e, ao mesmo tempo, a coesão e interdependência entre os indivíduos, a educação exerce sua principal função, apontada por Durkheim (op. Cit.). Este processo de educação – formal ou não – que se estabelece socialmente favorece o surgimento e manutenção de uma solidariedade do tipo orgânica<sup>12</sup>, cuja *divisão do trabalho social* não se restringe à esfera econômica, mas a todas que formam a vida social, que também se diferenciam e se especializam cada vez mais: política, direitos e deveres, e, também, a educação. “É sempre às necessidades sociais que ela atende” (DURKHEIM, 2009, p. 89), considerando as ideias e sentimentos coletivos.

Não se pode perder de vista tal definição, por mais que possa endurecer um fenômeno social tão denso e complexo como é a educação. No entanto, na tentativa de avançar conceitualmente a reflexão considerando a prática educativa, também se percebe nas contribuições sólidas da concepção teórica de Paulo Freire (1967), que este processo de transmissão de conhecimentos e valores deve, para sua autonomia concreta, ser concebido numa relação dialógica, com vistas a construção do saber crítico, para a descoberta do Homem como sujeito da sua história.

---

<sup>12</sup>Ver DURKHEIM (2004). Na solidariedade orgânica prevalece a complexidade imposta pela aceleração da divisão do trabalho social. Essa divisão do trabalho acirrada e crescente promove a interdependência dos indivíduos e os unem, por meio das necessidades das funções de cada um, a favor da integração e funcionamento do todo. Para Durkheim, o direito que predomina neste tipo de solidariedade é o restitutivo, com a real incumbência de restabelecer a normalidade, implicando na superação das relações anômicas.

Deste modo, educar passa pelo reconhecimento das individualidades, respeitando a identidade cultural, ao levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola e durante seu contato social nas relações escolares.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática bancária<sup>13</sup>, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem (FREIRE, 1980:81).

Pensando assim, a educação deveria promover, conforme Libâneo (2004), a formação cultural e científica, que possibilitaria a autonomia dos estudantes considerando a ciência, a técnica, a linguagem, a estética e a ética.

*A escola necessária para novos tempos* deve, neste sentido, oferecer meios para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais dos estudantes; fortalecer as subjetividades e identidades culturais; preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica; formar para a cidadania crítica, cujo futuro trabalhador possa interferir criticamente na realidade e ainda, desenvolver a formação de valores éticos humanitários (LIBÂNEO, op. Cit.).

A escola respaldada pelos princípios acima exige, contudo, uma remodelação do sistema de ensino com o foco na valorização da experiência sociocultural dos indivíduos que participam desse processo, considerando suas especificidades e articulado com as práticas sociais e representativas na qual se insere.

Desta maneira, as mudanças efetivas vinculadas ao projeto político-pedagógico e à gestão escolares, assim como ao currículo, à organização escolar, à introdução de novas técnicas e metodologias, à valorização docente devem estar a reboque do

---

<sup>13</sup> Em Freire (1983), são apontadas as diferenças entre *educação bancária* e *educação crítica*. Para ele, a educação considera os homens como “seres em devir”, cujas histórias não estão completas. São indivíduos incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. “A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis”. Já o modelo bancário assenta-se sobre a estabilidade, enraizada no presente, reforçando contradições por meio de práticas e comportamentos que refletem uma sociedade opressora alienando indivíduos, no qual os “os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. É a concepção ‘acumulativa’ da educação” (p. 61).



reconhecimento das singularidades dos contextos históricos à qual a educação para a autonomia e emancipação do indivíduo almeja.

Em se pensando nisto, é sempre desafiador o papel da escola e, mais além, o desdobramento desse papel nos aspectos práticos referentes à relação professor e aluno, ao currículo, às metodologias de ensino, às políticas educacionais. Somam-se a esta complexidade o aumento gradual do acesso à educação e a perspectiva de universalização do acesso dos jovens ao ensino médio.

A reconfiguração sofrida pelo sistema educacional na década de 1990, especialmente com a aprovação da LDB nº. 9394/96, por meio das políticas educacionais para o aumento de matrículas na educação básica, não foi acompanhada pela crescente qualidade dessa educação. Apesar do avanço quanto ao acesso à escolarização, a qualidade desta não foi sentida de modo proporcional ao aumento no número de estudantes matriculados.

Entretanto, mesmo sendo um avanço, as mudanças e a expansão do ensino não superaram as dificuldades. Não houve mudanças curriculares e, tampouco, na forma de lidar com o conhecimento.

Não houve investimento financeiro suficiente para a melhoria da infraestrutura, para a modernização do espaço escolar, para a valorização dos docentes. As mudanças necessárias quanto à organização do tempo e espaço escolares, a construção de um novo currículo e de novas metodologias de ensino também não se efetivaram.

As propostas, programas e políticas educacionais ainda tendem a ter pouco reflexo na realidade escolar. Ou seja, a mudança de concepção contida nos documentos não atingiu, de modo qualitativamente sensível, o cotidiano escolar e as estruturas que compõem a educação e o processo de escolarização na educação básica.

Esse hiato entre a expansão (quantitativa) das matrículas no ensino médio – como uma onda sentida dessa mesma expansão na etapa anterior, o ensino fundamental – e a qualidade desse ensino repercute, na verdade, a *pobreza política* (DEMO, 1986) sob a qual foram formulados os documentos que subsidiariam os novos rumos da educação no país.

Como já visto anteriormente, e considerando sobremaneira o aspecto histórico das relações sociais construídas pelos indivíduos no seu cotidiano social, a participação

da população e, especialmente, de toda comunidade escolar – estudantes, família, comunidade, profissionais da educação e pensadores – não esteve presente na formulação dessas novas proposições.

A dimensão qualitativa da educação não foi alcançada; a reformulação empurrada do alto não contou com o *fenômeno participativo*, considerado como o

processo histórico de conquista de autopromoção, de construção do homem em sua história, com o menor teor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão. No cerne dos desejos políticos do homem está a participação, que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência (DEMO, 1986, p. 9).

Os sujeitos para os quais as novas reformulações legais estariam direcionadas não estiveram ativamente envolvidos no processo de discussão e construção dessas, coibindo sua participação política, rechaçando a *qualidade política*<sup>14</sup> do projeto educativo conforme dominação e manipulação de uma ideologia hegemônica<sup>15</sup> vinculada ao neoliberalismo crescente na década de 1990, e fortemente sentido na década que se seguiu, em todas as esferas da vida social.

A LDB nº. 9394/96 em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e compatível com o Estado Mínimo tratou de reformular os textos de propósitos progressistas, adequando-os aos interesses do governo, para impor sua política de ajuste pontual (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004).

As mudanças estruturais no Brasil nesta década, cuja intenção era a internacionalização da economia, deveriam atender às necessidades de uma nova educação, que propiciasse a reorganização produtiva, por meio da qual o país se

---

<sup>14</sup> Em seu texto sobre as dimensões qualitativas da realidade, DEMO (1986) aborda enquanto qualidade formal e política. A *qualidade formal* significaria “a perfeição na seleção e montagem de instrumentos, como acontece, por exemplo, no campo tecnológico” (p. 6); ao passo que a *qualidade política* é encontrada apenas naquilo que é criado pelo homem, na sua história e em sua cultura. Há, como dimensão básica para a qualidade política, a exigência do fenômeno participativo.

<sup>15</sup> Para Marx e Engels (1999), “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual dominante (...) As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação” (p.72).

articularia ao movimento mais amplo do processo de globalização. O neoliberalismo praticado refletiu-se no sistema educacional por meio de diretrizes do Banco Mundial, a partir da

redução do papel do Estado no financiamento; da busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas de privatização; da redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; da utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; do atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007, p.85).

Em 1998, seguindo as proposições da nova LDB, o Ministério da Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tais Diretrizes estabeleciam, a partir desta data, um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos, e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar dos sistemas de ensino do Brasil. Essas definições legais, na verdade, não foram implementadas de modo contundente, mesmo sendo consideradas formulações que permitiram o avanço das discussões sobre a responsabilidade do Estado nas melhorias da educação no Brasil.

As principais críticas às Diretrizes de 1998 assentam-se na subordinação da educação ao mercado, resignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho e o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012).

O Estado Mínimo consolidado recorre à proposta de um currículo baseado em conceitos de habilidades e competências, reforçando a subordinação da educação às demandas mercantis, cuja exigência é a polivalência do trabalhador para o mundo global. No documento, o texto reduz a concepção de trabalho a uma função utilitária, em que este é assumido como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador (RAMOS, 2004).



Indo mais além, não é superado como pretende, e sim reforçado, o carácter estruturalmente dualista da educação, cuja formação geral esteja voltada para a classe média e a educação para o mercado de trabalho para as classes populares. Este último aspecto será debatido mais à frente.

Ademais, as limitações quanto ao alcance efetivo dessas proposições foram apontadas, diante da prática ineficaz dos envolvidos na operacionalização dessas diretrizes no sistema de ensino e nas escolas.

Em 2006, a criação do FUNDEB<sup>16</sup> passou a garantir, apesar de insuficiente, o financiamento do Ensino Médio, o que proporcionou, também, o debate rumo às diretrizes pedagógicas que deveriam alicerçar a concepção político-pedagógica do Ensino Médio brasileiro.

Fica bastante nítida a importância de se mudar a concepção de escola como mera reprodutora das necessidades sociais, pois mesmo com os avanços formulados pela LDB em 1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998, a escola não foi, de fato, afetada pelas proposições desses documentos, especialmente quanto à formação unitária dos estudantes, com vistas à continuação dos estudos e à cidadania.

Desta forma, há de se considerar, e isto fica claro nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – NDCEM –, definidas em janeiro de 2012, os sujeitos históricos desta etapa da educação básica brasileira, e todas as características e desdobramentos advindos de sua atuação na sociedade contemporânea.

Este último documento – as NDCEM – retrata a importância da escola pública de ensino médio ofertar uma formação integradora e humana, incluindo um aprimoramento do jovem aluno, consolidando conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e preparando-o para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Os eixos estruturantes que embasam o referencial legal e teórico dessas novas diretrizes estão alicerçados, dentre outros aspectos, e acima de tudo, na integração da

---

<sup>16</sup>FUNDEB - Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.



educação com outras dimensões da vida social: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Têm-se, assim, definidas essas dimensões<sup>17</sup> como

§ 1º 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.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Concebidos dessa forma, trabalho, ciência, tecnologia e cultura formariam os pressupostos para um projeto unitário de ensino médio, que “não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como primeiro fundamento da educação como prática social” (RAMOS, 2004, p. 45). Entendido conforme explicitado na citação acima, o trabalho é tido não só como condição imanente do ser humano, mas também vinculado, sobretudo, ao caráter histórico de construção da realidade dos sujeitos envolvidos neste processo.

Do mesmo modo, a ciência e a tecnologia podem se associar a essa concepção de trabalho, cujos conhecimentos produzidos são socialmente legitimados ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (RAMOS, 2004).

A concepção de cultura embasa a síntese entre formação geral e formação específica compreendida como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal modo que o conhecimento próprio de um dado momento histórico e também de um grupo social possa trazer à tona razões, problematizações, rupturas ou manutenção que motivam o avanço social.

---

<sup>17</sup> Conforme conteúdo da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A educação unitária no ensino médio deve articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura numa perspectiva de emancipação humana dos sujeitos em busca da cidadania.

“Embora toda educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade, apropriando-se dela e transformando-a” (RAMOS *apud* FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 21).

O ensino médio deveria oferecer, acima de tudo, muito mais que uma preparação para o ensino superior ou para o mercado de trabalho, mas uma formação que atenda aos interesses e necessidades dos jovens conforme suas realidades, valorizando a autonomia das escolas.

O trabalho como princípio educativo, em intersecção com outras dimensões da vida, é capaz de proporcionar a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural ao quais os grupos sociais estão inseridos, apropriando-se socialmente dos conhecimentos e ampliando a capacidade e potencialidade dos sentidos humanos.

Além disso, é por meio da apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. O reconhecimento dessas condições materiais propicia a formação de criticidade à vida social real e, em alguma medida, o potencial aspecto transformador de sua realidade.

A coerência do percurso da escolarização deve prescindir qualquer separação no interior do sistema educacional, ao proporcionar aos estudantes

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo” em sentido amplo e não apenas sem sentido tradicional) ou de cultura geral com a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI *apud* CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 32).

Entretanto, ao tomar a realidade encontrada no CEd 4 de Sobradinho, percebe-se que as proposições contidas nas Novas Diretrizes do Ensino Médio de 2012 e, ainda, as propostas de experiência curricular inovadoras do Programa Ensino Médio Inovador – especialmente as que direcionam a integração entre os eixos trabalho, tecnologia, ciência e cultura – não se efetivaram nesta etapa final da educação básica.

As atividades pedagógicas, como serão mais bem descritas e debatidas nos próximos capítulos, não proporcionaram integração entre os eixos e sentido à formação recebida na escola.

Ao analisar a realidade da maioria dos jovens no Brasil, os da classe popular, MESQUITA *et al* (2012) afirmam que estes estão mais propensos a abandonar os estudos para trabalhar, comprometendo o processo de formação, vendo reduzidas as possibilidades e desenvolvimento social e ocupacional futuros, aprofundando e solidificando estruturalmente as desigualdades sociais.

SARAVÍ (2009) destaca que a renda da família, a origem e condições sociais do lar do estudante influenciam o desempenho escolar do jovem, o acesso ao ensino médio, assim como a permanência nele e sua conclusão:

Para os jovens dos estratos médios e altos, a conclusão do ensino médio é de grande importância e é estimulada pela família, que têm condições de planejamento e projeto de vida em longo prazo para seus filhos. Para os jovens de menor renda, a escola de modo geral e especialmente o Ensino Médio, se tornam menos importantes, pois, apesar de esperarem que esta instituição garanta melhores oportunidades de trabalho, esta resposta não ocorre como esperado (p.40).

Apesar do significativo avanço na escolarização dos jovens brasileiros, contudo, a classe popular ainda sofre com a evasão escolar e a inserção no trabalho precoce como rota alternativa de ascensão social. Este caminho, especificamente, impossibilita a formação para a vida e a conquista plena da cidadania, e torna precário o acesso ao mercado de trabalho, e pior ainda, as condições nas quais estes indivíduos estão submetidos.

Os jovens de classes populares percorrem o caminho da escola para o trabalho numa trajetória “ioiô”, conforme GUERREIRO e ABRANTES (2005), alternando períodos de desemprego, emprego precário e formação escolar.

A educação é um processo de formação cujo peso é contundente para a juventude, em especial, no tocante à sua emancipação e enfrentamentos das condições sociais desiguais. Para a maioria dos jovens, ela pode abrir um leque de novas oportunidades, sobretudo para as classes populares.

Apesar disso, a educação encontra, no processo de escolarização do jovem, grandes obstáculos quando se refere à inserção de indivíduos das classes populares. As desigualdades no acesso e na permanência na escola refletem, de modo contundente, em menores chances no mercado de trabalho e, principalmente, na persistência da situação de pobreza e exclusão social.

Já os jovens de classe média encontram no respaldo financeiro familiar as condições econômicas e sociais para permanecerem cada vez mais tempo neste processo de escolarização, adentrando tardiamente no mercado de trabalho, porém com qualificação muito maior e em melhores condições de disputa pelos melhores empregos (FORACCI, 1977).

Especificamente sobre esse fundamental aspecto da educação no Brasil, Anísio Teixeira (1996) já apontava que essa dualidade educacional é consequência do dualismo da sociedade brasileira, desde a sua formação inicial:

O fato dominante nos últimos cinquenta anos de vida brasileira, com referência à educação, é a expansão e fusão gradual dos dois sistemas escolares que serviram ao país em seu dualismo orgânico de duas sociedades, primeiro de senhores e escravos, depois de senhores e povo, e que se iriam integrar progressivamente na sociedade de classe média em processo (p. 278).

“Historicamente, o ensino médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho” (NASCIMENTO, 2007, p. 77). Ao distribuir os indivíduos no mercado de trabalho pelas funções intelectuais e manuais, considerando a origem de classe a qual pertencem, o sistema de ensino brasileiro promove escolas de currículos, conteúdos e metodologias diferentes. Por isso, reforça a seleção e as condições de desigualdade social.

O dualismo estrutural mantém desde a Proclamação da Independência do país, em 1822, dois sistemas escolares. Enquanto um deles destina-se à formação da elite, contendo as escolas secundárias acadêmicas e as escolas superiores, sob controle do governo federal; o outro, destinado, na realidade, à classe média emergente, era formado pelas escolas primárias e médias vocacionais sob controle estadual.

Em termos práticos, até a República, o trabalho intelectual, voltado à formação humanística e às carreiras tradicionais era ensinado à elite e à classe média em ascensão, enquanto o povo, propriamente dito, não chegava a ter ou a poder frequentar a escola, mas educava-se pela vida e suas formas de trabalho elementar. As escolas vocacionais masculinas davam sua pequena contribuição ao trabalho qualificado, anteriormente de tipo artesanal e com sistema próprio de aprendizado direto no ofício (TEIXEIRA, 1966).

Após esse período, especialmente a partir de 1930, consolidaram-se forças econômico-sociais ligadas aos interesses urbano-industriais que lutaram por mudanças internas em direção a um modelo capitalista-industrial, mesmo que ainda dependente, dando início ao processo de industrialização no país. A economia brasileira, dependente do capitalismo internacional, necessitou de preparação para a produção diante do novo cenário industrial crescente no país.

Durante todo o século XX, acentuaram-se as diferenciações de oferta da educação nesta etapa de ensino, conforme estrutura social, dividindo a função profissionalizante desta etapa à classe popular, e a propedêutica para a elite.

Assim como Teixeira (1966) aponta, Ciavatta e Ramos (2011) reforçam que o caráter dualista da educação brasileira assenta-se sobre a sociedade de classes a que a economia política se consolidou ao longo do tempo, exaltando os interesses de uma classe dominante diante da opressão da classe trabalhadora, tendo como base as contradições sociais na esfera da produção da vida. “O importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como educação desejável” (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p.29).

Na década de 1980, acirra-se a luta dos trabalhadores comprometidos com o ensino público e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação. A defesa era por uma formação unitária, politécnica,

*omnilateral*<sup>18</sup>. Entretanto, como foi discutido anteriormente, a tônica não foi mais a preparação para o trabalho e sim para a vida social, sustentando a criação de competências genéricas e flexíveis, diante das incertezas do mundo globalizado, já na década seguinte.

“Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p. 31).

Portanto, a proposta pedagógica da escola, disposta pela LDB n.º 9.394/96, tinha por objetivo construir nos estudantes a formação geral e o desenvolvimento de aspectos humanísticos por meio dos hábitos de estudos e conteúdos que preconizavam a autonomia. Os sujeitos não são sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe (FRIGOTTO, 2004), entretanto, o reconhecimento dessa historicidade<sup>19</sup> não ocorreu na prática, em nenhum momento, apesar das orientações contidas nos documentos regulamentadores.

As dificuldades de implantação de um ensino médio integrado estão alicerçadas pela estrutura da sociedade de classes, que responde aos interesses da classe dominante, cuja fragmentação e dualidade reforçam, historicamente, a reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais.

Isso se reflete, profundamente, nas práticas pedagógicas cotidianas, cujos estudantes das classes populares, encontram-se em situação controversa em relação aos estudos, pois os conteúdos aprendidos não incorporam, sobremaneira, as aprendizagens

---

<sup>18</sup> Ver CRUZ (2004) “Assim, além da dimensão pedagógica, o processo formativo-educativo deve preocupar-se com a formação omnilateral do homem, isto é, deve estar fundamentado numa perspectiva científico-crítica que aponta para o desenvolvimento integral do homem, propiciando uma visão totalizante da realidade que lhe permita viver criticamente em sociedade. Isto é, uma proposta pedagógica voltada para a formação omnilateral do homem deve estar fundamentada na unidade dialética entre teoria e prática, pensamento e ação, homem e sociedade, o pedagógico, o político e o social, ou seja, precisa estar sintonizada com toda a problemática social que envolve o fenômeno educativo” (p. 4).

<sup>19</sup> Gramsci *apud* Ramos (2004) entendia a formação da personalidade frente à conquista de uma consciência superior: “Isso não com propósito de reproduzir os fenômenos, uma vez que o conceito de história preserva as especificidades socioculturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo e o espontaneísmo na pedagogia” (p.49). A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora.

significativas<sup>20</sup>, conforme os propósitos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, definidas em 2012.

Damasceno (2008) acrescenta que a escola é repleta de contradições, pois recebe os estudantes via acesso escolar obrigatório e, ao mesmo tempo, os expulsa, por meio de processos sucessivos de repetência que culminam na evasão escolar, sem se preocupar em criar condições favoráveis para que estes encontrem na escola sua emancipação cidadã.

Ainda assim, a autora ressalta que “os jovens depositam na educação o poder real que possibilitaria a melhoria das condições de vida” (DAMASCENO, 2008, p. 8). A escola aparece como lugar de encontro e também de lazer, pois na escola se dão relações de trocas, amizades, sem falar que os primeiros grupos surgem na escola: jogos, oração, estudo, teatro. No ideário juvenil, a escola, contraditoriamente, é importante para a formação do jovem, mas não consegue alcançar interesses que julgam importantes.

Embora confiem na escola, em relação ao projeto de futuro, as relações sociais contemporâneas são mais tensas na escola, diante do embate entre interesses e condições oferecidas aos jovens. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, com o intuito imediato de se evitar a deserção.

Diante do apresentado até aqui, está posto o projeto político de educação desenvolvido para os estudantes do ensino médio do CEd 04, conforme sua realidade material historicamente vivida, cuja condição juvenil de classe trabalhadora, o coloca numa correlação de forças na estrutura social da sociedade de classes, enquanto potencial para ocupar postos vinculados ao trabalho menos qualificado técnica e intelectualmente.

---

<sup>20</sup> Conforme art. 6º da Resolução CNE/CEB 2/2012, “O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.”

Esse projeto político cuja dualidade educacional nasce das circunstâncias sociais dadas ao longo do tempo, na esfera da produção, será debatido, a seguir, nos detalhes, considerando o cotidiano no âmbito escolar dos estudantes do CEd 04.



## **CAPÍTULO 2 – A MODELAGEM SOCIAL DA REALIDADE: A COMUNIDADE E A ESCOLA**

No capítulo anterior, demonstrou-se como, ao longo do tempo, o conceito de juventude foi construído considerando, também, os aspectos históricos vinculados à definição desse campo de conhecimento. Desta forma, observou-se a possibilidade de conceber diferentes juventudes, em se pensando, sobretudo, na heterogeneidade das condições sociais existentes às quais vários jovens estão submetidos.

Nesta pesquisa, elegeu-se a condição de classe, pensada em relação ao tipo de oferta de ensino dada aos estudantes investigados, como forma de qualificar essa juventude, especificando-a conforme o acompanhamento das atividades pedagógicas e da vida cotidiana dos jovens na escola, inscrita numa comunidade de periferia. Ou seja, jovens da periferia numa escola cujo ensino é destinado aos moradores desse lugar.

A condição de classe trabalhadora, já apontada, interfere nas possibilidades de educação via acesso escolar, pois essas condições sociais historicamente construídas ao longo do tempo de vida desses jovens – e de suas famílias –, na comunidade de Sobradinho II, são determinantes para o futuro deles.

Na medida em que a diferença entre classes sociais, numa relação antagônica de interesses, vinculada aos postos ocupacionais – esfera de produção – e, por conseguinte, no acesso aos bens privados – propriedade e meios de produção – se cristaliza, o ensino ofertado também se diferencia, de acordo com a estrutura social construída. Frigotto e Ciavatta (2011) salientam que

conservam-se, assim, uma estrutura e as relações de classes sociais que reiteram a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, mantém-se um tecido social com profundas marcas da colonização e do escravismo e um consequente preconceito e discriminação do trabalho manual e técnico (...), separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para o ingresso na universidade e os que deveriam ter formação profissional para os setores produtivos (p.625).

Esse dualismo educacional, consequência do antagonismo de classe social vivenciado na esfera da produção, é notadamente visto na formação dos jovens para o mercado de trabalho, por meio da escolarização no CEd 04.

Ao conhecer a realidade dos estudantes do CEd 04 de Sobradinho, entende-se porque o ensino ofertado não extrapola a condição de classe nas quais esses jovens estão subjugados.

Neste sentido, identificar os aspectos formadores dessa juventude, especificamente, faz-se imprescindível para o entendimento de suas características, em especial, suas projeções de futuro vinculadas às experiências escolares no ensino médio. Por isto, a comunidade e a escola são *modeladas socialmente* com o intuito de conhecer os aspectos sociais que impactam na construção da juventude analisada e os possíveis desdobramentos.

Ao se deparar com a realidade social dos estudantes do CEd 04, percebeu-se que entender as características do cotidiano dos jovens é elementar para compreender, com base na construção dos aspectos materiais e nas experiências subjetivas, os sentidos dados à escola.

Neste ponto, a modelagem social evocada diz respeito à construção por meio das características socioeconômicas e culturais que formatam, dinamicamente, a paisagem social do local, considerando seus aspectos históricos compartilhados ao longo do tempo. Desta forma, os *aspectos territoriais* –geográficos e simbólicos –, *temporais* – cronológico e subjetivo – e, ainda, os *aspectos interacionais* – modo como os indivíduos se organizam socialmente para manutenção da sobrevivência por meio das instituições sociais, do direito, da família, do Estado, da linguagem, da vida comunitária – são matéria prima para a pesquisa.

A proposta é identificar os contornos dessa realidade social, além de trazer à tona os aspectos subjetivos tangíveis, referentes ao processo de escolarização no ensino médio junto com as possibilidades de futuro.

Desse modo, consideram-se metodológica e analiticamente alguns indicadores da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) da Codeplan – Companhia de Planejamento Distrito Federal –, do ano de 2013, chancelada pelo Governo do Distrito Federal. Esses dados referem-se aos aspectos socioeconômicos de Sobradinho II.

Mesmo tendo esta investigação a duração de três anos, no intuito de acompanhar os jovens do início ao término do ensino médio, os indicadores sobre a comunidade referem-se ao ano de 2013, início desta pesquisa.

Os dados referentes às taxas escolares de matrícula, conclusão e abandono no ensino médio são apresentados em todos os anos em que a pesquisa se efetivou, isto é, de 2013 a 2015, com a intenção de ilustrar a dinâmica desses indicadores neste período. Os números analisados são do Censo Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF – e do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Além disso, o relatório de gestão contido da plataforma virtual do PDDE<sup>21</sup> Interativo do Ministério da Educação é utilizado com o ensejo de conhecer as características do CEd 04. O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados Federativos, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar dos anos anteriores. Ou seja, todo o diagnóstico das escolas públicas – referente à gestão financeira e desenvolvimento pedagógico – contabilizadas no Censo Escolar de cada ano está disponível no ano seguinte.

Os detalhes que podem ser observados neste relatório apontam os microdados de cada escola, considerando seis dimensões: 1-indicadores e taxas; 2- distorção e aproveitamento de matrícula; 3- ensino e aprendizagem; 4- gestão; 5- comunidade escolar; 6- infraestrutura.

Para a efetivação da pesquisa no CEd 04 são analisadas, principalmente, a dimensão “distorção e aproveitamento de matrícula”, com a intenção de conhecer o quantitativo de matrículas efetivadas em cada ano observado, além dos índices de

---

<sup>21</sup> Desde 1995, o Governo Federal mantém o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Trata-se de um programa cujo principal objetivo é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas de educação básica das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal. O benefício é oferecido também a escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos, e a polos presenciais da Universidade Aberta do Brasil que ofereçam formação inicial ou continuada aos profissionais de educação básica. A ideia é oferecer um repasse de verbas complementar para essas instituições, para que haja investimento em infraestrutura física e na área pedagógica. Em abril de 2013, o programa passou por algumas modificações em função da aprovação da Resolução Nº10 do próprio FNDE. Esses ajustes alteraram o processo do repasse de verbas para as escolas incluídas no programa, modificaram os valores repassados e criaram algumas regras a respeito da gestão escolar dessas instituições. A Plataforma virtual PDDE Interativo é uma forma de publicizar os dados de todas as escolas que participam do PDDE, disponíveis para consulta por qualquer cidadão.

aprovação, reprovação e abandono. Os aspectos formadores da dimensão “ensino e aprendizagem”, com o intuito de conhecer a matriz norteadora das atividades pedagógicas planejadas no âmbito do ProEMI e, também, a dimensão “infraestrutura”, que inventaria as condições físicas das instalações e equipamentos da escola também são alvo de análise deste trabalho.

Os dados obtidos dos relatórios oficiais dos órgãos governamentais suprem a necessidade de conhecer amplamente os aspectos materiais da vida dos jovens de Sobradinho II. Entretanto, ao lançar mão da etnografia, neste estudo de caso, pretende-se avançar metodologicamente quanto à percepção de detalhes que o acompanhamento aproximado e sistemático pode proporcionar.

Por isto, o estudo de caso que se segue lança mão da etnografia, cujas incursões a campo se efetivam nas dependências do CEd 04, com o intuito de conhecer os estudantes vinculados à pesquisa, descrever suas práticas no âmbito escolar, acompanhar suas trajetórias escolares durante os três anos do ensino médio (2013 a 2015), caracterizar suas relações sociais, e especialmente, compreender o sentido dado à escola em suas vidas. Como descreve Sarmiento (2003),

o estudo de caso de escolas é um formato metodológico que deve sua divulgação, antes de mais nada, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que lhes associam (p. 139).

O objetivo é construir artesanalmente (MILLS, 2009) os aspectos formadores dos sentidos que os estudantes dão ao processo escolar no ensino médio. Deste ponto, analisar as características da comunidade e da escola era primordial, no caminho científico.

Entretanto, para além dessa tarefa, a prioridade como cientista social era a de capturar os “pensamentos marginais”, ao perceber no campo que várias ideias lançadas ocasionalmente, que trechos de conversas ouvidas e sonhos relatados nos intervalos entre as aulas podem levar a uma sistematização cuja relevância científica deve ser considerada.

Deste modo, *a favor da etnografia* (PEIRANO, 1995), procura-se ligar o particular mais minúsculo ao universal mais abrangente, alcançando as impressões mais sutis da realidade e conectá-las à teoria social, interpretando os aspectos vinculados aos objetivos da pesquisa considerando o grupo de jovens investigados.

Para tanto, durante o ano de 2013 foram feitas cinco incursões a campo, com duração de quinze dias consecutivos cada uma, nos meses de fevereiro, abril, junho, setembro e outubro. Tratava-se, principalmente, de estar junto com os estudantes escolhidos para a pesquisa nas atividades pedagógicas – mais frequentemente as vinculadas ao ProEMI.

No ano de 2014, os alunos da turma original – o 1°C – foram distribuídos em outras turmas da 2ª série, exceto por aqueles que haviam reprovado ou abandonaram a escola. As incursões à campo deram-se em três sessões, de vinte dias consecutivos cada uma, nos meses de fevereiro, junho e final de novembro e início de dezembro. A continuação do acompanhamento dos estudantes na escola e das suas trajetórias eram as principais finalidades desta etapa do trabalho científico.

No último ano de pesquisa de campo, 2015, já com uma nova redistribuição de estudantes devido à mudança do ano letivo, foram efetuadas mais três incursões de quinze dias, no mês de fevereiro; de dez dias, no mês de agosto e, finalmente, de mais dez dias, no mês de novembro, às vésperas da formatura dos alunos concluintes do ensino médio. Já nesta fase do trabalho de campo, a captura de dados estava voltada para o balanço feito pelos estudantes do percurso vivido no ensino médio e as expectativas construídas.

Em todos os momentos junto aos estudantes, em suas práticas escolares, as principais ferramentas utilizadas para o registro eram o diário de campo e o uso de fotografias e vídeos. Todos os dados coletados, após organização e classificação desse material, foram analisados posteriormente.

Essa modelagem social construída durante a pesquisa, em consonância com os aspectos sociais materiais da vida dos estudantes, permitiu a análise e compreensão dos elementos formadores dos sentidos atribuídos à escola de ensino médio na periferia.

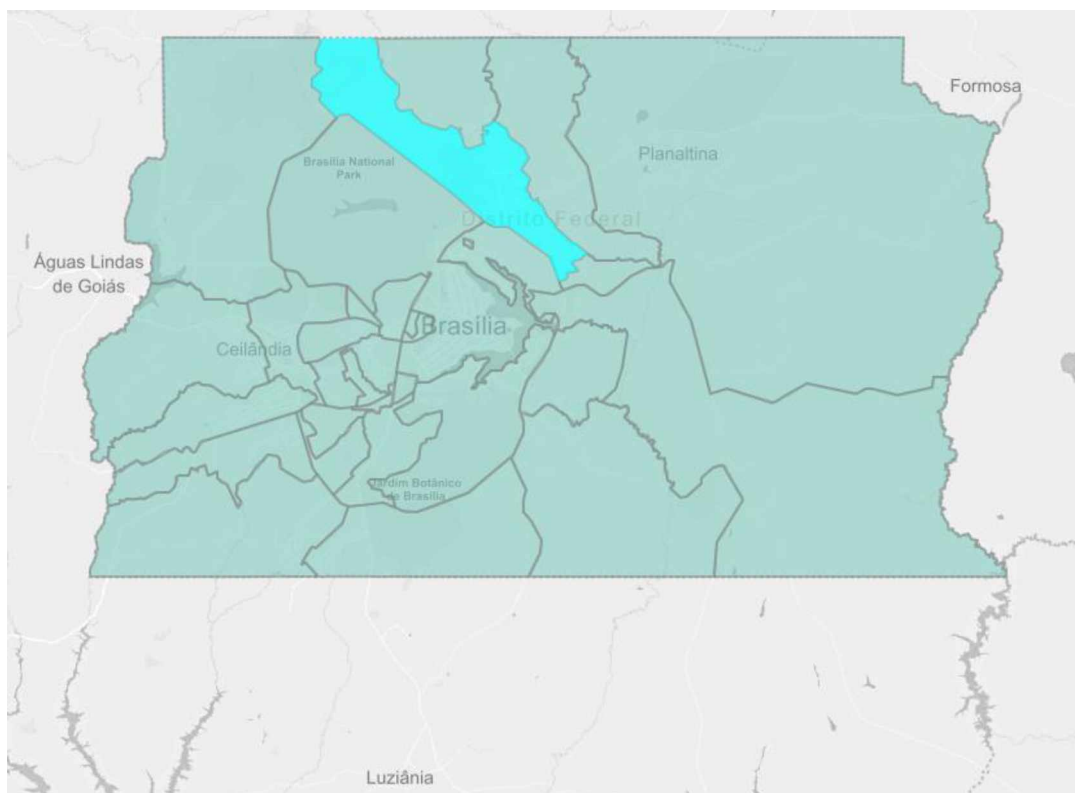
## 2.1. A comunidade: Sobradinho II

O núcleo habitacional Sobradinho II surge em 1990, como parte integrante da Região Administrativa V – Sobradinho. A área destinada às famílias que residiam em um mesmo lote e, também, aos moradores de invasões de terra próximas era parte do Programa de Assentamento da População de Baixa Renda àquela época.

Em 1991, publica-se no Diário Oficial do Distrito Federal a desapropriação de glebas de terras de particulares e arrendamentos de chacareiros das fazendas Sobradinho e Paranoazinho, declarando-as como terras de utilidade pública, com o intuito de assentar a população de menor poder aquisitivo.

Em 2004, a Região Administrativa V é dividida e na área do assentamento do setor oeste cria-se a nova Região Administrativa. Com a Lei nº. 3.314, Sobradinho II tornou-se a XXVI Região Administrativa do Distrito Federal.

**Figura 1: Mapa Político do Distrito Federal\***



Fonte: PDAD – Codeplan, 2013.

\* Em destaque, Sobradinho II.

Sobradinho II é umas das cidades-satélites localizadas no Distrito Federal, a cerca de 30 km do centro da capital federal, pelos acessos via DF420, DF150 e BR020.

Em 2013, contava com uma população urbana estimada em 97.983 habitantes. O número de domicílios urbanos estimados é de 26.834 e, ao levar em conta a população urbana, a média de moradores por domicílio é de 3,65 pessoas. De acordo com a Tabela 1.1, a maioria dos moradores encontrava-se em habitações do tipo casa (92,45%).

**Tabela 1.1 - Domicílios ocupados, segundo o tipo.  
Sobradinho II - Distrito Federal – 2013**

Tipo de domicílio	Nº	%
Casa	24809	92,45
Barraco	238	0,89
Cômodo	0	0
Quitinete/Estúdio	238	0,89
Flat	30	0,11
Apartamento	1519	5,66
Uso misto	0	0
Outros	0	0
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

A condição de ocupação das habitações era, em 59,38%, feita em terrenos não regularizados, como mostra a Tabela 1.2. Isso se reflete na condição de posse do documento do imóvel habitado, conforme pesquisa realizada, pois somente 16,09% da população possuía escritura definitiva do imóvel, enquanto a maioria (57,28%) era detentora do contrato de compra e venda do imóvel onde reside (Tabela 1.3).

**Tabela 1.2 - Domicílios ocupados, segundo a condição.  
Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Condição do Domicílio	Nº	%
Próprio (quitado e em aquisição)	4765	17,76
Próprio em terreno não regularizado	15934	59,38
Alugado	4795	17,87
Cedido	1340	4,99
Funcional	0	0
Outros	0	0
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

**Tabela 1.3 - Domicílios ocupados, segundo a posse de documento do imóvel.  
Sobradinho II – Distrito Federal - 2013**

Tipo de Documento	Nº	%
Não tem imóvel	6135	22,86
Escritura definitiva	4318	16,09
Concessão de uso	953	3,55
Contrato de financiamento particular	0	0
Contrato de financiamento governamental	60	0,22
Contrato de compra e venda	15368	57,28
Outros	0	0
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

Os indicadores sobre o saneamento básico e acesso à energia elétrica apontam que a maioria dos moradores consome água via rede geral de abastecimento (86,9%) – Tabela 1.4 – e 99,89% das residências estão ligadas à rede de energia elétrica (Tabela 1.5):

**Tabela 1.4 - Domicílios ocupados, segundo o abastecimento de água.  
Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Tipo de Abastecimento	Nº	%
Rede geral	23320	86,9
Cisterna	208	0,78
Poço artesiano	3276	12,21
Caminhão pipa	0	0
Chafariz	0	0
Outros	30	0,11
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

**Tabela 1.5 - Domicílios ocupados, segundo o abastecimento de energia elétrica  
Sobradinho II – Distrito Federal - 2013**

Tipo de Abastecimento de Energia Elétrica	Nº	%
Rede geral	26804	99,89
Próprio (Gerador, Bateria)	0	0
Gambiarra	0	0
Outros	30	0,11
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013



Ainda sobre os aspectos vinculados ao saneamento básico, apenas 38,96% dos domicílios possuem esgotamento sanitário ligado à rede geral. Mais de 46% das habitações utilizam fossa séptica e, ainda, 14,76% fazem uso de fossa rudimentar, de acordo com a Tabela 1.6. Já em relação à coleta de lixo, 96% dos domicílios são atendidos pelo serviço distrital de recolhimento e destinação do mesmo.

**Tabela 1.6 - Domicílios ocupados, segundo o esgotamento sanitário.  
Sobradinho II – Distrito Federal - 2013**

Tipo de Esgotamento	Nº	%
Rede geral	10454	38,96
Fossa séptica	12419	46,28
Fossa rudimentar	3961	14,76
Esgotamento a céu aberto	0	0
Outros	0	0
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

A população de Sobradinho II, em 2013, era formada por 48,94% de habitantes do sexo masculino e 51,06% do sexo feminino. Entre os grupos de idade, estão quantitativamente mais representados os indivíduos entre as faixas de 25-39 anos (21,73%) e 40-59 anos (25,83%). Os jovens, alvo deste estudo, com idade compreendida entre 15-18 anos representam apenas 7,69% dos moradores locais (Tabela 1.7).

**Tabela 1.7 – População, segundo os grupos de idade.  
Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Grupos de Idade	Nº.	%
0 a 4 anos	5986	6,11
5 a 6 anos	2889	2,95
7 a 9 anos	4199	4,29
10 a 14 anos	8547	8,72
<b>15 a 18 anos</b>	<b>7535</b>	<b>7,69</b>
19 a 24 anos	9560	9,76
25 a 39 anos	21294	21,73
40 a 59 anos	25316	25,83
60 a 64 anos	4199	4,29
65 anos ou mais	8458	8,63
Total	97983	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

Em relação à naturalidade, 50,09% da população é oriunda de outras unidades da federação. Desses, 15, 8% vieram do estado de Minas Gerais, 14,87% de Goiás, 12,01% do Piauí e 11,83% da Bahia.

Segundo o nível de escolaridade, a maioria da população possui ensino fundamental incompleto (29,19%) seguida de 21,16% de moradores que concluíram o ensino médio. Do total, 12,77% possuem ensino superior. Entre os moradores com idade compreendida entre 6 e 14 anos não havia analfabetos (Tabela 1.8).

**Tabela 1.8 – População, segundo o nível de escolaridade.  
Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	1221	1,25
Sabe ler e escrever (15 anos ou mais)	774	0,79
Alfabetização de adultos	953	0,97
Maternal e creche	774	0,79
Jardim I e II/Pré-Escolar	2115	2,16
EJA - Fundamental incompleto	89	0,09
EJA - Fundamental completo	-	-
EJA - Médio incompleto	536	0,55
EJA - Médio completo	208	0,21
Fundamental incompleto	28621	29,19
Fundamental completo	3901	3,98
Médio incompleto	8905	9,09
Médio completo	20728	21,16
Superior incompleto	8816	9
Superior completo	12509	12,77
Curso de especialização	2055	2,1
Mestrado	625	0,64
Doutorado	387	0,4
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	-	-
Não sabe	60	0,06
Menor de 6 anos fora da escola	4706	4,8
Total	97983	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

Em se tratando de práticas vinculadas ao lazer, a frequência a museu, cinema, teatro e biblioteca é baixa (Tabela 1.9). Assim como a frequência a parques e jardins ou a espaços esportivos: 85,81% e 84,34% não frequentam, respectivamente.

**Tabela 1.9 – População, segundo frequência a museu, cinema, teatro e biblioteca.****Sobradinho II – Distrito Federal - 2013**

Frequência	Museu		Cinema		Teatro		Biblioteca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não	92204	94,1	61976	63,3	88542	90,4	88750	90,59
Raramente	3485	3,56	25523	26,1	5480	5,59	5629	5,74
Às vezes	1817	1,85	5391	5,5	2919	2,98	1757	1,79
Frequentemente	477	0,49	5093	5,2	1042	1,06	1817	1,85
Não sabe	-	-	-	-	-	-	30	0,03
Total	97983	100	97983	100	97983	100	97983	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

Quando se trata de segurança pública, os moradores apontaram na pesquisa PDAD 2013 não terem sofrido qualquer tipo de violência. Segundo os dados, 98,5% não sofreram nenhum tipo de violência em Sobradinho II.

No que diz respeito às características em relação à ocupação mais de 47% da população, levando em consideração os maiores de 10 anos de idade, possuem trabalho remunerado (Tabela 7.10).

**Tabela 1.10 – População, segundo a situação de atividade.****Sobradinho II – Distrito Federal – 2013**

Situação de Atividade	Nº	%	Maiores de 10 anos
Total	97983	100	
Menor de 10 Anos	13074	13,3	
Subtotal	84909	86,7	100
Não tem atividade	2978	3,04	3,51
Tem trabalho remunerado	40445	41,3	47,62
Aposentado	9679	9,88	11,4
Aposentado trabalhando	893	0,91	1,05
Pensionista	2085	2,13	2,46
Do lar	7088	7,23	8,35
Desempregado	5212	5,32	6,14
Estudante	16499	16,8	19,43
Trabalho voluntário	30	0,03	0,04

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

A distribuição das atividades, conforme natureza dos postos ocupados, aloca mais de 27% dos trabalhadores no comércio (Tabela 1.11). Do contingente de trabalhadores, a maioria é constituída por empregados, sendo que 49,96% tem carteira assinada (Tabela 1.12).

**Tabela 1.11 – População ocupada, segundo o setor de atividade remunerada.  
Sobradinho II – Distrito Federal – 2013**

Setor de Atividade Remunerada	Nº	%
Agropecuária	417	1,01
Construção civil	2323	5,61
Indústria	298	0,72
Comércio	11317	27,3
Administração Pública Federal	4497	10,9
Administração Pública Distrital	4616	11,1
Transporte e armazenagem	1132	2,73
Comunicação e informação	685	1,65
Educação	1578	3,81
Saúde	1132	2,73
Serviços domésticos	2204	5,32
Serviços pessoais	5152	12,4
Serviços creditícios e financeiros	447	1,08
Serviços imobiliários	268	0,65
Serviços de informática	685	1,65
Serviços de arte/cultura	238	0,57
Serviços esportivos ou recreativos	30	0,07
Serviços gerais	4408	10,6
Não sabe	-	-
Total	41427	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

**Tabela 1.12 - População ocupada, segundo a posição na ocupação.  
Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Posição na Ocupação	Nº	%
Empregado com carteira de trabalho	20698	49,96
Empregado sem carteira de trabalho	2174	5,25
Empregado temporário	-	-
Serviço Público e Militar	6761	16,3
Conta própria (Autônomo)	10066	24,3
Profissional liberal	417	1,01
Empregador	328	0,79
Estagiário	774	1,87
Cargo comissionado	119	0,29
Aprendiz	60	0,14
Trabalhador não remunerado	30	0,07
Não sabe	-	-
Total	41427	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

Os locais de trabalho dos moradores de Sobradinho II concentram-se no centro da capital federal, com 44,9% de trabalhadores ocupados em Brasília. A

cidade-satélite vizinha à dos jovens pesquisados, Sobradinho e, também em Sobradinho II, estão 18% de trabalhadores alocados em cada uma.

A renda média domiciliar mensal em Sobradinho II é de R\$5.520,00. A renda per capita média mensal é de R\$1.518,41, conforme PDAD – 2013. Comparativamente com os moradores de Brasília, no Distrito Federal, tem-se uma renda média domiciliar mensal de R\$12.742,21, enquanto a renda per capita média mensal em Brasília é de R\$5.188,84. Ou seja, desses dados, de modo específico, observa-se que a renda per capita média mensal de Brasília é pouco menor que a renda média domiciliar mensal em Sobradinho II, como aponta a PDAD – 2013.

A distribuição dos domicílios em Sobradinho II, considerando as classes de renda (Tabela 1.13), demonstra que há 28,94% de domicílios cujos habitantes vivem com mais de dois a cinco salários mínimos<sup>22</sup>, seguido de 24,51% de domicílios cuja renda média mensal é de mais de cinco a dez salários mínimos.

**Tabela 1.13 - Distribuição dos domicílios ocupados, segundo as Classes de Renda Domiciliar. Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Classes de Renda	Nº	%
Até 1 salário mínimo	1370	5,67
Mais de 1 a 2 salários mínimos	3157	13,05
Mais de 2 a 5 salários mínimos	6998	28,94
Mais de 5 a 10 salários mínimos	5927	24,51
Mais de 10 a 20 salários mínimos	4229	17,49
Mais de 20 salários mínimos	2502	10,34
Subtotal	24183	100
Renda não declarada	2651	
Total	26834	

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

Os dados relacionados ao acesso ao sistema público de saúde, bem como outras formas de acesso a tratamento de saúde, refletem o uso da Unidade de Pronto Atendimento (UPA) local como principal recurso para receber tratamento de saúde, com 74,98% de usuários que utilizam esse serviço. Além disso, 67,54% dos habitantes não possuem plano de saúde particular (Tabela 1.14).

<sup>22</sup> Considera-se o salário mínimo vigente à época do início desta pesquisa, em 2013, cujo valor era de R\$678,00.

**Tabela 1.14 – População, segundo a existência de plano de saúde.  
Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Plano de Saúde	Nº	%
Não possui	66175	67,54
Empresarial	26715	27,26
Individual	5093	5,2
Não sabe	-	-
Total	97983	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

As características do responsável pelo domicílio aparecem na PDAD – 2013 (Tabela 1.15) com os homens representando mais de 74% e as mulheres 25,64%, referentes aos membros da família que se responsabilizam pelo domicílio.

A Tabela 1.16 mostra que a maior participação dos responsáveis pelo domicílio concentra-se no grupo de idade de mais de 55 anos, com 38,40%. A idade média observada dos chefes de domicílio é de 51 anos.

**Tabela 1.15 - Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo o sexo  
Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Sexo	Nº	%
Homens	19954	74,36
Mulheres	6880	25,64
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

**Tabela 1.16 - Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo o grupo de idade  
Sobradinho II - Distrito Federal – 2013**

Grupo de Idade	Nº	%
Até 25 anos	715	2,66
De 26 a 35 anos	3514	13,1
De 36 a 45 anos	6046	22,53
De 46 a 55 anos	6254	23,31
Mais de 55 anos	10305	38,4
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

Com relação à escolaridade do responsável pelo domicílio, verifica-se que 28,52% deles possuem ensino médio completo, seguido de 24,54% com o ensino fundamental completo. Os que possuem ensino superior completo perfazem 17,43%. Quanto aos analfabetos, somente 2,22% dos responsáveis pelo domicílio estão nessa categoria. Esse percentual sobe para 4% quando somado aos que apenas sabem ler e escrever (Tabela 1.17).

**Tabela 1.17 - Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo a escolaridade  
Sobradinho II – Distrito Federal - 2013**

Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	596	2,22
Sabe ler e escrever (15 anos ou mais)	477	1,78
Alfabetização de adulto	625	2,33
EJA - Fundamental incompleto	30	0,11
EJA - Fundamental completo	-	-
EJA - Médio incompleto	60	0,22
EJA - Médio completo	60	0,22
Fundamental incompleto	6552	24,43
Fundamental completo	1936	7,21
Médio incompleto	1310	4,88
Médio completo	7594	28,3
Superior incompleto	1340	4,99
Superior completo	4676	17,43
Curso de especialização	983	3,66
Mestrado	357	1,33
Doutorado	208	0,78
Não respondeu	30	0,11
Total	26834	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

Ao considerar a origem dos responsáveis pelos domicílios, a partir das Grandes Regiões e Distrito Federal ou Exterior do país, nota-se que 39,31% são naturais da Região Nordeste, seguido por 22,97% de responsáveis originários da Região Sudeste e 14,6% da Região Centro-Oeste (Tabela 1.18).

**Tabela 1.18 - Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo a naturalidade das Grandes Regiões, Distrito Federal, Exterior - Sobradinho II - Distrito Federal – 2013**

Grandes Regiões	Nº	%
Total	26834	100
Distrito Federal	5212	19,42
Grandes Regiões	21622	80,58
Região Norte	834	3,11
Região Nordeste	10542	39,31
Região Sudeste	6165	22,97
Região Sul	715	2,66
Região Centro-Oeste*	3157	11,76
Exterior	149	0,55
Não sabe	60	0,22

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

(\*) Na Região Centro-Oeste não estão inclusos os naturais do Distrito Federal que são informados separadamente.

Segundo a posição na ocupação dos responsáveis pelos domicílios, 42,43% são trabalhadores com carteira de trabalho assinada, enquanto 5,34% estão em condições informais de trabalho, ou seja, sem a carteira de trabalho assinada. Os trabalhadores autônomos representam 29,48% do total e 20,17% são servidores públicos/militar (Tabela 1.19).

**Tabela 1.19 - Distribuição dos responsáveis pelos domicílios, segundo a posição na ocupação - Sobradinho II - Distrito Federal - 2013**

Posição na Ocupação	Nº	%
Empregado com carteira de trabalho	7326	42,43
Empregado sem carteira de trabalho	923	5,34
Empregado temporário	-	-
Serviço Público e Militar	3485	20,17
Conta própria (Autônomo)	5093	29,48
Profissional liberal	208	1,2
Empregador	179	1,04
Estagiário	-	-
Cargo comissionado	30	0,17
Trabalhador não remunerado	-	-
Aprendiz	30	0,17
Não sabe	-	-
Total	17274	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

A renda individual média do responsável pelo domicílio é de R\$3.335,13, de acordo com a PDAD – 2013. Vale ressaltar, quanto ao setor de atividade



remunerada, que os dados levantados mostraram que os responsáveis pelos domicílios estão ocupados, principalmente, na Administração Pública (Federal e GDF), 25,69%; e no Comércio, 22,59%. Os Serviços Gerais aparecem com 13,80%, conforme PDAD – 2013.

## 2.2. A escola: O Centro Educacional 04 de Sobradinho

O CEd 04 é uma das oito escolas públicas de Sobradinho II sob a chancela da Coordenação Regional (CRE) de Sobradinho da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, responsável, também, pelas escolas públicas urbanas e rurais das regiões administrativas vizinhas, Sobradinho e Fercal.

Apesar de estar geograficamente localizada na cidade-satélite de Sobradinho II, a escola recebe o nome de Centro Educacional 04 de Sobradinho porque está sob a tutela legal da CRE de Sobradinho, sendo a quarta escola a ser fundada sob esta Coordenação, ofertando, exclusivamente, a última série do ensino fundamental e todo o ensino médio.

A escola atende a cerca de 1800 estudantes, anualmente, nos três turnos, nas etapas do ensino regular fundamental (somente 9º ano) e médio. No noturno, além da modalidade regular, também oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA – presencial, para o 1º segmento/Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 2º segmento/ Ensino Fundamental – Anos Finais e 3º segmento/ Ensino Médio.

A infraestrutura da unidade escolar conta com 17 salas de aula, sala de recursos multifuncionais, sala de leitura, laboratório de informática, quadra de esportes sem cobertura, refeitório, cozinha, despensa, sala da direção escolar, sala de coordenação pedagógica, sala de orientação educacional, sala de professores, cinco sanitários para estudantes, incluindo um sanitário com adaptações para estudantes com deficiência, sanitários para funcionários, área de circulação interna adaptada para pessoas com deficiência.

O grupo de estudantes investigados era composto por 40 jovens, com idade entre 14 e 16 anos no início da pesquisa, em fevereiro de 2013. Todos foram admitidos no ensino médio – 1ª série – no referido ano, e iniciaram seus estudos após a conclusão da etapa anterior, o ensino fundamental, na mesma escola, o CEd 04. Os estudantes em questão participam da mesma turma, o 1º C, no turno matutino. Neste grupo, havia 23 estudantes do sexo feminino e 17 do sexo masculino.

Todos os estudantes do grupo pesquisado residem em Sobradinho II desde que nasceram e vivem com seus familiares, principalmente, os pais e os avós. Seus antecessores, pais e/ou avós, não nasceram no Distrito Federal e migraram, principalmente, dos estados de Minas Gerais e Goiás. Em terceiro lugar, estão os estudantes cujos descendentes vieram de estados da Região Nordeste ou Norte. Nenhum dos estudantes apresenta origem dos pais ou avós proveniente dos estados da Região Sul do país.

No grupo, os estudantes dedicavam-se exclusivamente aos estudos; nenhum deles, no ano de 2013, trabalhava formalmente ou exercia qualquer atividade remunerada. Os pais desses estudantes, majoritariamente, exerciam atividades remuneradas com carteira assinada, no comércio de Sobradinho II ou da cidade-satélite vizinha, Sobradinho. Apenas quatro estudantes tinham pais que trabalhavam no centro da capital, Brasília. Em menor quantidade, conforme pesquisa de campo, havia pais e/ou avós que trabalhavam informalmente – sem registro na carteira de trabalho – ou ainda, como autônomo/a, em serviços manuais como cabeleireiro, chaveiro, diarista, manicure, marcenaria, serralheria, mecânica de automóveis, servente de pedreiro.

Dos 40 estudantes do 1º C, 13 tinham pais e/ou avós que não terminaram o ensino fundamental. Dentre os pais e/ou avós dos estudantes, 16 deles apresentavam ensino médio completo. Os pais e/ou avós de três estudantes estavam estudando no ensino superior. Apenas dois estudantes tinham pais cuja escolaridade era o ensino superior completo. Pais e/ou avós que não haviam concluído ensino médio eram cinco, um desses estava estudando na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Os jovens estudantes não apontaram momentos e lugares de lazer significativos, destinados a encontros ou ao entretenimento. Exceto por dois estudantes que disseram

que jogam futebol, semanalmente, no campo de várzea próximo à escola, nenhum/a outro/a estudante tinha alguma prática esportiva ou de lazer frequentes.

O tempo livre desses jovens era dedicado, principalmente, a ouvir música, utilizar internet, assistir à televisão. Neste ponto, a internet foi unanimemente apontada como meio preferido de entretenimento, diversão e distração. Todos os estudantes tinham aparelhos celulares do tipo smartphones, com acesso à rede virtual mundial de computadores. Todos eles também possuem acesso a, pelo menos, uma rede social virtual.

Além da escola, outra fonte de socialização importante, indicada pelos estudantes, é a família. Todos apontaram a condição familiar, em seus discursos sobre a escola e a importância do ensino médio. Isto significa que a família estimula imperativamente a continuidade dos estudos, tanto para a iniciação ao ensino médio quanto para sua continuidade. A permanência exitosa é exigida pela família e os estudantes investigados exaltam frequentemente essa condição. Desta forma, as exigências e estímulos provenientes da família têm peso importante na permanência na escola.

Então, a socialização desses alunos era concebida em casa – com a família –, na escola e nas redes sociais virtuais. Ainda assim, o tempo que passam na escola com os colegas e professores é maior do que o tempo com os familiares, pois os pais e/ou avós desses alunos não permaneciam no domicílio, por causa do trabalho. O encontro entre os estudantes e seus familiares é feito, de modo mais aproximado, à noite e nos finais de semana.

Quanto ao acesso às redes sociais virtuais, estas não foram maciçamente observadas no âmbito escolar porque o uso de celular no interior da escola não é permitido, exceto em atividades específicas que contemplem essa ferramenta. Desse modo, a família e a escola são, para esta pesquisa, as fontes de socialização mais relevantes para a observação do comportamento dos jovens.

Questões relativas à religião ou à participação em grupos religiosos voltados para jovens não se destacaram em nenhum momento da pesquisa.

Ao pensar na trajetória dos jovens do 1º C durante o ensino médio, não se pode perder de vista três variáveis: a aprovação, a reprovação e o abandono. Desse modo, para ilustrar essa dinâmica pondera-se os dados obtidos no INEP sobre a taxa de matrícula no ensino médio no Brasil e, especificamente, no Distrito Federal, dos anos de 2013 a 2015.

Além disso, os dados regionais (CRE Sobradinho) quanto às matrículas efetivas e as taxas de aprovação, reprovação e afastamento por abandono delineiam a análise quando comparadas com o percurso dos estudantes investigados durante o ensino médio.

Na Tabela 2.1 registraram-se o total de 7.563.794 matrículas no ensino médio no Brasil, considerando a área urbana. No Distrito Federal, foram efetivadas na esfera pública estadual 76.718 matrículas nas três séries do ensino médio, em 2013.

**Tabela 2.1 - Matrículas Brasil – Ensino Médio – 2013**

**Número de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e no Distrito Federal (área urbana).**

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.563.794	20.239	6.479.196	37.381	1.026.978
Norte	684.597	1.612	625.413	-	57.572
Nordeste	2.017.417	3.294	1.760.143	4.869	249.111
Sudeste	3.262.169	11.042	2.735.219	26.374	489.534
Sul	1.017.146	1.970	868.265	5.715	141.196
Centro-Oeste	582.465	2.321	490.156	423	89.565
<b>Distrito Federal</b>	106.720	1.565	<b>76.718</b>	-	28.437

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2 - Não inclui matrículas do normal/magistério e integrado à educação profissional.

Na Coordenação Regional de Sobradinho, da SEEDF, 3.925 matrículas foram confirmadas no ensino médio, no ano de 2013. Dessas, 1.927 destinavam-se à 1ª série (Tabela 2.2). No CEd 04, foram 1.027 matrículas em todo o ensino médio regular. Na 1ª série, o total de matrículas na escola foi de 487. Dentre essas, contabilizam-se os 40

estudantes matriculados no 1º C do ano de 2013. É a trajetória destes estudantes que será analisada nos dados que se seguem.

**Tabela 2.2 - Matrículas no ensino médio - SEEDF 2013**

**CRE SOBRADINHO – DIURNO**

MOVIMENTAÇÃO	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Distorção Idade/Série	Total
Matrícula inicial em 27/03/13	2026	1080	923	117	4146
Admitidos após 27/03/13	226	170	62	8	466
Afastados por Transferência	325	210	132	19	686
Óbito				1	1
Matrícula Final	<b>1927</b>	1040	853	105	3925
Aprovados sem Dependência	763	698	768	35	2264
	<b>39,60%</b>	67,12%	90,04%	33,33%	57,68%
Aprovados com Dependência	431	180			611
	<b>22,37%</b>	17,31%			15,57%
Reprovados	561	117	66	5	749
	<b>29,11%</b>	11,25%	7,74%	4,76%	19,08%
Afastados por abandono	172	45	19	27	263
	<b>8,93%</b>	4,33%	2,23%	25,71%	6,70%

Fonte: Censo Escolar 2013- SEEDF

No que diz respeito às taxas de aprovação, reprovação e abandono, contava-se na CRE Sobradinho com 51,97% de estudantes aprovados em 2013 na primeira série do ensino médio (considerando os índices “Aprovados sem Dependência” somado ao índice “Aprovados com Dependência”), seguido de 29,11% de estudantes reprovados e 8,93% afastados por abandono, também na primeira série.

Os números que representam as mesmas taxas, dos estudantes investigados ao final do ano letivo de 2013, indicam que 85% da turma do 1ºC foram aprovados (34 estudantes); 10% foram reprovados (4 estudantes) e 5% (2 estudantes) abandonaram a escola.

Comparativamente aos dados regionais da CRE Sobradinho em 2013, o quantitativo de estudantes aprovados na 1ª série do ensino médio está bem acima do encontrado nos indicadores regionais, cerca de 34% a mais. Os dados que demonstram as taxas referentes à reprovação e ao abandono revelam que os índices da escola estão

significativamente abaixo do encontrado no total regional, cuja diferença é de 19,11% e 3,93%, respectivamente.

A Tabela 2.3 ilustra o total de matrículas no ensino médio no Brasil, considerando a área urbana em 2014. No Distrito Federal, no mesmo ano, foram confirmadas na rede pública estadual 77.848 matrículas nas três séries do ensino médio.

**Tabela 2.3 - Matrículas Brasil – Ensino Médio - 2014**

**Número de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e no Distrito Federal (área urbana).**

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.537.289	18.877	6.453.911	34.508	1.029.993
Norte	693.769	1.862	633.092	58	58.757
Nordeste	1.973.668	3.015	1.721.298	3.290	246.065
Sudeste	3.265.269	9.925	2.736.349	25.216	493.779
Sul	1.024.158	1.992	874.809	5.458	141.899
Centro-Oeste	580.425	2.083	488.363	486	89.493
<b>Distrito Federal</b>	<b>107.730</b>	<b>1.404</b>	<b>77.848</b>	<b>-</b>	<b>28.478</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2 - Não inclui matrículas do ensino médio normal/magistério e o médio integrado à educação profissional.

Os dados da CRE Sobradinho registraram, em 2014, 1.229 matrículas na 2ª série, do total de 4.235 estudantes matriculados em todo o ensino médio nesta Coordenação (Tabela 2.4). Dentre esses números, confirmaram-se 253 matrículas na 2ª série do ensino médio regular do CEd 04. Dos 34 estudantes da turma do 1º C aprovados para cursar a 2ª série em 2014, foram promovidos ao final deste ano letivo, 31 alunos, perfazendo 91% de alunos aprovados para a continuidade dos estudos para a 3ª série do ensino médio. Dos 40 estudantes que iniciaram o ensino médio em 2013, mais dois foram reprovados e outro abandonou a escola no ano de 2014.

Ainda em comparação com os dados referentes aos aprovados na 2ª série na CRE Sobradinho, os estudantes observados no CEd 04 continuam acima do índice. Quanto à reprovação e ao abandono na 2ª série, no ano de 2014, os dados do CEd 04 mostram que o grupo de estudantes que iniciaram o ensino médio em 2013, no 1º C, encontravam-se abaixo dos apresentados regionalmente.

**Tabela 2.4 - Matrículas no ensino médio - SEEDF 2014**  
**CRE SOBRADINHO – DIURNO**

MOVIMENTAÇÃO	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Distorção Idade/Série	Total
Matrícula inicial em 26/03/14	1987	1246	872	183	4288
Admitidos após 26/03/14	312	141	53	72	578
Afastados por Transferência	349	158	78	46	631
Óbito	0				
Matrícula Final	1950	<b>1229</b>	847	209	4235
Aprovados sem Dependência	936	828	804	156	2724
	48,00%	<b>67,37%</b>	94,92%	74,64%	64,32%
Aprovados com Dependência	378	232			610
	19,38%	<b>18,88%</b>			14,40%
Reprovados	437	106	32		575
	22,41%	<b>8,62%</b>	3,78%		13,58%
Afastados por abandono	199	63	11	53	326
	10,21%	<b>5,13%</b>	1,30%	25,36%	7,70%

Fonte: Censo Escolar 2014- SEEDF

No ano de 2015, conforme dados INEP/MEC, foram matriculados 7.508.475 estudantes no ensino médio no Brasil. Já no Distrito Federal, 80.425 matrículas efetivaram-se na rede pública estadual, na mesma etapa, conforme Tabela 2.5.

**Tabela 2.5 - Matrículas Brasil – Ensino Médio – 2015**  
**Número de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência**  
**Administrativa, segundo a Região Geográfica e no Distrito Federal (área urbana).**

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.508.475	19.596	6.454.841	34.263	1.030.066
Norte	695.010	1.930	634.158	-	58.922
Nordeste	1.974.630	3.126	1.721.983	3.286	246.235
Sudeste	3.266.559	10.284	2.737.319	25.367	493.589
Sul	1.022.628	2.173	873.018	5.610	141.827
Centro-Oeste	580.425	2.083	488.363	486	89.493
<b>Distrito Federal</b>	107.285	1.520	<b>80.425</b>		25.340

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2 - Não inclui matrículas do ensino médio normal/magistério e o médio integrado à educação profissional.

Os registros da CRE Sobradinho em 2015 apontam 981 matrículas na 3ª série, do total de 4.183 estudantes em todo o ensino médio nesta Coordenação (Tabela 2.6). Dentre esses, foram confirmadas 208 matrículas no 3.º ano do ensino médio no CEd 04.

A última série no ensino médio é apresentada com 89,5% de aprovação na CRE Sobradinho (Tabela 2.6). Já os estudantes do grupo original observado chegam ao final desta etapa da educação básica totalizando 27 concluintes do ensino médio, ou seja, 87% de aprovação, considerando os que iniciaram o terceiro ano em 2015.

**Tabela 2.6 - Matrículas no ensino médio - SEEDF 2015  
CRE SOBRADINHO – DIURNO**

MOVIMENTAÇÃO	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Distorção Idade/Série	Total
Matrícula inicial em 13/04/15	1815	1277	1013	177	4282
Admitidos após 13/04/15	185	68	50	17	320
Afastados por Transferência	222	132	82	23	459
Óbito					
Matrícula Final	1778	1213	<b>981</b>	171	4143
Aprovados sem Dependência	766	709	<b>878</b>	118	118
	43,08%	58,45%	89,50%	69,01%	59,64%
Aprovados com Dependência	342	314		2	658
	19,24%	25,89%		1,17%	15,88%
Reprovados	484	153	95	51	783
	27,22%	12,61%	<b>9,68%</b>	29,82%	18,90%
Afastados por abandono	186	37	8		231
	10,46%	3,05%	<b>0,82%</b>		5,58%

Fonte: Censo Escolar 2015 – SEEDF

Dos 31 estudantes que foram aprovados em 2014 para continuar os estudos em 2015, três ficaram retidos na última série e foram reprovados. Um estudante abandonou a escola.

Observando, inicialmente, a turma ingressante, composta em 2013 por 40 estudantes, nota-se que 67,5% concluíram o ensino médio; 22,5% foram reprovados e não seguiram o fluxo idade-série previsto. E, ainda, 10% desses 40 estudantes abandonaram a escola.



Os indicadores desta pesquisa, quando confrontados com os nacionais mostram que o grupo analisado encontra-se satisfatoriamente acima da média de estudantes concluintes do ensino médio, com idade até os 19 anos. Ou seja, o número de estudantes que iniciaram o ensino médio em 2013 (40 alunos) e o concluíram em 2015 (27 alunos) no fluxo idade-série correto representa 67,5% do total. O dado nacional para o mesmo indicador é de 56,7%, em 2014 (dado mais recente), conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016, cuja fonte é a Sinopse de Estatísticas da Educação Básica do INEP.

No entanto, ao comparar a taxa de conclusão do ensino médio do grupo estudado (67,5%) com a do Distrito Federal, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016, percebe-se que, regionalmente, a etapa final da educação básica apresenta um índice maior de concluintes: 72,4%.

Um dos objetivos da LDB n.º 9.394/96 é o aumento progressivo do número de matrículas no ensino médio junto com a garantia da permanência na escola. Dos 40 estudantes que foram acompanhados em suas jornadas no ensino médio, 10% abandonaram os estudos e 22,5% não lograram êxito em alguma série, interferindo nos dados quanto à conclusão desta etapa na idade certa.

Somando ambos os índices, esses 32,5% correspondem ao que já foi debatido no capítulo anterior, referente à qualidade na educação, que se reflete negativamente tanto na qualidade pedagógica quanto no que diz respeito à qualidade política.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2012, salientam que

O compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo. Essa é uma variável externa que compromete a gestão macro da educação, em todas as esferas, e, portanto, reforça a premência de se criarem processos gerenciais que proporcionem a efetivação do disposto no artigo 5º e no inciso VIII do artigo 12 da LDB, quanto ao direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade (p.21).

De modo prático, foram construídas, na última década, ações vinculadas a programas educacionais, instituídas sob a égide da universalização e permanência dos estudantes no processo educacional, com o intuito de promover uma escola significativa para os estudantes, cujos saberes estejam vinculados à realidade social destes.

Os programas educacionais desenvolvidos no CEd 04, a saber, o ENEM, o PAS/UnB e o ProEMI, se inserem no cotidiano acadêmico da escola e são, comumente, vinculados às atividades curriculares diárias dos estudantes investigados. O conteúdo curricular planejado e desenvolvido pelos profissionais e aplicado aos estudantes tem como base as orientações contidas nesses programas.

Conforme deliberação da gestão da escola, o 1ºC compunha uma das três turmas cujos estudantes foram atendidos pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI –, participando das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. As outras duas turmas participantes concentravam suas atividades no turno vespertino.

O Programa Ensino Médio Inovador, instituído em 2009 pelo Ministério da Educação, surge com o intuito de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Essas propostas inovadoras são planejadas no documento chamado *Plano de Redesenho Curricular*, em que são apresentadas as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no período proposto em cada edição do programa bem como o planejamento financeiro para a concretização das mesmas.

Em seu documento orientador para a edição de 2013, o ProEMI propõe, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da Resolução CNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012, a elaboração de propostas curriculares inovadoras, e universaliza a possibilidade de adesão de todas as escolas de ensino médio da rede pública do Brasil ao programa.

Além disso, reconhece a importância de se compreender os sujeitos e as juventudes presentes no ensino médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, como aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos (BRASIL, 2013: 3).

Nesse sentido, a tentativa da implementação do programa nas escolas considera as especificidades locais para a formulação de um *Plano de Redesenho Curricular* (PRC), com ações estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, podem ser definidas aquisição de materiais e tecnologias educativas, além de incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.

Para tanto, a escola deve organizar o conjunto de ações que compõem o PRC, a partir dos macrocampos<sup>23</sup> e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos jovens alunos dessa etapa da educação básica.

Dentre outras ações/programas vinculados às políticas educacionais para o ensino médio, o ProEMI fomenta a reestruturação, a partir das circunstâncias sociais, do currículo das escolas desta etapa de ensino.

Todas as edições do ProEMI são bienais, isto significa que tanto a organização pedagógica quanto a financeira são planejadas para os dois anos da edição em que a escola foi aprovada para participar. Assim, o PRC deve apresentar atividades que contemplem os dois anos e a gestão financeira também. Assim, há o repasse monetário de uma parte do valor no primeiro ano, e o restante do montante financeiro é depositado na conta bancária da unidade escolar no segundo ano.

No CEd 04, o valor repassado pelo FNDE à escola na edição 2013-2014 do ProEMI, perfazia o total de R\$120.000,00, sendo R\$70.000,00 para o ano de 2013 e o restante, R\$50.000,00 recebido em 2014. Este valor foi utilizado, considerando uma parte para custeio e outra para capital.

Os valores gastos com despesas do tipo custeio referiram-se à compra de materiais de consumo – papelaria, escolar, gênero alimentício, prestação de serviço – e

---

<sup>23</sup>Os macrocampos a serem considerados para os PRCs das escolas são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. A escola deverá contemplar os três macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento) e pelo menos mais dois macrocampos a sua escolha, totalizando ações em no mínimo cinco macrocampos.

nos custos com capital incluíram-se os gastos com aquisição de instrumentos ou objetos para equipar a escola, tais como aparelho de datashow, quadro branco, mobiliário, insumos de informática etc. Todas as aquisições devem estar planejadas e justificadas no PRC.

Na turma do 1º C do CED 04, as principais atividades vinculadas ao PRC apresentadas na Plataforma PDDE Interativo do Ministério da Educação referiram-se aos macrocampos principais, cuja exigência foi feita no documento orientador do programa: acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento. Além disso, a escola ainda indicou em seu planejamento pedagógico atividades em outros dois macrocampos: comunicação, cultura digital e uso de mídias e, também, participação estudantil.

As práticas pedagógicas desenvolvidas foram circunscritas ao espaço escolar, junto aos estudantes, no horário regular das aulas. Constituíam-se, basicamente, em aprimorar os momentos de leitura, estimulando os jovens a permanecerem mais tempo na sala de leitura da escola, dedicando-se ao conhecimento de obras literárias brasileiras.

Todos os estudantes do 1º C foram envolvidos nessa prática, uma vez por semana, sendo facultado a estes a frequência em outros horários, desde que fosse no contraturno das aulas, isto é, no turno vespertino. Os livros indicados pelos professores que desenvolveram essas atividades referiam-se às obras literárias<sup>24</sup> exigidas no PAS/UnB, na primeira etapa do subprograma 2013-2015.

Os docentes de diversas áreas de conhecimento – artes, biologia, filosofia, geografia, história, língua portuguesa e sociologia – trabalharam juntos durante todo o ano letivo, para a interpretação dos textos indicados para o exame do PAS/UnB, cuja culminância deu-se com a produção de textos, de vídeos e de peças dramatúrgicas, todos construídos pelos estudantes e acompanhados pelos profissionais da escola.

As obras literárias foram trabalhadas pelos docentes considerando a área de conhecimento de cada um e, acima de tudo, elaborando possibilidades de conexões com

---

<sup>24</sup> Para a primeira etapa do subprograma 2013-2015, as obras literárias indicadas na matriz de objetos a serem avaliados na prova são: *Antígona*, de Sófocles; *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga; *Poemas Selecionados*, de Gregório de Matos Guerra; *Este mundo de injustiça globalizada*, de Jose Saramago; *O Príncipe*, de Maquiavel; *Oração dos Desesperados*, de Sérgio Vaz; além do *Almanaque Brasil Socioambiental 2008* e do *Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil*.



outras áreas de conhecimento, enaltecendo a interdisciplinaridade dos temas relacionados nos textos.

Inicialmente, os estudantes pareceram motivados, curiosos e dispostos a cumprirem a tarefa proposta pelas atividades inovadoras planejadas no PRC. Houve uma adesão unânime às práticas e às propostas apresentadas e o desenvolvimento das leituras combinado com os debates tornou-se acalorado e argumentativo.

Após algumas semanas, a metodologia da atividade formada por leitura-debate-leitura-produção passou a ser menos entusiasmada, com uma adesão um pouco menor, sem a mesma empolgação anterior por parte dos estudantes. Os docentes envolvidos no projeto de leitura das obras do PAS/UnB alertavam, a todo momento, para a importância do estudo desses conteúdos, vinculados ao exame e, claro, às possibilidades de boa pontuação final.

O ingresso no ensino superior da universidade pública esteve no cerne das justificativas para a continuação das tarefas acadêmicas. Ainda assim, durante o ano letivo de 2013 viu-se uma crescente ausência de alunos; uma apática participação de boa parte dos estudantes que permaneceram no projeto.

Além das atividades deste programa, esses jovens também foram estimulados a participarem do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os profissionais da educação do CEd 04, representados pela gestão, pelos docentes e demais servidores e funcionários, atuaram dentro e fora da sala de aula, incentivando a adesão dos estudantes.

Os objetivos do PAS/UnB e do ENEM foram discutidos nas coordenações pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes, e com os alunos. Além disso, os prazos de inscrição foram divulgados ampla e repetidamente, sempre enaltecendo a possibilidade de se alcançar o ensino superior por meio desses dois acessos.

O conteúdo curricular e as metodologias de ensino apoiaram-se, cotidianamente, sobretudo, nos parâmetros contidos nas matrizes avaliativas desses instrumentos. O sonho do ensino superior é construído, nesta escola, desde o final do ensino fundamental, como uma grande expectativa para se fazer uma trajetória de esforços no

ensino médio, cujo objetivo principal era alcançar o ensino superior, especialmente o da universidade pública. Isso ficou evidentes nas falas nos estudantes:

*“Nossa, já no ano passado todos os professores falavam pra gente se preparar, porque o ensino médio não é moleza, não... tem que estudar muito, tem que fazer faculdade. Nossa, meu sonho, quero ser alguma coisa.”* E.L.S. – estudante, sexo feminino, 1º ano, 15 anos, 2013.

*“Sempre quis fazer faculdade. Acho tão bonito, eu vejo uns estudantes mais velhos indo pra faculdade no ônibus que pego quando vou pro Plano. Um dia vai ser eu.”* J.S.M. – estudante, sexo feminino, 1º ano, 14 anos, 2013.

*“Meu irmão fez o ENEM ano passado, achou difícil. Tem que se preparar muito porque é uma boa oportunidade pra ir pra uma universidade. Mas tem que ralar demais!”* F.S.L. – estudante, sexo masculino, 1º ano, 15 anos, 2013.

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) tem como objetivo norteador contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio, nas redes públicas e privadas<sup>25</sup>. Os princípios orientadores têm a finalidade de promover o programa como uma forma de integração entre os sistemas de educação básica e superior, que inclui a seleção dos futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático.

No PAS, o acesso aos cursos da UnB não está restrito a um único exame seletivo, mas na culminância de um processo que se desenvolve ao longo do ensino

---

<sup>25</sup> Resolução da Reitoria nº. 67/1995 e 5/6/1995 da Universidade de Brasília, Distrito Federal.

médio, considerando os conteúdos curriculares e metodologias desenvolvidos dinamicamente nos três anos.

Considerado desta forma, o ensino aprendizagem no nível médio deve ser focado em conteúdos relevantes e que de fato contribuam para uma formação cidadã. Castro (2016) salienta que

Nesse sentido, surge a expectativa de uma aprendizagem significativa, em que as escolas possam dar subsídios para que os estudantes, mais do que acumulem informações, sejam capazes de selecioná-las criteriosamente e gerenciá-las de forma crítica, para que tomem decisões e façam escolhas competentes para a resolução de problemas e que, por fim, sejam avaliados no desenvolvimento de suas competências e habilidades. Assim, o PAS desponta como uma avaliação formativa, que procura mensurar esse tipo de aprendizagem significativa nas escolas ao longo dos três anos do ensino médio, auxiliando não só as escolas, mas os próprios estudantes, por meio dos boletins de desempenho, a ponderarem quanto às competências e às habilidades melhor desenvolvidas e àquelas que precisam ser aperfeiçoadas (p. 222).

A partir do Subprograma PAS 2011-2013<sup>26</sup>, escalonou-se o sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, de modo que em 2016 estivessem reservadas 50% do total de vagas disponíveis aos cursos de graduação em todos os *campi*.

Desta forma, a partir de 2013, o PAS passou a ser realizado por meio de dois sistemas de vagas: o universal, ofertando 72,5% das vagas; e o das cotas para escolas públicas, ofertando 12,5%. Durante a inscrição, os candidatos respondiam ao questionário sobre, dentre outras coisas, as condições socioeconômicas e optavam por um desses dois sistemas. Para concorrer por meio de cotas, os estudantes precisavam atender aos requisitos apresentados em edital para a homologação de suas inscrições.

De acordo com os dados publicados pelo PAS/UnB em 2013, do total de candidatos que concorreram às 2.093 vagas ofertadas na terceira etapa do PAS (subprograma 2011-2013), identificou-se que 87,1% dos estudantes optaram por

---

<sup>26</sup> Considera-se neste Subprograma, o ano de 2011 para a realização da primeira prova seriada (1ª etapa) para os estudantes concluintes do 1º ano do ensino médio. E o ano de 2013 para a realização da terceira e última prova do programa (3ª etapa) para os estudantes concluintes do 3º ano do ensino médio.

concorrer a uma vaga pelo sistema universal, que oferecia 1.542 vagas, e apenas 12,9% optaram pelo sistema de cotas para escolas públicas, que oferecia 551 vagas.

O PAS, para muitos estudantes do ensino médio, principalmente do Distrito Federal, também se caracteriza como uma forma alternativa para o ingresso no ensino superior. Para os estudantes do 1º C do CED 04 não seria diferente. Ingressar no ensino superior via PAS/Unb é visto como um caminho menos árduo cuja disputa é mais amena, já que o conteúdo e as exigências da prova em cada etapa é menor, em relação ao vestibular tradicional, por exemplo.

Além disso, assumidamente destacado na fala de todos os estudantes observados nesta pesquisa, o nível de escolaridade alto é, reconhecidamente, a possibilidade mais valorizada para a ascensão social, na medida em que amplia as condições de obtenção de melhores empregos e remunerações mais elevadas.

A consequência imediata disso, para os jovens do CED 04, é a possibilidade de uma vida mais segura e confortável, como o comprovado nas falas a seguir:

*“Pretendo fazer uma boa faculdade. Investir na minha profissão. Por isso, quero estar preparado, passar no PAS”*

U.G.B – estudante, sexo masculino, 15 anos, 1º ano, 2013.

*“Eu sei que preciso estudar bastante porque daqui dois anos quero estar concluind o ensino médio pra fazer uma faculdade, algo que gosto, e que possa me favorecer e me trazer uma vida digna e melhor no futuro.”* A.C.P. – estudante, sexo masculino, 15 anos, 1º ano, 2013.

*“Meu sonho é fazer medicina, vou tirar mais de 850 (pontos) na prova do PAS para me formar futuramente em Medicina”.*

I.R.V. – estudante, sexo feminino, 14 anos, 1º ano, 2013.



Outro programa de acesso ao ensino superior, também muito difundido por todos os profissionais da educação que trabalham no CED 04, é o ENEM.

O Exame Nacional do Ensino Médio surge em 1998, e, embora recente, encontra-se consolidado no sistema educacional brasileiro, tornando-se parte do sistema de avaliação proposto para balizar a qualidade da educação para a sociedade e para as políticas públicas nacionais. Ele é direcionado aos estudantes concluintes da 3ª série do ensino médio, e portanto, da educação obrigatória, ou às pessoas maiores de 18 anos que desejam receber certificação de conclusão do ensino médio, alcançando a pontuação mínima exigida para este fim.

O objetivo geral do exame era o de avaliar se o egresso do ensino obrigatório estava preparado para exercer a cidadania, avaliando também seu preparo para o mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos (OLIVEIRA, 2013). Nos últimos anos, agregaram-se a esta finalidade, o uso do exame para seleção e ingresso em universidades públicas e privadas, além da classificação de escolas, ranqueando as melhores e piores escolas do país, numa acepção bastante mercantil da educação.

Todos os estudantes da última série do ensino médio do CED 04 foram bastante estimulados a se inscreverem para o exame. O argumento mais utilizado era o de que a avaliação seria meio para se alcançar uma vaga no ensino superior. Entretanto, quanto aos estudantes pesquisados, o discurso proferido no primeiro ano era bem diferente nos anos seguintes, cujo objetivo inicial em relação ao ensino médio era o de se preparar para cursar a universidade pública. No decorrer das séries do ensino médio, a busca era por bolsas de estudos, conforme aproveitamento no ENEM, no sistema privado de educação superior.

*“Quero trabalhar e pagar faculdade. Espero que minha pontuação no ENEM ajude”. J.L.T. – estudante, sexo masculino, 17 anos, 3º ano, 2015.*

*“Vou aproveitar para usar os computadores da escola e fazer minha inscrição (no ENEM). Preciso passar numa faculdade e*

*arrumar um emprego*”. T.O.G., estudante, sexo feminino, 18 anos, 3º ano, 2015.

*“Minha expectativa é arrumar um bom emprego e fazer uma faculdade”*. L. P., estudante, sexo feminino, 17 anos, 3º ano, 2015.

*“Eu pretendo fazer o ENEM em busca de passar no meu curso desejado; mas se não passar, pretendo arrumar algum emprego para poder pagar o curso”*. A.C.P. – estudante, sexo masculino, 17 anos, 3º ano, 2015.

A dualidade educacional, fortemente expressada e sentida no final do ensino médio, no comportamento e no discurso, levou os estudantes a perceberem que precisam encontrar saídas para alcançar o ensino superior. A principal saída apontada por todos os estudantes investigados é o mercado de trabalho, com o intuito de autofinanciar a continuação nos estudos.

As condições materiais de existência dos estudantes de Sobradinho II os colocavam em situação de desigualdade na batalha pelas vagas nos cursos de graduação da universidade pública. Isto porque a escola (de periferia) os ofereceu uma formação insuficiente, frente a todas as exigências, baseada em competências e habilidades específicas, dessa seleção.

Os estudantes investigados ingressam no ensino médio ávidos por uma chance futura de adentrar a universidade pública, estimulados pelos programas educacionais, pela gestão escolar e pelos docentes. Durante o percurso no ensino médio, sentiram-se desestimulados diante das exigências escolares cada vez maiores em relação à pouca capacidade para atendê-las.

Assim, o balanço não foi favorável à continuação dos estudos de nível superior, por não reunirem condições pedagógicas vinculadas a uma educação que preconizasse a

formação unitária, cujos alicerces baseados na ciência, tecnologia, cultura e trabalho estivessem, de fato, presentes.

Desta forma, conforme observado neste estudo de caso, os estudantes pertencentes ao grupo original que ingressou em 2013 na etapa final da educação básica, não tiveram êxito nos concursos referentes ao acesso ao ensino superior da universidade pública, até o encerramento desta pesquisa. Quanto ao acesso ao sistema privado de educação superior, não foi identificado nenhum estudante matriculado em cursos de graduação neste setor.

### **CAPÍTULO 3 - OS SENTIDOS DA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS.**

O capítulo a seguir discute os sentidos do ensino médio, dados pelos estudantes investigados no CEd 04. A partir da construção social das identidades juvenis (WOODWARD, 2000; HALL, 1997, 2000) e suas representações – o território e o corpo – pôde-se perceber o lugar da escola na vida dos jovens. Essas representações materializam as relações sociais estabelecidas no âmbito escolar, além de tornar inteligível o nexo entre as vivências e os sentidos atribuídos ao ensino médio.

O território (SANTOS, 2000) e o corpo (VIANNA e CASTILHO, 2002) são marcas de distinção – operando na identificação pela diferença – não estáveis, flexíveis, dinâmicas. Assumem, assim, diversos contornos ao longo do percurso na escola de nível médio, contribuindo, conforme os eixos estruturais – origem social, as experiências pedagógicas e as interações sociais – para a formação de tipos de alunos. Todos esses aspectos combinados informam os sentidos conferidos ao ensino médio, considerando-se a trajetória dos estudantes pesquisados no CEd 04.

Ao final do ensino médio verificou-se, diante das vicissitudes da vida na periferia numa escola cujo projeto político está submetido à dualidade educacional, que os sentidos do ensino médio não se aproximaram das proposições normativas da LDB nº. 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, de 2012.

#### **3.1 – As identidades jovens**

Ao tentar compreender como os jovens estudantes da escola observada na periferia do Distrito Federal constroem suas identidades no grupo em que compartilham símbolos e comportamentos sociais, procurou-se perceber de que modo foram construídas essas representações e como estiveram postas, diante das vicissitudes

próprias desse momento da vida: a juventude na escola.

A identidade dos indivíduos do grupo está aqui associada às representações manifestadas a todo o momento, como forma de demarcar *o que se é* – ou o que *não se é* –, especialmente em relação aos outros grupos contidos no espaço escolar, tais como o dos docentes, dos alunos de outras turmas e até mesmo em relação à pequenos grupos formados no interior da turma dos 40 estudantes analisados originalmente.

Neste sentido, Woodward (2000) salienta a importância de se associar a identidade da pessoa e as coisas que ela utiliza para compor e delimitar suas marcas. Para a autora, a identidade é construída simbólica e socialmente, tal como fazem os jovens da periferia de Sobradinho II. Assim,

a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças (...) são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (...) Neste sentido, a emergência dessas diferentes identidades é histórica; ela está localizada em um ponto específico no tempo. (WOODWARD, 2000, p. 11).

Dentre os estudantes pesquisados, ficou nítido que o comportamento social está vinculado ao pertencimento a um grupo, seja na prática de esportes, no coletivo de cantores/as durante o intervalo das aulas, na formação de grupos de apoio para os estudos, no conjunto de sujeitos que utilizam o mesmo corte de cabelo.

“A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000: 9). Ao desenvolver o conceito de representação trazido por Stuart Hall, a autora apresenta-o como mecanismo de ordenação e classificação do mundo e das nossas relações em seu interior. Desta forma, esclarece que toda identidade é relacional, distinguindo-se pelo seu contrário, afirmando, assim, suas características.

A representação é o meio pelo qual o grupo constrói símbolos que dão significado e sentido às experiências humanas. Por isto e pelo seu caráter relacional, a identidade não é estática. Uma vez que os grupos são dinâmicos e que os jovens pesquisados fazem parte de uma categoria social dinâmica e diversificada em relação ao tempo e espaço que ocupam, mais uma vez essas mudanças e/ou transformações concorrem para a (re)construção de novos formatos e caracterizações que (re)definem os sentidos para a existência do grupo, qualificando, também, os indivíduos que a ele pertencem.

As práticas de significação e os sistemas simbólicos estão incluídos na representação, por meio dos quais os significados são produzidos, permitindo o posicionamento dos sujeitos envolvidos. Entre os jovens do grupo pesquisado ocorre o mesmo: são assumidas durante a etapa do ensino médio as características que os vinculam a determinado grupo, no cenário escolar – que por sua vez é considerado por eles como o principal espaço/momento desta etapa da vida. Entretanto, é sabido que estas manifestações simbólicas são transitórias. Hall *apud* Silva (2000) salienta que a identidade, assumida desta maneira, é um conceito estratégico e posicional:

Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo (p.93).

Para os jovens estudantes do CEd 04 de Sobradinho, o posicionamento frente aos outros grupos existentes na escola era importante para que fossem reconhecidos como “aquele grupo”. Este posicionamento, por sua vez, demonstrou que as manifestações simbólicas, por meio das distinções – construídas, principalmente, como o observado no trabalho de campo, em relação ao território e ao corpo – diferenciaram o grupo, reforçaram o laço social entre seus membros e agregavam valores às delimitações que os fizeram ser o que eram, formando, desta maneira, as identidades juvenis do grupo investigado.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 109).

Pensada desta maneira, admitem-se em um mesmo grupo várias identidades, que se assemelham ou se distinguem em momentos e espaços diferentes, fragmentadamente, de acordo com as alianças ou conflitos e em consonância com os interesses dos

estudantes pesquisados, possibilitando, como visto no trabalho de campo, diferentes atribuições de sentido à escola.

Ao longo do ensino médio, os sujeitos pesquisados assumiram identidades que qualificaram o posicionamento deles em relação à escola: estudiosos/as, esforçados/as, indisciplinado/as, faltosos/as, corteses, sonhadores/as, pragmáticos/as. Essas identidades não se apresentaram de modo fixo. Ora estavam sobrepostas, ora estavam mais definidas; entretanto, os estudantes observados não mantiveram-se, representativamente, com as mesmas marcas e contornos pessoais, afetados sobremaneira pelo contexto social vivido na escola.

Considerando, então, a identidade como algo relacional – conforme atribuição de sentidos ao mundo social – ela também foi constantemente manifestada pelos jovens pesquisados, em referência aos estudantes que seriam seus possíveis concorrentes, numa disputa pelas vagas destinadas ao ensino superior da universidade pública.

De modo mais específico, essa mesma classificação foi constatada no discurso dos alunos investigados, ao se referirem aos possíveis concorrentes às vagas destinadas ao ensino superior cujas condições de disputa eram muito mais favoráveis às deles: os estudantes de escolas particulares de Brasília.

A identidade depende da diferença e, em relação aos estudantes de escolas particulares, o “nós” – como referência ao grupo de jovens do CEd 04 – era menos favorecido, pobre, da periferia. O “eles” – quando se tratava dos estudantes de escolas particulares – era rico, com as condições de acesso facilitado à universidade e às benesses de uma vida material bem abastecida. Essas formas de diferenciação são estabelecidas, de acordo com Hall (2000),

ao menos, em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (...) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (...) eu/outro (p. 40).

O ato de classificar é considerado como uma forma de ordenar o mundo social. Ao estabelecer os contornos, marcando as distinções, opera-se a classificação entre o que é aceito ou não, o que está incluído ou não, o que pode ou não pode. “Essa

demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (HALL apud SILVA, 2000, p. 82).

Especificamente, ao se referirem aos estudantes do centro da capital federal como “eles” e se autodenominarem como “nós”, os jovens do grupo pesquisado operam um sistema classificatório que separa, nitidamente, esses dois grupos, colocando o “eles” em condições favoráveis de vida material, enquanto o “nós” recebe uma caracterização negativa, vinculada às condições materiais precárias. “Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (Op. Cit, *idem*).

A formação das identidades juvenis do grupo estudado é marcada pela estrutura da sociedade de classes: jovens cuja origem é a classe trabalhadora, moradores da periferia da capital federal, estudantes de escola pública da periferia, em que as condições materiais de existência os remetem, de modo determinante, ao acesso precário à educação e à saúde, principalmente.

No momento ímpar de suas vidas estudantis, a etapa final da educação básica, esses jovens depararam-se com grandes possibilidades fomentadas pelos estímulos recebidos na escola e pela família – principalmente em se pensando nos programas educacionais de acesso ao ensino superior –, entretanto, as competências e habilidades exigidas na disputa pelas vagas não são construídas pela escola nem pela família, porque não houve suporte pedagógico e/ou financeiro suficientes para respaldá-los na preparação para tal seleção.

Assim, a identidade juvenil no ensino médio se expressa, sobretudo, nas relações sociais construídas no âmbito escolar, sem perder de vista as influências recebidas pelas condições materiais de existência, pela convivência familiar, os conflitos emocionais, as escolhas, os gostos e as expectativas profissionais futuras (DAYRELL *et al*, 2009).

Ser jovem no ensino médio do CEd 04, pressupõe, do início ao fim dessa etapa, uma formação dada pelo sistema de educação dualista cuja instabilidade e mutação próprias do mundo global consistem em condições de urgência pela informação, pelo conhecimento e pela técnica, exigidos pelo mercado de trabalho. Diante dessas circunstâncias sociais modelaram-se as identidades juvenis na escola. Como o exposto por Hall (2000):



Esta concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (p. 108).

Na etapa final da educação básica, aos aspectos vinculados às características próprias do momento/espço da juventude na escola são acrescentadas as condições socioeconômicas, as relações sociais vividas no cotidiano, as perspectivas profissionais.

Woodward (2000) chama a atenção para o debate sobre identidade, sugerindo a emergência de novas posições e novas identidades produzidas em circunstâncias cambiantes. Nos planos global, local e pessoal todos esses jovens foram influenciados pelas expectativas de futuro, fossem elas a continuação dos estudos para a formação profissional, o próprio mercado de trabalho, ou até mesmo, o modo como estavam inseridos na comunidade e como seriam reconhecidos pela sociedade após o cumprimento da etapa final de escolarização básica.

É um momento reconhecidamente de *crise*, também forjado pelas condições econômicas nas quais estão imersos e dela fazem parte. Em nível local e pessoal, esses jovens buscavam, durante o ensino médio, o pertencimento ao todo, comungando marcas que os distinguiam, e sobretudo que os definiam, os caracterizavam, tendo em vista sempre um futuro, na verdade, indefinido, em construção.

Essas marcas, indistintamente, eram transitórias e construídas diante da crise da identidade, que, mais tarde, seriam remodeladas sob novos símbolos. Diante disso, assim como a juventude é concebida neste estudo como uma categoria social cujos contornos são determinados perante os contextos historicamente construídos, a identidade também é vista sob esse viés.

Conforme Woodward (2000), a identidade pode ser entendida como *contingente*, como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares.

Desta maneira, não só a diferença reforçava simbolicamente a construção social da identidade juvenil desse grupo como também o próprio momento de crise e transitoriedade pela qual passavam esses indivíduos.

Para a construção da identidade juvenil em Sobradinho a relação hierárquica entre o todo (grupo) e as partes (jovens) vinha à tona como forma de manter a coesão social, expandindo em cada membro deste grupo as características que marcavam essa identidade. Apesar de transitória era suficientemente construída no interior da representação e não fora dela (HALL, 1997).

Ao desdobrar esses aspectos das identidades juvenis – a representatividade, a identificação pela oposição e a transitoriedade – e relacioná-los aos sentidos dados à escola pelos estudantes pesquisados, viu-se que, ao longo da trajetória no ensino médio os interesses também foram afetados pela (re)significação das identidades.

Os jovens pesquisados iniciaram o ensino médio assumindo determinadas características que os identificavam e, conforme as *circunstâncias pedagógicas*, as *condições materiais* e as *interações sociais* os interesses se modificavam e as identidades eram afetadas pelas novas condições sociais.

As *circunstâncias pedagógicas* puderam ser caracterizadas, conforme observado na etnografia realizada, como a capacidade de aprendizagem, aprovação ou reprovação durante o percurso na escola de nível médio. As *condições materiais* dispunham sobre o suporte financeiro familiar disponível para subsidiar a permanência na escola, sem a necessidade dos estudantes investigadores irem precoce e precariamente para o mercado de trabalho, com o intuito de ajudar financeiramente em casa. Além disso, *interações sociais* foram classificadas como as amizades, as alianças e as disputas e conflitos vividos no âmbito escolar.

As identidades desses jovens – dadas sua instabilidade e inconsistência, seu caráter dinâmico, dialético – cujas representações eram sempre variadas e, por vezes, contraditórias eram influenciadas, na escola, principalmente, por três principais fatores, como o constatado nos dados etnográficos: trabalho, futuro e segurança.

Desde as primeiras incursões a campo, os temas “futuro”, “profissão” e “mercado de trabalho” foram numericamente mais citados como a principal atribuição da escola, informada pelos estudantes observados, na preparação para a vida como forma de alcançar uma “segurança” futura. No decorrer dos anos desta pesquisa, esses continuavam sendo os temas prioritários para os alunos e suas famílias, apontados pelos próprios pesquisados.

Diante dos dados provenientes da etnografia, a adesão à escola de ensino médio foi compulsória, pautada, principalmente pela família, que exigia e estimulava a continuação dos estudos, tendo nesses jovens, a expectativa de melhoria das condições materiais de vida. Além disso, outro fator que os levou à continuidade dos estudos, após a etapa do ensino fundamental, foi o mercado de trabalho e as exigências cada vez maiores pela formação flexível, dinâmica, polivalente.

No entanto, a permanência e trajetória dos estudantes pesquisados foi demasiadamente carregada de (re)significações, alternando as representações e deslocando os sentidos dados ao ensino médio, como será debatido adiante.

Assim, as identidades juvenis dos estudantes analisados foram transitórias, em consideração às condições vividas na escola, cujos aspectos pedagógicos, econômicos e de socialização refletiram na dinâmica das relações sociais e operavam as possibilidades de sentidos dados à escola, em referência ao futuro. Os estudantes encontravam-se numa situação em que tinham de lidar com as questões do presente pensando no futuro.

### 3.2. A escola como espaço de manifestação da cultura juvenil

O jovem do ensino médio deve ser entendido como sujeito de valores, visões de mundo e comportamentos próprios desse momento da vida social, sem perder de vista a sua formação estimulada pela convivência familiar e pela relação com projetos de futuro, permeada pelos gostos, escolhas e pela socialização (MAIA, 2010).

Considerado assim, no CEd 04, os jovens pesquisados utilizaram-se do espaço escolar como palco para manifestação do comportamento juvenil, baseado na socialização construída na escola. Essa socialização no espaço escolar pode ser compreendida como processo por meio do qual os sujeitos se apropriam do social, dos seus valores, normas e papéis, a partir da posição ocupada por eles, em relação à representação das próprias necessidades e interesses (DAYRELL, 2009).

Deste modo, a escolha por estudar os jovens do CEd 04, exclusivamente no ambiente escolar, deu-se no instante em que a maioria deles manifestou que a escola é o local onde mais se sentiam representados. Essa representatividade, como já debatida anteriormente, é definidora de uma identidade construída no cotidiano de uma escola de periferia, e possui duas características muito marcantes, observadas nesta pesquisa: o território e o corpo.

Ao pensar nesses dois aspectos tão frequentemente ilustrados durante todo o trabalho de campo, constatou-se que identificá-los, mas, sobretudo, qualificá-los, seria importante para entender os sentidos dados à escola, conforme o comportamento social dos estudantes observados.

O CEd 04 promovia, junto aos estudantes do ensino médio, atividades pedagógicas vinculadas a programas educacionais específicos, com a finalidade de construir nestes jovens, por meio de metodologias cuja inspiração é a própria juventude, o protagonismo estudantil. Além disso, o calendário letivo, tradicionalmente, incluía práticas extraclases, como a gincana e a feira cultural.

Para tanto, esses jovens, filhos da classe trabalhadora, foram estimulados a estar juntos na escola, em momentos específicos, congregando temas sugeridos e solicitados por eles. Surgiram, em várias situações, a dança, a música e as expressões corporais vinculadas às potencialidades que a prática educacional exigia, ainda que em contextos muito específicos e diferentes.

Na verdade, em todas as situações pedagógicas em que os estudantes do grupo observado foram incentivados, como avaliação do conteúdo curricular, a responder de modo criativo sobre o conteúdo aprendido, as condições de vida e as experiências sociais apareceram no desenvolvimento da tarefa proposta.

Ao elaborar textos, poemas, vídeos, músicas, peças teatrais, danças, seminários para avaliação curricular, as condições materiais – tanto econômicas quanto simbólicas referentes à vida na periferia – dos estudantes pesquisados vinham à tona, ainda que indiretamente.

Numa ocasião específica, no decorrer de uma avaliação sugerida pela professora de Biologia, em 2014, em que se encontravam cinco jovens que faziam parte do grupo original dos 40 estudantes observados neste estudo, foi pedido um mapa sobre o

quantitativo de pessoas que eram soropositivas no Brasil, de acordo com dados do Ministério da Saúde.

A atividade resumia-se em, após pesquisa, distribuir no mapa político do Brasil o quantitativo de pessoas infectadas pelo vírus HVI, conforme dado encontrado.

Todos os estudantes vinculados a esta investigação trouxeram questionamentos sobre um dado específico do Ministério da Saúde, no Boletim Epidemiológico de 2014, cuja referência é o ano anterior. Tratava-se da informação que apontava que os jovens do sexo masculino de idades entre 17 e 20 anos de idade, num período de cinco anos, apresentavam o aumento da prevalência do HIV, nessa população, de 0,09% para 0,12%. O estudo destacava que quanto menor a escolaridade, maior o percentual de infectados pelo vírus da AIDS (prevalência de 0,17% entre os meninos com ensino fundamental incompleto e 0,10% entre os que têm ensino fundamental completo).

Este último indicador foi extremamente debatido na aula de Biologia, em especial, com relação aos desdobramentos sociais provenientes desta informação. Para os estudantes da pesquisa que participaram da avaliação sobre o tema AIDS, o que mais chamou atenção foi a baixa escolarização como condição dos sujeitos mais contaminados pelo vírus, na faixa etária de 17 a 20 anos. De modo determinante, foi concluído pelos estudantes que as condições de vida, isto é, a base material de existência, determinam as questões vinculadas à saúde pública, seja a profilaxia e o acesso à informação, seja para receber tratamento de saúde adequado.

Em todo o momento em que a atividade se desenvolveu, as condições materiais da periferia foram elencadas como possibilidades ou desafios para a sobrevivência frente às questões singulares como a saúde, por exemplo. Do mesmo modo, ao avançar a discussão proposta, em outros campos da vida social, o processo de escolarização foi citado e surgiu a pergunta de um dos alunos: *“E então, como foi que viemos parar nesta escola? Por que não estamos em outra escola, tipo particular, lá no Plano (Piloto)?”*

A esta pergunta enumeraram-se vários tipos de respostas, desde as mais simples e diretas como *“é a escola mais perto da minha casa”*, até itens que foram fruto de reflexões sobre a vida na periferia, como *“meus pais não tem dinheiro para me proporcionar um estudo melhor”*; *“é o que eu posso ter, sou pobre”*; *“não tenho condição de ir para o Plano”*; *“a gente está aqui porque é aqui que podemos estar”*.

Mesmo que, reconhecidamente exposta na fala dos estudantes, as condições materiais de vida sejam desfavoráveis diante de uma realidade complexa, cujas circunstâncias socioeconômicas não possibilitassem aos jovens da pesquisa, acessar uma educação de qualidade, unitária e com vistas à formação geral cidadã, e que forjasse um caminho à continuação dos estudos, vários alunos colocavam-se a favor da escola, manifestando um sentimento de pertencimento (DIÓGENES, 1998), como nas declarações abaixo:

*“Eu digo que esta é uma escola com bom ensinamento, apesar de não ser conhecida como uma das melhores no ensino. Mas também, né, a gente tem que se esforçar e correr atrás do sonho.”* F.J. – estudante, sexo masculino, 16 anos, 2º ano, 2014.

*“Esta escola tem um ensino mediano, mas é bem estruturada, retirando a quadra que está péssima, comida de boa qualidade, professores legais, água geladinha, bons colegas.”* D.Q.A. – estudante, sexo feminino, 16 anos, 2º ano, 2014.

*“A estrutura pedagógica é boa. Temos bons professores, merenda, livros. A única coisa que precisa mudar são os horários, precisa cumpri-los de maneira certa, porque faltam professores todos os dias, mas eu gosto daqui.”* A.B.P – estudante, sexo feminino, 16 anos, 2º ano, 2014.

Essas condições da vida escolar apontadas pelos estudantes são construídas na materialidade cotidiana da vida compartilhada na periferia, e estão enraizadas na escola, em todos os espaços e, certamente, concorrem para a formação de identidades específicas, pautadas por uma cultura juvenil.

Essa cultura é desenvolvida no âmbito escolar, dinamicamente, considerando as condições já debatidas neste texto. A forma como os jovens constroem suas “marcas”, por meio da indumentária, da expressão oral, dos padrões de consumo e beleza, das

escolhas remetem à formação de identidade, marcada, sobretudo, pelas relações sociais estabelecidas na condição de periferia. O território de distinção está estabelecido pela reunião de indivíduos que se reconhecem e participam de práticas vinculadas a uma manifestação cultural juvenil.

Neste sentido, a escola é local de encontro. Esse encontro não é apenas entre pessoas no espaço escolar. É, acima de tudo, entre sujeitos que se reconhecem e utilizam este espaço para reforçar sua condição de vida, qualificando-o. Desta forma, especialmente, as alianças, os conflitos e os sentidos dados à escola pelos estudantes pesquisados aproximaram-se ou distinguiram-se, conforme o uso e atribuições dadas pelos jovens estudantes pesquisados ao CEd 04.

Por isto, o espaço escolar é o território de atuação dos estudantes pesquisados. A noção de território refere-se à utilização que as sociedades e comunidades humanas fazem do espaço. O território, entendido assim, engloba a produção da vida humana em sentido amplo, envolvendo as dimensões da produção material e imaterial, pois não só o que se consome fisicamente como também a dimensão ética, simbólica, cultural, moral devem ser consideradas para a demarcação dos limites territoriais (DIÓGENES, 1998). Nas palavras de Santos (2000):

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população (p.96).

Desta forma, é importante entender o uso que os jovens fazem do espaço escolar, imprimindo nele suas características pautadas não só pela condição de estudante, mas, sobretudo de jovem da periferia cuja trajetória de futuro está em dinâmica construção neste local.

O território é o espaço vivido e, sendo assim, é construído socialmente pelos sujeitos sociais em suas ações. Desta forma, é na interação social entre os indivíduos conforme as alianças, conflitos, interesses e relações de poder que se estabelecem os

contornos sociais desse espaço.

Diante disso, reconhecer esse território como elemento importante para os estudantes observados, sem dúvida, remete à compreensão sobre esses jovens e, principalmente, a especificidade da escolarização na vida deles e os sentidos do ensino médio.

Por estarem numa escola pública da periferia, os estudantes analisados comportam-se de acordo com sua (in)conformidade com a vida real e manifestam, então, sua visão sobre o mundo onde vivem e o que esperam do futuro. Mesmo tendo condições materiais muito semelhantes, numa estrutura de classes cuja oferta do ensino esteja pautada pela instrumentalização do saber, a fim de que estes estudantes ocupem postos de trabalho menos vantajosos monetariamente e em termos de segurança social, o uso desse espaço é feito de maneiras diversas.

Em se pensando na cultura juvenil, na forma como esses jovens estudantes do ensino médio estabelecem sua identidade e expressam suas características, também se acrescenta às possibilidades de análise desse território, as relações e o sentimento de pertencimento – ou não – à escola (DIÓGENES, 1998).

Nesta pesquisa, todos os estudantes do grupo analisado, preferem a escola a qualquer outra instituição social para permanecer em contato diário. A justificativa era que na escola se sentiam mais à vontade, mais representados, diante da possibilidade de comungar com seus pares as mesmas aspirações, desejos e conflitos. Mesmo aqueles que apontavam o processo de escolarização como uma “chatice”, ainda preferiam estar na escola com os amigos a estar em casa cumprindo alguma obrigação doméstica; ou ainda, aguardavam ansiosamente o fim desta etapa da escolarização básica para trabalhar livremente, sem se preocuparem com a escola e as cobranças da família para a conclusão dos estudos.

Assim, os usos desse território foram distintos: havia os estudantes que tinham preferência pelos corredores, sentados no chão durante os intervalos entre as aulas, muito confortavelmente acomodados. Havia os que circulavam, mesmo durante as aulas, incessantemente pela escola. Ainda, os que não saiam da sala de aula, chegavam no início das atividades e permaneciam em sala, mesmo no intervalo, até o final do turno letivo. E, também, aqueles que preferiam jogar bola nos intervalos das aulas, todos os



dias.

Simbolicamente, cada uso referia-se ao posicionamento frente ao território e a distinção social que se almeja, conforme sua utilização. A escola era a extensão da casa, quando, de modo propositalmente informal, os estudantes mantinham-se sentados confortavelmente no chão, no intervalo de aula, numa alusão despretensiosa ao ambiente familiar. Os estudantes que circulavam mais pela escola e seus ambientes eram mais “populares” e reconhecidos por esta característica pelos seus pares, pelos professores e pela direção da escola.

Já os estudantes que se mantinham menos expostos, fazendo o uso mais restrito do território eram tidos como antissociais, ou, às vezes, nem eram notados por seus pares ou até mesmo por alguns professores. Os estudantes que sempre jogavam bola eram considerados os menos interessados nos conteúdos curriculares, exceto pelos assuntos vinculados à matéria de educação física, seja na teoria ou na prática. Entre seus pares, estes alunos eram vistos como “menos inteligentes”. No entanto, na gincana anual, sempre aguardada com ansiedade pelos estudantes do CEd 04, o grupo de jogadores de bola do intervalo das aulas era logo requerido, porque apresentavam grande habilidade nos esportes contemplados no campeonato escolar.

Dos jovens pesquisados, dois pequenos grupos apresentaram distinções bem nítidas: os estudantes que tocavam e cantavam músicas durante os intervalos e os que permaneciam em sala de aula, ora conversando, ora fazendo tarefas.

Os estudantes que cantavam eram animados e, junto deles, sempre havia aglomerações de outros estudantes de séries e turmas diferentes, para acompanhar e/ou participar do momento. Este acontecimento, na verdade, era bastante esperado, e foi, ao longo do ano, sendo sistematizado com a utilização de cifras de músicas para violão. Em pouco tempo, haviam inúmeras músicas arquivadas numa pasta, para a atividade diária, aguardada com atenção. A interrupção da atividade, com o encerramento do intervalo, era seguida de uma forte manifestação de indignação, com vaiais.

Para o grupo de estudantes que permaneciam em sala, ou pouco saíam dela, os temas debatidos nas aulas, as tarefas escolares e assuntos cotidianos relacionados à internet – principalmente às redes sociais virtuais – eram a motivação para estarem restritos ao espaço da sala de aula. Também apareceram, nas conversas, semelhanças e

distinções sobre o relacionamento com a família, ora tida como base de sustentação para a vida, ora como motivo de inconformação, diante de algum fato específico. Conversar sobre temas comuns era, sem dúvida, o principal elo entre eles, sem a necessidade de expandirem a ocupação que faziam do território escolar.

No CEd 04, o jovem constrói o protagonismo no espaço público, de modo legítimo, não só pela estimulação pedagógica para tal empreendimento, como também para se associar e ser reconhecido. O encontro na escola é mediado pelo território e pelos usos que se faz dele, seja para aproximar ou se distinguir os sujeitos, qualificando a identidade e suas expressões sociais.

Os jovens recebem os espaços da cidade prontos e sobre eles elaboram territórios que passam a ser a extensão de seus corpos para o reconhecimento de identidades comuns; ou seja, é na constituição territorial que se estabelece o grupo de iguais (SPOSITO, 2010). No cenário escolar, promove-se o encontro através do esporte, da música, da dança e de outros meios de identificação, resignificando o CEd 04 como um território próprio da juventude e, por isso, da construção da cultura juvenil.

Nos apontamentos de Hall (1997), ao abordar a *centralidade da cultura* e, mais além, os aspectos fundantes da *virada cultural* – cujo impacto maior na vida acadêmica e intelectual se deu a partir de 1960 – houve, segundo ele, um afastamento do uso tradicional do termo cultura. A ênfase dada pelo autor é: “não é que tudo seja cultura”, mas acima disto “que a cultura é uma das condições constitutivas de existência das práticas, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*” (p.13).

Desta forma, assume-se, neste estudo, que ao se referir à cultura juvenil salienta-se, conforme o enfoque dado, que *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural. O caso abordado dos jovens estudantes de Sobradinho II reflete isto: as práticas sociais comungadas por estes jovens são carregadas de aspectos que passam pelo conjunto de significações simbólicas construídas no âmbito do cotidiano estabelecido pela dimensão cultural, sem perder de vista as condições materiais da periferia.

Em se tratando de cultura juvenil territorializada no espaço escolar, todos os

locais podem ser utilizados para socialização; além disso, outro aspecto relevante é que as marcas da identidade da cultura juvenil podem ser manifestadas no corpo, por meio de tatuagens, roupas, adereços e também na fala, no jargão, nas gírias, e ainda nos emblemas, códigos e valores que dão sentido às práticas sociais e ao sentimento de pertencimento ao todo. As marcas do território também são sentidas simbolicamente, quando se partilham valores, códigos de conduta e sentimentos próprios do grupo, estimulando a amizade, o conflito e a negociação.

No grupo observado, percebe-se que as modalidades de comportamento socialmente aceitas são aquelas que remetem à totalidade, com relação à troca de favores e de bens, tais como roupas, bonés, enfeites, instrumentos pessoais. O corpo, por sua vez, é o receptáculo das distinções que fazem de cada membro um representante do todo. Essas distinções não operam, na maioria das vezes, no sentido de individualizar o membro do grupo, mas, sobretudo, na tentativa de reforçar as características desta totalidade – ao usar o “espaço do grupo na escola”, a camiseta com o “nome do grupo”, o boné com a “cor do grupo”, os “gestos do grupo”. Viana e Castilho (2002) esclarecem que

É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social etc. Essas marcas, cujos significados nem são estáveis nem tem a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se e recombina-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam visíveis (p.36).

Uma situação específica, vivenciada no CED 04, é o uso das camisetas de formatura durante o ano letivo referente à 3ª série. Às turmas da 3ª série do ensino médio é facultada o uso de camisetas especiais, confeccionadas de acordo com as escolhas de cada uma das turmas, podendo ser usadas como uniforme durante este período.

Os estudantes das turmas de 3ª série utilizaram as camisetas especiais em referência à finalização de uma etapa, identificando-se como formandos, às vésperas de vencer uma batalha: a conclusão da educação básica. Em 2015, último ano escolar dos

estudantes observados na pesquisa não foi diferente. Os que chegaram, no início do ano letivo de 2015, a esta série – 31 estudantes do grupo inicial formado por 40 alunos – puderam, então, usar a camiseta de formando do ensino médio.

Ao vestir a camiseta de formando do ensino médio recebe-se um “troféu”, e seu uso é considerado uma prerrogativa concedida apenas àqueles que se esforçaram para chegar até ali, cujo mérito deve ser reconhecido.

Junto ao corpo, as camisetas marcaram uma distinção importante, vinculada à realização de um momento único, classificado hierarquicamente como superior, em detrimento da condição dos estudantes das séries anteriores, cujo percurso era ainda mais longo, até a série final do ensino médio.

No entanto, e principalmente, em consideração a identidade maleável do jovem, cujos contornos não são fixos e nem definitivos, o corpo e seu uso, como marca de identificação, não operava rigidamente para delimitar o que se pretendia ser. Deste modo, alguns – poucos – estudantes não fizeram uso da camiseta de formatura durante o ano letivo de 2015. De acordo com eles:

*“Não vejo o menor sentido em usar isso aí. Vou terminar a escola, e daí? Nem sei o que vai ser de mim. E eu acho que a maioria deles (dos colegas de turma) nem estão pensando nisto. Só querem aparecer, usando essa camisetinha.”* R.G.R – estudante, sexo masculino, 19 anos, 2015.

*“Eu quero é trabalhar. Não estou nem aí para essa camiseta, eu saio daqui direto para o trabalho, mal como (almoço). Quero terminar logo a escola para ficar livre.”* H.S – estudante, sexo masculino, 18 anos, 2015.

Nos discursos acima, o corpo é objeto de diferenciação, denotando incongruência em relação aos sentidos dado pela maioria dos colegas de turma que veste a camiseta de formando – tida como uma vitória pela proximidade da conclusão

do ensino médio. Ao contrário, ao manifestar crítica e inconformadamente que a trajetória na escola não seria suficiente para traçar caminhos para o futuro ou, ainda, era um obstáculo para o trabalho livre (apesar de precário) – considerado meio para autonomia, independência individual e poder de consumo –, sem os compromissos escolares, os donos das falas acima revelaram um desencontro com os objetivos propostos pelo ensino médio que receberam. Ao não se sentirem representados pelas camisetas de formandos, esses estudantes da última série da educação básica não se identificavam com a celebração de uma etapa que seria vencida, haja vista a indefinição em relação ao futuro bem próximo.

Essas distintas identificações formuladas pelas condições materiais, experiências escolares e interações sociais, compartilhadas no CEd 04, concorreram para ordenar os sentidos dados ao ensino médio pelos alunos observados na pesquisa, como será apresentado a seguir.

### 3.3 – Vivências e sentidos: ensino médio, para quê?

O ensino médio brasileiro é recorrentemente identificado como um espaço sem definição, em busca de identidade (MOEHLECKE, 2012). Como já apresentado no Capítulo 2, historicamente, o ensino médio esteve inscrito numa realidade cujos avanços normativos propostos nos documentos reguladores, principalmente no decorrer no século XX, não encontraram correspondência na prática do sistema educacional brasileiro, tornando ambivalente sua função.

Essa contradição teve sua tônica na década de 1990, diante das medidas neoliberais que subordinaram a educação à nova reorganização produtiva, reduzindo o papel do Estado no financiamento, por meio de privatizações; utilizando o conceito de competência, justificando naturalmente a seleção na educação; tratando “igualmente” os diferentes, acirrando as diferenças sociais pautadas pela lógica da mercadoria, fortalecendo a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007).

Em 2012, fundamentadas na LDB nº. 9.394/96, as principais finalidades do ensino médio, apresentadas nas Novas Diretrizes Curriculares<sup>27</sup>, dispõem sobre

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 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 (Art. 4º).

Mais adiante, o documento ainda ressalta que toda a organização curricular do ensino médio deve conceber

I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III – a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente (Art. 13º).

---

<sup>27</sup> Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

É nítida, conforme assinalado nos trechos acima, a função unitária da etapa final da educação básica, cuja formação humana integral esteja vinculada a uma proposta de ensino que articule conhecimento, trabalho e cultura.

Disposta dessa maneira, a concepção de educação no ensino médio refere-se à finalização de um processo de escolarização que propicie aos estudantes concluintes condições de prosseguir os estudos de nível superior e, também, de adquirirem formação para integrar todas as dimensões da vida social, de modo crítico, capacitando-os, com base nos conhecimentos desenvolvidos, para a transformação da vida, ampliando suas capacidades e sentidos humanos (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Entretanto, na realidade, o que se reforça, como constatado no ensino médio oferecido aos estudantes pesquisados no CEd 04, é a dualidade educacional, alicerçada pela dualidade estrutural da sociedade de classes: ao qual se associa de um lado, o ensino propedêutico, organizado no modelo de seminário-escola trazido pelos jesuítas e destinado a poucos, especialmente àqueles oriundos da elite social, preparando-a para ingressar em cursos de nível superior. E de outro, um ensino voltado às demandas do mercado de trabalho precário para as classes operárias, conforme as necessidades econômicas e técnicas do momento.

Ao ratificar o disposto no artigo 5º e no inciso VIII do artigo 12º da LDB nº. 9.394/96, o direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade é apontado como primordial pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013. *O acesso e permanência para a conquista da qualidade social* supõem a permanência do estudante na escola para a efetiva qualidade social da educação; além da redução nas taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano/série. Deve-se, por isso,

depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola (...), mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para a inserção no mundo do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 21).

Para a efetiva *qualidade social* ser alcançada é necessário, contudo, que se construa, com base nos interesses sociais da comunidade escolar, a interação entre princípios e finalidades educacionais, objetivos e concepções curriculares. Novamente, é a participação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização que garante a *qualidade política* (DEMO, 1986) e, por sua vez, a *qualidade social* preconizada nos documentos reguladores.

No entanto, inscrita na lógica do capital, o CEd 04, enquanto instituição do sistema educacional, recebe atribuições informadas, sobretudo, pela mercantilização de seus processos em consonância com as exigências do mercado, cujos estudantes receberam uma formação fragmentada e pragmática, desvinculada de suas necessidades sociais, em que competências genéricas e flexíveis foram utilizadas com o intuito de adaptar os indivíduos às incertezas do mundo contemporâneo.

É diante dessa estrutura educacional do CEd 04 que foram construídos os sentidos dados à escola. Assim, conferida pela pesquisa etnográfica realizada, as identidades juvenis e suas representações, afetadas pelas condições materiais de existência da vida, manifestadas na escola da periferia cuja oferta de ensino vincula-se à dualidade estrutural, qualificando, então, a formação escolar dos estudantes observados como precária, fragmentada e insuficiente frente às necessidades futuras deles, constituiu os fatores determinantes para conferir os sentidos atribuídos ao ensino médio.

O CEd 04 está inscrito nas tensões do mundo contemporâneo – diante de todas as (im)possibilidades do mundo moderno e suas contradições, conflitos e desafios –, fazendo parte, sobremaneira, na vida dos jovens pesquisados, que iniciaram seus estudos no ensino médio numa adesão compulsória e foram modelando continuamente os sentidos dados à ele. “Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela” (ABRANTES, 2003, p. 93).

Os jovens pesquisados sentiam o processo de escolarização, ora como uma imposição dada, principalmente, pela família, ora como suporte imprescindível para a construção de um projeto de futuro e possível mobilidade social, pensada conforme a realidade social e, de modo contundente, pelas exigências do mercado de trabalho, cuja competição é cada vez mais acirrada. Obviamente, esse caminho não foi unidirecional, influenciado pelas dinâmicas das relações sociais engendradas no âmbito escolar.



Deste modo, ao entender o nexo entre as vivências dos estudantes pesquisados e os sentidos dados ao ensino médio, identificou-se o lugar da escola para esses jovens. A heterogeneidade de sentidos, conferidos pela etnografia, possibilitou chegar a três principais pontos de reflexão, considerando a relação entre a escola e os estudantes do grupo em questão: 1º. a indefinição quanto ao futuro; 2º. a importância de uma profissão que possibilite ocupar os postos de trabalho cujos salários são melhores e 3º. a necessidade de segurança, diante das incertezas da vida social na periferia.

Unanimemente, os jovens pesquisados, durante a trajetória no ensino médio, trouxeram em seus discursos esses três motivadores para estarem – ou não – na escola, em referência às possibilidades de futuro, vinculadas à formação profissional – planejada para o ensino superior – para assegurar uma vida mais estável.

Desta maneira, a relação que os jovens estabeleceram com a escola – mediada, especialmente pelas identidades juvenis e suas representações – determinou, dinamicamente, um processo de socialização por excelência, capaz de introduzir significações no presente vivido no ensino médio a serem alcançadas no futuro, após a conclusão do curso. Ainda assim, durante esse percurso, essas significações remodelaram-se, frente às vicissitudes da realidade social da periferia e, conseqüentemente, do projeto político educacional oferecido aos estudantes.

Apesar de não atender as necessidades dos alunos pesquisados, como o disposto em seus documentos normativos, a escola de ensino médio ainda é, reconhecidamente, portadora de uma função social: sistematizar o saber e validá-lo, legitimando-o legal e socialmente.

Como descrito por Mendonça (2001), “significado expressa o resultado objetivo das relações sociais historicamente realizadas pelos homens em sua trajetória de produção, satisfação de necessidades, num processo contínuo, material e objetivo” (p. 348). Pensando nisto, os sentidos atribuídos ao ensino médio pelos estudantes observados no CEd 04 foi construído perante o vínculo entre os sujeitos (os jovens estudantes) e a materialização do significado da escola.

“Para a efetivação desse vínculo, se fazem necessárias as mediações que consigam estabelecer relações entre a prática dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas” (Op. Cit., p. 349). O modo como os jovens pesquisados

construíram a jornada no ensino médio teve correspondência com o lugar da escola em suas vidas, aproximando ou não o significado da escola aos sentidos dinamicamente estabelecidos.

A escola é um espaço singular, onde se deu mediações, por meio do território e do corpo, operando a construção de identidades juvenis, marcadas – ou não – por esses contornos e subjacentes ao significado do ensino médio para os estudantes.

Diante disso, os sentidos da escola são heterogêneos e dinamicamente construídos, conforme observado, considerando três eixos estruturais – não fixos – a saber: origem social, as experiências pedagógicas e as interações sociais. Vale ressaltar que todos esses eixos estiveram interceptados pela condição de classe desses estudantes – a classe trabalhadora.

O eixo *origem social* refere-se às condições materiais de existência, à origem da família e, principalmente, à importância e participação da família na vida dos estudantes pesquisados. Quanto maior o envolvimento dos familiares na vida escolar dos jovens, mais se acentuou a importância dada à permanência e êxito nos estudos. A condição material de existência, por sua vez, isoladamente, não foi suficiente para analisar a permanência ou não no CEd 04, porque metade dos jovens pesquisados que abandonaram a escola no decorrer no ensino médio, 5 estudantes, o fizeram para se dedicarem ao trabalho e ajudar a prover as necessidades da família. Houve estudantes que, mesmo em condições de precariedade conseguiram permanecer na escola porque acreditavam, alicerçados pelas suas famílias, na importância do certificado de conclusão para melhorar a situação social-econômica. Ainda neste eixo, os estudantes cujas famílias vieram de regiões pobres dos estados do Nordeste e de cidades do norte de Minas Gerais mostraram-se mais dispostos a concluírem o ensino médio do que estudantes cuja origem familiar era a Região Norte do Brasil ou mesmo outras cidades dos estados de Minas Gerais e Goiás.

As *experiências pedagógicas* foram formadas pelas questões específicas da vida estudantil vinculadas à sistematização dos currículos, como o aproveitamento, a relação com o saber e as atividades ordinárias na escola. Então, a capacidade de realizar as tarefas, aprender um novo conteúdo, adquirir conhecimento, ter êxito nas avaliações, receber pontuação, ser aprovado ou não, progredir nos estudos ou ficar retido, também concorreram para a modelagem dos sentidos dados à escola.

Já o eixo das *interações sociais* foi o mais diversificado em quantidade e possibilidades de combinações de variáveis. Este eixo corresponde à construção de alianças e amizades, disputas e conflitos, tipos de aproximação e atribuição de papéis. Sobretudo aqui, foram dinamicamente dispostas as identidades juvenis e suas representações. Além disso, as relações professor/a-aluno/a, diretor-aluno/a, coordenadora-aluno/a e, obviamente, aluno/a-aluno/a foram classificadas neste eixo. Essas relações sociais, formadoras de uma rede de sociabilidade, também foram responsáveis pela atribuição de sentidos à escola.

Assim, caracterizaram-se três tipos de alunos, utilizando os adjetivos expressados pelos próprios estudantes investigados, classificando-os como *os bons alunos*, *os excelentes alunos* e *os alunos excluídos*.

Os *bons alunos* lidaram de modo pragmático com as atividades pedagógicas, sem grande envolvimento na dinâmica escolar, com a intenção subjacente de obter qualificação necessária para enfrentar os estudos no ensino médio, concluindo-o. Já os *excelentes alunos* mostraram-se ambiciosos e bastante envolvidos com a vida escolar, foram participativos, críticos, observadores e ávidos pelo conhecimento sistematizado, com projetos de futuro definidos. Os *alunos excluídos* manifestavam um forte sentimento de não pertencimento, resistência e inconformidade com as questões escolares.

Para os *bons alunos*, a tentativa foi obter o máximo de pontuação possível com o mínimo de investimento, numa relação instrumental com a escola, com os conteúdos curriculares e com os outros sujeitos do território. Geralmente, esses estudantes circulavam entre vários grupos, ora divertindo-se, ora fazendo tarefas, de modo suficiente para a promoção para a série seguinte, sem muita dedicação aos estudos. Para esses alunos, o objetivo destinava-se a cumprir as exigências necessárias para concluir o ensino médio, sem muitas estratégias para o futuro, apenas consideraram que após os estudos obrigatórios poderiam trabalhar livremente ou satisfazer as demandas familiares em relação aos estudos. Empiricamente, esse foi o tipo de aluno mais encontrado – lembrando as identidades cambiantes, que ora assumiam maior ou menor compromisso com as práticas pedagógicas, conforme contexto.

Os excelentes alunos eram engajados e participavam de modo mais aproximado das atividades diárias da escola, seja num contexto mais amplo com tarefas que

vinculassem todas as turmas da escola, seja na organização individual da vida acadêmica. Esses alunos também eram os que possuíam sonhos e planos mais arrojados e detalhados, como o de se graduar em Medicina ou Direito na UnB – cursos tradicionais cuja seleção implica em dedicação prévia árdua considerando não só o nível qualitativo da disputa como também o elevado número de concorrentes –, abrir uma empresa do tipo *franchising*, fazer pós graduação no exterior do país. Para tanto, mostraram-se sempre dispostos a permanecer na luta para alcançar os objetivos traçados, foram parceiros dos professores, positivamente reconhecidos pela gestão escolar e estavam sempre afoitos por receberem mais informação, especialmente as que se remetiam às questões dos concursos de seleção ao ensino superior.

Já os *estudantes excluídos* foram assim definidos entre seus pares por estarem à margem da vida escolar, sem envolvimento explícito com qualquer grupo, permanecendo presencialmente na escola, mas sem dedicação. Eram visivelmente, apáticos, desinteressados e sem perspectivas. Eles, geralmente, não eram indisciplinados, mas não se preocupavam em realizar todas as tarefas exigidas, selecionando-as conforme sua disposição frente à complexidade pedagógica requerida. Os alunos que manifestaram tal comportamento, ainda que em pequeno número, estavam “pendurados” em dependências de matérias escolares – situação em que o estudante é promovido à série seguinte, mas, por falta de aproveitamento em até dois componentes curriculares da série atual, fica condicionalmente cursando a série subsequente. Sua promoção depende do êxito nas matérias com pendências, caso contrário, seria reprovado. Um estudante, da turma original observada, esteve nesta condição e não cumpriu as exigências dispostas pela escola, sendo reprovado.

De fato, independente do tipo de aluno encontrado no grupo pesquisado, é inegável a importância dada por todos eles à escola. Apesar dos problemas contidos na educação recebida no ensino médio da periferia e, também, em consideração a todas as dificuldades socioeconômicas cotidianas, a escola é concebida como meio para transformação dessas condições desfavoráveis, dando suporte à ascensão social.

Os sentidos conferidos ao ensino médio na periferia foram, então, construídos dinamicamente conforme o contexto das experiências escolares, informados pelos eixos estruturais, possibilitando graus de interesses pela escola, que não eram estáticos e até se sobrepuseram.

A combinação entre os eixos estruturais e os tipos de alunos resultaram nos sentidos do ensino médio. Esses sentidos, construídos coletivamente, a saber, em ordem de importância, foram expressivamente mencionados, sendo: 1º. a conclusão da educação básica e conseqüentemente a certificação dessa escolarização; 2º. a ocupação de uma vaga no mercado de trabalho; 3º. a possibilidade do autofinanciamento da continuação dos estudos de nível superior, a partir do salário recebido desse emprego.

Dos 40 estudantes pesquisados inicialmente em 2013, concluíram o ensino médio 27 jovens, no corrente ano. Desses concluintes, nenhum obteve aproveitamento suficiente no PAS/UnB para acessar a universidade pública nos cursos escolhidos. A possibilidade de inscrição no vestibular tradicional da UnB não foi levantada em nenhum momento. No entanto, todos os alunos concluintes inscreveram-se no ENEM, com o objetivo tácito de pontuar o máximo possível para conseguir bolsas de descontos em mensalidades de universidades/faculdades do sistema privado de educação. Não se soube, entretanto, quantos desses alcançaram esse objetivo, em 2016.

Ressalte-se, contudo, que as proposições para a implementação do ensino médio dispostas, principalmente, pela LDB nº. 9.394/96 e pelas Novas Diretrizes Curriculares de 2012, não vigoraram, efetivamente, na jornada dos estudantes observados no CEd 04.

A formação unitária, considerando o princípio pedagógico do trabalho enquanto processo histórico de produção científica e tecnológica, vinculada às esferas da ciência e cultura de modo integrador, elevando a qualidade do conhecimento a ser ofertado nesta etapa da educação básica, não se cumpriu.

Ao contrário, a formação fragmentada e insuficiente, descolada de uma aprendizagem significativa, dos estudantes analisados, não oportunizou, nem mesmo aos mais engajados, a continuação nos estudos e, tampouco, deu subsídios para pleitear, no mercado de trabalho, postos de empregos que os possibilitassem a cidadania como preconizada nos documentos normatizadores, como o conferido até o encerramento desta investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discutiu os *sentidos do ensino médio*, dados pelos jovens estudantes do CEd 04 de Sobradinho, na periferia do Distrito Federal. O estudo possibilitou identificar esses sentidos, conforme o contexto social vivido pelos estudantes numa *sociedade de classes* que, por sua vez, determinou o projeto político de educação que lhes foi oferecido.

O trabalho de investigação iniciou-se a partir do cotidiano profissional na SEEDF, junto às escolas de nível médio do Distrito Federal, e foi, conforme o acompanhamento frequente e aproximado dos jovens estudantes do CEd 04, permitindo a organização metodológica do *estudo de caso de base etnográfica*, com o intuito de detectar qual o lugar da escola na vida de 40 jovens estudantes de uma turma específica, investigados entre 2013 e 2015, durante a trajetória no ensino médio, desvelando, assim, que os *sentidos dados à escola não eram arbitrários ou enrijecidos*, e pressupunham as *condições materiais de existência* aliadas à *construção dinâmica das identidades juvenis e suas representações*.

Para tanto, ao identificar os fatores que concorriam à formação de sentidos atribuídos ao ensino médio, utilizou-se o mapeamento teórico-documental que permitiu a discussão sobre o tema. Desta forma, as variáveis concernentes à construção dos sentidos da escola, encontrados no universo desta pesquisa, referem-se a: 1. a conceituação da *juventude* observada e sua constituição histórica e dinâmica; 2. as proposições normativas para *formação escolar unitária e omnilateral* versus a *dualidade educacional* – em correspondência à *dualidade estrutural* – vislumbrada na escola em questão; 3. as condições socioeconômicas apontadas pelos indicadores sociais da PDAD/Codeplan dos sujeitos investigados e identificadas pela etnografia; 4. os índices escolares, de 2013 a 2015, referentes à aprovação, à reprovação e ao abandono da escola no ensino médio, comparando os dados nacionais, regionais (DF) e dos estudantes pesquisados – obtidos pelo Censo Escolar da SEEDF, pelo INEP, pelo PDDE Interativo e pela Secretaria Escolar do CEd 04; 5. a construção das *identidades juvenis* cujas representações eram expressadas no âmbito escolar, tanto no *território* como no *corpo*, conforme visto no trabalho de campo.

A juventude observada foi caracterizada conforme suas condições materiais de existência, sem perder de vista as possibilidades historicamente concebidas de ser jovem, em consonância com as questões de ordem familiar, comunitária e escolar. Os 40 jovens analisados inicialmente, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre 14 e 16 anos em 2013, pertenciam às famílias da classe trabalhadora; iniciaram o ensino médio na escola pública da periferia do Distrito Federal, o CEd 04, e, sob essas condições materiais, compartilhavam entre si suas experiências escolares no presente, com vistas às possibilidades de futuro.

Analizou-se o desenvolvimento de programas de fomento federal, no CEd 04, de apoio à permanência na escola e que, supostamente, invocando a melhoria da qualidade social, não alcançaram favoravelmente a formação unitária desses estudantes, como preconizado nos documentos de implantação e normatização do ensino médio – especialmente a LDB nº. 9.394 e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, de 2012.

Contrariamente ao disposto nas Diretrizes Curriculares em 2012, e, ainda, conforme detectado por esta pesquisa, as finalidades do ensino médio não foram alcançadas: o trabalho como princípio educativo não foi sistematizado no planejamento pedagógico das atividades cotidianas do CEd 04. A pesquisa, enquanto possibilidade de protagonismo investigativo não recebeu subsídio de recursos e metodologias suficientes para imprimir nos estudantes observados, o olhar científico na prática social. Os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal não foram, de forma integrada, conceituados e problematizados na escola.

Desta maneira, as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura contextualizadas historicamente, foram pouco desenvolvidas no CEd 04 e de modo insuficiente, em se tratando da formação integral do jovem no ensino médio, importante para a continuação dos estudos e para a vida cidadã, como o preconizado pelas NDCEM, de 2012: “Preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Art. 3º).

Apesar de receberem, no CEd 04, incentivos pedagógicos oriundos de práticas inovadoras e orientação para aderirem ao programa alternativo de acesso ao ensino superior da UnB – PAS, os jovens analisados não foram positivamente impactados por

essas iniciativas. Verificou-se que, fruto de uma estrutura social com base em classes antagônicas, que dualiza, também, o tipo de ensino ofertado no CEd 04, os estudantes não lograram êxito, até o término desta pesquisa, no acesso ao ensino superior da universidade pública, tampouco demonstraram segurança na preparação recebida durante os três anos da etapa final do ensino médio para alcançarem uma vaga no mercado de trabalho, cuja competição pelas melhores oportunidades é acirrada, e, portanto, as exigências são cada vez maiores por uma qualificação flexível, polivalente.

A dualidade educacional que propicia, na prática, a formação propedêutica para os estudantes da elite econômico-social e, portanto, oportuniza melhores condições de acesso ao ensino superior, destinou, contrariamente, aos estudantes pesquisados do CEd 04, uma formação precária e fragmentada, distante das necessidades sociais desses alunos.

Possivelmente, em consideração a essas condições educacionais, ao final da jornada no ensino médio os estudantes investigados redefiniram os sentidos da escola. No início, almejavam, por meio do engajamento dos estudos no CEd 04, uma vaga no ensino superior da universidade pública. No entanto, próximos à finalização do ensino médio, esses jovens já pensavam em autofinanciar os estudos superiores, pleiteando uma ocupação no mercado de trabalho que possibilitasse o subsídio financeiro para tal investimento.

Todos esses fatores combinados – justapostos e/ou interseccionados – contribuíram para a formação de tipos diferentes de alunos, conforme a *origem social*, as *experiências pedagógicas* e as *interações sociais* dos estudantes investigados.

Neste cenário, e sob tais condições, os estudantes compartilharam seus sonhos e expectativas de futuro, iniciando seus estudos no ensino médio, ávidos pelas possibilidades de profissionalização e mobilidade social, em se pensando na conclusão da última etapa da educação básica. Durante essa trajetória, depararam-se com dificuldades pedagógicas, financeiras e sociais que (re)modelaram os sentidos dados ao ensino médio.

A hipótese a ser conferida dizia respeito à escola de ensino médio, enquanto portadora de sentidos para o jovem da periferia. Os sentidos identificados foram, então, construídos e, principalmente, mediados dentro de uma lógica de *representações*



*sociais*, condicionada por *identidades juvenis*, que se apropriavam do espaço escolar como território de distinção, além das *marcações no corpo*, como manifestação do que se podia ser, em oposição ao que não se pretendia ser.

Essas identidades juvenis, interceptadas pela condição de classe, foram comungadas pelos estudantes analisados, de forma incongruente e dinâmica. De modo contundente, observou-se, principalmente na última série do ensino médio, que todos os fatores elencados possibilitaram, ao longo nos anos pesquisados no CEd 04, a construção social de sentidos para a escola. Especialmente na última série, em 2015, havia 27 estudantes às vésperas da conclusão do ensino médio. A maioria destes, 23, inscreveram-se para o ENEM naquele ano, ensejando a possibilidade de conseguir descontos em mensalidades de universidades do sistema privado de educação superior.

Os sentidos conferidos ao ensino médio, conforme verificado neste estudo, não coadunam com os pressupostos de formação unitária, preconizados por seus documentos e, tampouco, proporciona uma educação suficiente para a inserção emancipadora no mercado de trabalho. Ainda assim, a escola de ensino médio é considerada pelos jovens desta pesquisa como meio, por excelência, para alcançar a mobilidade social e, conseqüentemente, melhorias de vida.

A escola é meio, por excelência, para a mobilidade social, como acreditavam os estudantes investigados. A busca por um emprego que remunere bem, além da continuação dos estudos de nível superior eram comumente associados à melhoria de vida, que se acreditou ser alcançada tendo o ensino médio do CEd 04 como mediador.

Entretanto, *a produtividade da escola “improdutiva”* (FRIGOTTO, 1984), na verdade, resume-se em, conforme o interesse de uma classe hegemônica, manter as relações sociais de produção, materializando, então sua improdutividade, dado seu caráter anacrônico. “Só aparentemente a escola é dicotômica às práticas sociais de produção. O fato de ela estar separada da produção e desarticulada do mercado de trabalho é o que dá a marca de sua função em relação à produção e de sua articulação com o mercado de trabalho” (Op. Cit., p. 173).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks, o espetáculo urbano*. São Paulo: Scrita, 1996.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

ABRANTES, Pedro. *Identidades juvenis e dinâmicas escolares*. Revista Sociologia, problemas e práticas, nº 41, 2003, p. 93-115.

ÁVILA, Milene P. *"Periferia é periferia em qualquer lugar?" Antenor Garcia: estudo de uma Periferia Interiorana*. São Carlos: Mestrado (Dissertação), UFSCar: 2006.

BARCELLOS, Cláudia Rezende. "Diversidade e identidade: discutindo jovens de camadas médias". In: VELHO, Gilberto (org.). *Individualismo e juventude*. Revista do Museu Nacional/ PPGAS. Comunicação 18. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990, p. 5-25.

BECKER, H. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer nº 5/2011, maio 2011. Disponível em [https://docs.google.com/file/d/0BxDW9q1gz32njgyMzMwMmItZjYwM00ODU2LWE4U4tY2I5NjU3ZmQ4ZDdh/edit?usp=drive\\_eb&pli=1](https://docs.google.com/file/d/0BxDW9q1gz32njgyMzMwMmItZjYwM00ODU2LWE4U4tY2I5NjU3ZmQ4ZDdh/edit?usp=drive_eb&pli=1)

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.

CAMARANO, Amélia (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CARRANO, PAULO. *Territórios juvenis*. Disponível em: <http://www.blogacesso.com.br/?p=110>. Acesso em 20/03/2015.

CASTRO, Elianice Silva. "O Perfil Socioeconômico dos estudantes ingressantes na UnB pelo PAS, Subprograma 2011-2013, e o Índice de efetividade das cotas para escolas públicas". ANAIS. VIII Reunião da ABAVE. *Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensinos, Aprendizagens e Tendências*. nº 2, 2016, p. 221-232.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CERQUEIRA, Monique Borba. *Pobres e pobreza: metamorfoses e fabulações*. Rev. Pol. Públ. São Luis, v. 13, n. 2, jul./dez. 2009, p. 195-201.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e fragmentação*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. *Formação Omnilateral: Perspectivas para o Trabalho Pedagógico Crítico-Emancipatório*. ANPED Sul, 2004. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01\\_36\\_23\\_FORMACAO\\_OMNILATERAL\\_PERSPECTIVAS\\_PARA\\_O\\_TRABALHO\\_PEDAGOGICO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_36_23_FORMACAO_OMNILATERAL_PERSPECTIVAS_PARA_O_TRABALHO_PEDAGOGICO.pdf). Acesso em 18/04/2015.

DA MATTA, Roberto. *O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues*. Boletim do Museu Nacional, n.º 27, maio 1978, p. 1-12.

DAMASCENO, Maria Nobre. Juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: 2008. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/186.pdf>. Acesso em 19/03/2015.

DAVIS, Allison. “A Socialização e a Personalidade Juvenil”. IN: *Sociologia da Juventude II: para uma sociologia diferencial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

DAYRELL, Juarez T; GOMES, Nilma L. *A juventude no Brasil*. Belo Horizonte: Mimeo. 2004.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CORROCHANO, Maria Carla. “Juventude, socialização e transição para a vida adulta”. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sônia M. Gomes (Orgs.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Cãnone Editorial, 2009.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. *Diálogos com o Ensino Médio (Relatório Final)*, 2004.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

DIÓGENES, Glória Maria dos Santos. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. Departamento de Ciências Sociais. Programa de Pós Graduação em Sociologia. Doutorado (Tese). Universidade do Ceará: Fortaleza, 1998.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Almedina: São Paulo, 2009.

FARO, Paulo Roberto Oliveira de. Convergências e divergências entre o desempenho no ENEM e no vestibular da UnB. 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FÁVERO et al (Orgs.). *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2007. (Coleção Educação para Todos; nº. 16).

FORACCHI, Marialice M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. SEMTEC/MEC: Brasília, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades*. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. SEMTEC/MEC: Brasília, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola “improdutiva”: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

GDF (Estado). SEEDF. *Censo Escolar DF. Anos 2013, 2014, 2015*. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>. Acesso em 25/09/2015.

GDF (Estado). SEPLAN. CODEPLAN. *PDAD 2013*. Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/PesquisasSocioeconomicas/PDAD/2013.pdf>. Acesso em 30/09/2015.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.



GUERREIRO, Maria das Dores & ABRANTES, Pedro. *Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada*. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 20, nº 58, junho/2005.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. “Quem precisa da identidade?” In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

INEP. *Sinopse Estatística Da Educação Básica , 2013, 2014, 2015*. Brasília: INEP, 2016.

LIBÂNEO, J.C., OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos et al (Orgs.). *Educação escolar. Políticas, estrutura e organização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*. Teoria e prática. 5ª ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

MAIA, Romero Galvão. *Juventude como valor: referencial e método para uma definição a partir do cotidiano*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. São Paulo, v.2. n. 4, dez. 2010.

MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, S. de. *Sociologia da juventude: v. 1 – da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 69-94, 1968.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia do trabalho científico*. 5ª ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. *A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, set.-dez 2001, p. 341-357.

MESQUITA, Marcos Roberto et alli. *A juventude brasileira e a educação*. Revista Juventude.br. CEMJ, Dezembro, 2012.

MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MOEHLECKE, SABRINA. *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49. jan.-abr. 2012.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. *Ensino Médio no Brasil, determinações históricas*. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. Petrópolis: Vozes, 1972.

PAIS, José Machado. “Buscas de si: expressividade e identidades juvenis” (Prefácio). In: ALMEIDA, Maria Isabel Almeida Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas Jovens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

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

PAOLI, Maria Célia; SADER, Eder. “Sobre ‘classes populares’ no pensamento sociológico brasileiro: notas de leitura sobre acontecimentos recentes”. In: CARDOSO, Ruth (org). *A aventura antropológica*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PERALVA, Angelina T. “O jovem como modelo cultural”. In: Revista Brasileira de Educação – ANPED – *Juventude e Contemporaneidade*. n. 5 e 6, 1997, pp. 15-24.

POERNER, Artur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. “O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. SEMTEC/MEC: Brasília, 2004.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Minton. *A natureza e o espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2004.

SARAVÍ, Gonzalo A. *Juventud y sentidos de pertencia em América Latina: causas y riesgos de fragmentación social*. In: Revista Cepal, nº 98. Santiago – Chile: agosto de 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “O estudo etnográfico em educação”. In: ZAGO, N., CARVALHO, M.P., VILELA, R.A.T. *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas*

*em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEDI, Hirano. *Castas, estamentos e classes sociais em Marx e Weber*. São Paulo: Alfa ômega, 1973.

SILVA, Ângela Maria; PINHEIRO, Salete de Freitas; FRANÇA, Maira Nani. *Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses*. 5ª ed. EDUFU: Uberlândia, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPOSITO, Marília P. *A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. Tempo social. Revista Sociologia da USP. São Paulo, v.5, n.1 e 2, 1993, p. 161-178.

SPOSITO, Marília Pontes. “Estudos sobre juventude em educação”. In: *Juventude e Contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, números 5 e 6, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e educação: interações entre educação formal e não formal*. Revista Educação e Realidade. São Paulo, n. 33, jul/dez. 2008.

\_\_\_\_\_. *Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, 2010, p. 095-106.

TAVARES, Breitner Luiz. *Na quebrada, a parceria é mais forte - Juventude hip-hop: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal*. Doutorado (Tese). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. UnB: 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *O problema de formação do magistério*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p. 278-287.

TEODORO, Antônio. *A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal – Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Editora Liber, 2011.

VELHO, Gilberto. “Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea” (Epílogo). In: ALMEIDA, Maria Isabel Almeida Mendes de. EUGÊNIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas Jovens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VIANNA, Angel e CASTILHO, Jacyan. “Percebendo o corpo”. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, Hermano (Org.). *Galeras cariocas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

WELLER, Wivian. *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim*. Soc. Estado. 2010, vol.25, n.2, pp. 205-224.

WOODWARD, Kathryn. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 2000.