

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)**

Rita Carmona Moreira Leite

**O PROGRAMA NEPSO E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NAS
ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção de título de Doutor em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

São Paulo

2015

BANCA EXAMINADORA

À minha eterna mestra, Isabel Fanchi Cappelletti, que orientou o início, porém não a finalização dessa tese. Mestra que me ensinou, entre muitas outras coisas, que o critério e a rigorosidade são elementos necessários e imprescindíveis que refletem o respeito e o cuidado com todos os processos de avaliação.

Ao Tiago, companheiro amado, que respeitou meus momentos de solidão e angústia e me fez acreditar que tudo pode dar certo sempre.

Ao Benjamin, filho querido, que já está alterando o curso de minha vida, mesmo antes de sua chegada.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Fernando José de Almeida, pelos momentos de orientação e reflexão e pelo respeito, carinho e cuidado com o qual acolheu meu trabalho e produção.

À Capes, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A toda equipe do *Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa*, em especial à Ana Lúcia Lima, Marilse Araújo e Thais Bernardes, pela disponibilidade, abertura para disponibilização de informações e dados e aportes para reflexão sobre os processos e questões relevantes de serem observadas.

A toda equipe do *Programa Educação: Currículo*, em especial aos professores Antônio Chizzoti, Alípio Casali e Professora Isabel Franchi Cappelletti, pelas reflexões realizadas em classe e à Cida, por sua paciência e apoio nas questões administrativas.

Ao professor doutor Alípio Casali e Vera Masagão Ribeiro, pela valiosa e imprescindível contribuição para adensamento dessa pesquisa na qualificação. Às amigas Marisa Ferreira e Jacqueline Barbosa pelas reflexões e ideias para aprimoramento dessa Tese.

A meus companheiros de trabalho, que sempre me apoiaram e torceram pela conclusão desta etapa: Simone André, Renata L. Monaco, Mônica Pellegrini, Silvia Matiazzo, Helton Souto, Fabiano Gonçalves, Paula Delage e Andreza Adami.

Às amigas e familiares que compreenderam meus momentos de ausência: Joana, Bia, Loló, Elana, Ivy, Maria, Renata, Jorge, Laura, Dan, Beth e Stella.

Ao Tiago, por sua serenidade, apoio, compreensão e paciência em todos os momentos, assim como a toda sua família que a apoiou a conclusão desta tese.

À minha mãe, pelo carinho, eterna confiança, paciência e pela presença insubstituível.

RESUMO

LEITE, Rita Carmona Moreira. **O Programa NEPSO e suas Contribuições para o Currículo do Ensino Médio nas Escolas Públicas Paulistas**. 283 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

O objetivo central desta pesquisa foi avaliar o programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião (NEPSO), mais especificamente a edição de 2013, no segmento do Ensino Médio. A investigação do programa nesse segmento de ensino se justifica principalmente pelo contexto atual do Ensino Médio brasileiro: altas taxas de evasão, abandono e repetência, além de baixos resultados nas mais diversas avaliações realizadas. No contexto desses resultados, o Ensino Médio acaba de ter suas Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas (2012), fato que proporcionou uma grande multiplicidade de propostas para reformulações curriculares nesse segmento, propostas que pretendem superar, entre outros, o histórico conflito entre o ensino profissional e propedêutico, que permeou toda a história de implantação do Ensino Médio no Brasil. Dessa forma, essa pesquisa pretende, a partir da investigação de um programa desenvolvido há mais de dez anos nesse segmento, identificar quais as principais aprendizagens desenvolvidas pelos jovens e professores participantes, além de verificar quais as contribuições curriculares em duas escolas já experientes no desenvolvimento desta metodologia. Os dados e informações coletados, à luz dos referenciais teóricos utilizados, trazem contribuições relevantes para o debate nacional em torno da questão curricular para o Ensino Médio, no sentido de garantir o desenvolvimento de currículos mais contextualizados e de propor alternativas metodológicas que podem mobilizar os interesses dos jovens pela construção do conhecimento e a valorização dos saberes por eles produzidos, de acordo com alguns dos princípios já previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Por se tratar de uma pesquisa educacional, composta por uma diversidade de fatores e olhares sobre uma realidade complexa, a abordagem metodológica escolhida para essa investigação foi a qualitativa, opção esta que possibilitou a utilização de diversos procedimentos de investigação e análise da realidade. Assim, foram desenvolvidas análises documentais e entrevistas em profundidade com jovens, professores, diretores escolares e com um profissional responsável pela coordenação pedagógica do programa. Além disso, foi possível desenvolver a observação e acompanhamento de encontros de formação e apresentação de resultados. Todos esses elementos proporcionaram um diversificado material de análise, fato que favoreceu a construção de elementos questionadores e indicativos capazes de incrementar as reflexões e o desenvolvimento de propostas curriculares para a melhora da qualidade da educação pública para o Ensino Médio Brasileiro.

Palavras-chave: Currículo, Formação de Professores, Pesquisa Qualitativa, Ensino Médio, Juventude.

ABSTRACT

LEITE, Rita Carmona Moreira. NEPSO Program and its Contributions to High School Curriculum in Public Schools of São Paulo State. 283 f. Thesis (Doctorate) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

The central objective of this research is to evaluate the program *Nossa Escola Pesquisa sua Opinião* (NEPSO) [Our School Researches Your Opinion), more specifically its 2013 edition, in the segment High School. The investigation of the program in this education segment is justified mainly by the current context of Brazilian High School: high dropout and failure rates as well as poor results in several evaluations undertaken. Within the context of these results, High School has just had its Curriculum Guidances approved (2012), a fact that has allowed a large multiplicity of curriculum reformulation proposals in this segment, which intend to overcome, among others, the historical conflict between professional and propaedeutic education that has permeated all history of High School implementation in Brazil. Therefore, this research, from the investigation of a program developed over ten years in this segment, aims at identifying what are the main apprenticeships developed by young people and participant teachers, besides verifying the curriculum contributions for the development of this methodology in two experienced schools. In the light of theoretical backgrounds used, data and information collected bring relevant contributions to the international debate regarding the curriculum issue for High School in order to ensure the development of more contextualized curriculums and propose methodological alternatives that may mobilize the interest of young people in building up knowledge and valuing the expertise produced by themselves, according to some of the principles already described on the National Curriculum Guidelines for High School. Once it is an educational research composed by a variety of factors and visions on a complex reality, the methodological approach chosen for this investigation is the qualitative one, an option that has made possible the use of several investigation procedures and analysis of reality. Thus, documental analyses have been developed, along with in-depth interviews with young people, teachers, school principals and a professional responsible for the pedagogical coordination of the program. Furthermore, it has been possible to develop the observation and the follow up of both formation meetings and results presentation. All these elements have offered a diversified material of analysis, a fact that has favored the construction of questioning and indicative elements capable of increasing both reflections and the development of curriculum proposals for the improvement of public education quality in Brazilian High Schools.

Key-Words: Curriculum, Teachers' Formation, Qualitative Research, High School, Youth.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DO IDEB – REDE PÚBLICA/BRASIL	46
GRÁFICO 2 - SEXO DOS PROFESSORES SELECIONADOS PARA REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	86
GRÁFICO 3 - ANOS DE MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES SELECIONADOS PARA REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	87
GRÁFICO 4 - PROFESSORES EFETIVOS DA REDE	89
GRÁFICO 5 - ESFERA DE CONTRAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO	89
GRÁFICO 6 - SEGMENTOS DE ENSINO DOS PROFESSORES SELECIONADOS PARA FORMAÇÃO	91
GRÁFICO 7 - TAXA DE RENDIMENTO <i>ESCOLA URBE</i>	125
GRÁFICO 8 - TAXA DE RENDIMENTO <i>ESCOLA CAMPESTRE</i>	126
GRÁFICO 9 - DISTORÇÃO IDADE SÉRIE <i>ESCOLA URBE, ESCOLA CAMPESTRE E BRASIL</i>	128
GRÁFICO 10 - IDADE X ANO.....	143
GRÁFICO 11 - TRABALHO X PERÍODO DE ESTUDO	144
GRÁFICO 12 - SUA MÃE SABE QUE VOCÊ PARTICIPA DO NEPSO?.....	146
GRÁFICO 13 - POR QUE VOCÊ QUIS PARTICIPAR DA PESQUISA?.....	150
GRÁFICO 14 - O QUE VOCÊ APRENDEU COM O NEPSO?	166
GRÁFICO 15 - DEPOIS DE REALIZAR A PESQUISA DE OPINIÃO, ESCOLHA DUAS OPÇÕES ABAIXO QUE REPRESENTA AS QUAIS VOCÊ SE SENTE MAIS PREPARADO PARA FAZER.....	181

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - FASES DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	50
IMAGEM 2 – MOMENTO INICIAL DE APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS	93
IMAGEM 3 – REALIZANDO PESQUISAS DE OPINIÃO	96
IMAGEM 4 – APRESENTANDO RESULTADOS.....	96
IMAGEM 5 - MOMENTO DE DISCUSSÃO DE TEMAS (3º ENCONTRO)	97
IMAGEM 6 - MOMENTO DE SOCIALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS (4º ENCONTRO)	97
IMAGEM 7 - ENCONTRO FINAL DE AVALIAÇÃO – ED. 2013	98
IMAGEM 8 - IMAGEM VIA SATÉLITE ENTORNO <i>ESCOLA URBE</i>	119
IMAGEM 9 – IMAGEM VIA SATÉLITE DO ENTORNO DA <i>ESCOLA CAMPESTRE</i>	120
IMAGEM 10 – ENTENDIMENTOS DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS	173

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESUMO DE ALGUNS PROGRAMAS VOLTADOS PARA A JUVENTUDE (2005 A 2014)	35
QUADRO 2 - EXEMPLO DE MATRIZ CURRICULAR, COM SIMULAÇÃO DA DIVISÃO DO NÚMERO TOTAL DE HORAS ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES	62
QUADRO 3 - UNIVERSIDADES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO NOS ESTADOS	67
QUADRO 4 - DISCIPLINAS/FUNÇÕES DOS PROFISSIONAIS SELECIONADOS PARA PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO	91
QUADRO 5 - QUADRO GERAL FORMAÇÃO NEPSO 2013	94
QUADRO 6 - DOCUMENTOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL, ELABORADO PELA PESQUISADORA ...	106
QUADRO 7 - EXEMPLO DE PERGUNTA EM ENTREVISTA REALIZADA	110
QUADRO 8 - RESUMO DO SEMINÁRIO FINAL – EDIÇÃO 2013	114
QUADRO 9 - PROFISSIONAIS E MATRÍCULAS NAS DUAS ESCOLAS.....	121
QUADRO 10 - INFRAESTRUTURA DAS UNIDADES	122
QUADRO 11 - TAXA DE RENDIMENTO DAS DUAS UNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS	126
QUADRO 12 - TAXA DE RENDIMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	127
QUADRO 13 - DISCIPLINAS DOS PROFESSORES E TEMÁTICAS DAS PESQUISAS	155
QUADRO 14 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS	175
QUADRO 15 - ELEMENTOS, COMPONENTE E OBJETIVOS DOS PROCESSOS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA	191
QUADRO 16 - QUADRO RESUMO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	202
QUADRO 17 - QUADRO RESUMO PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO	204
QUADRO 18 - QUADRO RESUMO INTERDISCIPLINARIDADE.....	207
QUADRO 19 - QUADRO RESUMO PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NO CURRÍCULO ESCOLAR	209
QUADRO 20 - QUADRO RESUMO GESTÃO DEMOCRÁTICA	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACDs.....	Atividades Curriculares Desportivas
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (do original em inglês <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>)
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APA.....	Área de Proteção Ambiental
APEOESP.....	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPCs	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNC.....	Base Nacional Comum
Cenpec.....	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU.....	Centro Educacional Unificado
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CONSED.....	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EACH.....	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
ECA.....	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC.....	Escola Técnica Estadual
FDE.....	Fundação para o Desenvolvimento Escolar
FIES.....	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB.....	Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES.....	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA.....	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPM.....	Instituto Paulo Montenegro
JADE.....	Jovens Agentes pelo Direito à Educação

LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Ministério da Defesa
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MJ.....	Ministério da Justiça
MMA.....	Ministério do Meio Ambiente
MS.....	Ministério da Saúde
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEPSO	Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBMEP.....	Olimpíada Brasileira de Matemática
ONG	Organização Não Governamental
PDE.....	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMEC.....	Proteção Escolar
PNBEM.....	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PNCF.....	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Educação de Jovens e Adultos (modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a Educação Básica)
ProEMI.....	Programa Ensino Médio Inovador
ProInfo.....	Programa Nacional de Tecnologia Educacional (originalmente chamado Programa Nacional de Informática na Educação)
Pronasci.....	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PRONATEC.....	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUCA.....	Programa Um Computador por Aluno
PROUNI.....	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PURA	Programa de Uso Racional da Água
SAEB.....	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE.....	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAC.....	Serviço Nacional do Comércio

SENAI..... Serviço Nacional da Indústria
SeppirSecretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SGPR.....Secretaria Geral da Presidência da República
SISU Sistema de Seleção Unificada
SNJ Secretaria Nacional da Juventude
Suas Sistema Único de Assistência Social
TCC..... Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO.....Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP Universidade Estadual Paulista
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVO DA PESQUISA.....	20
1. DESAFIOS DA JUVENTUDE AO CURRÍCULO	23
1.1. JUVENTUDE: UMA DETERMINAÇÃO BIOLÓGICA, SOCIAL OU HISTÓRICA?.....	23
1.2. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO	47
1.3. A TRAJETÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	53
1.4. PARA ALÉM DA DISCUSSÃO TRADICIONAL PROPEDÊUTICO X PROFISSIONAL: NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.....	57
1.4.1. <i>Protótipo curricular de Ensino Médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais (UNESCO, 2013)</i>	60
1.4.2. <i>Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (MEC, 2013)</i>	65
2. CONHECENDO O PROGRAMA “NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO” - NEPSO	74
2.1. O PROGRAMA E SUA ABRANGÊNCIA.....	74
2.2. FUNDAMENTOS DO NEPSO E SUA RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	76
2.3. CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DA EDIÇÃO DE 2013.....	80
2.3.1. <i>Perfil do grupo de professores selecionados para participação no processo de formação</i>	85
2.3.2. <i>Organização do processo formativo</i>	92
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	100
3.1. ABORDAGEM QUALITATIVA.....	100
3.2. ANÁLISE DOCUMENTAL	105
3.3. ENTREVISTAS COM REPRESENTANTES INSTITUCIONAIS, DIRETORES, PROFESSORES E JOVENS.....	107
3.4. OBSERVAÇÃO/ACOMPANHAMENTO DOS ENCONTROS	110
3.5. CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS SUJEITOS E ESCOLAS PARTICIPANTES	112
3.6. METODOLOGIA PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	115
4. ANÁLISE DOS DADOS	117
4.1. APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	117
4.1.2. <i>A localização e o entorno das escolas</i>	118
4.1.3. <i>Censo escolar das escolas (2013)</i>	120
4.1.4. <i>Composição Curricular das duas unidades pesquisadas</i>	129
4.1.5. <i>Desenvolvimento do NEPSO nas escolas pesquisadas – aspectos comuns em realidades diferentes</i>	135

4.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	140
4.2.1. Organização das categorias de análise.....	141
4.2.2. A condição dos jovens participantes.....	142
4.2.3. Participação juvenil e integração curricular.....	150
4.2.4. Pesquisa como princípio pedagógico – a contribuição da metodologia do NEPSO para a construção de aprendizagens.....	164
4.2.5. Contribuição para o currículo das escolas participantes.....	183
4.2.6. Quadros resumo de análise: entrevistas x princípios presentes nas diretrizes.....	199
CONSIDERAÇÕES AO FIM	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES.....	228
ANEXOS	232
ANEXO A – APRESENTAÇÃO DO CURSO APRENDIZADO COM PESQUISA DE OPINIÃO.....	232
ANEXO B – PAUTAS DO ENCONTROS FORMATIVOS	243
APÊNDICES.....	258
APÊNDICE A – DIÁRIOS DE CAMPO	258
<i>DIÁRIO DE CAMPO I</i>	258
<i>DIÁRIO DE CAMPO II</i>	260
APÊNDICE B – DADOS SOBRE PROFESSORES PARTICIPANTES.....	268
APÊNDICE C – MODELOS DE <i>TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</i> E DE <i>ROTEIROS DE ENTREVISTA</i>	273
<i>I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ADULTOS</i>	273
<i>II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para JOVENS</i>	274
<i>III. Roteiro de entrevista para JOVENS</i>	275
<i>IV. Roteiro de entrevista para DIRETORES</i>	276
<i>V. Roteiro de entrevista para PROFESSORES</i>	277
<i>VI. Roteiro de entrevista para ATOR INSTITUCIONAL DO NEPSO</i>	278
APÊNDICE D – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	279

INTRODUÇÃO

Trabalho há mais de dez anos em organizações do terceiro setor, nas quais participei da formulação, do gerenciamento e da implementação de programas educacionais. Durante esses anos de trabalho, pude identificar, por meio dos inúmeros projetos dos quais participei, a relação entre as práticas desenvolvidas por organizações da sociedade civil com a educação formal.

Diversas foram as experiências vivenciadas em que essa relação se fez presente: na realização de cursos para a formação de professores nas mais variadas áreas, no desenvolvimento do trabalho complementar à escola, nas creches conveniadas junto às secretarias e até mesmo na elaboração de propostas de intervenções no espaço escolar.

Após o desenvolvimento de meu mestrado, no mesmo programa e linha de pesquisa em que apresento agora esta tese, pude constatar algumas possíveis contribuições dessas organizações junto à educação formal, uma vez que minha dissertação abordou a avaliação de uma formação para professores das escolas públicas municipais de Parati desenvolvida pelo *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* (Cenpec)¹.

Em uma de minhas recentes experiências profissionais, realizei o gerenciamento institucional de um programa para jovens entre 16 e 21 anos que frequentam o Ensino Médio das periferias da cidade de São Paulo: o *Programa Jovens Urbanos*².

A entrada neste programa, e a atual configuração e os resultados obtidos pelo Ensino Médio (altas taxas de evasão e repetência) fizeram com que eu adensasse minhas reflexões e interesse por esse segmento da educação básica e meu desejo em pesquisar as possíveis contribuições das organizações do terceiro setor para tal segmento educacional.

Durante o desenvolvimento de minhas atividades dentro do *Programa Jovens Urbanos* tive a possibilidade de entrar em contato com o *Instituto Paulo Montenegro*

¹ O *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* (Cenpec) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/quemsomos>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

² O *Programa Jovens Urbanos* é responsável pela formação de jovens de 16 até 21 anos que habitam as metrópoles. Sua metodologia formativa tem como objetivo promover o desenvolvimento de sensibilidades e o envolvimento reflexivo dos jovens com os territórios da cidade, oferecendo oportunidades para que conheçam e explorem espaços onde estão concentradas práticas juvenis, artísticas e tecnológicas relativas ao mundo do trabalho, das políticas, das ciências e de promoção da saúde, de lazer e de esportes. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/programa-jovens-urbanos>>. Acesso em: 28 set. 2014.

(IPM). Essa instituição, vinculada ao *Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística* (IBOPE), foi criada em 2000 com o objetivo de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade do sistema de ensino do país. Um de seus projetos principais é o *Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião* (NEPSO). Para o IPM,

O programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO) consiste na disseminação do uso da pesquisa de opinião, como instrumento pedagógico, em escolas públicas de ensino regular fundamental e médio e em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).³

O programa, em 2015, já está em seu décimo quinto ano de implantação sob a coordenação pedagógica da organização *Ação Educativa*, “uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil”⁴.

O NEPSO apresenta diversas modalidades e formas de desenvolvimento: junto a universidades, organizações da sociedade civil, secretarias de educação e escolas, sempre atuando, direta ou indiretamente, nos diversos ciclos da educação formal.

Além de sua diversidade de formatos para implantação, o programa é desenvolvido em diferentes estados brasileiros (Minas Gerais, Paraná, Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Brasília e São Paulo) e em países como Argentina, Colômbia, México, Chile e Portugal. Tal fato pode indicar que uma grande característica desse programa é sua flexibilização e possível adaptação aos diferentes contextos educacionais.

A metodologia descrita no *site* do projeto é a seguinte:

[...] o desenvolvimento de projetos de pesquisa de opinião pode propiciar aprendizagens significativas que vêm ao encontro das orientações curriculares atuais para a educação básica. Pode constituir experiências de prática escolar que concretizam os princípios da contextualização de conteúdos, integração de disciplinas, valorização da iniciativa e autonomia dos jovens, cidadania e participação, afirmados nessas orientações, criando possibilidades de inovação do trabalho pedagógico⁵.

³ Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=3.02.00.00.00&ver=por. Acesso em: 23 out. 2011.

⁴ Disponível em: http://www.acaoeducativa.org/index.php?option=com_content&task=section&id=2&Itemid=73. Acesso em: 29 out. 2011.

⁵ Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=3.02.00.00.00&ver=por. Acesso em: 28 set. 2014.

Além disso, o programa tem como uma de suas ações principais a formação de professores dos diversos segmentos escolares para realizarem projetos de pesquisas de opinião com seus alunos. Ao final desse processo é realizado, anualmente, um grande seminário no qual os diversos participantes do programa apresentam os projetos desenvolvidos e resultados obtidos.

No sentido de desenvolver essa ação formativa, a organização *Ação Educativa*, juntamente com o IPM, elaborou materiais de referência⁶, nos quais são explicitados princípios e metodologias para o desenvolvimento do programa.

É importante destacar que esse programa, além de apresentar uma abrangência significativa e grande poder de disseminação dos conhecimentos produzidos, conta com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na realização dos congressos/seminários anuais.

Todas essas características fazem do programa NEPSO uma iniciativa relevante a ser pesquisada e disseminada e uma possível alternativa metodológica para trabalho com jovens do Ensino Médio.

Nesse sentido, este projeto de pesquisa pretende avaliar os resultados e efeitos do programa NEPSO na formação dos alunos e professores participantes das turmas de 2013 das escolas de Ensino Médio paulistas e também quais foram as contribuições curriculares que esse programa possibilitou para duas escolas já experientes em seu desenvolvimento.

A partir dessa avaliação pretende-se contribuir para a construção de propostas curriculares para o Ensino Médio, uma vez que esse segmento configura-se atualmente como um dos grandes desafios da educação brasileira, conforme será abordado mais adiante.

Para conseguir contemplar os propósitos dessa tese, a mesma está organizada da seguinte forma: inicialmente serão configurados de forma mais precisa o problema, o objeto e os objetivos gerais e a relevância social dessa pesquisa.

⁶ **Manual do Professor:** visa a orientar, inspirar e desafiar os professores a realizar projetos de ensino com pesquisas de opinião. Nele são apresentados o potencial educativo desse tipo de pesquisa, os conceitos básicos e as etapas necessárias para a realização de uma pesquisa educativa de opinião na escola. **NEPSO: pesquisa de opinião como prática de aprendizagem:** Esta publicação pretende reunir as principais aprendizagens de uso da pesquisa educativa de opinião em escolas, acumuladas desde o ano 2000. **Encontros NEPSO: Aprendizagens em rede:** Esta publicação, organizada pelo *Instituto Paulo Montenegro* e pela *Ação Educativa*, traz informações sobre as aprendizagens resultantes dos eventos (seminários, congressos e simpósios) realizados pela rede NEPSO em 2008. Disponível em: <<http://www.nepso.net/publicacao/pg1>>. Acesso em 28 set. 2014.

Em seguida, no primeiro capítulo, intitulado “Desafios da juventude ao currículo” serão apresentadas as concepções de juventude e currículo que nortearão o desenvolvimento dessa tese. Nesse capítulo será abordada também a trajetória de implantação do Ensino Médio no Brasil e seus principais desafios e conquistas.

O capítulo termina apresentando duas propostas de inovação e melhora do Ensino Médio, desenvolvidas logo após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 2012, os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio - desenvolvidos pela UNESCO em 2013 e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio - uma iniciativa do *Ministério da Educação* (MEC), também desenvolvida nesse mesmo ano.

A intenção de trazer essas duas propostas para o debate sobre o Ensino Médio, não é a de aprofundar as análises sobre os seus aspectos teóricos e estratégias pra implementação - uma vez que esse não é o foco dessa tese.

Assim, a ideia de trazer para discussão essas novas propostas foi a de abordar algumas referências curriculares atuais desenvolvidas, para que as mesmas subsidiassem e trouxessem mais elementos para as análises sobre o programa NEPSO: sobre seus fundamentos, princípios, estrutura e possíveis contribuições curriculares para esse segmento.

Desta forma, este capítulo apresenta e discute os referenciais teóricos que serviram como base para o desenvolvimento dessa pesquisa.

No segundo capítulo, será realizado um “mergulho” no NEPSO: qual a sua abrangência e relevância, suas relações com as atuais DCNEM (de 2012), seus princípios e fundamentos e qual foi o contexto de desenvolvimento da edição de 2013 – foco de pesquisa dessa tese. Na abordagem dessa edição será apresentada toda a estrutura da formação desenvolvida, o perfil dos professores participantes e a organização do processo formativo realizado. Assim, esse capítulo se propõe a apresentar para o leitor, de forma detalhada, o que é o programa NEPSO, seus princípios, estrutura e forma de organização.

É importante destacar aqui que a edição de 2013 foi escolhida como foco para pesquisa e análise, principalmente por se tratar de um contexto histórico importante no que se refere ao desenvolvimento de propostas para o Ensino Médio, pois no ano anterior haviam sido homologadas as DCNEM e, nesse sentido, essa pesquisa poderia trazer elementos atuais das escolas de Ensino Médio para o debate.

No terceiro capítulo será abordada toda a metodologia de trabalho utilizada para essa pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa situada no âmbito educacional, as estratégias utilizadas para apreensão e entendimento da realidade foram diversas e compreenderam: a análise de documentos e materiais desenvolvidos pelo programa e pelas duas escolas a serem pesquisadas, entrevistas realizadas com professores, jovens, diretores das escolas e representante institucional do programa e a observação e acompanhamento de alguns encontros formativos e de socialização de resultados.

Nesse capítulo serão abordados ainda os critérios utilizados na seleção dos entrevistados e escolas participantes da pesquisa. Dessa forma, o capítulo fundamenta as escolhas metodológicas realizadas e pretende também apresentar ao leitor o olhar e instrumentos escolhidos para a análise da realidade.

O quarto (e último) capítulo sistematiza e apresenta os dados e informações coletados durante a pesquisa. No primeiro momento as escolas pesquisadas serão apresentadas e caracterizadas e em seguida serão apresentadas as categorias de análise desenvolvidas a partir do diálogo entre as falas dos participantes com os referenciais teóricos trazidos no início da pesquisa.

Ao final desse capítulo são apresentados cinco quadros resumo que sumarizam, a partir de alguns princípios explicitados nas DCNEM (de 2012), quais as conquistas e/ou contribuições curriculares do NEPSO para escolas de Ensino Médio pesquisadas e quais ainda são os desafios encontrados para a sua implementação.

Cada um desses princípios também é analisado sob a perspectiva das duas propostas curriculares apresentadas no início dessa tese - os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, da UNESCO e o Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio (MEC).

Conforme será explicitado mais adiante, a ideia desses quadros não é resumir todos os aspectos, achados e debates presentes nessa pesquisa, mas sim trazer um foco de olhar para algumas das questões relevantes abordadas.

As considerações finais dessa pesquisa trazem de forma mais sucinta as conclusões a que se chegou essa tese e explicita seus principais resultados e aportes referentes ao desenvolvimento do NEPSO, colaborando para ampliação do debate sobre a questão curricular do Ensino Médio brasileiro.

Problema, objeto e objetivo da pesquisa

As altas taxas de reprovação, o abandono e a distorção idade-série dos jovens no país são alarmantes: conforme reportagem divulgada pelo programa Todos pela Educação (2014), apenas 54,3% dos jovens brasileiros terminam o Ensino Médio com 19 anos⁷.

Em relação à qualidade da aprendizagem dos alunos de Ensino Médio, o panorama não é diferente. Apesar de o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) haver apresentado uma pequena melhora (de 3,1 em 2005 para 3,4 em 2013), esse segmento ainda apresenta menor desenvolvimento, se comparado com o Ensino Fundamental I e II.

Além disso, os dados divulgados pelo MEC, referentes à edição do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) de 2014, revelam uma piora da média de pontos em matemática, (o índice apresentou uma queda no percentual de 7,3% se comparado com a edição de 2013) e em redação, quesito na qual a realidade foi ainda mais alarmante: uma queda de 9,7% no percentual de pontos.

Apesar de o tema da redação escolhido para o ano de 2014 (publicidade infantil) estar menos em evidência no universo juvenil do que o tema da redação de 2013 (Lei Seca), é importante destacar que 529.374 alunos (8,54% dos participantes) tiraram nota zero em redação e que 280.903 estudantes entregaram a prova em branco. Dos 6,2 milhões de participantes, somente 250 conseguiram obter a pontuação máxima no exame.

A partir desses dados, é possível identificar que o direito à educação de qualidade tem sido negado para metade dos jovens do país. Conforme documento que apresenta o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

É no Ensino Médio, todavia, que reside a dívida maior em relação ao direito social e subjetivo à educação. O Brasil embora sendo o país econômica e politicamente mais importante da América Latina até 2009 era o único em que o Ensino Médio não se constituía, de fato, como obrigatório. É somente com a recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96) que a Educação Básica passa a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos e, portanto, o Ensino Médio passa a se constituir em direito de todos os jovens de 15 a 17 anos. [...] a discussão acerca da necessidade do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade e da definição de direitos à aprendizagem e ao

⁷ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32163/apenas-543-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

desenvolvimento precisa avançar, de modo a subsidiar a formulação de metas relativas à infraestrutura física e pedagógica⁸.

Um dos avanços neste segmento de ensino, em termos curriculares, foi a homologação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) em 2012, documento em que são estabelecidas formas de organização curricular, ainda que amplas, para o desenvolvimento de currículos para o Ensino Médio em todo país.

Mesmo com a homologação das DCNEM, o desafio para o desenvolvimento e implementação de currículos mais contextualizados ao universo juvenil e que possam ser atrativos e consistentes tanto para a formação do cidadão, como de profissionais que atendam às exigências do mundo contemporâneo, é ainda um desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira.

Não por acaso o Ensino Médio e a educação dos jovens do país foram definidos como focos de ação no discurso de posse da presidente Dilma Rousseff em (2015):

Vamos continuar expandindo o acesso às creches e pré-escolas garantindo, para todos, o cumprimento da meta de universalizar, até 2016, o acesso de todas as crianças de 4 e 5 anos à pré-escola. Daremos sequência à implantação da alfabetização na idade certa e da educação em tempo integral. Condição para que a **nossa ênfase no Ensino Médio seja efetiva** porque através dela buscaremos, em parceria com os estados, efetivar **mudanças curriculares** e aprimorar a **formação dos professores. Sabemos que essa é uma área frágil no nosso sistema educacional.**

O Pronatec oferecerá, até 2018, 12 milhões de vagas para que nossos jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira. [...]. O Ciência Sem Fronteiras vai continuar garantindo bolsas de estudo nas melhores universidades do mundo para 100 mil jovens brasileiros⁹.

É em consonância com este grande desafio que se situa esta tese, cujo objetivo é estudar uma experiência curricular desenvolvida junto a jovens do Ensino Médio: o programa *Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião* (NEPSO), verificando seus resultados e efeitos na formação dos jovens e professores participantes das turmas realizadas em 2013, bem como em duas escolas mais experientes no desenvolvimento do programa. Essas escolas apreendem e passam a utilizar a metodologia na operacionalização de seus

⁸ Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em 27 dez. 2014.

⁹ Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/01/01/leia-a-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff.htm>. Acesso em: 18 jan. 2014. Grifos próprios.

currículos especialmente no Ensino Médio? Os jovens e professores participantes reconhecem e valorizam os aprendizados construídos durante o processo de implementação do programa?

Dentro desse contexto de problematização, o objetivo central desta tese é avaliar a edição do programa NEPSO realizada em 2013 em São Paulo. O objetivo específico é identificar seus resultados em 17 jovens participantes de distintas escolas e de forma mais aprofundada em duas escolas de Ensino Médio já mais experientes no desenvolvimento do programa.

No que se refere às escolas participantes, esta pesquisa analisará os possíveis efeitos e resultados institucionais/curriculares com as quais o programa possa ter colaborado, a partir de depoimentos de gestores e professores participantes, assim como pela análise dos documentos institucionais das duas unidades escolares.

Portanto, o objeto principal desta tese é o Programa NEPSO, sua metodologia de formação, sua fundamentação teórica e desenvolvimento, além dos possíveis resultados e efeitos decorrentes de sua aplicação no currículo das escolas e no desenvolvimento de professores e dos jovens participantes.

A partir dessa avaliação pretende-se contribuir com elementos para a construção e inovação de currículos e metodologias para o trabalho com os jovens do Ensino Médio das escolas públicas paulistas, de modo a fornecer mais subsídios para a superação do desafio de elaborar currículos para este segmento.

1. DESAFIOS DA JUVENTUDE AO CURRÍCULO

Esta pesquisa pretende apresentar e discutir algumas alternativas curriculares para o Ensino Médio.

Para isso, é importante entendermos primeiro quais são as características e concepções emergentes sobre seu público: o jovem. Para tanto, neste capítulo, serão discutidas as diferentes concepções de juventude e suas principais características, bem como um breve histórico do entendimento do jovem/juventude pela sociedade.

Em seguida, será desenvolvido um estudo sobre a realidade brasileira e suas relações com as políticas públicas voltadas para os jovens, até abordar o Ensino Médio. Sobre este segmento escolar, será realizado um breve panorama dos principais desafios a serem enfrentados e apresentadas duas propostas de desenvolvimento curricular para este segmento e a visão de juventude imbricada em cada uma delas.

Ainda neste capítulo, será discutida e apresentada a visão de currículo que embasará as discussões a serem desenvolvidas neste âmbito.

1.1. Juventude: uma determinação biológica, social ou histórica?

Ao realizar um breve histórico sobre a visão da sociedade com relação aos jovens, é possível identificar algumas transformações e convergências no entendimento deste segmento.

Conforme aponta Ribeiro (2004), antes da Revolução Francesa, a sociedade, até então monárquica e conservadora, valorizava padrões muito mais relacionados à maturidade do que à juventude. As perucas brancas eram identificadas como símbolos de poder e *status* na sociedade, revelando um maior reconhecimento dado a uma estética muito mais próxima da velhice.

Após a Revolução Francesa e a instauração do modo de produção capitalista, a novidade e a mudança tornam-se mais valorizadas do que as formas mais conservadoras de comportamento. Dentro desse contexto, a juventude passa a ter um papel de destaque, sendo responsável pela transformação e revolução dos valores até então defendidos.

Não por acaso, nas décadas que se seguiram à Revolução Francesa foi dado ao jovem o rótulo de revolucionário ou de ator que empreenderá suas forças para as mudanças das regras sociais vigentes.

Atualmente, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, o jovem passou a ser visto não apenas como um agente revolucionário, perseguidor das grandes utopias políticas, mas, principalmente, como uma “nova fatia do mercado”, conforme ressalta Kehl (2004, p. 110):

[...] a "juventude" se revelava um poderosíssimo exército de consumidores, livres dos freios morais e religiosos que regulavam a relação do corpo com os prazeres, e desligados de qualquer discurso tradicional que pudesse fornecer critérios quanto ao valor e à consistência, digamos, existencial, de uma enxurrada de mercadorias tornadas, da noite para o dia, essenciais para a nossa felicidade.

Em seu texto a autora destaca também a dificuldade de delimitação etária para a juventude e imagens relacionadas a esse segmento. Segundo ela é

Difícil precisar o que é juventude. Quem não se considera jovem hoje em dia? O conceito de juventude é bem elástico: dos dezoito aos quarenta, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice – preferem o eufemismo “terceira idade”. Passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto (KEHL, 2004, p. 89).

Todavia, não foi sempre assim. De modo geral, é possível encontrar ao longo da história, visões mais pessimistas do que promissoras com relação ao jovem. Conforme reportagem publicada pela revista *National Geographic* (DOBBS, 2011)¹⁰,

Há 2 mil anos, Aristóteles concluiu que “os jovens são aquecidos pela natureza tal como os ébrios o são pelo vinho”. Um pastor em *O Conto de Inverno*, de Shakespeare, desejava “que não houvesse idade entre 16 e 23 anos ou que a mocidade dormisse todo esse tempo, que só é ocupado em engravidar as raparigas, aborrecer os velhos e provocar brigas”. O lamento desse pastor ecoa até mesmo em investigações científicas dos últimos 100 anos. Para G. Stanley Hall, que inaugurou, em 1904, os estudos formais dos adolescentes, eles passavam por uma fase de “tormenta e tensão”, que recapitulava etapas anteriores e primitivas da evolução social. Já Freud via a adolescência como uma expressão de excruciantes conflitos psicosssexuais; e o psiquiatra Erik Erikson, como a mais tumultuada das crises de identidade pela qual passamos durante a vida. Ou seja, a adolescência sempre foi considerada um problema.

¹⁰ DOBBS, David. *Mentes Brillhantes*. Disponível em: <<http://viajearqui.abril.com.br/materias/mentes-brilhantes?pw=3>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

Dentro da sociedade brasileira, os jovens têm ganhado espaço cada vez mais expressivo: dentro do meio acadêmico, por parte das políticas públicas, organizações não governamentais e dos meios de comunicação (ABRAMO, 1997).

A concepção de juventude, presente principalmente nos meios de comunicação, parece alternar entre os dois enfoques aqui apresentados.

Conforme complementa Abramo (1997, p. 25):

De forma geral, e a *grosso modo*, pode-se notar uma divisão nestes dois diferentes modos de tematização dos jovens nos meios de comunicação. No caso dos produtos diretamente dirigidos a esse público, os temas normalmente são cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida e estilo de aparecimento, esporte, lazer. Quando os jovens são assunto dos cadernos destinados aos “adultos”, no noticiário, em matérias analíticas e editoriais, os temas mais comuns são aqueles relacionados aos “problemas sociais”, como violência, crime, exploração sexual, drogadição, ou as medidas para dirimir ou combater tais problemas.

No meio acadêmico a autora enfatiza que as dissertações de mestrado e as teses de doutorado pesquisam principalmente as instituições das quais os jovens fazem parte ou sobre as estruturas sociais que “conformam situações problemáticas para os jovens, poucas delas enfocando como os próprios jovens vivem ou elaboram essas situações” (ABRAMO, 1997, p. 25).

Mas, afinal, o que é ser jovem? Onde começa e termina a juventude? Como podemos entender melhor essa fase da vida e identificar suas características na atualidade?

Essas questões têm sido tema de diversos estudos e artigos, principalmente dentro das áreas da sociologia e da psicologia. Diversos são os entendimentos e as correntes teóricas que pretendem dar conta de descrever a juventude. Conforme já visto, historicamente essas concepções e visões sobre o jovem foram se transformando e são, ainda hoje, frutos de um intenso debate.

Voltamos à nossa pergunta inicial: o que é ser jovem? Basta ter a idade entre 15 e 29 anos¹¹? Ou se pode ser jovem com 35? Quais são os ritos de passagem ou características que determinam que uma pessoa é adulta? É importante que tenha saído da casa de seus pais? Que tenha filhos? Ou o que determina a passagem para vida adulta é a independência financeira?

Essas são algumas das questões que nortearam reflexões e pesquisas deste projeto para um melhor entendimento e delimitação da juventude enquanto categoria teórica.

¹¹ Em 2004, a UNESCO ampliou o limite da faixa etária da juventude de 25 para 29 anos.

Bourdieu (1978) destacou em entrevista realizada que “juventude é apenas uma palavra”. Essa frase parece haver inspirado grande parte das reflexões teóricas mais críticas, referentes à conceituação da juventude. Considerar que juventude é apenas uma palavra significa dizer que sua conceituação é de difícil apreensão e delimitação ou até mesmo que possa não existir. Nessa mesma entrevista, o autor descreve a dificuldade de delimitação da juventude:

O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, todos os alunos que entram na École Normale, na ENA etc., no mesmo ano, veríamos que estes “jovens” possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo do poder. Quando passamos dos intelectuais para os diretores-executivos, tudo aquilo que aparenta juventude, cabelos longos, jeans etc. desaparece (BOURDIEU, 1978, p. 2).

Com base nessas ponderações é possível ampliar essa reflexão sobre a juventude, considerando-a enquanto uma categoria determinada por condições sociais, culturais, econômicas, de gênero e históricas e não somente um conceito etário, psicológico e cronológico.

Todavia, é importante reconhecer que dentro de uma mesma condição podem ser consideradas uma ou mais variáveis. Por exemplo, é possível, dentro de um mesmo período histórico, existirem diferenças econômicas que influenciem na forma de se entender e de ser jovem, dependendo da classe social. Os jovens de classes mais abastadas podem, por mais tempo, gozar de atributos relacionados à juventude. Ou seja, gozam de mais liberdade para estudar e aproveitar seu tempo livre e postergar as responsabilidades do mundo adulto se comparados a jovens oriundos de classes populares.

Para tentar dar conta dessas grandes diferenças conjunturais dos “tipos” de jovens, atualmente a literatura utiliza-se do termo “juventudes” (no plural). O objetivo dessa terminologia é marcar conceitualmente a visão de não considerar os jovens como um grupo homogêneo com características e demandas comuns, buscando reconhecê-los em sua heterogeneidade dentro de uma mesma categoria conceitual. Para Abramovay e Esteves (2007, p. 22),

[...] em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o

fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria.

Assim como reafirma NOVAES (s/d, p. 1-2),

[a] condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social; dos níveis de renda; das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes, hemisférios. [...] Os jovens de hoje também se diferenciam em termos de orientação sexual, gosto musical, pertencimentos associativos, religiosos, políticos, de galeras, de turmas, de grupos e de torcidas organizadas. Estes demarcadores de identidades podem aproximar jovens socialmente separados ou separar jovens socialmente próximos.

Margullis e Urresti (2006), em seu texto “*La juventud és más que una palabra*” – que critica a célebre frase de Bourdieu –, apresentam dois conceitos importantes e complementares para delimitar melhor o que aproxima e o que distancia os jovens: os conceitos de moratória vital e de moratória social.

A **moratória vital** é entendida pelos autores como a característica biológica/cronológica dos jovens. Ela é a responsável por um *plus* de energia, um crédito temporal presente em todos os indivíduos de uma mesma faixa etária. Segundo eles,

A juventude tem seu lado de promessa, esperança, um espectro de opções abertas enquanto que os que não são jovens possuem uma prudência que tem a ver com a experiência acumulada, porém mais com o tempo que se escapou ou perdeu; com o tempo, progressivamente, a espera vai ocupando o espaço da esperança. Daí vem a sensação de invulnerabilidade que costuma caracterizar os jovens, sua sensação de segurança: a morte está longe, é inverossímil, pertence ao mundo dos outros, às gerações que precedem no tempo, que estão antes para cumprir essa dívida biológica. Nos jovens existe um *plus*, um crédito temporal, uma “moratória vital” (MARGULLIS; URRESTI, 2006, p. 5)¹².

A moratória vital seria, assim, o elemento que proporciona certa unidade à juventude. Já a **moratória social** provém das diferenças presentes nas diversas classes sociais e/ou geracionais. Ou seja, jovens pertencentes a uma mesma faixa etária

¹² La juventud tiene de su lado la promesa, la esperanza, un espectro de opciones abierto, mientras que los no jóvenes poseen una prudencia que tiene que ver con la experiencia acumulada, pero más con el tiempo que se ha escapado o perdido; con el paso del tiempo, progresivamente, la espera va ocupando el espacio de la esperanza. De ahí la sensación de invulnerabilidad que suele caracterizar a los jóvenes, su sensación de seguridad: la muerte está lejos, es inverosímil, pertenece al mundo de los otros, a las generaciones que preceden en el tiempo, que están antes para cumplir con esa deuda biológica. En los jóvenes hay un plus, un crédito temporal, una “moratoria vital” (MARGULLIS; URRESTI, 2006, p. 5).

vivenciarão a juventude de formas distintas se pertencerem a classes econômicas e sociais diferentes, assim como também se pertencerem a diferentes gerações.

Os autores destacam ainda a importância de se considerar os dois conceitos de forma integrada, sendo a moratória vital o ponto de partida para análise sobre a condição dos jovens, com a análise de sua condição material e geracional – moratória social. Em sua opinião,

A juventude como *plus* de energia, moratória vital (e não só social como dizem todos os estudos) o crédito temporal é algo que depende da idade e isso é um fato indiscutível. A partir daí começa a diferença de classe social o que determina o modo como irá processá-la posteriormente. Como dissemos antes não se pode ter como óbvio nenhuma das rupturas objetivas – a cronológica e a sociocultural – se se quer evitar os perigos do etnocentrismo de classe e do fetichismo da data de nascimento (MARGULLIS; URRESTI, 2006, p. 7)¹³.

Além desses dois conceitos, os autores ainda reconhecem outros aspectos que influenciam no modo de ser e entender o jovem, como é o caso da questão de gênero e geracional. A depender da geração, o jovem pode ser entendido de uma forma ou de outra.

No que diz respeito à questão de gênero, é diferente o tempo da juventude para um homem do que para uma mulher, uma vez que os limites biológicos se apresentam de forma muito mais determinante no caso das mulheres. O tempo para a maternidade, por exemplo, impõe à mulher limites mais claros com relação à juventude e à capacidade de procriação.

Com relação à geração, é diferente pensarmos em ser jovem, por exemplo, antes, durante ou depois da ditadura, ou antes e depois da criação e popularização da *internet*. Cada época, assim como cada geração, traz desafios e modos de vida peculiares aos jovens diretamente relacionados às questões políticas, econômicas e sociais.

O conflito geracional explicita-se e amplia-se dentro da família, na qual as referências de juventude e comportamentos experienciados pelos pais e avós quando jovens dificilmente poderão repetir-se na geração de seus filhos. Talvez por conta dessas diferentes vivências e experiências realizadas durante a juventude, seja difícil para os pais

¹³ La juventud como plus de energía, moratoria vital (y no solo social como dicen todos los estudios) o crédito temporal es algo que depende de la edad, y esto es un hecho indiscutible. A partir de allí comienza la diferencia de clase y de posición en el espacio social, lo que determina el modo en que se la procesará posteriormente. Como dijimos antes, no se puede obviar ninguna de las dos rupturas objetivantes – la cronológica y la sociocultural – si se quieren evitar los peligros del etnocentrismo de clase y del fetichismo de la fecha de nacimiento (MARGULLIS; URRESTI, 2006, p. 7).

conseguirem lidar com seus filhos adolescentes/jovens. O que um jovem faz hoje é exponencialmente diferente do que fazia seu avô quando jovem.

Chaves (2005), em pesquisa desenvolvida na Argentina, procurou entender os diferentes discursos presentes na sociedade sobre o jovem. Ela pesquisou diferentes segmentos da sociedade, entre eles pais e mães de jovens, professores, coordenadores e proprietários de escolas, a indústria da comunicação (jornais, programas de rádio, canais de televisão e publicidades), e analisou documentos relacionados a políticas públicas e entrevistou os próprios jovens.

Ao final de sua pesquisa conseguiu agrupar os discursos realizados em um total alarmante de dez categorias diferentes de discursos sobre o jovem:

i) Joven como ser inseguro de sí mismo [...] ii) Joven como ser en transición [...] iii) Joven como ser no productivo [...] iv) Joven como ser incompleto [...] v) Joven como ser desinteresado y/o sin deseo [...] vi) Joven como ser desviado [...] vii) Joven como ser peligroso [...] viii) Joven como ser victimizado [...] ix) Joven como ser rebelde y/o revolucionário [...] x) Joven como ser del futuro [...] (CHAVES, 2005, p. 14-16).

A intenção de apresentar aqui os diversos discursos presentes na sociedade sobre o jovem não é detalhar nenhum deles, mas simplesmente reafirmar os diferentes entendimentos presentes na sociedade sobre o jovem. Isso torna ainda mais difícil a categorização e o entendimento sobre esse segmento.

Na tentativa de unir alguns dos diferentes aspectos que compõem o entendimento sobre a juventude, Dayrell (2007, p. 1108) trabalha com base na “condição juvenil”:

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica.

Alguns outros autores, como é o caso de Abramo (2005), também optam em utilizar a “condição” como parâmetro para pensar ações e caracterizar a juventude ou juventudes.

A partir das contribuições teóricas apresentadas anteriormente, o entendimento e a definição da juventude enquanto categoria precisam ser considerados de forma plural. Deve-se ter no horizonte não só questões etárias e biológicas, mas também as condições

juvenis sociais, culturais e econômicas que necessariamente influenciarão suas demandas e contribuições perante a sociedade.

Neste sentido, as posições de Dayrell (2007) e de Abramo (2005) parecem ser as que melhor contemplam o entendimento sobre a juventude. Pensar o jovem a partir de suas “condições”, sejam elas sociais, culturais, biológicas ou geracionais, engloba de forma integral o sentido da juventude e como ela pode ser entendida em seus diferentes contextos e realidades. Assim, esta pesquisa sempre considerará a juventude de forma diversa e contextualizada, considerando suas condições de existência e de relações com o mundo que a cerca.

Para uma melhor contextualização da juventude e de suas condições, é importante verificar como esse segmento foi entendido nas diferentes fases de desenvolvimento da sociedade brasileira. Para tanto, será apresentado um breve histórico do entendimento do papel do jovem e, em seguida, serão descritas as características das políticas públicas para a juventude presentes em cada um dos períodos.

É importante destacar que as políticas públicas implementadas em cada período, assim como as concepções de juventude explicitadas, ultrapassam e coexistem, nos períodos determinados, porém, em sua maioria, respondem ao entendimento mais geral e preponderante da sociedade sobre o jovem, ditados pela ideologia de plantão ou pelos interesses dos padrões dos meios de comunicação hegemônicos.

No período de 1920/50 no Brasil, a juventude foi considerada pelo senso comum principalmente como “problema”. É possível identificar que as políticas públicas voltadas para esse segmento reduziram-se à criação do juizado de menores, à promulgação do Código de Menores e à criação do *Abrigo de Menores – Instituto Sete de Setembro*, configurado como estabelecimentos de triagem e de internação, como forma de repressão à criminalidade. Todas essas políticas reafirmaram o reconhecimento do jovem enquanto um problema que deve ser resolvido a partir de legislação específica voltada para a delinquência/criminalidade.

Essa visão do jovem enquanto um “problema social” caracterizou-se como um modelo de política paliativa, implementada somente na urgência, e não reconheceu o potencial real do jovem como um ator social que pode contribuir com o crescimento da nação. Por mais que essa concepção de juventude tenha sido mais fortemente expressa em termos de políticas voltadas para os jovens neste período, ainda hoje é possível identificar seus traços nas políticas públicas atuais destinadas a esse segmento.

Durante a ditadura militar, nas décadas de 1960 a 1980, as políticas para juventude não foram muito claras e pareciam estar sempre atreladas às demandas das crianças e não propriamente à dos jovens. Foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) e, com o Ano Internacional da Criança (1979), o novo Código de Menores foi lançado. Dessa forma, a juventude não encontrou “lugar” nas políticas públicas nesse período e foi entendida como uma fase transitória entre a criança e o adulto. A concepção de juventude que subjazia nesse período foi a de que o jovem não existe no presente, mas somente poderá ser um sujeito de políticas no futuro ou durante sua infância. A juventude caracterizou-se como uma fase “transitória” que não necessitava de maiores atenções das esferas públicas, que deveriam estar voltadas prioritariamente para a criança e/ou para o adulto. No Brasil, ainda neste período, houve grande mobilização política juvenil, que conforme ressalta Abramo (1997, p. 31), sofreu grande repressão pelo regime militar:

No Brasil, é particularmente neste momento que a questão da juventude ganha maior visibilidade, exatamente pelo engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda; mas também pelos movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento – sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo. Vale a pena lembrar que tal medo gerou, aqui, respostas violentas de defesa dessa ordem: os jovens foram perseguidos pelos aparelhos repressivos, tanto pelo comportamento (o uso de drogas, o modo de se vestir etc.) como por suas ideias e ações políticas.

Novamente, neste período é possível constatar a identificação do jovem enquanto “problema social” que deve ser reajustado às normas da sociedade.

No processo de redemocratização do Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, e os movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente foram intensificados em quase todo o país. Ainda na década de 1980 a juventude é vista como mais individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática, em contraposição à juventude das décadas de 1960 e 1970, negando assim seu potencial para mudança/contestação social (ABRAMO, 1997, p. 150).

É importante destacar que durante a década de 1990 foi iniciado o fenômeno “Onda Jovem” ou “Bônus Demográfico”¹⁴. A juventude, então, passou a não ser vista mais como

14 Bônus Demográfico é caracterizado por um aumento na quantidade de pessoas em idade produtiva e uma redução do gasto público com crianças e idosos. Este fenômeno pode possibilitar um efeito positivo no desenvolvimento sócio econômico e acontece somente uma vez em cada país do país.

“problema”, nem como uma fase transitória da vida, uma vez que o jovem se tornou um ator estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país. Foi nesse período que também começaram a surgir programas que reconhecem o jovem como protagonista.

Costa (2000) defende que a participação autêntica dos jovens (seu protagonismo juvenil) em processos educativos é um elemento-chave para a construção de sua autonomia e cidadania. É importante destacar que esta concepção de juventude dialoga com os anseios de participação da juventude e é ainda utilizada como referência em diversos programas educacionais e sociais.

No entanto, segundo o autor, a concepção de protagonismo juvenil, além de defender a participação e “voz” dos jovens em seu processo de educação, atribui também aos mesmos a responsabilidade pela transformação social:

A palavra “protagonismo” vem da junção de duas palavras gregas: *protos*, que significa o principal, o primeiro, e *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor. Quando falamos de protagonismo juvenil, estamos falando objetivamente, da ocupação pelos jovens de um papel central nos esforços de mudança social (COSTA, 2000, p. 150).

Dessa forma, apesar de haver uma evolução no entendimento da juventude nesse período histórico – que passou a considerar o jovem enquanto protagonista e não mais como problema –, essa visão acabou, em alguns momentos, por responsabilizar os jovens pelo seu desenvolvimento e o da sociedade. Neste sentido, era esperado que a juventude trouxesse um retorno econômico e social ao país. Essa responsabilidade depositada nos jovens algumas vezes desconsiderou suas demandas emergentes, principalmente dos jovens pertencentes às classes populares e pretendeu “enquadrá-los” dentro do sistema capitalista de produção e consumo. A tendência de enquadrar o termo juventude, desconsiderando-se suas classes sociais, reduzindo-a a um amálgama geral, sempre é um risco a ser refinado nas análises sobre esse segmento.

É importante destacar que o histórico e transformações no entendimento do conceito de juventude e nas políticas públicas voltadas para esse segmento, influenciam as políticas educacionais e curriculares de cada período histórico e compõem um elemento importante no momento de analisar como os jovens são entendidos e considerados nas atuais propostas curriculares e também no programa NEPSO.

Em 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se uma década de expansão de programas para a juventude. Ao todo foram criados 18 programas que envolveram oito ministérios da Presidência da República. No entanto, os programas

desenhados apresentavam certa fragmentação setorial em sua implementação e um caráter mais assistencialista do que emancipatório, ainda que uma relação entre o jovem e a cidadania começasse a ser desenhada. Nessa década (1990) também foi criado o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) em substituição ao *Código de Menores*.

Aproveitando ainda algumas ideias e concepções do jovem como protagonista, abriu-se a possibilidade de o jovem poder se formar e experimentar diversas situações antes de começar sua carreira profissional. A ideia era que o jovem pudesse se qualificar antes de assumir uma profissão para sua vida.

É importante destacar que nesse período histórico houve uma grande expansão de programas voltados para a juventude e, a partir desse momento, ampliaram-se não só as pesquisas nessa área como também os projetos e programas voltados para esse público, muitos deles desenvolvidos por organizações do terceiro setor. Nesses programas, a visão dos jovens enquanto protagonistas ainda era muito presente e, em sua maioria, esperava-se um retorno do jovem após a sua participação nas ações de formação desenvolvidas. Assim, apesar de os programas reconhecerem o potencial dos jovens, também acabavam por exigir retorno muitas vezes além dos desejos e das demandas da juventude.

A partir do ano 2000, houve um aumento considerável de pesquisas relacionadas aos jovens não só no Brasil, mas também em toda América Latina. Conforme Barbero (2008, p. 12), esta mudança não se deu somente em termos quantitativos, mas também qualitativos:

Um dos sinais de mudança nos estudos sobre os jovens encontra-se na relativização do peso da questão cultural na análise da *condição juvenil*. Relativização cuja melhor expressão está na caracterização dessa condição elaborada por Hoppenhayn (2004, p. 17-21) em forma de paradoxos: estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém, muito menos acesso ao emprego e ao poder, dotada de maior aptidão para as mudanças produtivas, mas que acaba sendo no entanto a mais excluída deste processo; com maior influência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças.

Seguindo este novo olhar para o jovem, de 2000 a 2012, as políticas brasileiras se propuseram a olhar o jovem em sua diversidade e considerá-lo enquanto um sujeito de direitos. Para tanto, foram criadas, em 2005, três estratégias principais que compuseram uma Política Nacional de Juventude: a criação da *Secretaria Nacional da Juventude*, do

Conselho Nacional para Juventude e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (2005). Dados do *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2009, p. 51-52)* descrevem as ações:

[...] o arcabouço institucional federal para a implementação de uma Política Nacional de Juventude contava com as seguintes institucionalidades:

1. **Secretaria Nacional de Juventude**, com as seguintes atribuições:

- Formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude.
- Articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para a juventude.
- Desempenhar as atividades da Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Juventude.

2. **Conselho Nacional da Juventude**, criado para:

- Formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude.
- Fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil.

3. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens**, que contemplava ações de aceleração de escolaridade, qualificação profissional e execução de ações comunitárias para os jovens e transferia auxílio financeiro da ordem de R\$ 100,00 para os jovens que apresentavam as seguintes características:

- Tinham entre 18 e 24 anos.
- Haviam concluído a 4ª série, mas não a 8ª do Ensino Fundamental;
- Não tinham vínculo empregatício

A nova política pensada incluía na agenda de investimentos públicos e nos diversos ministérios algumas das demandas da juventude brasileira. Porém apesar da ampliação do escopo das ações e dos programas voltados para juventude, a formulação de políticas públicas que contemplem as diferentes realidades dos jovens brasileiros são ainda insuficientes e acanhadas com relação aos desafios que se tornam mais amplos, inclusive, pela busca de mais estudos, participação e formação.

Diversos foram os programas implementados a fim de abranger a diversidade de jovens do país, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Resumo de alguns programas voltados para a juventude (2005 a 2014)

Programa	Órgão	Descrição	Público
ProJovem Urbano Novo 2014	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)	Visa a conclusão do Ensino Fundamental por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso. Concede auxílio financeiro mensal aos jovens atendidos, durante os 18 meses de desenvolvimento do curso, no valor de R\$ 100,00, condicionado a 75% de presença deste jovem nas atividades presenciais e a entrega de trabalhos pedagógicos*.	Jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental.
ProJovem Adolescente 2009	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS)	O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Adolescentes e Jovens de 15 a 17 anos tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Isso é feito por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho**.	Jovens entre 15 e 17 anos, cujas famílias são beneficiárias do Bolsa Família, estendendo-se também aos jovens em situação de risco pessoal e social, encaminhados pelos serviços de Proteção Social Especial do Suas ou pelos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

ProJovem Trabalhador 2008	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	Profissionalização e elevação da escolaridade. Os participantes recebem bolsa-auxílio no valor de R\$ 100,00 e em até seis parcelas, mediante comprovação de 75% de frequência às aulas. Os cursos de qualificação são de 350 horas/aula, sendo 100 horas/aula de qualificação social e 250 horas/aula de qualificação profissional ^{***} .	Jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda <i>per capita</i> de até um salário mínimo.
ProJovem Campo- Saberes da Terra 2014	Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)	Visa promover ações educacionais e de cidadania voltadas a jovens que, por diferentes fatores, foram excluídos do processo educacional, de modo a reduzir situações de risco, desigualdade, discriminação e outras vulnerabilidades sociais, fomentando a participação social e cidadã, favorecendo a permanência e a sucessão dos jovens na agricultura familiar. Jovens recebem R\$ 100,00 por 12 períodos para o jovem matriculado que frequentar 75% de atividades pedagógicas presenciais [±] .	Jovens agricultores familiares, entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental.
Jovem Aprendiz 2008	Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	Aprendizagem de ofício ou profissão com contrato de trabalho determinado.	Jovens entre 14 e 24 anos.
Programa Nacional de Integração da Educação Profissionalizante com a educação básica (PROEJA) 2006	Ministério da Educação (MEC)	Neste programa, são ofertadas as seguintes modalidades de cursos: Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional, Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional, Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica ^{±±} .	Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio na idade regular e que buscam também uma profissionalização.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) 2011	Ministério da Educação (MEC)	Tem como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira ⁺⁺ .	Estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores (agricultores familiares, silvicultores, aqüicultores, extrativistas e pescadores); beneficiários dos programas federais de transferência de renda; estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; povos indígenas, comunidades quilombolas; adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda nos cursos oferecidos por intermédio do Bolsa Formação.
Estação Juventude 2014	Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)	Oferece informações sobre programas e ações para os jovens, orientação, encaminhamento e apoio para que eles próprios tenham condição de construir as suas trajetórias e buscar as melhores formas para a sua formação. Os espaços contam com gestores capacitados para fornecer informações e desenvolver atividades que facilitem o acesso dos jovens a serviços e políticas públicas que atendam às suas necessidades ⁹ .	Jovens de 15 a 29 anos moradores de áreas de vulnerabilidade social.
Programa Universidade para Todos (ProUni) 2005	Ministério da Educação (MEC)	Concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas ⁹⁹ .	Estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) 2008	Ministério da Educação (MEC)	Destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Em 2010, o Fies passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tornou-se o agente operador do programa e os juros caíram para 3,4% ao ano ⁶⁸⁸ .	Estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.
Projeto Rondon 2005	Ministério da Defesa (MD)	Desenvolvimento de trabalhos nas áreas de estudo em regiões remotas do Brasil, sob a supervisão de professores, durante as férias universitárias.	Jovens estudantes de Ensino Superior.
Nossa Primeira Terra 2004	Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)	Linha de financiamento especial, dentro do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) para aquisição e investimento em infraestrutura básica de imóveis rurais.	Jovens sem terra, filhos de agricultores e estudantes de escolas agrotécnicas, na faixa etária de 18 a 24 anos que desejem adquirir uma propriedade rural.
Segundo Tempo 2008	Ministério do Esporte	Promoção do acesso de crianças e jovens da rede pública de ensino à prática esportiva, assegurando complemento alimentar, reforço escolar e material esportivo.	Crianças e jovens em situação de risco social que estejam cursando o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.
Bolsa Atleta 2005	Ministério do Esporte	Apoio financeiro aos atletas com mais de 12 anos que não contam com o patrocínio da iniciativa privada e que já começaram a mostrar seu alto potencial em competições nacionais e internacionais. O apoio financeiro tem duração de um ano, podendo ser prorrogado.	Jovens acima de 12 anos, atletas das categorias: estudantil, internacional, nacional, olímpica e paraolímpica.

Escola aberta 2004	Ministério da Educação (MEC)/ Secretaria de Educação Básica (SEB)	Oferta de atividades educacionais, esportivas, culturais e de lazer em escolas públicas do Ensino Médio e Fundamental, que são abertas nos fins de semana exclusivamente para atender à comunidade. Os jovens que ministram as oficinas recebem ajuda de custo mensal de R\$ 150,00.	Jovens e pessoas da comunidade.
Juventude e Meio Ambiente 2005	Ministério da Educação (MEC)/ Ministério do Meio Ambiente (MMA)	Formação e fortalecimento de lideranças ambientalistas jovens em cinco eixos: educação ambiental, fortalecimento organizacional, educomunicação, empreendedorismo e participação política. ^v	Coletivos Jovens de Meio Ambiente e seus integrantes- jovens com idade entre 15 e 29 anos, participantes ou não de organizações e movimentos de juventude ou meio ambiente.
Saúde na Escola 2007	Ministério da Educação (MEC) / Ministério da Saúde (MS)	Avaliação das condições de saúde; ações de segurança alimentar e promoção da alimentação saudável e práticas corporais de atividade física; educação para a saúde sexual; saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; ações de prevenção de gravidez na adolescência; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; promoção da cultura de paz; educação permanente de jovens para promoção da saúde.	Alunos da rede pública de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, rede federal de educação profissional e tecnológica e EJA.
Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci)	Ministério da Justiça (MJ)	Redução da exposição dos jovens à violência e à criminalidade.	Jovens de 15 a 24 anos de idade, moradores das regiões metropolitanas mais violentas do país.

Programa de Redução da Violência Letal Contra Jovens e Adolescentes 2008	Secretaria Especial de Direitos Humanos	Articulação política, que prevê ações de <i>advocacy</i> nacional e de mobilização de diferentes atores sociais; produção de indicadores sobre a mortalidade de adolescentes e jovens; levantamento, análise e difusão de metodologias que contribuam para a prevenção da violência e, sobretudo, para a diminuição das taxas de letalidade de adolescentes e jovens no Brasil.	Adolescentes e jovens moradores de regiões de alta vulnerabilidade social.
Juventude Viva 2014	Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SGPR) e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)	Reúne ações de prevenção para reduzir a vulnerabilidade de jovens negros a situações de violência física e simbólica, a partir da criação de oportunidades de inclusão social e autonomia; da oferta de equipamentos, serviços públicos e espaços de convivência em territórios que concentram altos índices de homicídio; e do aprimoramento da atuação do Estado por meio do enfrentamento do racismo institucional e da sensibilização de agentes públicos para o problema ^{vv} .	Jovens entre 15 e 29 anos moradores de regiões de alta vulnerabilidade social.

Fonte: adaptado de Programas para a juventude do governo federal (IPEA, 2009, p. 62-64).

Legenda complementar: *http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17462&Itemid=817, **<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/projovem>, ***http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm, [±]https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000011&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC, ^{±±}http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja-&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&option=com_content&view=article, ⁺⁺⁺ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm, [°]<http://juventude.gov.br/estacaojuventude/o-que-e#.VJmPoV4AKA>, ^{°°}http://pruniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140, ^{°°°}<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>, ^{°°°°}<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/dt9.pdf>, ^{°°°°°}<http://juventude.gov.br/juventudeviva/o-que-e#.VJmSIF4AKA>.

Com base no quadro, é possível verificar a grande complexidade e variedade dos programas criados pela esfera federal ao longo dos últimos onze anos e como constantemente alguns destes programas têm sido atualizados, como é o caso do Projovem Urbano e FIES

A constante criação e atualização dos programas voltados para a juventude parecem contemplar não só as diversas demandas como também as diversas características da juventude atual. Assim, os programas apresentados no quadro contemplam: jovens que vivem na cidade, no campo, em aldeias indígenas.

O atendimento também varia segundo o grau de formação. Há programas voltados para os jovens que completaram o Ensino Médio, para os que ainda não completaram o Fundamental, para jovens que se encontram no Ensino Médio, para jovens do Ensino Superior e para jovens que pretendem realizar cursos profissionalizantes.

Como pode ser observado, a maior parte desses programas é destinada a jovens em situação de vulnerabilidade social e apresenta contrapartida financeira para a participação em processos formativos diversos.

A articulação proposta entre os diferentes ministérios e a ampliação da abrangência desses programas, para que venham a atingir o número total de jovens em situação de vulnerabilidade, ainda são alguns dos desafios a serem enfrentados na sua execução.

Além disso, sendo os jovens **sujeitos de direitos**, esses programas deveriam ampliar seu escopo de atuação para atender não somente aos jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social, mas também possibilitar a inclusão dos jovens das diversas classes sociais.

Como bem sinaliza Silvia e Andrade (2009, p. 68):

O passo seguinte será ampliar o escopo da Política Nacional de Juventude para todos os segmentos que compõem as juventudes. Não se trata de negar a necessidade de um diálogo maior da política nacional com a parcela de jovens excluídos em face da realidade brasileira.

Em um país com enormes desigualdades sociais, é natural e importante que a política de juventude privilegie os jovens excluídos e conduza ações mais voltadas para sua inclusão.

Contudo, dada a diversidade das experiências juvenis e a admissão da condição do jovem como sujeito de direitos, não se deve perder de vista que as políticas sociais universais precisam caminhar com os programas emergenciais.

Mesmo diante das novas políticas e programas de governo voltadas para a juventude, os jovens, principalmente do sexo masculino, negros, pobres, com baixa

escolaridade e moradores das periferias das grandes cidades, são vítimas fatais de causas externas (mortes por acidentes e armas de fogo). Em 2007, foram registradas porcentagens alarmantes: a quantidade de mortes de jovens entre 15 e 24 anos chegou a 67,7%, conforme dados do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) divulgados pelo IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2009, p. 45).

Ao verificar os dados referentes à violência, percebe-se que o fator escolaridade é determinante com relação à exposição dos jovens à violência. Nesse sentido, a não continuidade dos estudos pode representar um fator de risco à juventude, tornando-se assim importante verificar como a escola, mais precisamente o Ensino Médio, tem respondido às demandas escolares dos jovens brasileiros.

No entanto, quais seriam as demandas dos jovens brasileiros? Como deveria ser a educação para juventude?

Essa questão acerca do modo como deve ser a educação para os jovens não é nova. Aristóteles (300 a.C.) já colocava algumas reflexões e questões importantes com relação ao escopo da formação dos jovens:

Fica claro, portanto, que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar.

Nos tempos modernos, as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter.

Do ponto de vista do sistema educativo atual, a investigação é confusa e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários).

No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude, não há acordo nenhum (de fato não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício) (BRASIL, 2000a, p. 48).

Apesar dos diversos programas públicos voltados aos jovens para favorecer seu acesso e sua permanência no sistema educacional, ainda é possível verificar, por meio dos resultados das avaliações do sistema educacional, uma grande dificuldade de os jovens entrarem, permanecerem e terem bons resultados ao final do Ensino Médio.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) reconhecer o Ensino Médio como uma etapa da educação básica – o que confere a esse segmento de ensino gratuidade e universalização –, ainda há dificuldades para absorver a

grande demanda de estudantes que concluem o Ensino Fundamental e o grande número de alunos que regressam aos estudos com a intenção de melhores oportunidades de trabalho.

Wahrhafting (2001, p. 203) destaca que

Como resultado mais visível dos esforços recentes de universalização do acesso e da qualidade do ensino fundamental, [...], criou-se em todo país uma forte demanda para o Ensino Médio.

Além dessa gradual evolução positiva da *performance* do ensino fundamental, outro fator indutor e potencializador do vertiginoso crescimento da matrícula do Ensino Médio tem sido a barreira do nível de escolaridade imposta pelo mercado de trabalho.

Mesmo que o grau de escolaridade favoreça a entrada no mercado de trabalho e a possibilidade de ascensão salarial, nem sempre a formação no Ensino Médio garante uma entrada qualificada e duradoura. Cada vez mais, as empresas e indústrias têm exigido maiores graus de formação/especialização para a contratação de pessoal com salários atrativos.

Nesse sentido, o Ensino Médio torna-se apenas uma “ponte” para o Ensino Superior ou para o Ensino Profissional, com os quais, após sua conclusão, o jovem terá uma condição salarial mais favorável. Portanto, o Ensino Médio perde o seu valor como etapa de Ensino Fundamental para a aquisição de habilidades e conhecimentos para a cidadania e para vida – chamada terminalidade, tornando-se, assim, uma etapa “transitória” da formação que só ganha sentido após a sua conclusão.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 atribui a responsabilidade do Ensino Médio principalmente aos Estados da Federação. Nesse sentido, o rápido aumento no número de matrículas muitas vezes dificulta o atendimento a essa demanda uma vez que

a crise financeira que assola os governos estaduais, salvo raras exceções, limita drasticamente a capacidade de aporte dos investimentos necessários para que a expansão do Ensino Médio alcance os níveis desejados (WAHRHAFTING, 2001, p. 207).

É importante destacar que, apesar das dificuldades financeiras dos estados em aumentarem suas matrículas para o Ensino Médio, o desenvolvimento econômico do país e a criação do *Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica* (Fundeb) proporcionam um maior número de recursos destinados à educação do país, possibilitando um aumento gradativo nos recursos a serem destinados ao Ensino Médio.

Ao mesmo tempo em que são destinadas maiores somas de recursos à educação, aumenta-se também a demanda por controle social dos investimentos realizados. Diversos

mecanismos foram empreendidos com a demanda de aferir os resultados obtidos pela educação.

O *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB)¹⁵, o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM)¹⁶ e o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB)¹⁷ são exemplos de mecanismos de controle dos resultados dos investimentos e esforços empreendidos na área educacional e podem, desde que bem utilizados, auxiliar a qualificar a educação pública brasileira.

A seguir serão explicitados alguns dados referentes ao Ensino Médio, que demonstram e justificam maior atenção para esse segmento de ensino.

Segundo dados de 2010 do IBGE e do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), existem cerca de 10 milhões e 300 mil jovens com idade entre 15 e 17 anos. Destes, 20% (aproximadamente 2 milhões)¹⁸ estão fora da escola, fato que diminui sensivelmente a possibilidade de inserção produtiva desses jovens no mundo do trabalho e da possível continuação dos estudos.

¹⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB/ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil") e A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 12 de out. 2014.

¹⁶ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi lançado pelo MEC em 1998. Inicialmente era composto por provas com 63 perguntas que verificavam principalmente a capacidade dos alunos de ler, escrever e raciocinar. Buscava, desta forma, sinalizar para o sistema do Ensino Médio, quais habilidades gerais deveriam ser estimuladas. Porém com o passar dos anos os objetivos estrutura do ENEM foram sendo reformuladas. Em 2004, o ENEM passa a ser utilizado como critério para a seleção de bolsistas Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2009, o ENEM muda de forma substantiva o seu objetivo inicial. As provas agora eram compostas de 160 questões e realizadas em dois dias e serão utilizadas como seleção para as universidades federais via Sistema de Seleção Unificada (SISU), além desta função o ENEM é utilizado também como forma de certificação para o Ensino Médio e para cursos de Educação de Jovens e Adultos. Conforme dados do INEP, o número de inscritos no ENEM era de 150 mil em 1998 saltando 6,2 milhões em 2011 correspondendo a 74 % dos quase 8,4 milhões de alunos matriculados no Ensino Médio em 2010, conforme dados do Censo Escolar. Diante das constantes propostas de reformulação do currículo do Ensino Médio e da falta de consenso sobre a estruturação deste segmento de ensino “a lógica imposta pelo ENEM, como referência para a organização curricular do Ensino Médio, vai se tornando crescentemente avassaladora” (TORRES, TEIXEIRA e FRANÇA, 2013, p. 37).

¹⁷ “O IDEB foi criado pelo Inep em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez”. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/ideb-299357.shtml>>. Acesso em: 22 out. 2011.

¹⁸ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

Outro dado relevante relativo à educação oferecida aos jovens brasileiros pode ser observado a partir dos indicadores de evasão/abandono, repetência e distorção idade-série presentes no Ensino Médio brasileiro.

Segundo dados divulgados pelo MEC/INEP¹⁹, os índices de abandono Ensino Médio em 2013 foram de 8,1% enquanto os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam 1,2% de abandono e os anos finais desse mesmo segmento, 3,6%.

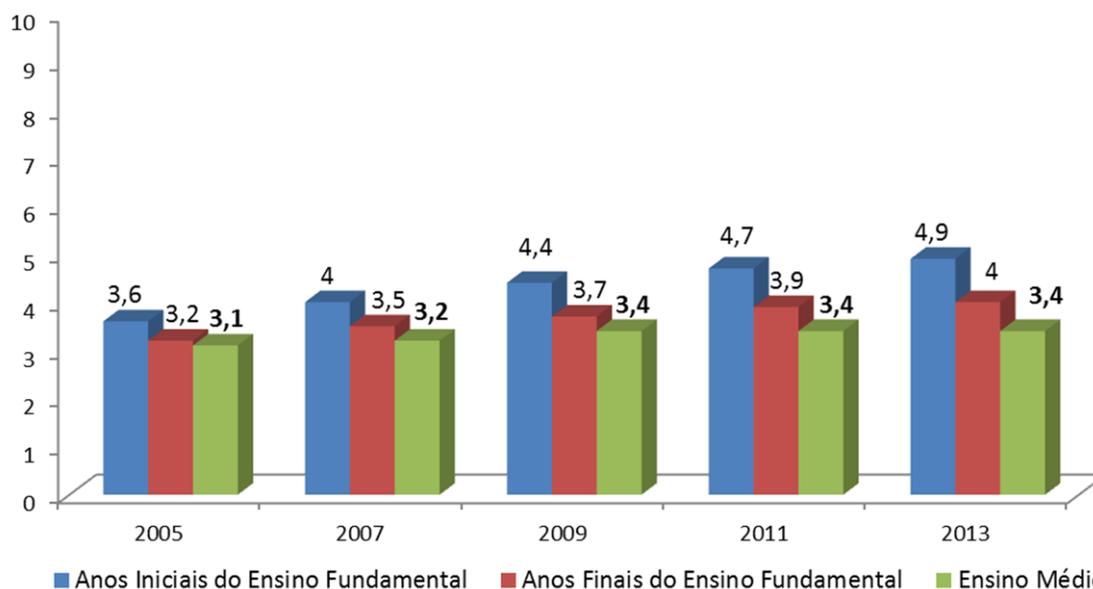
Com relação à distorção idade série em 2013 é o Ensino Médio que também apresenta os piores resultados: enquanto os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam 15,4% e os anos finais desse mesmo segmento apresentam uma taxa de distorção de 27,5%, o Ensino Médio possui 29,5% de seus alunos fora da série prevista para sua idade.

Quanto à repetência, apesar de o índice do Ensino Médio se assemelhar aos anos finais do Ensino Fundamental (11,3%), ainda pode ser identificado um número significativo: em 2013, 11,8% dos alunos do Ensino Médio brasileiro foram reprovados.

Mais um dado, já destacado anteriormente nesta tese, que reforça a necessidade de um olhar especial e o desenvolvimento de pesquisas com a finalidade de contribuir para a melhora do Ensino Médio é o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB): enquanto o IDEB (2005) dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 3,6 e dos anos finais do mesmo segmento é de 3,2, o Ensino Médio apresenta um IDEB de 3,1 em uma escala de 0 a 10 (sendo este o segmento que menos evoluiu neste índice: somente 0,3 desde 2005, enquanto os demais segmentos tiveram uma evolução de pelo menos 0,8).

19 Disponível em: < http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=81#filtros >. Acesso em: 23 dez. 2014.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB – rede pública/Brasil



Fonte: Adaptado de MEC/INEP, disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=181#filtros. Acesso em: 18 de jan. 2015.

Apesar de a Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE apresentar algumas melhoras significativas com relação aos dados de permanência e acesso ao Ensino Médio, essa síntese conclui que:

vale a pena focalizar a análise no Ensino Médio, pois esta etapa do sistema de ensino brasileiro reflete as deficiências acumuladas desde o início do processo de escolarização. Esse nível de ensino representa não somente o principal desafio de inclusão a ser enfrentado pela educação básica, como também a principal lacuna para a efetivação do direito à educação, considerando sua obrigatoriedade progressiva estabelecida pela Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012, p. 118-119).

Todos os dados citados evidenciam um conflito entre o que a escola está oferecendo a seus jovens e o que eles esperam dela. Esse conflito expressa-se por meio de dados referentes aos baixos resultados e aos altos índices de evasão e repetência. Então, qual seria a principal causa desse conflito? A inadequação da escola? O desinteresse dos jovens? As reflexões sobre a juventude realizadas no início deste capítulo podem dar algumas pistas sobre como podemos entender melhor a juventude e como ela pode ou não se relacionar com a escola.

De acordo com Dayrell (2007, p. 1.106-1.107),

[...] o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese [de] que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Dessa forma, o meu ponto de partida será a problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam.

A partir dos dados e das reflexões até aqui realizadas, pode-se inferir que existe uma inadequação dos sistemas e escolares e há dificuldades para o desenvolvimento de um currículo que atenda a necessidades e interesses da população jovem, fato que reforça a relevância de estudos e pesquisas nesse segmento de ensino.

Antes de realizar uma análise mais específica acerca das propostas e da trajetória de desenvolvimento curricular do Ensino Médio no Brasil, faz-se necessário aprofundar a concepção de currículo que permeia essa tese, uma vez que este termo currículo:

adquiriu crescente relevância na educação (estruturas organizacionais escolares e não escolares) também é certo que o currículo originou uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular (PACHECO, 2001, p. 15).

Sendo necessária assim, a explicitação da concepção de currículo que permeará essa tese.

1.2. Concepção de currículo

O currículo da educação formal que enfrentará e possibilitará parte da equação desse complexo quadro há de ser definido. Ele também conta com múltiplas acepções e é palco de disputas políticas e pedagógicas. Por conta dele sedimentam-se sociedades, se as ampliam e inovam socialmente.

Para aprofundarmos este conceito, serão apresentados aqui os principais debates em torno da questão curricular, desde sua origem até os dias atuais, e, em seguida, a opção conceitual de currículo que norteará o desenvolvimento desta pesquisa, a qual procurará contemplar também as especificidades curriculares voltadas para a juventude.

Conforme Hamilton (1992), no século XVI, o termo currículo foi utilizado para determinar a estrutura de um curso sequencial e estava principalmente ligado a uma ideia de maior controle sobre o ensino e a aprendizagem:

Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto ordo (um sentido de sequência interna). Assim, falar de um “currículo” pós-Reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um “currículo” deveria não apenas ser “seguido”; deveria, também, ser “completado”. Enquanto a sequência, duração e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou abuso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de “currículo” trouxe, eu sugiro, um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem (HAMILTON, 1992, p. 23).

O conceito de currículo e controle aparece fortemente nas ideias de M. Apple em seu livro *Ideologia e Currículo* (2001a), no qual são apresentadas as principais motivações da estruturação de currículos únicos no início do sistema educacional norte-americano.

Conforme o autor, o currículo garantiria os interesses da classe dominante, em termos culturais e morais, assim como a formação de mão de obra para os centros urbanos, cada vez mais industrializados. Para ele,

Uma grande parte dos primeiros líderes do movimento para tornar a seleção e a determinação do currículo um campo profissional abraçava fortemente tanto a cruzada moral quanto a ética do ajuste econômico como funções explícitas da escolarização. Consideravam os procedimentos para seleção e organização do conhecimento escolar algo que contribuía para ambos os objetivos (APPLE, 2006, p. 108).

A influência da estruturação dos sistemas escolares como forma de determinação de currículos é citada também por Chizzoti e Ponce (2012, p. 26):

Remontar à origem histórica dos sistemas escolares e dos conteúdos prevalentes do ensino permite identificar duas tradições históricas: a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado, desenvolvido sobretudo na Alemanha, França, Holanda e Suíça, na primeira metade do século XIX, que influenciou sistemas de educação contemporâneos europeus, latino-americanos e, particularmente, o sistema brasileiro; e a outra tradição, a de um sistema descentralizado, que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente da iniciativa privada. [...] As duas tradições históricas geraram impactos diferentes nos currículos escolares.

Portanto, a constituição do termo currículo parece haver sido influenciada a partir do momento em que a educação foi transformada em uma “atividade organizada em função de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos” (PACHECO, 2001, p. 22).

Assim, para uma abordagem mais crítica sobre a questão curricular é imprescindível a análise criteriosa das condições sociais, culturais, econômicas e políticas que determinam e/ou influenciam na composição e estruturação de currículos e sistemas educacionais, pois aparecem sempre de forma articulada.

Para além da determinação de conteúdos, disciplinas e sistemas escolares o currículo também foi considerado por alguns especialistas como as práticas e relações desenvolvidas em sala de aula e/ou unidades escolares com base em determinado plano.

Sacristán (1998, p. 123) descreve o currículo como a integração entre essas duas concepções curriculares:

Ambos [os] conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins.

É preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a. Por outro lado, essa perspectiva é uma característica marcante do pensamento curricular mais atual.

Assim como Sacristán, Pacheco (2001, p. 20) também reconhece a interação entre essas duas concepções curriculares e sua relação com determinados contextos históricos, sociais e políticos:

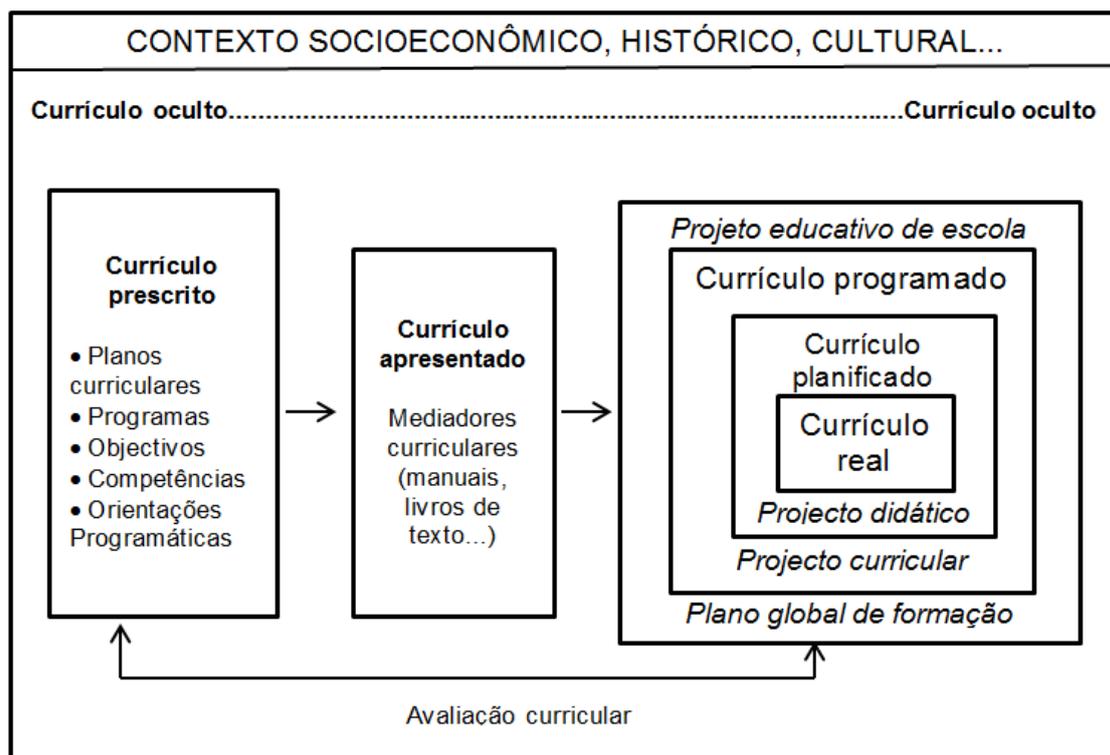
O currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos define-se como um projecto, cujo o processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.

Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência das várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Nesse sentido, considerando todos os elementos e dimensões pertencentes ao currículo, Pacheco (2001) elaborou um esquema que permite identificar a complexidade da estruturação e os níveis de concretização e decisões presentes nas diversas esferas curriculares e como estas se articulam e estruturam-se mutuamente.

Segue quadro desenvolvido pelo autor.

Imagem 1 - Fases de desenvolvimento do currículo



Fonte: PACHECO, 2001, p. 69.

De acordo com o Pacheco (2001), o currículo inicia o seu ciclo de desenvolvimento a partir de uma esfera formal, ou seja, de um “documento oficial e prescrito pela administração central” (PACHECO, 2001, p. 69). Sua segunda fase de implementação são os mediadores curriculares – livros didáticos ou manuais que traduzem o currículo oficial para sua aplicação/execução em sala de aula. O terceiro nível seria o âmbito de planejamento da unidade escolar no qual o grupo de profissionais que compõem a escola estrutura seu projeto educativo específico e seu plano formativo.

A partir deste plano escolar, cada grupo de professores planeja o escopo de seu trabalho e o seu projeto didático mais amplo, por séries ou disciplina. Em seguida, cada professor planeja individualmente sua aula e coloca esse planejamento em prática – denominado aqui currículo real.

O autor chama atenção para o currículo oculto que acontece a partir dos efeitos não previstos da concretização do currículo real ou quando não corresponde a ele. Ainda que o currículo oculto

fosse inicialmente utilizado para referir as aprendizagens não previstas dos alunos, o certo é que a ocultação curricular existe a partir do momento em que se aceitam diferentes interpretações do texto curricular

base, proposto pelo poder político-administrativo (PACHECO, 2001, p. 70).

A avaliação curricular aparece com uma seta voltada tanto para o âmbito escolar e, conseqüentemente, para avaliação dos alunos quanto para as políticas oficiais, indicando a ligação entre essas duas esferas de concretização do currículo, que se influenciam mutuamente.

Um ponto importante de destaque no quadro é que todas as estruturas curriculares descritas estão englobadas em um contexto socioeconômico, histórico, cultural etc. mais amplo e, nesse sentido, estarão, conforme mencionado anteriormente, subjugados ao contexto de sua implementação.

Essas últimas concepções e descrição do campo curricular parecem contemplar a complexidade do termo “currículo” em sua totalidade e descrevem de forma coerente suas diversas dimensões de concretização.

Vale destacar que uma das esferas do currículo merece atenção especial, uma vez que representa o seu nível maior concretização: o currículo real.

Por mais que as diversas esferas curriculares influenciem no desenvolvimento do currículo real é importante destacar que o professor também tem um papel fundamental no momento de concretizar as intenções curriculares previstas no currículo prescrito. Porém, para tanto, ele deve considerar e contextualizar o currículo prescrito de acordo com a realidade de seus alunos:

Quem a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades como a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos (SACRISTÁN, 1998, p. 168).

É neste sentido que especialmente os currículos previstos para a juventude devem apresentar certa margem para flexibilidade, que possibilite aos professores contemplar as especificidades de seu grupo de alunos, suas condições e desejos, para despertar o interesse e facilitar suas aprendizagens.

Esse princípio de flexibilidade curricular, para a inclusão dos interesses e demandas dos jovens, é um dos elementos a serem identificados tanto no NEPSO como nas demais propostas curriculares, considerando que este deve ser um princípio orientador para os

currículos voltados para a juventude, pois fornecem significado aos conteúdos e aprendizagens escolares, um desafio nas escolas, conforme destacado por Santomé (2013, p. 181):

[...] há um sintoma que considero muito preocupante e que as políticas educativas dominantes estão agravando: o desinteresse ou a desmotivação perante a educação formal por parte de grande parte dos jovens. [...] Para grande parte dos jovens, as escolas são espaços de encontro, reunião e troca de ideias e projetos, mas a margens dos fins estipulados para estas instituições; ou seja, os alunos não conferem prioridade aos conteúdos e tarefas escolares. Para um grande número de estudantes, o que mais interessa no sistema atual de educação é como obter determinados certificados e títulos que sabem ser importantes devido ao seu valor para encontrar um posto de trabalho, e não para se sentirem realizados como pessoas e cidadãos responsáveis.

Assim, Santomé propõe o trabalho com currículos que considerem a diversidade presente nas salas de aula e que possam dialogar com a realidade de seus alunos e comunidade.

Os professores comprometidos com projetos verdadeiramente educativos são obrigados a conhecer as comunidades onde as escolas estão localizadas, assim como quem são seus estudantes e quais as peculiaridades de suas famílias. Somente desta forma pode-se construir um currículo relevante e reduzir o tédio, a superficialidade dos aprendizados e tarefas de ensino e aprendizagem pouco motivadoras (SANTOMÉ, 2013, p. 282).

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* também reforça a necessidade de respeitar os saberes dos educandos, questionando com propriedade quais devem ser os conteúdos a serem privilegiados em sala de aula:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 30)

Como pode ser observado nesta concepção curricular, o professor é reconhecido enquanto um profissional que não se destina apenas a executar uma proposta prescrita; trata-se de alguém capaz de adaptar as propostas políticas e institucionais a favor da aprendizagem de seus alunos.

Nesta concepção, a formação docente assume um lugar de extrema importância, uma vez que o professor não será formado para replicar conteúdos curriculares já prontos, mas para mediar e favorecer a construção de conhecimentos junto aos seus alunos.

Os referenciais aqui apresentados serão utilizados para o entendimento e adensamento das discussões em torno do NEPSO e dos currículos para o Ensino Médio e para a juventude.

1.3. A trajetória de implantação do Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio no Brasil apresenta, desde sua criação, uma dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e o profissional, caracterizando-se praticamente como duas redes distintas: uma voltada para a educação profissional e a outra para educação geral. Kuenser (2009, p. 26) destaca que

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo.

Dessa forma, esse segmento de ensino foi marcado durante a sua trajetória de implementação pelas formas de divisão do trabalho e, conseqüentemente, pelas desigualdades sociais.

A Reforma Capanema realizada em 1942, no Governo Vargas, já organizava a estrutura da formação em nível médio a partir da classe social dos indivíduos e dos postos de trabalho a serem ocupados por eles. Nessa reforma, os cursos médios de 2º ciclo (com duração de três anos) eram divididos em dois tipos: um voltado para a formação de trabalhadores e outro para a formação de intelectuais.

O curso médio de 2º ciclo para os trabalhadores era composto pelos cursos agrotécnico, comercial técnico, industrial técnico e normal – estes não davam acesso ao Ensino Superior. Já o curso médio de 2º ciclo para a formação de intelectuais era composto pelo científico e o clássico e garantia o preparo para o Ensino Superior.

Conforme Nascimento (2007, p. 81):

Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema.

Apesar de a Reforma Capanema dividir o 2º ciclo em duas modalidades distintas, possibilitou o amplo desenvolvimento de escolas técnicas e do *Serviço Nacional de*

Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC), que combinavam as iniciativas pública e privada para o atendimento das demandas do mercado.

Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) – implementada após a era Vargas – estabeleceu a equivalência entre os cursos profissionais e o sistema regular de ensino para fins de continuidade dos estudos, reconhecendo de certa forma a sua integração, porém não eliminou sua dualidade estrutural, uma vez que os públicos destinados a cada uma das modalidades (geral e técnico) continuaram sendo os mesmos de antes da implementação da lei (KUENZER, 2009; NASCIMENTO, 2007).

Em razão da relação praticamente intrínseca entre a educação profissional e o Ensino Médio de acordo com as diversas pesquisas e estudos acadêmicos realizados, a estruturação e o desenvolvimento desse segmento de ensino estiveram intimamente relacionados aos contextos sociais e, principalmente, econômicos de determinados períodos históricos.

Dessa forma, os currículos do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante sempre estiveram submetidos a pressões e mais vulneráveis a demandas e perfis para a mão de obra impostos pelo mercado.

Um exemplo desse fato é a Lei nº 5.692/1971, imposta pelo governo militar, que estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização em todas as escolas de Ensino Médio. Tal lei pretendia suprir diretamente uma demanda por mão de obra qualificada, diante da grande expectativa de desenvolvimento industrial, e reduzir as demandas por vagas no Ensino Superior. Como o desenvolvimento industrial não atingiu o crescimento esperado durante o período, a lei foi revogada praticamente uma década depois, por meio da Lei n. 7.044/1982, explicitando mais uma vez a dualidade e a fragilidade desse segmento de ensino:

A implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda de identidade que o 2º grau passara a ter, seja a propedêutica para o Ensino Superior, seja a de terminalidade profissional. Passada uma década, foi editada a Lei n. 7.044/82, tornando facultativa essa profissionalização no 2º grau (BRASIL, 2012a, p. 11).

Em 1989, após a promulgação da Constituição de 1988, teve início o governo de Fernando Collor de Mello, que radicalizou a “modernização conservadora” no país. Na década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma política que apresentava regressões com relação às “reformas de Estado, com o fim de ajustar a

economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

É nesse contexto que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) é promulgada. Essa lei considera o Ensino Médio uma etapa da educação básica e explicita suas finalidades:

Art. 35º. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A definição dessas finalidades pretende, mais uma vez, superar o dualismo histórico deste segmento de ensino, à medida que reconhece a necessidade de integração entre o prosseguimento dos estudos e a preparação para o mundo do trabalho.

Ao analisar criticamente a LDB nº 9.394, Kuenzer (2009) verifica seu caráter avançado e teoricamente coerente, porém contrapõe essa nova concepção com a realidade do sistema educacional brasileiro:

Uma concepção só ganha concretude quando tomada em suas condições reais de sua implementação. Uma proposta que pretendesse garantir o Ensino Médio tecnológico para todos, atendendo a diferentes demandas individuais e sociais, exige um vultoso investimento em espaço físico, equipamentos, contratação de professores e sua capacitação; não há, contudo, disponibilidade orçamentária para viabilizá-la (KUENZER, 2009, p. 37).

A partir desta constatação ou crítica, a autora conclui que a LDB nº 9.394 deve ser vista como “um ponto de chegada, posto que somente serão possíveis de concretização quando esse grau de ensino estiver plenamente democratizado, oferecendo a todos uma educação tecnológica de qualidade” (KUENZER, 2009, p. 41).

No ano seguinte à implementação da LDB nº 9.394 um controverso decreto foi disposto: o Decreto nº 2.208/1997. Apesar de se tratar principalmente de um decreto voltado à educação profissional, ele se relacionava diretamente ao ensino regular, uma vez

que novamente instituía a separação entre o Ensino Médio e a educação profissional: “Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Esse decreto possibilitava ainda que instituições privadas tivessem acesso a recursos públicos para o oferecimento de cursos técnicos e profissionalizantes. Sobre isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25) comentam:

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a educação profissional integrada a formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científicos-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Assim, esse decreto se configurou como expressão de uma política de governo que, conforme ressaltado anteriormente, privilegiava a economia e a privatização de recursos públicos em vez de garantir os investimentos às escolas públicas de Ensino Médio. No entanto, contraditoriamente, essa política pareceu ser também a opção adotada pelo Governo de Luís Inácio Lula da Silva com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

A intenção inicial de promulgação desse decreto era o de novamente reestabelecer a integração entre o ensino regular e a educação técnica em uma visão mais progressista e emancipadora.

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico, a qual, conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO; CIVATTA; RAMOS, 2005, p.1090).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005; 2012) discutem detalhadamente as disputas e forças presentes na definição desse novo decreto e concluem que o texto final do Decreto nº 5.154/2004 apresentava possibilidades de leituras diversas, fato que, entre outras conjunturas políticas, inviabilizou a implantação da proposta de Ensino Médio Integrado²⁰.

20 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio é uma modalidade de educação que surge para oferecer ao aluno egresso do Ensino Fundamental a possibilidade de fazer o ensino médio junto com a educação profissional, ou melhor, a formação geral integrada com formação técnica. A oferta desta modalidade de ensino pode organizar sua carga horária mínima de 3000 horas e 3200 horas, integradas num período mínimo de três e quatro anos de duração. O ensino médio integrado deve valorizar aspectos clássicos do conhecimento, respaldados pela formação geral, articulando os conhecimentos específicos da área técnica,

[...] a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto n. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1.091).

A discussão sobre o Ensino Médio e seu histórico de implantação apontam ainda para um grande conflito e cisão entre os objetivos finais do Ensino Médio, que parecem estarem sendo superados com a adoção de propostas curriculares mais integradas, seja por meio da implantação da educação integral nas escolas de Ensino Médio, ou na formulação de novas propostas desenvolvidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Duas dessas propostas serão apresentadas a seguir.

1.4. Para além da discussão tradicional propedêutico x profissional: novas propostas curriculares para o Ensino Médio

A partir deste breve histórico sobre a implantação do Ensino Médio no Brasil e seus principais entraves e dilemas, é possível reconhecer os conflitos presentes na estruturação de um currículo para esse segmento. A relação entre a educação para o trabalho e a educação geral é alvo de grande discussão entre os diversos pesquisadores da área, e toda e qualquer nova iniciativa deve ser analisada considerando o acúmulo histórico de discussões e modelos que perpassaram a implementação desse segmento.

Além de considerar o histórico de implementação do Ensino Médio, faz-se necessário entender que, não somente esse segmento de ensino, mas todos os outros encontram-se dentro da era da globalização que determina orientações gerais para o desenvolvimento dos processos educativos nos diversos países. A tendência à fluidez própria dos tempos pós-modernos reverbera-se também nas definições curriculares.

Assim como no início da estruturação dos sistemas escolares, atualmente, na era da globalização, o currículo também passa a integrar uma função importante dentro dos sistemas de ensino, e influencia e é influenciado pelas novas políticas globais: abrangentes, todo-poderosas e fluidas.

Para Malta (2010, p. 4),

de modo que desenvolva os atributos intelectuais dos alunos para saber lidar com a complexidade do mundo do trabalho e estar preparado para a vida. Disponível em:<
<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=179&parent=14>>. Acesso em 12 de out. 2014.

Portanto, parece evidente que, no contexto de um projeto de reformas educacionais tão ambicioso, ligado a intensas mudanças econômicas, políticas e culturais de âmbito global, o currículo adquire uma posição bastante destacada. Se entre as principais motivações das reformas encontra-se a preocupação em garantir aos alunos a aquisição de novos conhecimentos, competências e disposições, a partir da constatação de que os paradigmas pedagógicos da modernidade já não respondem mais às necessidades do mercado, da cultura e da sociedade na era da globalização, é claro que a reforma do currículo adquire importância estratégica.

As reformas educacionais na globalização preveem a adoção de currículos minimamente unificados que respondam às exigências do mercado²¹ e o fluxo entre nações. Porém espera-se que tragam em seu escopo elementos da cultura local. Essa orientação pode ser encontrada explicitamente na LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, que garantem a adoção de uma base comum e preveem o desenvolvimento das disciplinas tradicionais (Matemática, Língua Portuguesa, História etc.), além de uma parte diversificada:

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2010b, p. 21).

Outra estratégia das reformas educacionais globais é a implantação de sistemas centralizados de avaliação, já citados anteriormente, que acabam por influenciar direta e hierarquicamente o currículo das escolas, praticamente inviabilizando maior ênfase ou atenção a sua parte diversificada. Esta, por sua vez, provavelmente, estimularia de forma mais significativa participação e frequência dos jovens nas escolas por estarem mais próximas de seu cotidiano e realidade.

Dentro desses contextos, mais iniciativas têm sido realizadas no sentido de repensar o currículo para o Ensino Médio. Um exemplo disso é a versão mais atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que teve seu parecer homologado em 24 de janeiro de 2012. Esse documento pretende não apenas atualizar o currículo destinado a esse segmento de ensino com base nas mudanças implementadas na legislação

²¹ Conforme ressalta Ferreti (1997, p 248-249), é preciso atentar-se para a relação entre educação e emprego, pois nem sempre melhor escolaridade representa maior empregabilidade. A entrada no mundo do trabalho, depende de *maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho* e não exclusivamente do sistema educacional. Mesmo em sociedades onde os sistemas educacionais estão atualizados é possível encontrar grandes taxas de desemprego juvenil.

educacional, mas também atualizá-las a partir das mudanças sociais, econômicas e culturais vividas pela sociedade brasileira.

É importante destacar que, em seu escopo, as novas DCNEM preocupam-se com a preparação do estudante para o mundo do trabalho, em consonância com a LDB. No entanto, não podemos desconsiderar que a possibilidade de o Ensino Técnico ser oferecido concomitantemente ou de forma independente por outras instituições – habilitando os alunos em nível médio –, não possa enfraquecer/dificultar o trabalho das escolas regulares em oferecimento/integração com essa modalidade de ensino (seja pela falta de recursos/infraestrutura para desenvolvimento desse tipo de proposta, seja pela falta de profissionais/professores qualificados para o desenvolvimento dessas funções dentro das unidades educativas regulares).

O desafio da integração curricular apresenta-se c no texto das novas DCNEM:

Para o Ensino Médio, reconhecidos seu caráter de integrante da Educação Básica e seu necessário asseguramento de oferta para todos, a própria LDB aponta para a possibilidade de ofertar distintas modalidades de organização, inclusive a formação técnica, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais do ponto de vista dos direitos. Desse modo, dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos. Além disso, também é desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos (BRASIL, 2012a, p. 26).

A partir desses marcos contextuais e legais, algumas outras iniciativas curriculares serão aqui descritas com o objetivo de ampliar as possibilidades de olhar para o Ensino Médio e de que maneira as novas concepções sobre a juventude estão presentes em cada uma delas. Além disso, ao aprofundar o olhar sobre essas propostas, será possível trazer mais elementos para análise do programa que constitui o objeto desta tese – o programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião (NEPSO).

Assim, serão apresentadas aqui duas propostas curriculares para a implantação do Ensino Médio: os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio propostos pela UNESCO e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio proposto pelo Ministério da Educação.

Ambas as propostas foram elaboradas em 2013 e pretendem apresentar modelos curriculares mais atuais para o Ensino Médio a serem desenvolvidos em âmbito nacional com o objetivo enfrentar os desafios impostos pela juventude a este segmento de ensino.

É importante destacar que as duas propostas foram apresentadas em 2013, no ano seguinte à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Neste sentido, tais propostas já contemplam em seu escopo as indicações de caminhos apontados nas DCNEM (2012) a tal segmento de ensino. Assim, é possível identificarmos traços muito similares entre as duas propostas, porém serão destacadas aqui algumas diferenças entre os dois modelos, principalmente no que se refere à visão de juventude presente em cada uma delas. A partir dessa diferenciação, poderão ser identificadas novas soluções trazidas pelo NEPSO, assim como pontos convergentes do programa com cada uma das propostas apresentadas.

1.4.1. Protótipo curricular de Ensino Médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais (UNESCO, 2013)

O Protótipo curricular de Ensino Médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais foi desenvolvido pela UNESCO com o objetivo de induzir ou subsidiar redes e secretarias de ensino em todo o país, as quais tivessem interesse no desenvolvimento de uma nova proposta para suas escolas de Ensino Médio.

O Protótipo curricular é apresentado em documento mais amplo intitulado *Currículo integrado para o Ensino Médio das normas à prática transformadora*. Nele, além do protótipo para o Ensino Médio – discutido nesta tese – são apresentadas também indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o Ensino Médio à educação profissional, experiências nacionais e internacionais de currículo integrado de Ensino Médio e dois tipos de protótipos – um voltado para o Ensino Médio integrado à educação profissional e outro para o Ensino Médio para o trabalho e demais práticas sociais, sendo este aprofundado a seguir, por apresentar um diálogo mais direto com essa pesquisa.

O *Currículo integrado para o Ensino Médio das normas à prática transformadora* foi desenvolvido depois da homologação das DCNEM (2012) e, portanto, contempla em seu escopo os fundamentos previstos nas diretrizes e outros documentos legais que orientam as propostas educacionais para o Ensino Médio: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e os eixos cognitivos previstos pelo Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM) de 2009 – para a definição dos objetivos de aprendizagens para as áreas de conhecimento:

Dominar linguagens – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das Linguagens Matemática, Artística e Científica, e das Línguas Espanhola e Inglesa.

Compreender fenômenos – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

Enfrentar situações-problema – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

Construir argumentação – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

Elaborar propostas – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p.197-198).

Além dessa fundamentação legal, esses protótipos retomam os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO em 2010, a partir de um novo olhar:

Aprender a fazer – tem sintonia com a preparação para o mundo do trabalho.

Aprender a conviver – relaciona-se com a preparação para a cidadania.

Aprender a aprender – corresponde à autonomia do aprendiz.

Aprender a ser – tem sintonia com a realização do indivíduo comprometido com princípios éticos (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p.197).

A releitura dos pilares da educação neste documento pretende contemplar as especificidades do Ensino Médio para essa proposta. Ao analisá-los, é possível identificar alguns dos princípios que constam no documento: mundo do trabalho, cidadania, autonomia e ética.

Do mesmo modo que o artigo 13º da resolução institui as DCNEM (2012), o documento utiliza como princípio educativo o trabalho, como princípio pedagógico a pesquisa e como eixos integradores o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. As disciplinas ou componentes curriculares estão organizadas por áreas, conforme previsto:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química.

IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. (BRASIL, 2012h, p.3).

Em relação ao desenvolvimento das ações nas unidades escolares, este protótipo propõe um núcleo integrador que a cada ano terá um tema norteador para o desenvolvimento de projetos de intervenção pelos jovens.

Este núcleo teria a função de integrar os diferentes componentes curriculares, também contemplando os eixos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia, assim como implementar, na etapa diagnóstica para elaboração do projeto de intervenção, a realização de pesquisas. A seguir, são apresentados os principais objetivos de aprendizagem previstos para os jovens no desenvolvimento das atividades no núcleo:

[...] desenvolvimento dos conhecimentos, atitudes, valores e capacidades necessários a todo tipo de trabalho, com destaque para: elaboração de planos e projetos; capacidade de trabalhar em equipe; crítica e escolha de alternativas de divisão e de organização do trabalho; utilização de mecanismos de acesso e aperfeiçoamento da legislação trabalhista e de defesa de direitos.

Além disso, também é no Núcleo que – espera-se – alunos e professores poderão atingir os objetivos de aprendizagem relacionados a outras práticas sociais, entre as quais: a convivência familiar responsável; a participação política; as ações de desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade; a proteção e a recuperação ambientais; a realização de eventos esportivos; a preservação do patrimônio cultural e artístico; [...] (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 200).

O quadro a seguir evidencia um exemplo de matriz curricular, com simulação da divisão do número total de horas entre os componentes curriculares e o núcleo:

Quadro 2 - Exemplo de matriz curricular, com simulação da divisão do número total de horas entre os componentes curriculares

Componentes Curriculares	Anos letivos		3º ano	Duração total
	Projetos	1º ano		
	Escola e Moradia e Ambientes de Aprendizagem	Ação Comunitária	Vida e Sociedade	
Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais	200 horas	200 horas	200 horas	600 horas
Linguagens, códigos e suas tecnologias	150 horas	150 horas	150 horas	450 horas
Matemática e suas tecnologias	150 horas	150 horas	150 horas	450 horas
Ciências da Natureza e suas tecnologias	150 horas	150 horas	150 horas	450 horas
Ciências Humanas e suas tecnologias	150 horas	150 horas	150 horas	450 horas
Duração total	800 horas	800 horas	800 horas	2.400 horas

Fonte: REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 204.

Nos protótipos é apresentado, em anexo, um quadro detalhado por objetivos de aprendizagens por componente curricular, ano e tema. Além disso, no corpo do documento ainda são expostos alguns exemplos de atividades de intervenção por ano e eixo (trabalho, cultura, ciências e tecnologia).

A metodologia proposta para implementação dos protótipos apresenta como base a visão do jovem enquanto protagonista, que deverá desempenhar um papel ativo e autônomo frente à produção dos conhecimentos, contando com a mediação e apoio dos professores nesse processo. Outra metodologia proposta é a diversificação dos espaços de aprendizagem (estudos do meio) assim como a reorganização e ambientação do espaço escolar.

É interessante perceber que, apesar de a proposta valer-se de princípios relacionados à autonomia e ao protagonismo dos jovens e da equipe docente participante, ao mesmo tempo determina e/ou indica conteúdos e objetivos de aprendizagem para cada ano/componente de ensino e eixo. Dessa forma, a proposta parece “acender duas velas para santos diferentes”, ou seja, por um lado defende a autonomia/autoria dos jovens e dos professores para atendimento de suas demandas e interesses:

A opção metodológica deste protótipo valoriza as formas didáticas voltadas à participação ativa do estudante, no desenvolvimento de suas capacidades e na construção do seu conhecimento. [...] O engajamento dos jovens só será efetivo se o desenvolvimento dos projetos e das atividades atender, realmente, às suas necessidades e interesses específicos, bem como valorizar suas experiências, ao definir os problemas e realizar as ações exigidas (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 209).

E por outro determina temáticas para o trabalho por ano, objetivos de aprendizagens por eixo e componente curricular. Nesse sentido, a proposta dos protótipos parece deixar algumas possíveis dúvidas do que deve ser realmente priorizado por seus “executores”: a autonomia/autoria de alunos e professores ou as temáticas e objetivos definidos *a priori*? Até onde vai a autonomia do professor e do grupo gestor para alterar os temas sugeridos e propostos em cada ano? Essa alteração é viável ou irá descaracterizar a proposta inicialmente elaborada?

As questões aqui colocadas estão presentes em muitas das discussões curriculares atuais. Como as escolas e os grupos de professores compõem o seu currículo? Qual o nível de influência das políticas públicas curriculares e dos documentos oficiais no **currículo real** das escolas? Como o grupo de professores pode ser preparado para lidar com demandas e temas não previstos em currículo, mas que se apresentam com extrema

relevância em seu grupo de jovens? Qual a base mínima de conhecimentos a ser garantida nas escolas de Ensino Médio? Quais conteúdos são imprescindíveis para garantir a qualidade de ensino nas unidades escolares desse segmento? O que de fato os alunos de Ensino Médio precisam aprender?

Ao longo desta tese, algumas dessas questões serão abordadas e discutidas a partir da análise das informações coletadas durante o processo de pesquisa; outras têm sido discutidas em âmbito nacional, como é o caso da discussão e definição da Base Nacional Comum para a Educação Básica²², e não serão aprofundadas aqui, por não fazerem parte central dos objetivos dessa pesquisa.

É importante destacar que toda a proposta de implementação dos protótipos curriculares nas unidades escolares segue princípios democráticos, prevendo a adesão voluntária do corpo docente e gestor à proposta e momentos de discussão e adequação do Projeto Político Pedagógico da escola ao protótipo apresentado.

Ainda são descritas no documento algumas condições básicas para a implementação da proposta, como: investimentos em infraestrutura, laboratórios com computadores e acesso à internet disponível, professores alocados 40 horas em uma mesma escola – onde deverão ministrar também algumas das atividades previstas no núcleo etc.

Portanto, a rede/secretaria de educação que se propuser a implementar os protótipos desenvolvidos deverá estruturar as unidades para o recebimento da proposta, assim como mobilizar gestores para aderirem a sua forma de funcionamento.

Após a análise dessa proposta é possível identificar que a mesma trás em seu escopo, de forma organizada, uma possibilidade de implementação das DCNEM. Porém, alguns conceitos e conteúdos parecem pouco aprofundados, dando um caráter mais pragmático à proposta, voltado mais para a gestão de processos educacionais do que para educadores, e não apresentam nem abordam questões/dilemas referentes à seleção de

²² Conforme, notícia divulgada em site da ANPED: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e o Plano Nacional de Educação, de 2014, determinam que o governo federal estabeleça uma Base Nacional Comum Curricular (BNC) para todas as etapas da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O documento final sobre BNC deverá estar pronto em 2016. Ele deve impactar o planejamento das escolas, a formação inicial dos docentes, o sistema de avaliação e os materiais didáticos. São diferentes as interpretações sobre como deve se constituir essa Base Nacional Comum do Currículo. Alguns falam de currículo mínimo, ou de currículo unificado, ou de conteúdos a serem ensinados em todas as escolas brasileiras, outros de conhecimentos comuns e de direitos a aprendizagem e desenvolvimento. Essas diferentes interpretações são a expressão de que este é um espaço de disputas de poder pela definição de um projeto de formação e pela seleção e distribuição dos conhecimentos relevantes na sociedade atual. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-do-curriculo-para-a-educacao-basica>>. Acesso em: 30 de dez. 2014.

conteúdos e justificativas mais teóricas para a escolha desta ou daquela opção metodológica ou conceitual que poderiam ser questões referentes à autonomia dos projetos políticos pedagógicos das escolas, redes e sistema estaduais de ensino.

Dessa forma, para que essa proposta possa ser implementada de forma consistente por profissionais da educação, seria importante que ela contasse com um possível auxílio na formação dos profissionais envolvidos com a proposta (seja em âmbito central ou escolar), assim como uma rede de ensino disposta a executá-la realizando os aportes de infraestrutura necessária para sua efetivação.

1.4.2. Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (MEC, 2013)

O Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio, conforme texto que apresenta esta iniciativa,

[...] expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (Consed), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. [...] Também é resultado do diálogo da Secretaria de Educação Básica SEB/MEC com o Consed que se consubstanciou em um documento síntese da discussão realizada, apresentando indicações importantes para a elaboração do mesmo. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2013, p. 1-2).

Conforme mencionado anteriormente, o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio foi desenvolvido após a homologação das DCNEM (2012) e contempla em seu escopo grande parte das proposições contidas neste documento e na LDB n. 9.394/96.

Assim, o documento reforça a estruturação do currículo voltado para a formação integral dos estudantes, organizado por áreas de conhecimento, de modo a contemplar os eixos integradores previstos nas DCNEM (trabalho, ciência, cultura e tecnologia). Também reconhece o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

O documento de apresentação dessa iniciativa realiza um breve histórico sobre a implantação do Ensino Médio no Brasil, apresenta a evolução dos dados referentes a matrícula neste segmento e explicita algumas realidades juvenis que se contrapõe ao modelo de escola atual. O documento sintetiza os principais desafios deste segmento de

ensino e justifica a necessidade de maiores investimentos e atenção das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio.

A seguir, são evidenciados alguns desafios apresentados como síntese do documento:

A partir do diagnóstico apresentado e pelo conjunto de princípios elencados neste documento, podemos sintetizar como principais desafios do Ensino Médio:

- a garantia da formação inicial e continuada dos profissionais da educação condizente com a realidade da Educação Básica;
- a ampliação do acesso ao Ensino Médio diurno;
- a efetiva melhoria da oferta do Ensino Médio Noturno para os estudantes trabalhadores que dele precisam;
- a Ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação em tempo integral;
- a construção dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e a Base Nacional do Currículo como formação indispensável do cidadão;
- o Redesenho Curricular do Ensino Médio;
- a constituição de condições efetivas para que os jovens de 15 a 17 anos retidos no Ensino Fundamental cheguem ao Ensino Médio;
- a ampliação do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional

(BRASIL, 2013, p.19-20).

A partir desses desafios, o documento indica uma pactuação entre o Ministério da Educação e os Governos Estaduais e Distritais para o desenvolvimento de diversas ações voltadas para a superação dos desafios propostos.

Uma primeira ação integrante do pacto foi a realização da formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio e a discussão sobre a formação inicial dos professores da Educação Básica junto às Universidades e Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013). Vejamos os principais objetivos desta formação continuada a ser oferecida:

Promover a valorização do professor da rede pública estadual do Ensino Médio através da oferta de formação continuada.

Refletir sobre o currículo do Ensino Médio, promovendo o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013, p. 20).

É importante destacar que, além da adesão da maioria das Secretarias Estaduais de Educação²³ ao pacto, em cada região do país há universidades responsáveis pela realização desse processo de formação. O quadro a seguir apresenta um resumo das universidades participantes:

Quadro 3 - Universidades responsáveis pela formação nos estados

Região	Universidade	Sigla	UF	Município
Norte	Universidade Federal do Acre	Ufac	AC	Rio Branco
	Universidade do Amazonas	Ufam	AM	Manaus
	Universidade Federal do Amapá	Unifap	AP	Macapá
	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	MA	São Luís
	Universidade Estadual do Pará	Uepa	PA	Belém
	Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	Belém
	Universidade Federal do Oeste do Pará	Ufopa	PA	Santarém
	Universidade Federal de Rondônia	Unir	RO	Porto Velho
	Universidade Federal de Roraima	UFRR	RR	Boa Vista
	Universidade Federal do Tocantins	UFT	TO	Palmas
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas	Ufal	AL	Maceió
	Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	Salvador
	Universidade Federal do Ceará	UFC	CE	Fortaleza
	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB	João Pessoa
	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Univasf	PE	Petrolina
	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	Recife
	Universidade Federal do Piauí	UFPI	PI	Teresina
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	Natal
Universidade Federal de Sergipe	UFS	SE	São Cristóvão	
Centro-	Universidade de Brasília	UnB	DF	Brasília
Oeste	Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	Goiânia
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	Campo Grande

²³ As secretarias e universidades que aderiram à proposta foram: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas/ Secretaria de Estado da Educação do Amapá/ Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas/ Secretaria de Educação do Estado da Bahia/ Secretaria da Educação do Estado do Ceará/ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo/ Secretaria de Educação do Estado de Goiás/ Secretaria de Estado da Educação do Maranhão/ Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul/ Secretaria de Educação de Minas Gerais/ Secretaria de Estado de Educação do Pará/ Secretaria de Estado de Educação da Paraíba/ Secretaria de Estado de Educação do Paraná/ Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/ Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí/ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/ Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte/ Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul/ Secretaria de Estado da Educação de Rondônia/ Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado de Roraima/ Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina/ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/ Secretaria de Estado da Educação de Sergipe/ Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22 . Acesso em 31 dez. 2014.

	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Dourados
	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	Cuiabá
Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo	Ufes	ES	Vitória
	Universidade Estadual de Minas Gerais	UEMG	MG	Belo Horizonte
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	Belo Horizonte
	Universidade Federal de Juiz De Fora	UFJF	MG	Juiz de Fora
	Universidade Estadual de Montes Claros	Unimontes	MG	Montes Claros
	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	Uberlândia
	Universidade Estadual de Campinas	Unicamp	SP	Campinas
	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	SP	São Carlos
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	SP	São Paulo
	Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UniOeste	PR
Universidade Federal do Paraná		UFPR	PR	Curitiba
Universidade Estadual do Centro-Oeste		UniCentro	PR	Guarapuava
Universidade Estadual de Maringá		UEM	PR	Maringá
Universidade Estadual de Ponta Grossa		UEPG	PR	Ponta Grossa
Universidade Federal do Pampa		UNIPAMPA	RS	Bagé
Universidade Federal de Pelotas		UFPEL	RS	Pelotas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul		UFRGS	RS	Porto Alegre
Universidade Federal do Rio Grande		FURG	RS	Rio Grande
Universidade Federal de Santa Maria		UFSM	RS	Santa Maria
Universidade Federal da Fronteira Sul		UFFS	SC	Chapecó
Universidade Federal de Santa Catarina		UFSC	SC	Florianópolis

Fonte: disponível em:

http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22.

Acesso em: 31 dez. de 2014.

Além de receberem a formação, os professores e coordenadores pedagógicos participantes recebem bolsas de estudo no valor de R\$ 200,00, financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme Resolução n. 51/2013, que estabelece os critérios para o recebimento de bolsas:

Art. 3º A formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio será organizada da seguinte forma:

I – as instituições de ensino superior (IES) formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as secretarias estaduais e distrital de Educação, são responsáveis pelo processo de formação;

II – às IES compete a formação de formadores regionais;

III – os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e

IV – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio (BRASIL, 2013a, p. 2).

Nessa resolução são ainda definidas as responsabilidades de cada um dos responsáveis por esse processo de formação e como este deverá ser desenvolvido, suas formas de monitoramento e inscrição de professores e coordenadores participantes.

A partir da leitura dos materiais disponíveis para a formação²⁴ – ao todo são apresentados seis cadernos²⁵ –, é possível identificar as concepções de juventude desta proposta, bem como algumas formas para estruturação do currículo para Ensino Médio nas escolas participantes, a partir das DCNEM (2012) e da formação desenvolvida.

É importante destacar que não está em questão aqui a análise da realização de tal pacto nem uma análise detalhada de seus conteúdos, pois este não é o objetivo desta tese, mas apenas se pretende verificar seus princípios e sua articulação com o momento nacional das questões aqui abordadas, uma vez que a proposta apresenta uma nova possibilidade de reestruturação curricular do Ensino Médio.

Um primeiro ponto a ser destacado nesta proposta refere-se à estruturação geral dos conteúdos e das atividades presentes nos cadernos a serem trabalhados durante a formação. Em todos eles, ao final de cada unidade de conteúdo, são sugeridas dinâmicas, reflexões ou produções coletivas a serem realizadas pelo grupo de professores de cada uma das escolas participantes – já sendo iniciada, portanto, uma discussão entre o grupo de cada unidade escolar. Esse processo pode facilitar a estruturação, construção ou adaptação do Projeto Político Pedagógico de forma mais participativa nas escolas envolvidas.

Outra questão a ser ressaltada é o didatismo e a relevância dos conteúdos apresentados. Cada um dos conteúdos abordados nos cadernos é discutido de forma aprofundada por meio de citações de autores de referência da área educacional. Além disso, são apresentados dados atuais sobre o Ensino Médio e a educação brasileira, bem como legislações da área educacional. Em todos os cadernos há o recurso gráfico de didatização da informação em forma de boxes (com maiores informações sobre o assunto abordado) e a indicação de sites para aprofundar conceitos e ampliar referências para o trabalho junto aos jovens.

²⁴ Disponíveis em:

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117>
. Acesso em: 05 jan. 2015.

25 : Ensino Médio e Formação Humana Integral (Caderno I), O Jovem como Sujeito do Ensino Médio (Caderno II), O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral (Caderno III), Áreas de conhecimento e integração curricular (Caderno IV), Organização e Gestão democrática da escola (Caderno V) e Avaliação no Ensino Médio (Caderno VI)

O Caderno II, que aprofunda a visão sobre o jovem do Ensino Médio, reconhece a diversidade dos jovens que o compõe e problematiza como a escola considera as várias culturas juvenis para a estruturação de seu currículo:

A escola coloca-se, então, diante de um dilema, ao ser interpelada pela pluralidade das manifestações culturais juvenis. Há, assim, escolhas institucionais a serem feitas: as referências extraescolares podem ser interpretadas como ruídos e interferências negativas para o trabalho pedagógico – caso a escola se feche – ou significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens estudantes. Estar atento para os grupos de identidade com os quais eles se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos dos modos de agir dos jovens estudantes e das jovens estudantes. E você, professor, já parou para pensar que, por debaixo do uniforme da escola, existe um “corpo cultural” coexistindo fora dela? Como a sua escola lida com as diferentes manifestações e identidades culturais juvenis? As culturas juvenis (musicais, artísticas, culturais, sociais e políticas) podem se manifestar em sua escola ou somente a “condição de estudante ou aluno” é aceita nos seus espaços-tempos? (BRASIL, 2013c, p. 23).

Neste sentido, o caderno enfatiza a necessidade de os professores conhecerem melhor os seus alunos e poderem estabelecer uma relação mais próxima e de confiança com eles para, assim, conhecerem e incorporarem as suas demandas durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. O documento destaca:

As pesquisas indicam que os jovens demandam uma escola que faça sentido para a vida e que contribua para a compreensão da realidade. [...] Os jovens enfatizam a importância de que seus interesses sejam considerados, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade. E não seria esta uma das condições para uma aprendizagem significativa? (SALVADOR, 1994; CHARLOT, 2000).

E por que não inventar espaços de conversação com os jovens estudantes para tentar apreender sobre os sentidos que estes atribuem à escola e suas trajetórias escolares, aí compreendidos também os projetos de futuro?

Um último aspecto a se pensar é que o professor tem um papel importante na mediação entre o ser jovem e ser estudante. Educar neste cenário nos pede uma maior inserção no universo juvenil: estar próximos dele e aprender a ouvi-lo, mapear suas potencialidades e estabelecer relacionamentos interpessoais significativos. A relação dos jovens com a escola é, em grande parte, construída a partir dessa mediação (BRASIL, 2013c, p.53).

Alguns outros aspectos importantes sobre a juventude são aprofundados neste caderno: como os jovens enquanto sujeitos de direitos e não só como objetos de políticas públicas, a importância de aspectos relacionados à sua sociabilidade, cultura, território, projeto para o futuro, tecnologia e trabalho. Todos esses aspectos, da maneira como estão

trabalhados no texto, indicam a necessidade de serem mais bem aprofundados e conhecidos pelos docentes como forma de garantir a adesão dos jovens às atividades escolares e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A proposta de formação apresentada, seus conteúdos, sua visão sobre juventude e sua forma de discutir o currículo e a educação integral, aparecem de forma contextualizada e atual, porém não apresentam de fato uma proposta mais estruturada para a composição dos currículos de Ensino Médio.

A integração entre as áreas de conhecimento, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, assim como os eixos integradores (trabalho, cultura, ciência e tecnologia) são discutidos no Caderno IV de forma muito conceitual, com poucos elementos estruturantes para a implantação de processos mais integrados e interdisciplinares – se forem consideradas as condições estruturais das escolas de Ensino Médio (carga-horária dos professores, momentos de planejamento coletivo e individual, infraestrutura etc.).

Com a realização desse processo de formação, parece ficar sobre os professores a responsabilidade pela reestruturação dos currículos nas escolas. Essa é uma estratégia instigante na medida em que valoriza o potencial dos professores na alteração e composição do currículo real a ser desenvolvido nas escolas de Ensino Médio, valorizando suas questões locais e abrindo maior possibilidade de “customização” dos currículos de acordo com as demandas de seus alunos. Porém não considera algumas das tensões presentes na educação principalmente no que diz respeito às avaliações externas presentes nas redes de ensino e da determinação dos conteúdos imprescindíveis de serem trabalhados neste segmento.

Diferente da proposta apresentada e discutida anteriormente (Protótipo Curricular de Ensino Médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais da UNESCO), em que eram apresentadas algumas estruturas muito delimitadas para o desenvolvimento dos currículos de Ensino Médio, com pouca discussão conceitual e teórica sobre os conteúdos a serem abordados e um visão sobre juventude mais simplificada, esta primeira ação do Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio apresenta uma profunda e consistente discussão teórica, porém deposita novamente sobre o professor a responsabilidade quanto ao sucesso ou fracasso no que diz respeito ao desenvolvimento dos currículos para o Ensino Médio.

Nesse sentido, seria importante que o Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio não se limitasse somente à realização de ações formativas, mas que também pudesse atuar nos diversos desafios listados em seu documento de apresentação, não se restringindo somente a eles, mas observando também as condições reais das escolas de Ensino Médio, em suas diferentes modalidades, em todo o país.

É importante destacar que o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio se articula a outra iniciativa já desenvolvida em âmbito federal pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral do Ensino Médio que também procura estimular uma inovação sobre o currículo do Ensino Médio: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que, conforme portaria publicada em Diário Oficial (2009)²⁶, tem como objetivos:

- I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade do Ensino Médio;
- II – desenvolver e reestruturar o Ensino Médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais;
- III – promover e estimular a inovação curricular no Ensino Médio;
- IV – incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V – fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI – promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII – desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII – criar uma rede nacional de escolas de Ensino Médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX – promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de Ensino Médio.
- X – incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de Ensino Médio estaduais.

Tais iniciativas são propostas muito recentes para definir a estruturação de currículos para o Ensino Médio e não são objeto direto de estudo desta tese, porém poderão auxiliar a compor olhares para a avaliação a ser apresentada do programa objeto desta tese – o NEPSO. Isso porque, como poderá ser verificado mais adiante, as duas iniciativas

²⁶ Disponível em:< http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf> . Acesso em 15 jan. 2015.

apresentam um diálogo direto com o que já tem sido desenvolvido dentro deste programa desde o início de sua implementação no ano 2000.

É nesta demanda emergente de reformulação e melhora do Ensino Médio que se justifica esta tese. A análise detalhada do programa NEPSO, com relação à sua fundamentação teórica, metodologia de implementação e resultados aferidos a partir desta pesquisa, à luz destas novas experiências apresentadas, pode trazer contribuições e reflexões no sentido de aprimorar a experiência curricular dos jovens nas escolas.

Para justificar a relevância deste programa para o desenvolvimento desta pesquisa e sua possível contribuição para com o Ensino Médio, o NEPSO será apresentado a seguir com base nos diversos documentos curriculares oficiais que regulamentam esse segmento de ensino.

2. CONHECENDO O PROGRAMA “NOSSA ESCOLA PESQUISA SUA OPINIÃO” - NEPSO

No capítulo anterior, foi realizado um breve recorrido sobre o histórico de implantação do Ensino Médio no Brasil e os desafios para estruturar e pensar propostas educacionais para esse segmento. Além disso, foram explicitadas as visões sobre juventude e currículo que permearão esta tese.

Este capítulo procura apresentar o programa NEPSO: seus objetivos, princípios teóricos e metodológicos, abrangência e estrutura. Serão também realizadas análises dos referenciais teóricos utilizados na concepção do programa, além de aprofundar as características da edição de 2013, foco central desta pesquisa.

Assim, este capítulo poderá fornecer ao leitor mais informações sobre o programa para que seja possível entender sua forma de funcionamento e marcos conceituais, bem como as especificidades da edição de 2013.

2.1. O programa e sua abrangência

O Programa “Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião” (NEPSO) surge em 2000 como uma iniciativa piloto do *Instituto Paulo Montenegro*²⁷ em parceria com a *Ação Educativa*²⁸. O objetivo inicial do programa era o utilizar a pesquisa de opinião como

²⁷ O *Instituto Paulo Montenegro* é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000, sob a direção de Fabio Montenegro "em memória", com o objetivo de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade do sistema de ensino do país.

A Educação foi escolhida como o objeto de trabalho por ser considerada um dos fatores que mais influenciam na diminuição das desigualdades sociais, na melhoria das condições de vida da população, assim como na inserção do país em um mercado cada vez mais competitivo e globalizado. Com o *Instituto Paulo Montenegro*, o *Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística* (IBOPE) confirma sua posição como uma empresa socialmente responsável, trabalhando com programas educacionais baseados nos conhecimentos em pesquisas da empresa, produto de mais de 65 anos de experiência no Brasil. A **Missão** IPM é: "Contribuir de maneira relevante com a promoção da qualidade na educação, por meio de projetos desenvolvidos a partir da experiência em pesquisa do IBOPE e orientados pelos objetivos e valores de suas empresas". Disponível em: < http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=2.01.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 12 out. 2014.

²⁸ A *Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação* é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educacionais, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Para tanto, realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Integra campanhas e outras ações coletivas que visam à realização desses direitos, no nível local, nacional e internacional. Desenvolve pesquisas, divulga informações e análises enfocando as políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial e de gênero. Em sua sede, funciona um centro de eventos com auditório e salas para exposições, cursos e reuniões. O espaço dispõe também de um centro para produção de mídias audiovisuais. A Ação Educativa conta com um conjunto diversificado de fontes de financiamento: agências de cooperação internacionais, organismos multilaterais, institutos e fundações empresariais, órgãos públicos e apoiadores

recurso pedagógico a ser utilizado pelos professores de escolas públicas no Ensino Médio no Rio de Janeiro.

Diante do sucesso inicial dessa iniciativa, nos anos seguintes foram implantados diversos polos para o desenvolvimento do programa em outros estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Rio Grande do Sul, e outros países, como Argentina, Colômbia, Chile, México e Portugal.

A abrangência do programa e suas formas de funcionamento respeitam a diversidade das demandas e os contextos locais de cada um dos polos. Sua estrutura, todavia, continua a mesma: o desenvolvimento de ações de formação de professores para a realização de pesquisas de opinião²⁹, assessoria durante o processo de implantação, realização de seminários para intercâmbio das práticas e apresentação dos resultados e congressos anuais em parceria com a UNESCO. Além do apoio aos congressos, a UNESCO também participou da realização de três simpósios internacionais, os quais tiveram como objetivo a troca das experiências entre os polos e a sistematização das práticas e estratégias desenvolvidas.

Os números de alunos, professores, escolas e pesquisas realizadas nos onze primeiros anos de desenvolvimento do programa são expressivos³⁰: 50.970 alunos participantes; 4.163 professores formados; 961 escolas envolvidas; e 1.839 pesquisas realizadas.

É importante destacar que, depois do primeiro ano de implantação, o programa passou a ser desenvolvido em diversas etapas da educação básica, não se restringindo somente ao Ensino Médio, conforme projeto piloto realizado em 2000 no Rio de Janeiro.

Com base nos dados expressos é possível identificar a relevância do Programa NEPSO, seja por sua abrangência numérica ou territorial ou pelos anos de implementação e apoio de instituições importante de caráter nacional, como a Ação Educativa ou internacional, como a UNESCO.

Nesse sentido, vale retomar o objetivo principal desta tese, que pretende verificar quais as repercussões do Programa NEPSO em escolas, alunos e professores participantes

individuais. Ao reconhecer-se como organização que responde ao interesse público, faz questão de prestar contas não só aos apoiadores diretos, mas a qualquer pessoa interessada. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 12 out. 2014.

²⁹ A metodologia e justificativa para desenvolvimento da pesquisa de opinião será apresentada mais adiante.

³⁰ Disponível em: <<http://www.nepso.net/resultado>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

da formação oferecida no ano de 2013. É importante ressaltar que o foco da pesquisa se voltará principalmente para alunos, professores e escolas de Ensino Médio, segmento foco do desenvolvimento desta tese.

Conforme já destacado anteriormente, opção em desenvolver esta tese a partir da edição do programa realizada em 2013 ocorreu pelo fato de essa edição possibilitar trazer elementos e realidades mais atuais para o debate em torno do Ensino Médio e por possibilitar o acompanhamento do processo formativo de forma mais integral pela pesquisadora.

2.2. Fundamentos do NEPSO e sua relação com as diretrizes curriculares para o Ensino Médio

Para implementação do programa de formação dos professores para a metodologia do NEPSO, foi utilizado como material de apoio o *Manual do Professor*³¹, que já se encontra em sua 3ª edição.

O *Manual do Professor* apresenta como princípios/objetivos formativos dos estudantes as competências e habilidades, divididas em quatro pilares, indicadas pela UNESCO (2010), no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*:

[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de

³¹ Disponível em: <<http://www.nepso.net/publicacao>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 2010, p. 31).

É importante destacar que os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000a, p. 15-16), em seu primeiro caderno, o qual se relaciona às bases legais para implantação desse segmento de ensino, utilizam também como referência o marco do desenvolvimento de competências e habilidades pautadas pelos quatro pilares mencionados em relatório da UNESCO. Isso indica consonância entre as referências utilizadas pelo programa e as determinadas pela legislação brasileira em relação ao Ensino Médio.

Além da apresentação dos princípios orientadores, no manual também é possível encontrar a justificativa para a utilização da pesquisa como prática educativa. De acordo com o material, a utilização da pesquisa de opinião, que dá nome ao programa, é justificada por seu potencial participativo e por favorecer a ampliação da reflexão sobre os diversos pontos de vista de um mesmo assunto, fato que proporciona também a possibilidade de se conhecer e respeitar a opinião dos demais:

[...] a escolha da pesquisa de opinião como foco das propostas tem um significado especial: ao elaborar uma pesquisa de opinião sobre determinado tema, as pessoas necessariamente têm de se posicionar e, com isso, estão participando do processo. Ao conhecer as opiniões de outros e compará-las com as suas, poderão ainda conscientizar-se sobre como as visões de mundo são construídas socialmente, por meio de influências, acordos, conflitos e negociações (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 20).

A produção de conhecimento decorrente da pesquisa, conforme destacado em Manual de apoio da formação (2010), pode incrementar a qualidade educacional na medida em que auxilia o planejamento da gestão escolar, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, a contextualização dos conteúdos das disciplinas, a integração das diversas disciplinas e a integração da escola com sua comunidade (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010).

As potencialidades descritas pelo manual são, no mínimo, audaciosas e tocam em questões centrais para o desenvolvimento democrático da escola e de seus participantes. Muitos desses resultados e processos são também defendidos pela LDB de 1996 e encontram-se presentes também nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012).

A seguir, serão apresentadas algumas análises e as possíveis relações entre os ganhos da utilização da pesquisa de opinião, explicitados no manual e em documentos oficiais para Ensino Médio.

Com relação ao planejamento da gestão escolar, o manual destaca que a pesquisa de opinião pode auxiliar na implantação de uma gestão mais democrática à medida que possibilita a pais e alunos darem sua opinião, por exemplo, sobre a escola, a instituição e suas expectativas (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010).

Conforme as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a gestão democrática deve estar presente no projeto político da escola:

É essa participação da comunidade que pode dar protagonismo aos estudantes e voz a suas famílias, criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos majoritários da população, que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino com qualidade para todos (BRASIL, 2012a, p. 33).

A gestão democrática é também um dos princípios presentes na implementação da escola pública conforme determina o inciso VIII do art. 3º da LDB (1996).

Outro aspecto mencionado no manual que pode ser incrementado pela pesquisa de opinião diz respeito ao planejamento do processo de ensino e aprendizagem e à contextualização dos assuntos a serem desenvolvidos. De acordo com o manual:

A relevância de muitos conteúdos que compõem os currículos das disciplinas não é imediatamente perceptível para os alunos. Por isso, aumentamos as chances de que se interessem pelos conteúdos quando criamos situações que os levem a experimentar certos conceitos e procedimentos em ação ou quando os levamos a tomar uma posição pessoal a respeito de um tema. Desse modo, é provável que estabeleçam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já têm, e, assim, realizem aprendizagens mais significativas (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 21-22).

Ao analisar as diretrizes também se pode encontrar menções acerca da necessidade de se contextualizar os temas a serem desenvolvidos dentro das escolas e, principalmente, nos currículos previstos para o Ensino Médio. Os conteúdos escolares devem fazer sentido para o estudante:

[...] deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender. Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que

incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer (BRASIL, 2012a, p. 41).

A interdisciplinaridade e a aproximação da comunidade escolar são outro aspecto mencionado no manual de apoio ao educador. Nos documentos oficiais, voltados para o Ensino Médio, também é possível encontrar inúmeras referências que destacam a importância desses dois processos dentro da escola. A pesquisa também é ressaltada como um processo relevante que pode contribuir com a aprendizagem dos alunos:

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social (BRASIL, 2012a, p. 22).

Além dos benefícios proporcionados pela pesquisa de opinião, o Manual explicita a necessidade de a escola ser produtora de conhecimentos reconhecendo assim sua autonomia, seu potencial de criação e o contexto em que está inserida:

Historicamente, a universidade foi o lugar da produção do conhecimento. Os gabinetes dos governos, os lugares em que as decisões são tomadas. E a escola básica, o lugar em que se obedece às orientações vindas do seu exterior.

Hoje, propõe-se que a escola tenha autonomia para formular um projeto pedagógico. A pesquisa de opinião é ferramenta importante para incentivar o surgimento dessas propostas e, com elas, transpor o modelo da transmissão e oferecer a base para a produção de novos saberes (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 25).

Um referencial teórico e metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa de opinião dentro da escola é o do trabalho por projetos. Para tanto o manual recorre ao pesquisador Fernando Hernandez e apresenta as etapas necessárias para o desenvolvimento de projetos. De acordo com o manual:

Há mais de cinquenta anos, muitos educadores vêm propondo a metodologia de projetos como alternativa à organização tradicional dos conteúdos em sequências rígidas e por disciplinas. De maneira geral, as propostas nessa linha preconizam a organização do ensino a partir de um tema que pode envolver uma ou mais áreas do conhecimento. O educador espanhol Fernando Hernandez, ao desenvolver essa proposta, afirma que, além do tema, outros pressupostos são essenciais para fazer dos “projetos de trabalho” algo de fato inovador, capaz de promover transformações importantes na cultura escolar (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 28).

Após essa breve análise dos fundamentos utilizados pelo programa para o desenvolvimento de pesquisas de opinião nas escolas, é possível encontrar grandes consonâncias entre a proposta aqui pesquisada e as atuais Diretrizes Nacionais para Ensino Médio. Isso confere à proposta do NEPSO aspectos inovadores, uma vez que o manual foi desenvolvido em 2001 e até a implementação das novas diretrizes, onze anos depois, seus princípios e metodologias são reconhecidos legalmente.

2.3. Contexto e desenvolvimento da edição de 2013

Antes de realizar a contextualização da edição do programa NEPSO em 2013, é necessário justificar por que foi escolhida esta edição em especial para a realização desta tese.

A primeira justificativa para escolha desta edição está na diversidade de composição dos processos formativos experienciados pelo NEPSO, desde a sua criação.

Conforme depoimentos de professores experientes no desenvolvimento do programa, como de sua coordenação, a cada edição do NEPSO são pensadas estratégias de formação diferentes ou são vivenciados desafios específicos para sua implementação.

Assim, o fato de definir uma edição na qual a pesquisadora poderia estar mais próxima do formato desenvolvido e dos desafios enfrentados, pode adensar a análise da realidade vivenciada por seus participantes, assim como possibilitar a verificação da relação mais direta entre a estrutura e os desafios enfrentados com os efeitos e resultados identificados nas escolas, entre os professores e os jovens participantes.

Além disso, é importante lembrar que dentro do marco de reformulação curricular do Ensino Médio, pano de fundo para o desenvolvimento desta tese, 2013 foi o ano seguinte à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), um importante marco para a definição de estratégias para implementação desse segmento.

Neste sentido, para ser relevante e contribuir com as discussões atuais sobre currículo e juventude, seria importante que esta pesquisa trouxesse para seu escopo a realidade de uma experiência recente desenvolvida neste contexto, em que novas estratégias curriculares são pensadas para o Ensino Médio. Assim, estabelecer-se-ia um diálogo mais direto com as demandas e expectativas atuais da juventude sobre o currículo e suas escolas, o que resultaria em possíveis contribuições do desenvolvimento dessa experiência, dentro deste contexto.

Para aprofundarmos a estrutura de formação na edição de 2013, utilizaremos os dados e as informações coletadas durante a pesquisa, os quais permitiram entender e contextualizar melhor seus resultados. Esses dados estão divididos entre documentos oficiais do programa (pautas de formação, dados de inscrição dos participantes, registros e avaliações realizadas) e entrevistas desenvolvidas em campo, principalmente com o representante institucional e professores mais experientes no desenvolvimento do programa.

Em 2013, proposta formativa³² para os professores da rede pública de São Paulo foi composta por 100 horas de formação, sendo 62 horas presenciais e 38 de pesquisa realizada na escola pelo professor e seus alunos.

Mesmo com a adesão voluntária dos professores, no ano de 2013 houve 264 inscritos para um total de 80 vagas. Isso pode significar um relativo reconhecimento por parte dos professores do trabalho desenvolvido nos mais de dez anos de execução do NEPSO.

É importante destacar que desde 2011 a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro estabeleceram uma parceria com a Universidade de São Paulo (USP), o que transformou a formação do NEPSO em um curso de extensão – "Escolas, comunidades e aprendizado com pesquisa de opinião: Educação como desenvolvimento local" – em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A partir de 2012, a parceria foi realizada com o departamento de Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP)³³.

Ao final do curso, os professores recebem um certificado de participação assinado pelo departamento parceiro. Tal parceria também previa a possibilidade de utilização do campus da USP na Zona Leste para o desenvolvimento dos encontros.

Em 2013, conforme relato da coordenação do programa, foram identificadas dificuldades na utilização do espaço da EACH, fato que trouxe a necessidade de reestruturação da proposta formativa prevista inicialmente:

Os encontros eram para ser de manhã e tarde, das 9h às 16h, mas a gente não conseguiu utilizar o espaço da USP Leste [...] a gente já tinha utilizado o ano anterior, mas só pela manhã [...]. Depois de divulgar o curso a gente não pôde utilizar e tivemos que refazer as datas, porque tinha que ser no 1º ou o 3º sábado do mês e até às 13h. Então a gente fez

³² Será detalhada mais adiante.

³³ Disponível em: <http://www.nepso.net/polo/3/sao_paulo>. Acesso em: 27 set. 2014.

um acordo de começar às 8h e ir até às 13h. Assim tivemos que “dar uma enxugada” na formação (Coordenadora do Programa).

Além da mudança na estrutura da formação prevista para o ano de 2013, a transformação da formação do NEPSO em curso de extensão trouxe algumas mudanças em sua estrutura e público participante. De acordo com as entrevistas realizadas, o público, apesar de ser mais rotativo, ou seja, mais professores novos participam a cada ano da formação, ao mesmo tempo, apresenta mais professores de uma mesma escola:

Com o curso de extensão a gente teve uma rotatividade maior do grupo. Poucos professores continuam [...]. Tem uma coisa que é legal que muitas vezes os professores conseguem que mais professores de sua escola participem, porque é um curso de extensão... Então, neste ano tem duas escolas que tem mais de um professor participando, o que é bom (Professora 2, Escola 1).

Quanto à estrutura e aos conteúdos propostos, a formação do NEPSO, após sua transformação em curso de extensão, também sofreu alterações significativas. Sua carga horária foi ampliada e seu conteúdo mais diversificado. Foram contempladas na formação temáticas mais amplas e relevantes para a questão educacional brasileira, e mantido um espaço para a discussão/trabalho sobre a metodologia da pesquisa de opinião.

[...] a formação nós adaptamos dentro de um curso de extensão. Então ele está um pouco mais amplo. Tem uma quantidade de horas maior, nós temos outros temas e especialistas. [...] tem a parte da orientação da metodologia e tem a parte com temas que nós achamos que são importantes dentro do NEPSO. Um exemplo é a questão da mídia. Porque, muitas vezes, o que nós temos observado é que muitos dos temas são escolhidos a partir do que a mídia impõe. Nós sabemos o peso que a mídia tem, então nesse sentido o professor tem que ter uma formação (Professora 2, Escola 1).

O representante institucional já apresenta uma visão mais crítica sobre o que foi alterado na estrutura inicial da formação e suas consequências para o programa:

Como são sempre professores muito novos a gente consegue aprofundar menos e tem menos espaço de discussão entre eles o que antes do curso de extensão a gente tinha mais. Era um espaço mais flexível, não tinha as temáticas, mas a gente tinha um tempo maior para eles trocarem mais sobre a pesquisa (Coordenadora do Programa).

Essa reflexão expressa pelo representante institucional é extremamente relevante se considerarmos que, conforme Imbernón (2006), um dos pilares para a formação permanente dos docentes está fundamentado principalmente na construção colaborativa do conhecimento: “[...] aprender em um ambiente formativo de colaboração e interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas” (IMBERNÓN, 2006, p. 70).

É importante destacar que o grupo de profissionais que implementa e desenvolve o programa realiza avaliações constantes de suas práticas e encontros de formação, fato que possibilita a realização de inovações a cada nova edição do programa. Conforme o relato de uma professora experiente no programa – a qual integra o grupo de formadores –, uma pesquisa tem sido realizada para verificar a contribuição do NEPSO na prática dos professores:

[...] a nossa intenção é pensar em que o NEPSO contribui para melhorar ou para mudar a prática docente [...]. Então vamos estudar o nosso próprio trabalho. Isto é uma forma de melhorar. Então eu vejo que essa pesquisa traz para nós uma reflexão mais aprofundada do que o nosso trabalho contribui com a formação de professores [...] até para orientar a gente [...] para melhorar (Professora 2, Escola 1).

Outra importante parceria já havia sido realizada junto às secretarias municipais e estadual de educação de São Paulo para validação e reconhecimento do certificado da formação para a progressão na carreira dos docentes. Isso possivelmente também pode ter incrementado a procura pelo curso.

No entanto, o processo para validação do curso na secretaria estadual de São Paulo não foi efetivado na edição de 2013. Conforme relato da representante institucional entrevistada, o processo de validação do curso exige alguns trâmites burocráticos, porém, em todos os anos anteriores a 2013, a validação ocorreu. Especialmente de 2013 em diante a validação da formação foi negada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Na esfera municipal, no entanto, o curso foi validado.

A não validação e o não reconhecimento de um curso de extensão proposto pela USP são uma incoerência com relação ao papel da universidade na formação continuada dos docentes das escolas públicas.

Gabardo e Hagemeyer (2010), em artigo intitulado *Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR*, discutem a importância e o papel da universidade na formação continuada dos professores nas redes públicas de ensino.

A partir da análise do projeto desenvolvido, foi possível encontrar algumas dificuldades estruturais e de formação dos profissionais para o desenvolvimento do programa. Todavia, em sua conclusão fica clara a importância do reconhecimento da universidade enquanto uma instituição responsável pela formação continuada dos professores da educação básica:

[...] indubitavelmente, a atitude de pesquisa e a conjugação da teoria e da prática, frente às novas questões do contexto atual, demandam uma nova qualidade, isto é, uma formação mais integrada e articulada com as necessidades sociais, científicas e culturais atuais, e como processo formativo crítico e qualificado, que se pauta por consistência teórica e por amplas oportunidades para a vivência de experiências de estudo e de pesquisa (GABARDO; HAGEMEYER, 2010, p. 98).

Além disso, é importante destacar que a formação possui cem horas, sendo esta uma carga-horária relativamente alta para não ser reconhecida na evolução funcional do profissional. A professora mais experiente no desenvolvimento do programa é integrante do sindicato da classe e reforça a importância desse tipo de reconhecimento para a mobilização dos professores para participação em processos de formação:

Eu sou sindicalista dentro da Apeoesp e uma das coisas me deixam angustiada é pensar como é que os professores vêm para cá sábados, uma vez, duas vezes por mês. É um trabalho legal [...] e no fim ele não era reconhecido- pelo menos não na rede estadual, porque como ONG [...] o certificado não tem validade para evolução e sendo um curso de extensão ele poderia ter [...]. Eu batalhei nisso como participante da equipe [...]. O professor deve ser valorizado, a valorização também passa por aí. Na rede municipal não tem problema, basta ter o certificado da universidade já é o suficiente. Na rede estadual, além de você ter a universidade eles têm que autorizar essa certificação e desde o ano passado a gente não teve o curso reconhecido pela CGEB, que é a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, e novamente entrou-se com um pedido, mas nós ainda não tivemos a resposta. Mas a nossa batalha é para que seja reconhecido pela secretaria (Professora 1, Escola 1).

É importante destacar que o não reconhecimento do curso por parte da Secretaria Estadual de Educação pode desmobilizar o grupo de professores estaduais para a participação no programa, uma vez que a garantia de reconhecimento do curso por parte da Secretaria é um estímulo importante a médio prazo para a adesão dos professores à proposta.

Na edição de 2013, que apresentou um número grande de inscritos (264 para 80 vagas), foi necessária a realização de um processo seletivo dos participantes. Para tanto, foram utilizados os seguintes critérios: 1) atuar em uma escola pública; 2) lecionar nos Ensinos Fundamental, Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA); 3) ser professor regente; 4) atuar, preferencialmente em escolas da Zona Leste de São Paulo³⁴.

³⁴ O NEPSO teve seu primeiro projeto piloto em São Paulo na Zona Leste. Isso porque a Ação Educativa já tinha um foco de atuação nesta área da cidade. Desde então, o vínculo com este território foi ampliado pelas ações do NEPSO. Em 2005, houve um vínculo maior entre o Dirigente do Ensino da Leste 1 e o programa havendo inclusive a liberação de ponto para participação nas ações do Programa. Em 2011, as ações na Zona

A última e decisiva etapa para o processo seletivo foi a realização de um encontro para apresentação do projeto. Nesse encontro, o professor realizou sua adesão final ao curso.

O encontro para apresentação do projeto foi acompanhado pela pesquisadora no intuito de verificar como seria realizada a apresentação da formação e teve como produto o desenvolvimento de um diário de campo que poderá ser verificado no **Apêndice A** desta tese.

Após a realização da última etapa, 94 professores foram selecionados para participarem da formação a ser desenvolvida em 2013. Apesar de haver 80 vagas disponíveis para a realização do curso, foram selecionados 94 professores, já sendo prevista a possibilidade de alguma evasão entre os selecionados durante o processo formativo³⁵.

2.3.1. Perfil do grupo de professores selecionados para participação no processo de formação

A partir da ficha de inscrição e a disponibilização dos dados (em forma de uma planilha de Excel) para o desenvolvimento da pesquisa, foi possível desenvolver um perfil geral dos participantes do processo formativo.

O estabelecimento do perfil de profissionais participantes pode trazer elementos significativos para o desenvolvimento da formação (conteúdos e estratégias mais adequadas a este ou àquele público) e para possível levantamento de hipóteses e análises referentes à frequência de seus participantes.

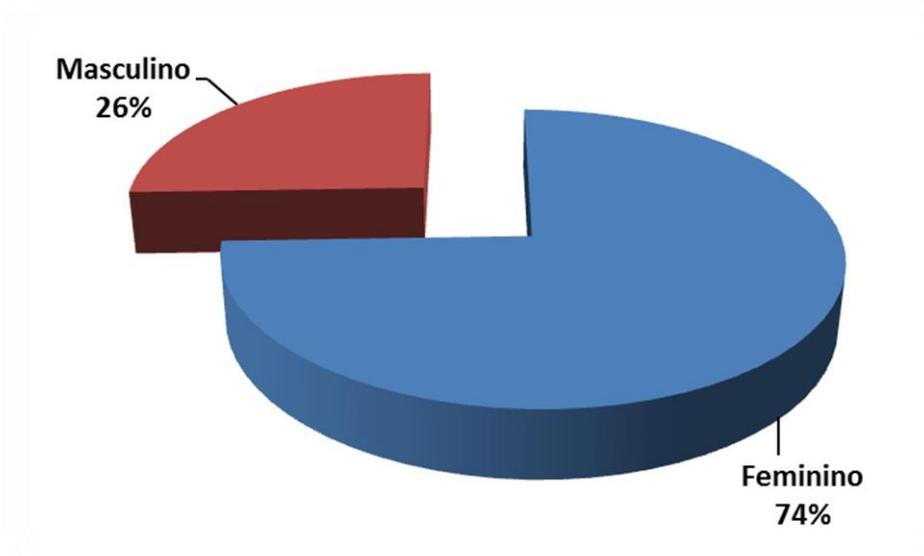
Com base no estabelecimento do perfil inicial e final do grupo é possível também identificar características comuns dos professores que evadem ou dos que mais aderem ao processo formativo desenvolvido. Para o desenvolvimento de processos avaliativos, ainda é possível sondar por meio da ficha de inscrição os conhecimentos prévios dos participantes e compará-los ao conhecimento final com relação aos conteúdos trabalhados durante o processo de formação.

Leste se intensificam ainda mais com o início do curso de extensão, pois seu coordenador já possuía projetos educacionais nessa zona da cidade.

³⁵ No **Apêndice B**, desta tese poderá ser verificada a lista completa de dos professores selecionados- com dados selecionados pela pesquisadora.

Um breve perfil dos participantes foi realizado pela equipe da Ação Educativa e apresentado na aula inaugural. A apresentação do programa utilizada pode ser verificada no **Anexo A** desta tese. Vejamos a seguir alguns gráficos elaborados pela pesquisadora com a intenção de traçar um perfil geral do grupo de professores participantes dessa edição do programa.

Gráfico 2 - Sexo dos professores selecionados para realização da formação



A partir do **Gráfico 2**, é possível identificar que, dos 94 profissionais selecionados para participação na formação, a maioria (74%) é do sexo feminino. Este dado reflete uma tendência já identificada em relatório da UNESCO (1998) que reconhece a docência enquanto uma profissão claramente feminilizada, ainda que existam diferenças em alguns países.

Apple (1990) indica que a forte presença das mulheres na educação, principalmente na primária, estava vinculada a uma tentativa de maior controle sobre o currículo. Para tanto, a formação docente não exigia a aquisição de nenhum conhecimento específico, mas deveria ser realizada pelas profissionais da educação mediante um compromisso emocional e voluntarioso com a causa.

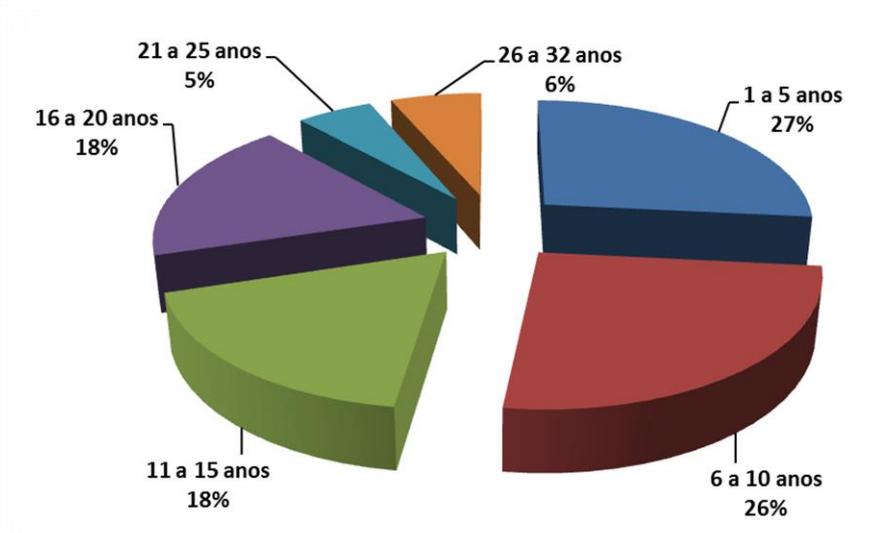
Conforme Santomé (1991 apud García, 2001, p. 16): “[...] o professor, ao mesmo tempo em que se feminiliza, sofre os efeitos de uma política de desqualificação profissional, uma desapropriação de competências [...]”.

A profissão docente era considerada uma semiprofissão, assumida como atividade para a qual não era necessária a aquisição de conhecimento formal específico e cuja autonomia e tomada de decisão com relação às práticas realizadas eram limitadas. Imbernón (2006, p. 13) destaca que,

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção a uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como profissão “genérica” e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços que denominavam o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.

O **Gráfico 3** apresenta os anos de magistério dos professores que iniciaram a formação no programa. A partir de sua análise é possível identificar que grande parte do grupo de professores (46%) está há mais de dez anos no magistério, o que representa um tempo de experiência significativa na profissão docente.

Gráfico 3 - Anos de magistério dos professores selecionados para realização da formação



Os dados explicitam que entre os professores participantes, mesmo eles apresentando certo grau de experiência em sala de aula (mais de 45% estão a mais de 11 anos em sala de aula), há uma busca continuada pelo aperfeiçoamento e pela complementação de sua formação.

É importante destacar também que 27% do grupo é composto por professores que estão no máximo há cinco anos em sala de aula, fato que pode significar trocas de

experiências significativas durante os encontros formativos, uma vez que o grupo é composto por profissionais com larga experiência na educação e por professores que acabam de ingressar na carreira docente.

Conforme ressalta Perrenoud (2000), a necessidade de atualização dos professores deve ser permanente, uma vez que seus contextos de atuação alteram-se com grande rapidez e frequência:

Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, que em italiano se chama **aggiornamento**, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser **atualizados**, adaptados a condições de trabalho em evolução (PERRENOUD, 2000, p. 156)³⁶.

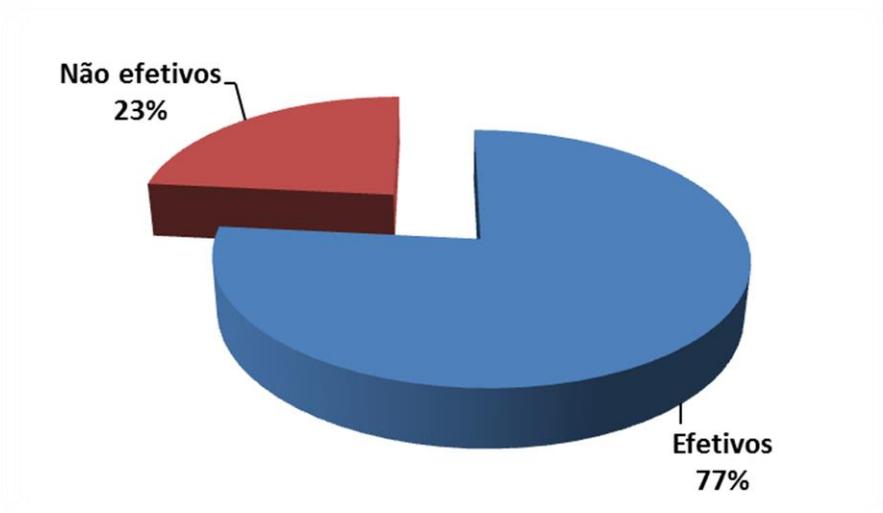
É possível intuir também que o grupo mais experiente participante da formação pode trazer aportes importantes para as discussões realizadas e proporcionar a construção de conhecimentos relacionados e adensados a partir de sua experiência em sala de aula.

Ao mesmo tempo, o grau de exigência desses profissionais com relação ao processo de formação desenvolvido também deve ser maior e a real transformação de suas práticas educativas tende a ser mais lenta e trabalhosa.

Outro dado relevante presente na ficha de inscrição dos participantes era sua forma de contratação.

Ao verificar o **Gráfico 4** é possível identificar que a grande maioria dos participantes selecionados (72, o equivalente a 77%) é efetiva da rede municipal ou estadual de São Paulo.

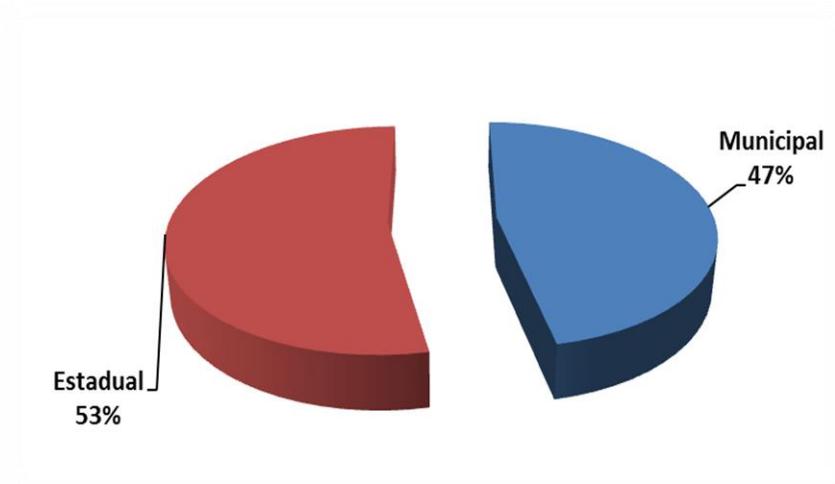
³⁶ Grifos próprios.

Gráfico 4 - Professores efetivos da rede

Este é um dado importante à medida que os profissionais efetivos da rede tendem a permanecer nas escolas públicas e por sua vez, os conhecimentos construídos por eles durante o seu processo formativo podem, independentemente da escola na qual se encontram, permanecer e contribuir com as escolas das redes públicas de ensino.

Foi possível identificar também, pela ficha de inscrição, a proporção de professores da rede municipal e da rede estadual de ensino.

Como pode ser observado no **Gráfico 5**, 53% dos profissionais selecionados para participarem da formação pertencem à rede estadual de ensino de São Paulo, fato que pode ser um reflexo da parceria desenvolvida pela coordenação do programa junto às Diretorias de Ensino da Zona Leste.

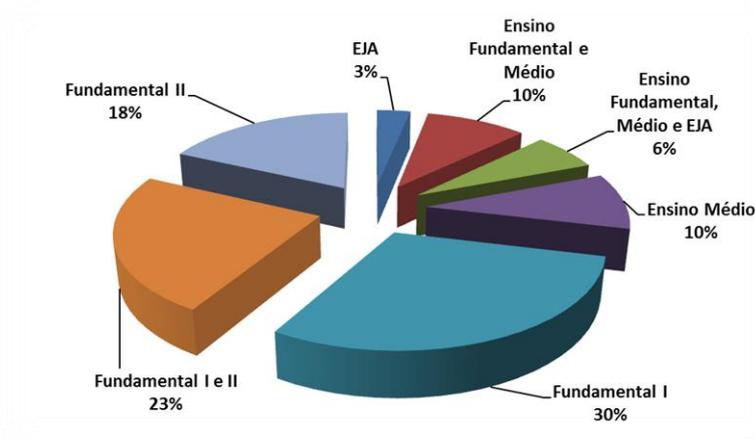
Gráfico 5 - Esfera de contratação dos professores participantes da formação

Tal informação também é relevante quando considerada à luz desta tese, que pretende pesquisar principalmente como as escolas de Ensino Médio desenvolvem o Programa NEPSO.

Ao verificar que mais da metade dos participantes integram a rede estadual de ensino, pode significar que grande parte dos participantes atuam em escolas que atendem ao Ensino Médio e/ou aos anos finais do Fundamental.

Para verificar com maior precisão os segmentos de atuação dos participantes selecionados, segue **Gráfico 6**, que detalha essa informação.

Gráfico 6 - Segmentos de ensino dos professores selecionados para formação



Ao verificarmos o gráfico, é possível identificar que muito dos segmentos de ensino da educação básica estão representados na formação. O Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e finais) apresenta maior representatividade no grupo de professores participantes. Todavia, é possível identificar também que 24 professores (cerca de 25%) lecionam no Ensino Médio. Pela análise deste gráfico, é possível identificar também que muitos dos professores que lecionam no Ensino Médio também compõem sua carga horária com outros segmentos de ensino, ou seja, somente 10% dos professores selecionados para a formação são “exclusivos” do Ensino Médio.

As disciplinas/especialidades dos professores participantes também são bem diversificadas e compõem um quadro de profissionais multidisciplinar, fato que pode enriquecer ainda mais a dinâmica formativa e favorecer a integração de professores das diferentes disciplinas. O quadro a seguir evidencia as diversas disciplinas lecionadas pelos participantes da formação:

Quadro 4 - Disciplinas/funções dos profissionais selecionados para participação na formação

Apoio à inclusão	Língua Espanhola
Artes	Língua Portuguesa
Biologia	Linguagem Trabalho e Tecnologia
Ciências	Matemática
Educação Física	Polivalente
Espanhol	Professor Mediador
Filosofia	Química
Geografia	Sala de Leitura
História	Sociologia
Inglês	

FONTE: Documentação Ação Educativa. Elaboração da pesquisadora (2014).

Conforme primeira estratégia da 3ª Meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024)³⁷, referente à ampliação da taxa líquida de matrícula, seria importante

[...] 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 (BRASIL, 2014b).

O grupo multidisciplinar de professores que compôs a edição do programa em questão teve a possibilidade de aproximar professores de outras disciplinas para trabalhar e desenvolver atividades em conjunto. Tal fato pode corroborar o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar e coletivo também dentro de suas unidades escolares.

2.3.2. Organização do processo formativo

Conforme já mencionado, a formação dos professores é composta por 62 horas presenciais e 38 para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos na escola, totalizando 100 horas de atividades destinadas ao programa. Os encontros e eventos relativos à formação e qualificação/divulgação das pesquisas sempre foram desenvolvidos aos sábados para permitir a participação dos professores nessas atividades.

Os objetivos gerais e específicos da formação oferecida, que foram apresentados em aula inaugural, estão dispostos a seguir:

Objetivo Geral:

Formar profissionais com disposição para promover o conhecimento sobre as escolas e suas comunidades, identificando a variedade de opiniões sobre temas de interesse das pessoas que as integram.

Objetivos específicos:

Incentivar processos de aprendizagem, que sejam mais significativos para educadores(as) e educandos(as), a partir da pesquisa educativa de opinião;

Propiciar troca qualificada direta de experiências entre profissionais de diferentes escolas, redes, níveis e modalidades de ensino de São Paulo³⁸.

³⁷ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em: 10 jan. 2015.

³⁸ Apresentação do curso, disponível em **Anexo A** desta tese.

Ao todo, as atividades desenvolvidas durante o curso compreendem seis estratégias, a saber:

- aulas temáticas;
- vivência na metodologia da pesquisa educativa de opinião;
- acompanhamento dos projetos de pesquisa;
- realização das pesquisas nas escolas;
- eventos para divulgação do processo;
- elaboração de trabalho de conclusão (TCC) e registros de práticas.

No total, foram realizados dez encontros de formação com cargas horárias diferenciadas a depender do tema abordado. Além dos encontros de formação, ainda foram realizados dois eventos para divulgação das pesquisas desenvolvidas. O primeiro deles, com duração de seis horas, teve como objetivo apresentar e qualificar os projetos em desenvolvimento.

Esse evento constitui uma etapa importante para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, uma vez que alunos e professores têm a oportunidade de apresentarem o que foi desenvolvido em suas pesquisas até o momento e contar com contribuições de outros grupos ou profissionais. A dinâmica deste encontro é dividida em dois momentos: no primeiro todos se reúnem no auditório para dar as boas vindas e explicar a rotina do dia; em seguida cada grupo de alunos é direcionado às salas para apresentação de suas pesquisas.

No caso desta edição, o encontro contou com grande participação de escolas, alunos e professores que estavam desenvolvendo o NEPSO em 2013 e foi realizado no CEU Curuçá. Seguem algumas imagens do encontro:

Imagem 2 – Momento inicial de apresentação das pesquisas



Fonte: Site NEPSO.

O segundo deles foi o Seminário Final, no qual todos os professores e alunos tiveram a possibilidade de apresentar os resultados de seus trabalhos. É importante destacar que ambos os eventos puderam ser acompanhados pela pesquisadora e possibilitaram um maior aprofundamento/conhecimento das estratégias e produtos desenvolvidos.

A seguir, será apresentada no quadro, a análise do material disponibilizado, realizando um diálogo entre as estratégias formativas desenvolvidas junto ao grupo de professores e às teorias subjacentes a essas práticas formativas. Para que se possa ter uma ideia geral da estrutura do processo de formação, será apresentado um quadro resumo dos encontros realizados, contendo data, local, carga horária e objetivo de cada um deles. Esse quadro é realizado com base nas pautas dos encontros disponibilizados³⁹.

Quadro 5 - Quadro geral formação NEPSO 2013

Encontro	Local	Data	Carga horária	Objetivos
1º encontro	Ação Educativa	16/mar.	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Debater as relações entre Direitos Humanos e Educação. • Apresentar o curso, a equipe e fazer combinados.
2º encontro	Fundação Escola de Sociologia e Política	06/abr.	8 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar alguns procedimentos implicados numa pesquisa de opinião. • Vivenciar o processo da pesquisa educativa de opinião.
3º encontro	USP-Leste	20/abr.	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Debater relações possíveis entre mídia e educação. • Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião.
4º encontro	USP-Leste	4/maio	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Debater a presença e possibilidade de se fazer pesquisa científica na escola básica. • Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião: definição do tema.
5º encontro	USP-Leste	18/maio	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Debater os sentidos da escola na atualidade. • Discutir etapa de qualificação do tema, no processo de pesquisa, com foco na investigação em diferentes de pontos de vista e de diversidade de fontes sobre a temática a ser estudada.
6º encontro	CEU Curuçá	8/jun.	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e contribuir com os projetos de pesquisa até então desenvolvidos.

³⁹ As pautas completas dos encontros formativos desenvolvidos foram disponibilizadas para análise e encontram-se no **Anexo B** desta tese.

7º encontro	USP-Leste	15/jun.	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Debater como a escola trata a diversidade. • Discutir etapa de elaboração do questionário, e retomar pontos importantes do processo de pesquisa até o momento.
8º encontro	USP-Leste	17/ago.	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião: elaboração do questionário, amostra e trabalho de campo.
9º encontro	USP-Leste	31/ago.	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião: tabulação dos dados e análise dos resultados.
10º encontro	USP-Leste	21/set.	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião: apresentação dos resultados. • Preparar o XI Seminário Paulista.
11º encontro Seminário	EE Prof. Moacyr Campos	9/nov.	8 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar o trabalho realizado, em 2013, por alunos e professores das escolas da rede NEPSO do Estado de São Paulo. • Criar oportunidade para que as equipes se apropriem das pesquisas realizadas, qualificando e problematizando o processo.
12º encontro	Ação Educativa	23/nov.	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o XI Seminário Paulista. • Avaliar da 3ª edição do curso de extensão e do trabalho de 2013. • Confraternizar.

Fonte: Pautas dos encontros formativos – elaboração da pesquisadora (2014).

A estrutura das pautas compreende, além dos dados contidos no quadro anterior, o detalhamento de cada uma das atividades com indicações de conteúdos e temas a serem abordados em cada uma das atividades.

Como pode ser observado no quadro, a maioria dos encontros estava organizada de modo a contemplar temas relevantes para a formação geral dos educadores e temas específicos, voltados para o desenvolvimento das pesquisas de opinião nas escolas.

Ao final de cada encontro também estava previsto um momento para desenvolver a avaliação do dia de trabalho- que sempre apresentava resultados muito positivos na percepção dos participantes. O 2º encontro formativo foi acompanhado pela pesquisadora por ser um encontro fundamental para o desenvolvimento da pesquisa a ser desenvolvida nas escolas, pois compreendeu a experimentação de todo o processo a ser vivenciado junto aos alunos nas escolas.

Imagem 3 – Realizando pesquisas de opinião**Imagem 4 – Apresentando resultados**

Fonte: site NEPSO.

Essa lógica formativa “espelhada”, na qual os professores vivenciam o que deve ser realizado junto aos seus alunos, é conhecida na Pedagogia como homologia de processos ou simetria invertida:

A primeira dimensão dessa simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato, que caracteriza a situação específica da profissão docente, descrita por alguns autores como homologia de processos, evidencia a necessidade de que o futuro professor experimente, como o aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas.

Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir (BRASIL, 2000b, p. 38).

Essa estratégia formativa pôde ser observada em mais de um encontro desenvolvido. A cada novo processo desencadeado junto aos alunos, os professores o vivenciavam na formação a definição de temas, a elaboração do questionário, a amostra e o trabalho de campo, a tabulação de dados e a análise dos resultados.

É possível observar também que, a partir das pautas analisadas, durante o primeiro semestre (até o 6º encontro), foram realizados junto aos participantes debates relativos a temas atuais vinculados à educação que enriqueceram a formação oferecida para além dos conteúdos referentes à pesquisa a ser desenvolvida junto aos alunos. A partir do 7º encontro, as atividades se voltaram ainda mais para a realização da monitoria/acompanhamento das pesquisas desenvolvidas nas escolas para que a equipe técnica do programa pudesse auxiliar os professores em suas possíveis dificuldades.

A realização de encontros permanentes durante todo o ano letivo é uma estratégia formativa interessante na medida em que pode auxiliar continuamente no desenvolvimento do trabalho dos professores. Isso cria espaços de socialização e compartilhamento de dúvidas e estratégia mais adequadas para ação, otimizando, portanto, os possíveis resultados.

A composição dos grupos para desenvolvimento dos encontros também variou bastante. Ora os participantes estavam todos reunidos para debates e explicações mais gerais, ora estavam divididos em dois grandes grupos ou em subgrupos menores para aprofundamento do trabalho, possibilitando a troca de experiências entre os diversos participantes:

Inspirados em Vygotsky (1984) e nos teóricos da cognição social, sabemos [...] que o fato de poder compartilhar com seus pares pontos de vista e soluções diferentes (das que adotariam sozinhas) é um grande motor de desenvolvimento (BRASIL, 2012b, p. 13).

Assim, garantir um momento para compartilhar práticas, dificuldades e soluções encontradas pelos demais professores pode auxiliar de maneira decisiva no desenvolvimento dos projetos de pesquisa nas escolas.

Imagem 5 - Momento de discussão de temas (3º encontro)

Imagem 6 - Momento de socialização de experiências (4º encontro)



Fonte: Site NEPSO.

É importante destacar que todo o processo de formação desenvolvido, foi registrado pela equipe da ação educativa em um *blog* referente a essa edição do curso⁴⁰. No *blog*, foi possível verificar o comprometimento da equipe de formação em registrar o processo vivenciado e compartilhá-lo com o grupo participante. Foram socializadas nesse *blog* as apresentações realizadas pelos diversos especialistas, além de materiais didáticos

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/cursonepsso/?p=170>>. Acesso em: 28 set. 2014. Este *blog* esteve disponível até o final do ano de 2014, tendo sido desativado no início de 2015.

utilizados, referências para a leitura e sistematização das avaliações realizadas pelos participantes ao final de cada encontro.

A prática do registro e compartilhamento de informações é fundamental para o êxito de ações de formação de professores. Conforme Freire (2008, p. 55):

[...] A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado enquanto se está construindo a marca no presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista de um produto de um grupo.

O último encontro foi destinado a uma avaliação geral do processo vivenciado pelos professores participantes da formação. Houve uma dinâmica coletiva e, em seguida, cada um teve a possibilidade de realizar uma avaliação individual do processo.

Imagem 7 - Encontro final de avaliação – ed. 2013



Fonte: Site NEPSO.

Conforme relato do representante institucional, a avaliação dos participantes continuou sendo extremamente positiva, mas não trouxe muitas contribuições para o aperfeiçoamento do processo formativo, como era esperado pelos organizadores, uma vez que os dados relativos à evasão dos professores durante o processo continuam sendo elevados. Palavras do representante institucional:

[...] acontece que os professores são tão generosos, sabe? [...] essa ficha de avaliação não estava dizendo nada para a gente. Muito pouco... É tudo lindo, eles aprenderam, mas... Chega uma hora que a resposta fica muito automatizada, então não funciona. [...] Mas na verdade tivemos a mesma evasão dos outros anos, de 50%. E em todas as avaliações eles gostaram, eles aprenderam... Então eu não sei se realmente a gente está esperando demais da avaliação ou se é este instrumento que a gente conseguiu construir. Nós queremos e pedimos sugestões para a melhoria da formação, mas tudo está sempre bom (Coordenadora do Programa).

Nesta terceira edição do NEPSO, enquanto curso de extensão, houve 256 professores inscritos, dos quais 94 foram chamados para comparecer ao primeiro encontro. Após a apresentação detalhada da formação no primeiro encontro, 41 professores efetivaram sua matrícula.

Ao final do curso, foram 21 matriculados aprovados por nota e frequência – entretanto duas docentes participaram de todos os encontros e realizaram a pesquisa, mas não puderam ser certificadas, pois não entregaram o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Portanto, conforme destacado pela Coordenação do Programa, a evasão dos professores chegou a 50%, fato que pode explicitar certa dificuldade dos docentes em concluir esse processo de formação.

A equipe de coordenação do NEPSO poderia se valer de uma pesquisa com os professores que evadiram do processo formativo nos anos anteriores, para que pudessem verificar as principais causas relacionadas ao desligamento dos docentes do processo de formação oferecido⁴¹.

⁴¹ Por não ser este o objetivo desta tese essa questão não será aqui aprofundada.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O capítulo anterior apresentou o programa NEPSO e evidenciou um detalhamento da edição de 2013 que integrará esta pesquisa.

Neste capítulo, serão conhecidas as opções metodológicas, as estratégias e os procedimentos de pesquisa utilizados. Além disso, serão explicitados também os critérios de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e as metodologias utilizadas para análise das informações coletadas. A partir desta leitura, será possível entender melhor qual o caminho metodológico traçado para desenvolvimento desta pesquisa e suas estratégias.

3.1. Abordagem qualitativa

Para Casali (2011, p. 17),

Falar de qualidade implica o risco de se entrar numa retórica exacerbada, pelo fato de que o melhor dela nunca pode ser dito de modo direto e objetivo: ela costuma estar justamente no que mais escapa da objetividade e da materialidade. Sua intangibilidade exige contornos, linguagem metafórica, sinuosidades e insinuações do discurso. No limite, a essência da qualidade é, além de intangível, indizível; e isso também explica por que o tema não se esgota jamais.

A citação nos faz lembrar a complexidade da discussão que permeia a definição de qualidade. Ao tratarmos de pesquisas de cunho qualitativo, é importante termos em mente a complexidade de sua definição para transformá-la e exprimi-la em forma de procedimentos e critérios.

Assim, a partir do problema proposto para esta tese e do caráter das ações desenvolvidas dentro do programa NEPSO, considerando sua intrínseca complexidade, sempre composta por diversos participantes e olhares, a pesquisa qualitativa foi a opção metodológica escolhida para a definição dos procedimentos de coleta de informações e análises realizadas.

Tal opção metodológica reforça sua validade para esta tese, uma vez que a pesquisa qualitativa considera a complexidade das relações humanas, o significado que os sujeitos atribuem a suas ações e o contexto no qual essas ações são desenvolvidas.

Para Chizzotti (2011, p. 28-29),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um

texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Os métodos qualitativos de pesquisa surgiram por volta dos séculos XVII e XIX em oposição às metodologias empírico-positivistas. Estas apresentam um entendimento linear sobre a realidade e tendem a explicá-la de forma causal, estabelecendo leis gerais para os fenômenos naturais. Nessa concepção, o pesquisador deve ter um papel neutro e utilizar padrões, regras e critérios específicos para o desenvolvimento de seus experimentos e construção do conhecimento (CHIZZOTI, 2010; ANDRÉ, 1995).

O crescimento e a valorização da pesquisa qualitativa se deram principalmente quando diversos pesquisadores da área social sentiram que os modelos utilizados para a investigação da realidade natural não se aplicavam para o estudo de fenômenos humanos. Isso por não considerarem, e às vezes isolarem, o contexto onde tais fenômenos aconteciam e nem a visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Max Weber foi um dos autores que reforçou, por meio de suas produções, a necessidade de “compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações e conseqüentemente da necessidade de estes significados fazerem parte de um contexto” (ANDRÉ; GATTI, 2013, p. 29).

Com base na caracterização de pesquisa qualitativa, esta pesquisa encontra-se dentro dessa abordagem, uma vez que procurou compreender, junto aos seus participantes, qual o significado de sua vivência no programa NEPSO em termos dos processos por eles vivenciados e aprendizagens construídas.

Para tanto, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com os diversos atores envolvidos direta ou indiretamente no programa: jovens, professores, diretores escolares e equipe responsável por sua implantação. Para complementar os dados coletados nas entrevistas, foram realizadas análises documentais sobre o programa: sua proposta, materiais utilizados durante a formação e informações sobre projetos de pesquisa desenvolvidos pelos jovens.

Diante dessa variedade de metodologias e fundamentações que embasam a pesquisa qualitativa, Künger (2013), na tentativa de encontrar aspectos comuns entre todas essas abordagens, identificou cinco características desse tipo de pesquisa. Estas serão relacionadas a seguir com as estratégias de pesquisa utilizadas para desenvolvimento desta tese. Fato que reforça mais uma vez a utilização de estratégias do campo qualitativo para definição dos procedimentos de pesquisa.

A primeira característica elencada pela autora, diz respeito à tentativa de “[...] incluir atributos [...] holísticos e integrais de um campo social” (KÜNGER, 2013, p. 39).

Essa característica está presente nesta tese à medida que considera o contexto de desenvolvimento do programa NEPSO e, principalmente, sua relação com o Ensino Médio. Todas as informações coletadas estão inseridas dentro da trajetória de desenvolvimento desse segmento de ensino e das condições reais de implementação do programa, proporcionando assim uma visão integral sobre o problema abordado.

A segunda característica refere-se à não determinação de hipóteses formuladas previamente. O conhecimento é produzido “a partir da experiência do pesquisador em campo, a pesquisa qualitativa se orienta pelo princípio da abertura do acesso ao campo” (KÜNGER, 2013, p. 39). Apesar de todo o trabalho de campo haver sido planejado a partir de um estudo rigoroso sobre os pressupostos do programa e das questões curriculares que envolvem o Ensino Médio, o roteiro das entrevistas pôde ser adaptado diante dos elementos encontrados no campo de pesquisa. Isso abriu a possibilidade de formulações de hipóteses e análise que ainda não haviam sido delimitadas anteriormente. Assim, o trabalho de campo influenciou de maneira decisiva a construção da conclusão deste trabalho.

A terceira característica das pesquisas qualitativas é a valorização da comunicação e da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, uma das condições para a construção do conhecimento nessa abordagem de pesquisa. Esta é mais uma característica fundante desta pesquisa. A interação com os participantes e o resultado de suas falas e reflexões compõem o núcleo central deste trabalho e que trazem novos elementos para a construção de conhecimentos.

Vale ressaltar que a interação com os entrevistados foi trabalhada de forma constante pela pesquisadora que sempre buscou estar atenta e envolvida com as questões colocadas pelos entrevistados, estimulando assim suas colocações e explicitação de pontos significativos na visão dos participantes. Estes, por sua vez, se manifestaram de forma tranquila e espontânea, respondendo aos questionamentos realizados e acrescentando novos elementos à pesquisa realizada, o que incrementou ainda mais as possibilidades de análise a serem realizadas.

A quarta característica comum às pesquisas qualitativas diz respeito às diferentes análises a serem realizadas a partir da interação com os sujeitos pesquisados. Algumas pesquisas buscam compreender a perspectiva dos sujeitos sociais envolvidos na situação

pesquisada, outras buscam analisar “estruturas que não são conscientes para os atores, mas produzem efeitos importantes sobre as ações dos mesmos” (KÜNGER, 2013, p. 40).

É importante destacar que todas as entrevistas procuraram elementos que proporcionassem uma reflexão mais ampla sobre as metodologias e estratégias utilizadas pelo programa NEPSO, assim como a identificação de problemas durante seu processo de realização.

Dessa forma, foi possível realizar análises mais globais que considerassem, além das falas dos participantes, a relação entre essas falas e o contexto geral de desenvolvimento do programa e do Ensino Médio.

A quinta e última característica comum às pesquisas qualitativas refere-se “a questões relacionadas à discussão realizada nas últimas décadas em torno da validade dos resultados e da definição ou criação de critérios próprios de qualidade” (KÜNGER, 2013, p. 40). Com relação a este último ponto é importante destacar aqui o grande desafio de conseguir, a partir do estudo aprofundado de uma situação específica, transferir esse conhecimento gerado para um contexto mais amplo.

Para que esta pesquisa possa trazer contribuições às questões colocadas hoje para o Ensino Médio, ela deve estabelecer critérios e reflexões que possibilitem transpor os conhecimentos aqui construídos para outros contextos semelhantes, por exemplo, na realidade brasileira. É importante destacar que essa última característica elencada pela autora enfatiza aspectos importantes a serem considerados na realização desse tipo de pesquisa. Estudos recentes na área da educação (ANDRÉ 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2001; GATTI 2001) refletem uma preocupação com relação aos procedimentos metodológicos e resultados obtidos por meio da realização de pesquisas qualitativas no país. André e Gatti (2013, p.36) ressaltam alguns aspectos importantes da pesquisa qualitativa que vêm sendo negligenciados em alguns trabalhos:

[...] há um bom número de trabalhos que não podem ser realmente considerados como fundados em cuidados metodológicos mais robustos, permitindo condições de generalidade e, simultaneamente, de singularidade, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de problematização forte, transcendendo pelo método não só o senso comum, como as racionalizações primárias.

Mesmo diante da crítica realizada às pesquisas qualitativas desenvolvidas no país, as autoras reconhecem a importância dessa modalidade para o avanço das pesquisas e resultados na área educacional. Para as autoras,

O uso de métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagens, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes na ação educativa. [...] podemos destacar quatro pontos importantes desta contribuição:

A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para adequação de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo a iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelas pesquisas qualitativas. A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter transdisciplinares e tratamentos multidimensionais.

A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.

A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e é preciso tomar medidas para controlá-la (ANDRÉ, GATTI, 2013, p. 34).

Além das contribuições gerais descritas, as autoras ainda enfatizam alguns ganhos reais conseguidos a partir da realização das pesquisas qualitativas no país:

Compreensão mais aprofundada dos processos de produção do fracasso escolar [...].

Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de qualquer natureza.

Discussão sobre diversidade e equidade.

Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários (ANDRÉ, GATTI, 2013, p. 34).

Dessa forma, a crítica inicial destacada pelas autoras com relação ao desenvolvimento das pesquisas qualitativas proporciona a reflexão sobre aspectos importantes de serem observados dentro dessa abordagem e que foram atentados na realização desta tese. Outro tema que merece um posicionamento claro, quando abordamos o tema das pesquisas qualitativas, é a sua relação com a quantidade. Durante algum tempo houve uma tendência na separação desses dois tipos de pesquisa. Ou seja, se a pesquisa fosse qualitativa, não deveria incluir em suas análises a quantificação e sua abordagem estaria voltada mais para as singularidades dos discursos do que para sua frequência. Conforme Casali (2011, p. 17):

A longa e larga tradição filosófica nos ensina que seria equivocado afirmar a existência de conflito entre quantidade e qualidade. Ao contrário, ambas dimensões se implicam reciprocamente, constituindo uma distorção ontológica a sua separação. [...] não há qualidade sem quantidade, nem vice-versa. Cotidianamente lidamos com ambos os

conceitos e, quase sempre, de modo articulado: de tudo o que é bom (qualidade) desejamos mais (quantidade) e melhor (qualidade). No campo da educação, particularmente, ambos os conceitos são indissociáveis, mas a quantidade é, ela própria, sempre, parte da substância da qualidade, porque a educação é um direito universal, que deve ser estendido (extensão = quantidade) a todos.

Nesta pesquisa, então, qualidade e quantidade não serão consideradas como conceitos dicotômicos e, sim, serão complementares nas análises das informações coletadas. Demo (2002, p. 40) expressa com clareza como a quantificação pode auxiliar na qualificação e entendimento de determinada informação:

Metodologicamente falando, porém, é sempre possível indicar fenômenos qualitativos através de expressões quantitativas, desde que se tenha a devida consciência crítica do reducionismo aí praticado, o que, aliás, é a marca comum da teorização científica. Não trabalhamos com a realidade diretamente, mas pela mediação interpretativa, à qual damos o nome de “objeto construído”. [...] Assim, se de um lado, a qualidade não pode ser reduzida a quantidade, embora possa ser indicada indiretamente por faces quantitativas. De outro, como a dicotomia entre uma e outra é irreal, não poderia estranhar que é sempre possível fabricar indicadores quantitativos de qualidade, sempre com as devidas cautelas e tendo consciência do reducionismo praticado.

Com base nas considerações realizadas sobre os benefícios e cuidados necessários para o desenvolvimento de consistentes pesquisas qualitativas, descrevem-se a seguir os procedimentos e as etapas de desenvolvimento da metodologia que norteou esta pesquisa.

É importante destacar em que cada etapa de desenvolvimento da pesquisa (análise documental, realização das entrevistas e acompanhamento dos encontros de formação e seminários) houve a realização de estudos prévios relacionados a seus objetivos e suas estratégias de realização.

3.2. Análise documental

A primeira etapa da pesquisa foi destinada ao adensamento teórico e histórico sobre o quadro do Ensino Médio no país. Para tanto, foram estudadas as legislações vigentes para a educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio, além da pesquisa sobre os dados dos resultados obtidos no Ensino Médio no que se referem principalmente às taxas de evasão e abandono. Com o intuito de subsidiar ainda mais a pesquisa a ser desenvolvida, foi realizado um estudo crítico sobre a trajetória de implantação do Ensino Médio no Brasil e identificados os seus principais desafios históricos.

Após esse primeiro adensamento teórico de conceitos e temas fundamentais para o entendimento do contexto de implantação do programa, houve a leitura relacionada entre os conceitos e as metodologias fundantes do programa NEPSO e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).

A seguir, apresenta-se um quadro com os documentos produzidos pelo programa NEPSO, seu objetivo e a análise realizada para desenvolvimento da pesquisa. O objetivo deste quadro é proporcionar uma melhor visualização de todos os documentos que foram analisados para desenvolvimento dessa pesquisa.

Quadro 6 - Documentos utilizados para análise documental, elaborado pela pesquisadora

Documento	Objetivo	Análise realizada
Nossa escola pesquisa sua opinião: <i>Manual do professor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar o processo de formação. • Nortear o desenvolvimento da pesquisa de opinião nas escolas. 	Relação entre os princípios e fundamentos do programa com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Site do Programa http://www.NEPSO.net/	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar o planejamento do programa e ações já realizadas. 	Buscas relacionadas à abrangência e estrutura do programa assim como de seus resultados e ações.
Blog Ação Educativa http://www.acaoeducativa.org.br/cursoNEPSO/ ⁴²	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar estrutura curso de formação de professores. 	Buscas relacionadas à programação dos encontros formativos – detalhamento das pautas.
Power Point de Apresentação do Curso	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o curso para os professores inscritos. 	Análise da estrutura geral do curso, carga horária, objetivos e atividades propostas.
Pautas dos encontros formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar os formadores na realização dos encontros. 	Análise da metodologia proposta para cada um dos encontros e composição geral da proposta.
Planilha resumo de adesão à formação	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar dados de perfil dos professores inscritos. • Realizar seleção dos participantes. 	Realização de perfil dos professores participantes da formação.
Planilha resumo de projetos desenvolvidos	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar logística do seminário. • Verificar a produção dos professores participantes da formação. 	Verificação de projetos e temas desenvolvidos em escolas de Ensino Médio.
Documentos institucionais/ curriculares das escolas pesquisadas	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar currículo e atividade das escolas 	Verificação e análise da composição curricular das escolas pesquisadas.

FONTE: Elaboração própria

⁴² Blog desativado.

A estratégia e a lógica utilizadas na análise documental procuraram primeiro contextualizar a questão do Ensino Médio no Brasil, sua trajetória histórica, bases legais e conceituais, para posteriormente analisar, com maior profundidade, os documentos produzidos pelo Programa NEPSO e documentos das escolas pesquisadas.

Essa estratégia garantiu uma análise desses documentos de forma contextualizada, uma vez que estariam sendo considerados à luz das teorias e questões já colocadas para o Ensino Médio no Brasil. Para Cellard (2012, p. 299),

Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão e etc.

Assim, a análise documental preocupou-se em relacionar o conhecimento já produzido e acumulado sobre o Ensino Médio no Brasil com os documentos elaborados no programa NEPSO e pelas escolas, proporcionando uma leitura mais criteriosa desses últimos documentos.

3.3. Entrevistas com representantes institucionais, diretores, professores e jovens

As entrevistas desenvolvidas nesta pesquisa se constituem como um procedimento fundamental para aprofundarmos o conhecimento dos efeitos e resultados do programa nas escolas, professores e jovens participantes.

Foram realizadas ao todo 23 entrevistas semiestruturadas: com uma com representante institucional do programa NEPSO, diretores de duas escolas participantes, três professores participantes da formação (sendo dois da 1ª escola pesquisada e um da 2ª escola pesquisada) e 17 alunos que desenvolveram a pesquisa de opinião em 2013 (sendo 12 entrevistados no seminário de apresentação das pesquisas, quatro da 1ª escola e um da 2ª escola pesquisada).

As entrevistas com os alunos que realizaram a pesquisa de opinião foram desenvolvidas em dois momentos diferentes. O primeiro deles foi realizado durante o Seminário Final de apresentação das pesquisas e o segundo ocorreu nas escolas, onde foi possível um maior aprofundamento dos temas abordados na primeira situação da entrevista.

Na primeira situação de entrevista, o roteiro de perguntas foi mais fechado e objetivava entrevistar um maior número de alunos, trazendo dados mais quantitativos para

pesquisa. Já na segunda situação no ambiente escolar, foram realizadas menos entrevistas, porém mais longas. Seu objetivo era explorar com mais profundidade a percepção dos alunos com relação ao desenvolvimento do programa, trazendo dados mais aprofundados para a pesquisa.

Todas as entrevistas realizadas seguiram uma abordagem qualitativa, na qual, apesar de contar com roteiro de questões, pesquisador e entrevistado tinham a possibilidade de acrescentar ou alterar as questões de acordo com o desenvolvimento do encontro.

De acordo com Poupart (2012, p. 216), existem principalmente três tipos de argumentos para a utilização da entrevista de tipo qualitativo em pesquisas com esta abordagem:

O primeiro deles é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é imprescindível para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: [...], porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais. Destaca-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso a experiência dos atores.

Apesar de as entrevistas serem reconhecidas como um método adequado para maior conhecimento das experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, é importante destacar que para que esses argumentos sejam válidos são necessários cuidados e procedimentos a serem desenvolvidos pelo pesquisador antes e durante a realização das entrevistas.

Antes da pesquisa, é importante que o pesquisador estruture um roteiro norteador que esteja relacionado aos objetivos pretendidos. Na opinião de Szymanski (2011, p. 19),

Não há um roteiro fechado- ele pode ser aberto, no sentido de basear-se na fala do entrevistado, [...]; mas os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor.

Neste caso, a pesquisadora optou em estruturar um roteiro⁴³ de perguntas norteadoras que apresentaram certa flexibilidade a partir das falas dos entrevistados. A

⁴³ Os roteiros inicialmente estruturados foram submetidos à aprovação da orientação desta tese e dos coordenadores do programa NEPSO.

partir das contribuições, um novo roteiro foi estruturado e utilizado nas entrevistas desenvolvidas⁴⁴.

Antes da realização das entrevistas, além de realizar a leitura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*⁴⁵ para o entrevistado, a pesquisadora enfatizava a motivação e os objetivos da pesquisa, reforçando a importância de o entrevistado expressar livremente suas opiniões para que realmente a pesquisa pudesse aportar novos conhecimentos, garantindo seu anonimato.

Convencer o entrevistado sobre a importância e validade do tema pesquisado também pode ser uma estratégia para que o entrevistado sinta mais vontade em colaborar com a pesquisa. (POUPART, 2012). Além, de convencer o entrevistado em colaborar com a pesquisa, esta estratégia visava também criar um vínculo de confiança entre entrevistador e entrevistado para que informações relevantes pudessem surgir.

Para Szymanski (2011, p. 12),

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações, pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho.

Para tanto, a pesquisadora também solicitava ao entrevistado a permissão para gravar a entrevista, justificando a necessidade de um registro mais fidedigno do que era falado com o objetivo de garantir a integralidade do discurso realizado pelo entrevistado. De modo geral, os entrevistados não apresentaram resistências ou timidez diante do recurso da gravação.

Para facilitar a interação entre a pesquisadora e o entrevistado, o início da entrevista sempre abordava questões mais particulares e de fácil resposta como idade, série, tempo e magistério etc. Essa estratégia permitiu que o entrevistado fosse aos poucos se familiarizando com a situação da entrevista. Durante a realização da entrevista, a pesquisadora mostrou-se atenta ao que o entrevistado falava e reforçava positivamente a resposta, abordando novas questões a partir do que havia sido dito.

⁴⁴ A versão final dos roteiros semiestruturados para a realização das diversas entrevistas pode ser verificada no **Apêndice C** desta tese.

⁴⁵ O *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, além de ser uma exigência do Comitê de Ética, é um importante instrumento de formalização dos objetivos da pesquisa junto aos entrevistados e de sua autorização para a utilização de seus depoimentos. Os modelos dos *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido* poderão ser verificados também no **Apêndice C** desta tese.

Segue um exemplo de questão colocada a uma jovem e como foi explorada para que a pesquisadora pudesse refletir melhor sobre as possíveis aprendizagens construídas por meio da participação no programa NEPSO:

Quadro 7 - Exemplo de pergunta em entrevista realizada

<p>P: e o que você aprendeu com o NEPSO?</p> <p>E: bom eu aprendi pelo meu tema e pelo NEPSO que você sempre tem que tá buscando informação sobre qualquer tema que for, mas você tem que estar informado sobre tudo o que está acontecendo no mundo e o NEPSO ajudou bastante nisso.</p> <p>P: legal você acha que isso foi o principal?</p> <p>E: foi o principal [...]</p> <p>P: tem mais alguma coisa que você acha que aprendeu?</p> <p>E: bom, acho que também de certa forma aprendi a lidar mais com as pessoas trabalhar em grupo o que foi bom.</p>

FONTE: Transcrição parcial de entrevista

Mais do que apenas realizar questões burocraticamente previstas em roteiro, o pesquisador:

[...] deve manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem a pesquisa. (CHIZZOTTI, 2010, p. 93).

Nesse sentido, as estratégias de pesquisa utilizadas pela pesquisadora sempre procuravam abordar o entrevistado de maneira a deixá-lo à vontade para responder as questões colocadas, mas sempre procuravam extrair maior precisão nas respostas obtidas.

3.4 Observação/acompanhamento dos encontros

Para Vianna (2013, p. 12),

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência.

A afirmação de Vianna (2013) reforça a importância da realização da observação dentro do marco das pesquisas qualitativas. Apesar de não se tratar de uma estratégia metodológica central de investigação nesta tese, a observação compôs com as demais

estratégias utilizadas (entrevistas e análise documental) para aprofundar os aspectos a serem pesquisados.

É importante, então, destacar que a principal intenção de acompanhar alguns dos encontros e atividades formativas realizadas pelo programa tiveram como principal objetivo o de levantar insumos e questões a serem aprofundadas durante a realização desta tese.

Assim, foram acompanhados/observados quatro marcos importantes referentes à execução do programa: dois deles mais voltados para a formação dos professores e dois para atividades de apresentação dos resultados junto aos alunos.

Com relação aos encontros voltados para as formações dos professores, foram observados o encontro de adesão dos participantes e apresentação do programa e outro destinado à vivência da metodologia da Pesquisa de Opinião – conteúdo base para desenvolvimento de todo o programa. Os Seminários de Qualificação e de Apresentação dos Resultados também foram acompanhados por se tratarem de momentos de culminância importantes para verificação da adesão dos jovens participantes e dos resultados atingidos.

Durante o acompanhamento das atividades, o principal foco de observação estava voltado às metodologias propostas para a implementação do programa, assim como à adesão de seus participantes às atividades sugeridas.

Nas observações, novos aspectos surgiram e se tornaram elementos importantes de discussão e puderam ser aprofundados durante as demais estratégias de pesquisa empreendidas ao longo desta investigação. Conforme Vianna (2013, p. 15):

As observações são muitas vezes feitas preliminarmente a outras atividades, como *survey*, e podem ser realizada juntamente com outras técnicas como a experimentação ou estudos de documentação.

No acompanhamento das atividades, a pesquisadora realizou anotações de campo sobre os aspectos observados. Essas anotações foram sistematizadas/revistas, sendo acrescentados os demais pontos que não puderam ser anotados durante a realização das observações.

Cada um dos encontros formativos acompanhados gerou um diário de campo⁴⁶ que contemplou, além das anotações realizadas e sistematizadas pela pesquisadora, fotos e avaliações formais realizadas pelos participantes. Estas estão localizadas no *site* da *Ação*

⁴⁶ Os *Diários de Campo* desenvolvidos podem ser verificados no **Apêndice A** desta tese.

Educativa (blog do projeto), fato que possibilitou um maior adensamento/complementação desses registros.

É importante destacar aqui que o procedimento utilizado seguiu um padrão não estruturado de observação, ou seja, procurou, conforme destacado, identificar aspectos gerais referentes às metodologias propostas e forma de adesão dos participantes ao programa, o que possibilitou identificar o clima dos encontros e temas a serem aprofundados nas entrevistas a serem realizadas. Além disso, em todos os momentos observados, a pesquisadora foi apresentada ao grupo de participantes e acompanhou as diversas atividades devidamente identificadas.

Durante os encontros de formação, a pesquisadora se manteve ausente das discussões realizadas, apenas realizando anotações das atividades desenvolvidas. Já nas atividades de qualificação e apresentação dos resultados a pesquisadora foi chamada a participar da atividade como parte do grupo de educadores que poderia contribuir com as pesquisas apresentadas. Diante das situações vivenciadas, é possível identificar que, na realização desta pesquisa, foi possível desenvolver a observação participante e não participante, pois conforme Vianna (2013, p. 18):

No caso da observação participante, o observador é parte da atividade do objeto de pesquisa, procurando ser membro do grupo, e na observação não-participante o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro deste grupo.

3.5. Critérios para a seleção dos sujeitos e escolas participantes

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa variaram de acordo com os tipos de sujeitos entrevistados: jovens, professores e diretores.

No caso das entrevistas realizadas com os jovens, todos deveriam estar cursando o Ensino Médio, terem participado e concluído seus projetos de Pesquisa de Opinião na edição 2013 do programa e, por fim, terem apresentado seus projetos no seminário de encerramento. Após a definição desses critérios mais gerais, outros dois critérios foram utilizados para a seleção dos jovens participantes.

O primeiro critério foi mais quantitativo e procurou entrevistar o maior número de jovens com a utilização de um roteiro estruturado, uma vez que o momento escolhido para a realização da entrevista (o Seminário de Apresentação dos Resultados da Pesquisa de Opinião) contava com a participação de todos os jovens que finalizaram esta edição do programa. O objetivo da utilização desse critério de seleção foi o de contemplar de forma

mais geral os aprendizados obtidos por um maior número de alunos participantes, assim como aproximar-se de seu perfil para aferir possíveis semelhanças de aprendizagens e de perfil de jovens que concluem o programa nas escolas.

O segundo critério utilizado para a seleção dos jovens entrevistados foi mais qualitativo, determinado a partir da indicação de escolas que apresentaram bons resultados na implementação do programa – de acordo com indicações da equipe de coordenação no NEPSO. A determinação desse critério de seleção teve como intenção verificar quais as condições que compunham um quadro favorável para desenvolvimento do programa nessas escolas e quais os principais resultados e repercussões foram possíveis de serem identificados nos alunos e nas escolas tidas como exitosas no desenvolvimento da proposta.

Os critérios para a definição das escolas que seriam pesquisadas foram estabelecidos com o apoio da equipe da *Ação Educativa* e do *Instituto Paulo Montenegro*, para que realmente pudessem ser pesquisadas escolas que apresentassem êxito no desenvolvimento das ações propostas. O objetivo da definição de critério de êxito para o desenvolvimento foi o de aferir as condições e características das escolas que favorecem a implementação e continuidade do programa.

Assim, foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção das escolas a serem pesquisadas: haver participado da edição de 2013 com turmas do Ensino Médio, ter experiência de pelo menos três anos de desenvolvimento do programa em suas unidades, contar com o apoio da direção no desenvolvimento do programa e apresentar mais de um professor dentro da unidade já formado pelo programa.

A partir destes critérios foram selecionadas duas escolas a serem pesquisadas em profundidade. Em cada uma delas, além dos jovens, foram entrevistados também os Diretores e as professoras responsáveis pelo desenvolvimento do programa.

O quadro a seguir apresenta o número de escolas, professores, alunos e temas dos projetos desenvolvidos e apresentados pelos jovens de Ensino Médio durante o seminário, expressando assim o universo total de professores e jovens participantes da edição de 2013.

Dentro deste universo e considerando a amostra da pesquisa realizada, foram contemplados 17 jovens, o equivalente a 14% dos jovens participantes, duas escolas - 20% das escolas participantes e três professores – 20% dos professores participantes dentro do critério escolhido para seleção.

Quadro 8 - Resumo do Seminário Final – edição 2013

Escola	Tema	série/ano	Nº aluno	Nº Prof.
1	Sexo na Adolescência	1º e 3º EM	6	1
	Drogas	1º EM	6	
	Adolescência	8ª EF e 1º, 2º e 3º EM	6	
	Homossexualidade	8ª EF e 3º EM	6	
2	Gravidez na Adolescência	2º EM	2	1
	Escolha Profissional	2º EM	4	
	Acidentes no trabalho	2º EM	4	
	Maioridade Penal	8ª EF e 2º EM	4	
	Homofobia × Religião	2º EM	4	
3	Violência nas escolas	3º EM	5	1
4	Homofobia	1º EM	6	4
	Vandalismo	1º EM	5	
	Violência infantil	1º EM	5	
	Vícios eletrônicos	2º EM	6	1
	Política	2º EM	6	
	Religião	2º EM	6	
	Discriminação no trabalho	2º EM	5	
5	Lixo	1º EM	6	1
6	Para onde está indo nosso dinheiro?	2º e 3º EM	5	1
7	Casamento Gay	3º EM	6	2
8	Copa do mundo	3º EM	4	1
9	A educação como forma de independência ao assistencialismo	3º EM	6	1
10	Cidadania	3º EM	6	1
Total			119	15

FONTE: Elaboração própria.

Além dos atores responsáveis pelo desenvolvimento do NEPSO nas unidades escolares e jovens que concluíram o programa em 2013, para conseguir um aprofundamento maior da análise dessa edição e dos objetivos gerais do NEPSO, foi entrevistada também a Coordenadora Pedagógica do Programa que trabalha há mais de 10 anos como responsável pelo desenvolvimento do programa nas escolas.

Essa voz representou a visão e as intencionalidades institucionais do programa, podendo aportar uma visão mais institucional e histórica sobre sua forma desenvolvimento, principalmente nas escolas de Ensino Médio.

3.6. Metodologia para análise dos dados

A metodologia utilizada para análise dos dados coletados durante o processo de pesquisa variou de acordo com o tipo de informação analisada.

No caso dos documentos pesquisados, a principal estratégia de análise desenvolvida foi a leitura criteriosa e a sua relação com as diversas teorias utilizadas nesta pesquisa. Ou seja, os documentos foram analisados com o auxílio das referências teóricas desta tese. Estão, dentro deste grupo de documentos, o *Manual do professor: Nossa escola pesquisa sua opinião* e as pautas dos encontros formativos.

Outra forma de análise dos documentos disponibilizados foi sua sistematização e organização das informações para a realização de uma leitura mais abrangente. Neste caso, os dados de inscrição dos participantes foram transformados em gráficos com o objetivo de chegar a um perfil do grupo de professores participantes do processo de formação.

A pesquisa nos sites e blogs relacionados ao NEPSO trouxe também subsídios importantes para caracterização do programa e o entendimento de seu histórico e abrangência.

No marco das pesquisas qualitativas, o diálogo com os dados de campo é iniciado antes mesmo de sua coleta. Ou seja, antes de ir a campo, o pesquisador já está imaginando quais as respostas poderão dadas às suas perguntas e elabora algumas hipóteses. Sempre que possível é interessante explicitar, durante o momento da análise dos dados, as expectativas presentes no pesquisador. Conforme Szymanski; Almeida; Pradini (2011, p. 74): “considerar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados significa cuidado com o rigor”. Nesse sentido, no momento da análise dos dados, algumas expectativas da pesquisadora serão descritas e confrontada com os dados coletados.

É importante lembrar que nesta pesquisa foram realizadas dois tipos de entrevista, conforme descrito anteriormente. A primeira parte delas foi realizada de forma mais estruturada e menos aberta; e a segunda foi realizada com mais tempo e de forma mais aberta às questões levantadas pelos entrevistados.

Nos dois casos, após a realização das entrevistas, todo o material coletado foi transcrito e, em seguida, lido e relido pela pesquisadora, na busca de respostas aos objetivos propostos nesta tese e de ideias, questões ou expressões que aparecessem de forma mais marcante nas falas dos entrevistados. Essas ideias se caracterizam como o

núcleo central das falas e foram agrupados e transformados em categorias mais amplas para análise (BRUZZI, 2012).

Szymanski; Almeida; Pradini (2011, p. 78) ilustra bem o que significa o processo de categorização das falas dos participantes de determinada pesquisa: “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar esse momento de *explicitação de significados*”.

Por meio da organização das falas dos participantes e de seu diálogo com as teorias requeridas ou já apresentadas nesta tese é possível encontrar algumas evidências para responder aos objetivos desta pesquisa.

Conforme Hutchinson (1990 apud BRUZZI, 2012, p. 169), a elaboração das categorias é um processo complexo que pode tanto reafirmar ideias iniciais presentes nas hipóteses do pesquisador como pode também alterar os significados inicialmente previstos:

A comparação de incidente, de episódios, para ver como esses se encaixam em uma ou mais categorias é muito importante. Permite fazer conexões entre as categorias e leva o pesquisador a organizar e reorganizá-las (do mesmo modo como se monta um quebra-cabeças). Conceitos emergentes são continuamente revistos a medida que os dados são analisados. Alguns conceitos que inicialmente pareciam válidos são descartados ou modificados até que pareçam encaixar-se no roteiro da história a ser contada pelo pesquisador.

Dessa maneira, a metodologia de análise das informações coletadas prevê um processo de categorização e discussão teórica constante com os achados realizados a partir da fala de seus participantes. Todo o diálogo dos dados e informações coletados com as teorias apresentadas será integrado e apresentado no próximo capítulo, destinado à análise dos dados e das informações coletadas.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Após a apresentação das metodologias utilizadas para a realização desta pesquisa e a descrição do processo de desenvolvimento da análise das informações coletadas, neste capítulo serão apresentadas e caracterizadas as duas escolas pesquisadas e também os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

A apresentação e caracterização das escolas serão realizadas com o objetivo de:

- trazer um panorama mais geral sobre as duas unidades, por meio dos dados oficiais do Censo de 2013;
- explicitar as especificidades das duas escolas no que se refere à composição de seus currículos, por meio de seus documentos institucionais e também pelas informações coletadas durante as entrevistas realizadas, com seus diretores, professores e jovens;
- trazer mais elementos de como especificamente o Programa NEPSO é desenvolvido em cada uma das unidades.

As entrevistas desenvolvidas serão apresentadas principalmente a partir de categorias de análise definidas a partir das falas dos participantes, relacionando-as com aspectos e princípios presentes nas propostas e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) já apresentadas e discutidas nesta tese.

Esses resultados serão expressos, conforme já destacado, a partir das teorias e documentos que fundamentam essa tese, além de novas referências teóricas que sejam requeridas a partir dos dados e informações coletadas.

Ao final deste capítulo serão apresentados cinco quadros resumo que como objetivo destacar alguns dos aspectos discutidos durante esta tese, mas que de maneira nenhuma apresenta a pretensão de abarcar todas as discussões desenvolvidas.

4.1. Apresentação e caracterização das escolas pesquisadas

Conforme já destacado, os critérios de escolha das escolas participantes da pesquisa foram: haver participado da edição de 2013 com turmas do Ensino Médio, ter experiência de pelo menos três anos de desenvolvimento do programa em suas unidades e contar com o apoio da direção no desenvolvimento do programa.

A ideia seria identificar escolas bem sucedidas no desenvolvimento do programa, para verificar quais os fatores que compunham as condições ideais para permanência do programa nas unidades e como o mesmo foi integrado ao currículo dessas unidades.

Dentro desses critérios, foram identificadas e se disponibilizaram a participar da pesquisa⁴⁷ duas unidades escolares, aqui denominadas *Escola Urbe* e *Escola Campestre*.

Essa denominação reflete, de certa forma, não só a localização dessas escolas, mas também o tamanho e nível de complexidade de funcionamento de cada uma delas. A escolha desta denominação ficará mais clara a seguir.

4.1.2. A localização e o entorno das escolas

A *Escola Urbe* está localizada na Zona Leste de São Paulo, mais precisamente na região sudoeste, que é composta pelas subprefeituras da Mooca, Aricanduva, Vila Prudente e Ipiranga.

Apesar de ser uma zona distante do centro de São Paulo, essa é uma região que possui bom acesso a transporte e linhas de ônibus cobrem grande parte da região, que fica próxima de duas das principais avenidas da Zona Leste: avenidas Aricanduva e Itaquera.

Além disso, é possível identificar perto da unidade escolar uma grande variedade de lojas que vão desde grandes centros comerciais a pequenos comércios de bairro.

Próximo a esta escola também é possível localizar diversas unidades educacionais: o CEU Aricanduva, a ETEC São Mateus e algumas escolas e faculdades particulares.

Apesar de possuir razoável infraestrutura o bairro onde está situada a *Escola Urbe* conta com moradores de diferentes classes sociais - conforme censo de 2000 a renda média por habitante nesta região era de R\$ 1.341,40, sendo possível verificar em seu entorno condomínios fechados, mas também comunidades mais simples, com casas em vielas estreitas, sem numeração específica. Segue imagem do entorno dessa unidade escolar.

⁴⁷ A identificação das escolas contou com o apoio da Equipe de Coordenação do NEPSO, assim como dados de implementação da edição de 2013.

Imagem 8 - Imagem Via satélite entorno *Escola Urbe*



Fonte: Google Maps⁴⁸.

Já a *Escola Campestre* está localizada em um bairro periférico da cidade de Campinas. Apesar de não ser considerado como um bairro rural pelo censo, é um lugar que tem todas as características deste tipo de região: estradas de terra, saneamento através de fossa séptica, água entregue por caminhão pipa e chácaras e sítios em seu entorno.

A escola está ao lado de uma Área de Proteção Ambiental (APA) e para chegar a ela é necessário utilizar estrada de terra.

Diante da distância do centro e precariedade das vias o transporte público para escola é escasso e de baixa qualidade (com poucos horários e linhas de ônibus), fato que muitas vezes inviabiliza a chegada dos alunos na escola, apesar dos convênios com Estado e município para garantir o transporte gratuito para os estudantes. Conforme descrito em Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Hoje, parte dos moradores se desloca até Campinas para trabalhar. Outros permanecem no bairro, produzindo hortifrutigranjeiros e à frente de pequenos comércios.

Com atividade predominantemente rural, como gado de corte, tendo também horta e hortaliças. Existem inúmeras chácaras de finais de semana, onde alguns pais e alunos trabalham.

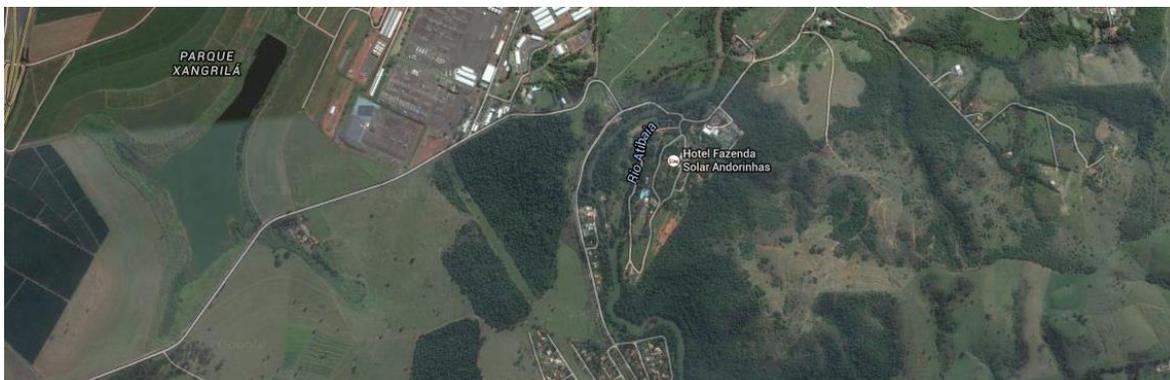
[...] Os alunos residem em vários bairros: Carlos Gomes, Jardim Monte Belo I, Jardim Monte Belo II, Gargantilha, Recanto dos Dourados, Área Verde, Fazenda Padre Haroldo, Fazenda Atibaia; sendo a maioria muito distante da escola, e o transporte mais utilizado é o ônibus.

Os alunos até 12 anos têm o benefício do ônibus fretado com monitores, os outros têm passes gratuitos do convênio Estado/Município (ESCOLA CAMPESTRE, 2014, p. 3-7).

⁴⁸Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Av.+Rio+das+Pedras,+2022+-+Jardim+Aricanduva,+S%C3%A3o+Paulo++SP,+03452-100/@-23.5699867,-46.5063966,682m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x94ce677aacf63aa3:0xab42e6d8d28ffec1>. Acesso em: 25 jan. 2015.

Segue imagem do entorno da *Escola Campestre*, onde fica evidente a falta de serviços públicos na região: a escola é um dos únicos equipamentos públicos disponíveis.

Imagem 9 – Imagem via satélite do entorno da *Escola Campestre*



Fonte: Google Maps⁴⁹.

Ao compararmos os territórios de cada uma das escolas é possível identificar a grande diferença com relação a aspectos geográficos e estruturais. Conseqüentemente, é possível constatar também a versatilidade e a capacidade de adaptação do NEPSO a diferentes realidades e públicos. Seja em uma realidade mais urbana e estruturada ou em uma área mais rural com pouca infraestrutura, o desenvolvimento da pesquisa de opinião parece ser uma estratégia educacional possível de ser implementada.

4.1.3. Censo escolar das escolas (2013)

A partir dos dados presentes no Censo Escolar de 2013⁵⁰, é possível verificar novamente as diferenças estruturais e possíveis semelhanças entre as duas escolas.

Para uma melhor comparação entre as duas unidades serão organizadas duas tabelas resumo contendo a primeira o número de matrículas por segmento e número de profissionais e a segunda a infraestrutura e equipamentos.

Para comparar as taxas de rendimento e distorção idade série, ambas com enfoque no Ensino Médio, serão utilizadas além de tabelas, gráficos para apoio na leitura.

⁴⁹ Disponível em: <

<https://www.google.com.br/maps/place/Fumec+da+EE+Uacury+Ribeiro+de+Assis+Bastos/@-22.7792928,-46.9974801,2745m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x94c8c8b69fcac7fd:0x7b6f32f79cc03f59>>. Acesso em 25 jan. 2015.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em 25 jan. 2015.

Segue quadro que apresenta a comparação entre o número de matrículas e profissionais nas duas escolas pesquisadas.

Quadro 9 - Profissionais e matrículas nas duas escolas

Itens	<i>Escola Campestre</i>	<i>Escola Urbe</i>
Número de Funcionários da Escola	34	165
Alimentação é fornecida aos alunos?	Sim	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim	Sim
Matrículas		
Anos iniciais - (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	215	0
Anos finais - (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	204	886
Ensino Médio	98	1265
Educação de Jovens e Adultos	0	0
Educação Especial	0	0
Matrículas por Série		
Matrículas 1º ano EF	46	0
Matrículas 2º ano EF	47	0
Matrículas 3º ano EF	53	0
Matrículas 4º ano EF	35	0
Matrículas 5º ano EF	34	0
Matrículas 6º ano EF	42	165
Matrículas 7º ano EF	51	179
Matrículas 8º ano EF	48	242
Matrículas 9º ano EF	63	300
Matrículas 1º ano EM	41	578
Matrículas 2º ano EM	33	329
Matrículas 3º ano EM	24	358

Fonte: Adaptado de Censo Escolar, 2013.

Como pode ser observado no **Quadro 09**, a *Escola Urbe* possui 12 vezes mais alunos de Ensino Médio do que a escola *Campestre*, fato que pode incrementar os desafios impostos à gestão desta unidade, principalmente neste segmento de ensino.

É importante destacar que conforme o Plano de Gestão Quadrienal (2014-2015-2016-2017), disponibilizado pela *Escola Urbe* para análise, a equipe gestora da unidade apresenta grande experiência em sua função: o diretor está na unidade há 16 anos, enquanto os dois vice-diretores estão há dez e nove anos. Esses dados evidenciam uma possível experiência desses profissionais na função que ocupam, fato que provavelmente colabora com a gestão desta grande unidade escolar.

Apesar de apresentarem diferenças em termos de tamanho, número de matrículas e funcionários, a infraestrutura que compõe as escolas parece ser semelhante. Segue abaixo quadro que compara a infraestrutura nas duas unidades:

Quadro 10 - Infraestrutura das unidades

Itens	<i>Escola Campestre</i>	<i>Escola Urbe</i>
Acessibilidade		
A escola é acessível aos portadores de deficiência?	Não	Não
As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Não	Sim
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim	Não
Infraestrutura (dependências)		
Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não	Não
A escola possui biblioteca?	Sim	Não
A escola possui cozinha?	Sim	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não	Sim
A escola possui sala de leitura?	Sim	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim	Sim
A escola possui sala para a diretoria?	Sim	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Não	Não

(continua)

(continuação)

Itens	<i>Escola Campestre</i>	<i>Escola Urbe</i>
Equipamentos		
Aparelho de DVD	Sim	Sim
Impressora	Sim	Sim
Copiadora	Sim	Sim
Retroprojetor	Sim	Não
Televisão	Sim	Sim
Saneamento Básico		
Abastecimento de água	Rede pública	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública	Rede pública
Destino do esgoto	Fossa	Rede pública
Destino do Lixo	Coleta periódica	Coleta periódica
Computadores e Internet		
Internet	Sim	Sim
Banda larga	Sim	Sim
Computadores para uso dos alunos	14	22
Computadores para uso administrativo	5	13

Fonte: Adaptado de Censo Escolar, 2013.

É interessante perceber que mesmo com um contingente de alunos 12 vezes maior e um número de três vezes mais funcionários que a *Escola Campestre*, a *Escola Urbe* possui uma quantidade de computadores que parece não acompanhar a sua demanda de utilização, pelo menos com relação aos mais de 1200 jovens matriculados no Ensino Médio desta unidade. É possível identificar ainda, de acordo com o documento oficial disponibilizado pela Unidade para análise, que a infraestrutura e utilização do laboratório de informática ainda são um desafio:

Uma maior otimização dos espaços de aprendizagem será uma das próximas metas da unidade escolar, considerando que o número de professores que se apropriam desses espaços ainda está deixando a desejar. **Justificamos o pouco uso da sala de informática, em virtude da mesma estar sem acesso à internet na maior parte do ano letivo (ESCOLA URBE, 2014, s/p.)⁵¹.**

É importante lembrar que a *Tecnologia* é um dos eixos integradores propostos das áreas de conhecimento nas DCNEM (2012), fato que reafirma a necessidade de incremento do uso de computadores, mesmo sem esse eixo estar diretamente relacionado à utilização

⁵¹ Grifos da pesquisadora.

dos mesmos. É importante considerar ainda a forte relação dos alunos, principalmente os de Ensino Médio, com essa ferramenta tão importante para comunicação, produção de conhecimento e pesquisa na contemporaneidade. Para Garbin (2009, p. 36),

[...] a internet não pode mais ser vista como um local apenas de troca, de busca de informações ou ainda de encontros de lazer entre pessoas, mas, também, como um local de produção de conhecimento [...]. Parto da premissa de que a internet deva ser compreendida como um artefato cultural para que possa ser incorporada definitivamente pelos processos de escolarização pelos quais os mesmos jovens, que passam horas teclando prazerosamente, possam também, passar horas lendo e produzindo com o mesmo prazer.

Além de a tecnologia ser um dos eixos integradores propostos nas DCNEM, o incremento de computadores (conectados à *internet*) e ferramentas tecnológicas nas escolas é também alvo em diversas políticas educacionais federais como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁵², Programa Um Computador por Aluno (ProUCA)⁵³, a distribuição de 600 mil *tablets* para professores do Ensino Médio e o próprio ProEMI⁵⁴, reforçando ainda mais a necessidade de um olhar atento a esses recursos dentro das escolas, enquanto uma exigência para o incremento curricular principalmente no Ensino Médio, havendo autores que defendem inclusive a “ciborguização” do currículo:

Os currículos escolares têm sido alvo do que podemos denominar de imperativo da ciborguização. O CURRÍCULO CIBORGUE é uma realidade entre nós. Ele surge da complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais. A sensação provocada é de que não há escape: estamos inevitavelmente submetidos à

⁵² O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. (...) A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo>> Acesso em: 25 jan. 2015.

⁵³ O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>> Acesso em: 25 jan. 2015.

⁵⁴ O ProEMI, que, conforme já explicitado anteriormente, tem como objetivo estimular a inovação de currículos no Ensino Médio, em sua proposta de reestruturação curricular (PRC) a escolas poderão escolher dois macro campos relacionados à tecnologia: comunicação e uso de mídias e cultura digital.

presença das tecnologias digitais nos currículos escolares. Tal presença não é da ordem da simples morada. Na verdade, as tecnologias operam mudanças no currículo. Demandam outros modos de planejar e outras formas de organizar os saberes, afinal, produzem outras formas de conhecer e outros tipos de conhecimento. Exigem a ciborguização do currículo escolar. O currículo ciborgue é, portanto, um produto da simbiose das práticas curriculares com as tecnologias digitais (SALES, 2014, p. 231).

Nesse sentido, parece que nenhuma das duas escolas dispõe de recursos suficientes para enfrentar o novo desafio de inclusão da tecnologia ou ciborguização do currículo em suas unidades escolares. Como poderá ser verificado mais adiante nesta tese, não faltam somente recursos físicos, mas também professores dispostos a lidarem com este novo desafio. Essa resistência por parte dos professores também já foi identificada e destacada em muitas pesquisas e artigos (SALES, 2014; TORRES, TEIXEIRA e FRANÇA, 2013; GARBIN, 2009).

Outro dado presente no Censo 2013 é a taxa de desempenho e fluxo escolar dos alunos nas escolas. Ao compararmos os resultados presentes nas duas unidades foco desta pesquisa, fica claro o gargalo presente no Ensino Médio com relação às taxas de reprovação e abandono (presentes também nas demais escolas brasileiras, conforme apresentado no início dessa pesquisa).

Porém, ao compararmos os dados das duas unidades fica evidente também a grande diferença das taxas de abandono e reprovação nas duas unidades, conforme pode ser verificado na comparação entre os dois gráficos a seguir.

Gráfico 7 - Taxa de rendimento *Escola Urbe*



Fonte: Censo Escolar, 2013.

Gráfico 8 - Taxa de rendimento *Escola Campestre*

Fonte: Censo Escolar, 2013.

Ao compararmos os dois gráficos é possível identificar que os dados percentuais de abandono e repetência na *Escola Urbe* são significativamente maiores e estão concentrados principalmente no primeiro ano do Ensino Médio, enquanto a repetência presente na *Escola Campestre* acontece principalmente no segundo ano e a taxa de abandono é inexistente. Para explicitação e maior detalhamento dos dados expressos nos gráficos, segue abaixo o quadro comparativo das duas escolas:

Quadro 11 - Taxa de rendimento das duas unidades escolares pesquisadas

Ano	Escola Campestre			Escola Urbe		
	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	5,1% 3 reprovações	0,0% nenhum abandono	94,9% 39 aprovações	33,2% 192 reprovações	4,2% 25 abandonos	62,6% 362 aprovações
2º ano EM	14,8% 5 reprovações	0,0% nenhum abandono	85,2% 29 aprovações	13,9% 46 reprovações	4,1% 14 abandonos	82,0% 270 aprovações
3º ano EM	4,3% 2 reprovações	0,0% nenhum abandono	95,7% 23 aprovações	7,8% 28 reprovações	3,3% 12 abandonos	88,9% 319 aprovações

Fonte: Adaptado de Censo Escolar, 2013.

A realidade expressa pelos dados dessas duas escolas refletem, de alguma forma, as dificuldades de permanência do público jovem nas escolas e a sua dificuldade de atingir o nível de desempenho esperado para esse segmento de ensino, dificuldades essas encontradas nas maiorias das escolas públicas brasileiras.

Isso pode ser verificado no quadro abaixo, que apresenta a taxa de abandono e repetência nesse segmento de ensino no Brasil.

Quadro 12 - Taxa de rendimento das escolas públicas Brasileiras

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	16,7% 560.935 reprovações	10,1% 339.248 abandonos	73,2% 2.458.709 aprovações
2º ano EM	10,5% 274.854 reprovações	7,5% 196.324 abandonos	82,0% 2.146.475 aprovações
3º ano EM	6,4% 141.624 reprovações	5,6% 123.921 abandonos	88,0% 1.947.318 aprovações

Fonte: Censo Escolar, 2013.

Porém o que a comparação entre os dados dessas duas escolas reflete de forma explícita são as diferenças que existem em dois tipos de escolas com características diferentes: uma localizada em uma zona mais rural e a outra urbana, uma com maior número de alunos e outra com um número bem reduzido.

Algumas hipóteses podem ser desenvolvidas a partir desses dados relacionando às diferentes realidades estruturais das duas escolas e questões colocadas pela juventude atual, que poderiam auxiliar na identificação de algumas causas e fatores relacionados à reprovação, abandono e permanência de jovens, em diferentes contextos e realidades: seriam os jovens moradores das grandes cidades mais propensos a abandonarem os estudos, por conta de uma maior oferta de vagas para o mercado de trabalho?

As escolas com grande número de alunos apresentam maior dificuldade de acompanhamento do desempenho dos estudantes durante o ano letivo, não conseguindo implementar estratégias de recuperação paralela, fato que pode gerar maior reprovação? As famílias moradoras das zonas rurais valorizariam mais a conclusão dos estudos por seus filhos, empenhando mais esforços para sua permanência na escola?

Inúmeras questões poderiam ser levantadas a partir das evidências trazidas pela comparação dos dados de repetência e abandono presentes nas duas escolas pesquisadas,

porém, como este não é o objetivo central desta tese, respostas a essas questões não serão dadas, mas destacadas como possibilidades de estudos e pesquisas futuras.

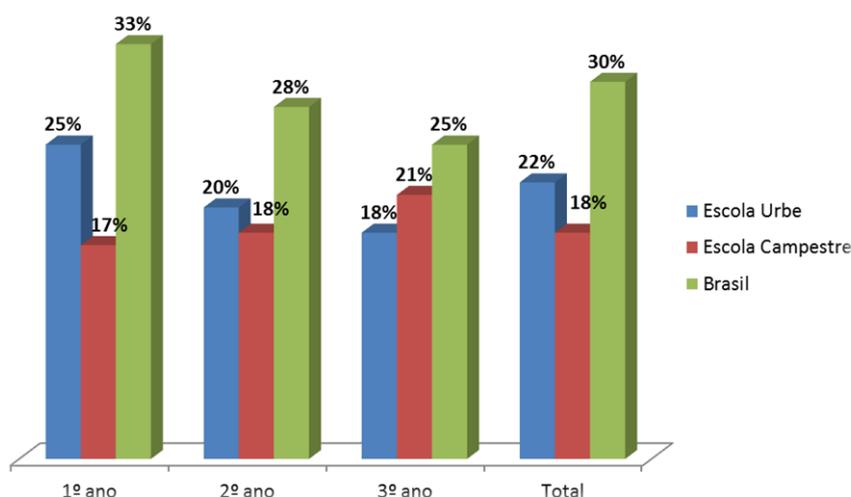
No entanto, a partir dos dados de rendimento apresentados no quadro, é possível novamente identificar a dificuldade do sistema educacional brasileiro em lidar com os jovens que chegam às escolas de Ensino Médio. Como pode ser observado, as taxas de repetência e abandono em 2001, continuam sendo muito elevadas, principalmente no primeiro ano do Ensino Médio.

Esse dado dialoga diretamente com essa tese, uma vez que reflete a necessidade de pesquisas e políticas voltadas para esse segmento de ensino, para superação das dificuldades para que esses jovens permaneçam nas escolas e possam concluí-la dentro da idade prevista. Novamente a questão curricular parece estar no centro desse debate, assim como as condições dos jovens frequentadores das escolas públicas brasileira.

Outro dado que reflete a frágil realidade educacional brasileira no Ensino Médio, são os dados referentes à distorção idade-série, que também que apresentam porcentagens mais elevadas do que nas duas escolas pesquisadas.

Conforme mostra o gráfico a seguir, que compara a porcentagem de alunos do Ensino Médio com a distorção idade-série, a *Escola Urbe*, apresenta dados um pouco piores que da *Escola Campestre*, com 22% de seus alunos do Ensino Médio com distorção idade-série. Por outro lado, apresenta uma porcentagem de alunos em distorção idade-série menor do que o indicador brasileiro, que chega a 30%.

Gráfico 9 - Distorção Idade Série Escola Urbe, Escola Campestre e Brasil



Fonte: Adaptado de Censo Escolar, 2013

Após análise dos dados censitários das duas unidades pesquisadas é possível identificar que as mesmas enfrentam desafios comuns com relação à infraestrutura e desempenho dos alunos, mesmo apresentando um quadro bem distinto no que se refere ao seu tamanho/ abrangência e entorno geográfico e populacional.

Esse fato pode significar que a dificuldade de atingir os níveis de desempenho esperado não está diretamente relacionada aos fatores mencionados acima e sim dizem respeito a uma questão nacional que pode dialogar mais diretamente, conforme já mencionado acima, com a questão curricular e/ou com as condições dos jovens que frequentam hoje o Ensino Médio.

Nesse sentido, as duas escolas pesquisadas, apesar de apresentarem dados melhores do que os do contexto nacional, também refletem a realidade educacional das diversas escolas de Ensino Médio – com dificuldades relacionadas ao desempenho dos alunos (reprovação, abandono e distorção idade-série) muito similares às demais escolas brasileiras. Assim, para conseguir aprofundar ainda mais o conhecimento sobre essas duas escolas, será apresentada a composição curricular das duas unidades escolares pesquisadas.

4.1.4. Composição Curricular das duas unidades pesquisadas

Ao analisar os dois documentos oficiais disponibilizados pelas unidades escolares pesquisadas (o Projeto Político Pedagógico da *Escola Campestre* e o Plano de Gestão Quadrienal da *Escola Urbe*), é possível verificar certa semelhança na composição dos currículos das escolas.

Ambas as unidades declaram ter como base a proposta curricular do Estado de São Paulo, desenvolvendo seu planejamento de acordo com esse documento.

Conforme documento oficial da *Escola Urbe*:

[...] Há preocupação com o desenvolvimento do currículo oficial nos Planos de Ensino. Há acompanhamento da implementação do Currículo Oficial. [...] Há agrupamento sistemático de professores, por disciplina/classe/ano por área, para avaliar a compatibilidade do conteúdo no Plano de Ensino, no Currículo Oficial e o que está sendo efetivamente ministrado (ESCOLA URBE, 2014, s/p.).

Já na *Escola Campestre*, a adesão ao currículo oficial do Estado de São Paulo é explicitada em um dos objetivos prioritários da escola, que declara que “constitui objetivo da escola, de forma prioritária: Garantir a aplicação dos conteúdos expressos no currículo oficial da SEE - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo” (ESCOLA CAMPESTRE, 2014, s/p.). No *site* da escola ainda são disponibilizados para acesso dos

professores alguns dos documentos oficiais elaborados e oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação: os cadernos dos alunos e professores, o currículo oficial da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o conteúdo de cada disciplina, expectativas de aprendizagem dos anos iniciais e etc.

Além de citarem o Currículo Oficial como um dos norteadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nessas unidades, as mesmas também apresentam o desenvolvimento de projetos complementares em sua grade curricular, entre eles é citado o NEPSO.

Os 35 projetos desenvolvidos pela *Escola Urbe* (2014), indicados a seguir, são destinados tanto a alunos como professores e elaborados e propostos pela esfera pública, privada e por organizações não governamentais.

- Projeto ACESSA Escola
- Programa PDDE-MEC – PROEMI – Qualidade
- PROINFO – Tablets Educacionais para Docentes
- Programa MEC – Escolas Sustentáveis
- Sala de Leitura
- Proteção Escolar – P MEC
- PURA – Programa de Uso Racional da Água
- Agita Galera
- Jovem Cidadão
- ACDs – Atividades Curriculares Desportivas
- Cultura é Currículo/FDE
- Jogos Escolares.
- OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática/MCT
- Espanhol On Line
- Feira de Profissões da USP
- OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia
- Modificando o Ambiente Escolar
- Sexualidade
- Língua Italiana
- Projeto Tô no Rumo – Parceria com a ONG Ação Educativa
- Projeto Empresa Júnior – Projeto Sabonete (ProEMI)
- Projeto Halloween
- Projeto NEPSO – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião
- Projeto Bienal 60 anos

- Campeonatos Interclasses
- Projeto Feira de Ciências
- Show de Física
- Projeto Catavento
- Projeto Serviços Públicos
- Projeto Semana de Educação Alimentar
- Projeto de Geografia
- Recuperação Contínua
- Professor de Apoio à Aprendizagem
- Projeto de Reforço à Aprendizagem
- Projeto Alfabetização

(ESCOLA URBE, 2014, s/p.).

Como é possível observar, o currículo da *Escola Urbe* é composto por diversos projetos que, muitas vezes, conforme depoimento do diretor da unidade, são desenvolvidos por meio da adesão dos professores à proposta apresentada:

Tem que ter uma harmonia de gestão com parte pedagógica, você incentiva os projetos e eles têm que estar alicerçados no currículo do Estado. [...] O currículo traz o mínimo que a escola tem que trabalhar. Você tem que ampliar isso para que os projetos levem o aluno para um conhecimento muito maior do que esse mínimo que está proposto, [...] a minha experiência de projeto é que, às vezes, um professor faz um projeto excepcional e automaticamente ele traz os outros. Quando o projeto é bem pensado, bem construído e – claro que se tiver um grupo de professores, melhor! –, às vezes, ele nasce até de um professor só e ele insiste, ele acredita naquele projeto: todo projeto tem que ter a cabeça. Tem que ter 1, 2, 3 professores que iniciam o projeto, mas aos poucos os outros têm que ir incorporando, porque, quanto mais professores estiverem participando, a possibilidade de sucesso do projeto é maior (Diretor Escola Urbe).

Apesar do diretor da unidade atribuir aos professores o êxito no desenvolvimento dos projetos é importante destacar que durante a entrevista foi possível identificar o apoio da gestão para a necessidade do desenvolvimento dos projetos para ampliar a participação dos alunos nas atividades escolares, principalmente de Ensino Médio:

[...] o que gente fala nos planejamentos é que temos que entender que essa juventude precisa de uma aula diferenciada ou, mesmo que seja uma aula tradicional, mas que seja uma aula interessante, e o projeto é um caminho – talvez não o único, mas é um dos caminhos – é um incentivo, é um apoio [...]. Eu não descarto nenhum projeto, às vezes eu até ouvi falar: você às vezes libera verba para alguns projetos com a APM... – Eu falo: eu aprovo para todas. Chegou na minha mão, se tiver condições a gente vai fazer. Eu acho que só o interesse de fazer o projeto para mim é

um grande passo. É o começo da possibilidade de você ter uma atividade na escola que pode ser boa para o aluno e para a escola (Diretor Escola Urbe).

Na *Escola Campestre* também existe a adesão, ainda que menor, a projetos que vão para além do currículo do Estado de São Paulo e seus programas oficiais. Em seu Projeto Político Pedagógico (2014) também são destacados os benefícios para os alunos e unidade escolar no desenvolvimento de projetos e parcerias:

[...] Os Projetos, como o “Mais Educação”, “Prevenção Bucal”, “Cultura é Currículo” são essenciais para que o aluno possa desenvolver seus variados tipos de inteligência e o prazer de vir à escola. O trabalho cultural e esportivo proporciona aos alunos uma afinidade e interação com a escola, além dos claros benefícios amplamente destacados. Ressaltamos a importância de se aproveitar os recursos, equipamentos e instalações que a escola possui. Otimizar a utilização, de forma planejada e com objetivos claros propicia uma alternativa eficiente às dinâmicas para ministrar aulas. [...]. Deverá ser programado: Gincana cultural, Torneio poliesportivo, peças teatrais, exposições de trabalhos de alunos, apresentações, palestras, show de talento, entre outras que possam ser contextualizadas e tenham claros objetivos pedagógicos. É preciso ter em mente que a escola sozinha, isolada, não consegue desenvolver uma proposta educativa mais ampla e que responda satisfatoriamente às novas demandas sociais (ESCOLA CAMPESTRE, 2014, s/p.).

O diretor da unidade também reconhece que os professores são os principais responsáveis para o desenvolvimento dos projetos, mas de certa forma também demonstra seu reconhecimento com relação à necessidade do desenvolvimento de atividades diversificadas na escola para ampliação e qualificação da participação dos alunos na escola:

O sucesso do projeto depende diretamente da capacidade dos professores que conduzem o projeto. Para conduzir tem que estar interessado também [...]. Às vezes o menino não sabe o que é projeto, mas ele vai porque o professor que é bacana. [...] a gente trabalha com o programa ‘Mais Educação’, que são projetos que têm em horário, no contra turno; então tem o jornal escolar, tem o teatro, tem a pintura, tem a parte esportiva. [...] O pessoal daqui tem essa característica, eles gostam muito de projetos.

Aliás, acho que projeto é a grande sacada do negócio, ele permite que você desenvolva um monte das potencialidades habilidades, até então, não mostradas para um aluno sentado numa carteira da sala de aula. [...] Tem uma apresentação interna. A festa da primavera [...] é uma ‘Feira Cultural’ [...]. Tanto o NEPSO quanto o Mais Educação, o que ele auxilia em habilidades novas, potencialidades, mas também na disciplina e na escola como um todo, na autoestima, na valorização da escola e isso é muito bacana, porque aqui a gente trabalha com essa valorização mesmo, por isso que a ideia é ter uma escola bonita [...]. Então o NEPSO e outros projetos entram nessa valorização da escola

oferecer algo mais que dentro das paredes da sala de aula (Diretor Escola Campestre).

A partir dos depoimentos dos diretores e da análise dos documentos institucionais dessas duas escolas, é possível identificar alguns desafios enfrentados pelas mesmas para o desenvolvimento de atividades que motivem e signifiquem a participação dos alunos de Ensino Médio nas atividades escolares.

Os projetos, que complementam o currículo oficial do Estado de São Paulo, parecem ser, na visão desses diretores, uma possibilidade de aproximação das demandas juvenis e representam uma possível alternativa para garantir a participação e a aprendizagem significativa dos jovens em suas unidades, porém não deixam de disputar tempos e espaços curriculares com os conteúdos previstos no currículo oficial.

De qualquer forma o discurso dos dois diretores parece estar alinhado com as proposições previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) que propõe o desenvolvimento de projetos contextualizados como forma de incrementar as aprendizagens escolares dos alunos nas escolas, relacionando-as com as disciplinas escolares:

[...] Como forma de resolver ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar escolar, têm surgido, ao longo da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias. [...]. Mencionam-se algumas dessas metodologias e estratégias, apenas a título de exemplo, sendo propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.

Tais estratégias e metodologias são práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2012a, p. 43).

No entanto, algumas tensões são criadas a partir da adesão ou composição muito diversa dos currículos escolares.

Uma delas está principalmente voltada para as questões relacionadas às avaliações externas propostas pela Secretaria (no caso de São Paulo, o SARESP) que apresentam como expectativas de aprendizagem as competências e habilidades previstas em seu currículo oficial que nem sempre conseguem ser contempladas nos tempos escolares, ainda

mais quando este ainda é composto por diversas atividades e projetos alternativos ao currículo oficial.

A ideia aqui não é defender o desenvolvimento do currículo oficial em detrimento de projetos específicos escolhidos e validados pelas comunidades escolares, somente para que seus alunos possam ir bem nas avaliações. Pelo contrário. A intenção aqui é destacar que a opção por desenvolver projetos extras nas escolas é uma escolha que muitas vezes pode ser “custosa” aos diretores de unidades, uma vez que os mesmos correm o risco de verem os resultados e metas de suas escolas não serem atingidos. O relevante e difícil é que a equipe escolar consiga fazer que as demandas dos alunos, da realidade de cada unidade sejam organicamente absorvidas pelo currículo, como modalidade de aprendizagem. Desafio custoso, mas não impossível, nem antagônico.

Os resultados de 2013 do SARESP, nessas duas unidades, apresentaram uma queda significativa na proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática se comparados com os resultados de 2012: em 2013 a maioria dos alunos de 3º ano está com proficiência abaixo do básico esperado em cada uma dessas disciplinas⁵⁵.

Nesse sentido, as escolas para Ensino Médio estão diante de um conflito de intenções e disputas: se por um lado existe o desejo e a diretriz de contemplar as questões mais contextualizadas que dialogam com o universo dos jovens por meio dos conteúdos e atividades escolares, por outro existe uma pressão institucional por melhores resultados nas avaliações externas que demandam um aprendizado mais específico, relacionados às disciplinas previstas nos currículos oficiais.

A questão da democratização de oportunidades aos alunos das escolas públicas de Ensino Médio, também são problematizadas em texto apresentado por Nora Krawczyk (2013) na 36ª Reunião Nacional da ANPED:

É possível identificar, atualmente, propostas curriculares e projetos pedagógicos ao mesmo tempo convergentes e diferenciados entre os estados e no interior de cada um deles, fazendo coexistir – em nome da flexibilização da oferta educacional – modalidades de ensino e novos formatos, inclusive no interior de cada modalidade.

[...] Mas, junto com essas iniciativas induzidas com os recursos do governo federal, e as iniciativas estaduais, têm atuado também os agentes privados – através de fundações, institutos e ONGs –, aliás, muitas vezes, incentivados pelo próprio MEC.

⁵⁵ Os dados precisos sobre os resultados citados não se encontram nesta tese por fugir de seus objetivos.

[...] Enfim, o leque de oferta de Ensino Médio passa a ser, não somente diversificado, como também fragmentado. Numa mesma cidade, escolas públicas com boa infraestrutura, docentes com gratificação extra e coordenadores e diretores apoiados por consultorias externas, convivem lado a lado com escolas sem nenhuma dessas características.

Naturalmente, a população prefere matricular seus filhos nas primeiras, que terão condições de selecionar os melhores alunos e, só por esse fator, já apresentariam os melhores rendimentos. Como pensar a democratização do ensino nessas condições? (KRAWCZYK, 2013, p. 15-16).

Conforme destacado anteriormente nesta tese, o debate relativo à composição curricular das escolas está mobilizando diversas instituições públicas e privadas em todo país com o objetivo de determinar o mínimo a ser oferecido em cada um dos segmentos educacionais brasileiros, definindo sua Base Nacional Comum.

A partir da reflexão sobre a composição curricular destas duas unidades escolares, é possível identificar grande autonomia dos diretores para a definição dos projetos que devem ou não fazer parte do currículo da escola. Neste cenário de disputa entre os conteúdos e expectativas de aprendizagens oficiais e demais projetos desenvolvidos nas escolas, novos arranjos curriculares estão sendo implementados a cada dia nas unidades de Ensino Médio e poderiam ser investigados a fim de trazerem mais elementos para o debate em torno da elaboração/definição da Base Nacional Comum que pautará o currículo a ser desenvolvido em âmbito nacional, nas escolas.

Dentro do NEPSO, fica ainda mais evidente a autonomia dada ao grupo de professores e jovens na definição dos temas e conteúdos a serem discutidos e aprofundados. Ou seja, os arranjos curriculares locais, são importantes na mobilização e contextualização de conhecimento e aprendizagens, sendo um elemento importante no desenvolvimento dos currículos em âmbito local.

4.1.5. Desenvolvimento do NEPSO nas escolas pesquisadas – aspectos comuns em realidades diferentes

Conforme pode ser identificado nos itens anteriores, a amostra utilizada nesta pesquisa contou com duas escolas que apresentavam características físicas muito distintas: uma estava localizada em uma zona urbana na periferia do município de São Paulo, com bom acesso a transporte e serviços públicos, enquanto a outra se localizava praticamente em uma zona rural, na periferia de Campinas, com pouquíssimo acesso a transporte e a serviços e equipamentos públicos.

Uma tinha 1265 alunos de Ensino Médio funcionando em período matutino e noturno, enquanto a outra contava com 98 alunos e apenas três turmas - uma para cada ano, funcionando em período noturno.

Mesmo com características tão diversas, ambas as escolas desenvolvem o NEPSO há alguns anos em suas unidades e apresentam boa adesão de jovens ao programa. Assim, conforme destacado anteriormente, foi possível identificar alguns fatores comuns nessas escolas que parecem garantir a sua boa execução.

A primeira característica comum entre as duas escolas diz respeito aos anos de exercício do diretor na unidade escolar, em ambas as escolas o diretor já estava há mais de dez anos como gestor da unidade. Este fato parece dar maior tranquilidade no desenvolvimento de projetos dentro das escolas e os momentos de planejamento no início do ano são utilizados nas duas unidades para apresentação do NEPSO e mobilização dos professores:

[...] Foi apresentado formalmente no planejamento do início do ano como meta de desenvolvimento do ano letivo. Ele entrou como um dos projetos da escola. Até no nosso site tem o Projeto Político Pedagógico, se você verificar, tem uma parte que ele dispõe sobre os projetos e ele está dentro do Projeto Político Pedagógico da escola (Diretor Escola Campestre).

[...] Todos os projetos da escola eles são estudados principalmente nos dias do planejamento. Então ele (o NEPSO) é sempre apresentado pra todos os professores e aqueles que têm interesse e estão entrando fazem um treinamento na Ação Educativa pra conhecer como é que realmente ele se desenvolve. Então todo ano é feito o convite para os professores que querem participar (Diretor Escola Urbe).

Outro fator que pode ser destacado é o reconhecimento, por parte dos diretores, de que novas metodologias de trabalho devem ser incorporadas pelos professores para o trabalho com os jovens e que o NEPSO estimula o corpo docente a incorporar no currículo, essas novas metodologias de trabalho, principalmente na realização de atividades fora da sala de aula:

[...] Porque, dentro da sala de aula a gente já fala para o professor: Pelo amor de deus, uma prática mais significativa! Sei que tem que ter a parte expositiva, mas só expositiva, nem nós aguentamos. [...] pequenos detalhes motivam muito o aluno. Então, essa saída da sala de aula motiva, O NEPSO vem ao encontro dessa questão de você tirá-los um pouco e ter a oportunidade de estar construindo algo, isso é bacana. (Diretor Escola Campestre).

[...] então eu acho que o NEPSO tem exatamente aquilo que o jovem procura: uma atividade de aprendizagem que sai do espaço escolar. [...] de repente até inconscientemente ele está fazendo uma aprendizagem que

ele estaria fazendo em sala de aula, mas na verdade ocorre em outros espaços. Então isso para o jovem é interessante. [...] Ele começa a apreender de uma forma diferente, não daquela forma usual da sala de aula (Diretor Escola Urbe).

O destaque realizado pelos diretores à realização de atividades fora de sala de aula é no mínimo surpreendente, uma vez que a saída de sala de aula ou da escola pelos alunos pode trazer implicações para a gestão com relação à necessidade de autorizações para saída, alunos em horários e locais diferentes da escola, gerando uma maior necessidade de controle/organização e etc.. Isso demonstra uma abertura por parte desses diretores, que reconhecem que o programa pode gerar “mais trabalho” a eles, mas ainda assim ele deve ser realizado, por conta de seus ganhos junto aos jovens e professores.

Outra característica identificada nestas duas escolas foi a presença de pelo menos um professor mobilizado para a realização do NEPSO na unidade:

Nós estamos envolvidos com o NEPSO desde 2010, então, no início, foi um pouco de surpresa, não sabíamos o que era passado para o professor. Assim a professora de história, arregimentou um grupo em cima de um tema só, e a partir daí, para o ano seguinte, as pessoas, já conversando com alunos, colegas, acharam que era bacana. (Diretor Escola Urbe).

[...] todo projeto pra ele realmente dê certo alguém tem que abraçar esse projeto, tem uma professora que já está desde o começo [...], é ela que faz sempre os convites para os outros professores, então tem anos que participam bastante e teve ano que ela já participou sozinha (Diretor Escola Campestre).

Os professores que estão mobilizados com a implementação do Programa, também reconhecem o apoio que recebem da gestão da escola para poderem desenvolver as ações previstas e também mobilizar os demais professores da unidade:

[...] é um diretor que dá abertura para que nós trabalharmos com o projeto. Então se ele confia no seu trabalho ele te dá carta branca, e abre a possibilidade não só de eu estar aqui (participando da entrevista), mas de todo planejamento eu apresentar o NEPSO. [...] agora a gente ainda tem uma baixa adesão dos professores apesar dessas aberturas. [...] Acho que as próprias condições de trabalho fazem com que o professor ache que é mais fácil trabalhar lá com o seu conteúdo do dia a dia [...] (Professora 2, Escola Urbe).

Desde o começo ele é um diretor que sempre apoiou, porque ele viu o resultado final. O NEPSO deu visibilidade à escola, visibilidade à gestão dele, [...] e ele faz um bom trabalho, tem que divulgar mesmo! - e o NEPSO é uma forma de divulgar este trabalho. [...] Ele via que o resultado final era sempre uma coisa bacana. Depois ele começou a entender que o processo é importante para os alunos no sentido pedagógico mesmo. [...] Disso não posso reclamar, eu tive muito apoio dele desde o início, tanto para divulgar o programa, como para as coisas

que eu pedia de material, ele confiava bastante. [...] Eu sempre tive muito apoio (Professora 1, Escola Campestre).

Nesse sentido os diretores das duas escolas, parecem expressar o que Luck (2009, p. 17) considera como sendo a função do diretor escolar:

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

O apoio do diretor possibilita que o programa tenha espaço e tempo garantido no currículo da escola e que condições mínimas para sua realização sejam disponibilizadas. Desta forma, existe uma maior possibilidade de êxito no desenvolvimento do programa se comparado a escolas que não contam com o apoio deste profissional em sua implementação.

Os diretores, apesar de darem suporte e apoio para o desenvolvimento do programa em suas unidades e reconhecerem os professores enquanto um elemento chave para o sucesso do programa, identificam também algumas resistências do grupo de professores para participação no programa, apesar do apoio fornecido pela gestão. Essa resistência também é sentida pelos professores mobilizados para o desenvolvimento do programa nas duas unidades, conforme poderá ser observado nas falas abaixo:

Os professores não se interessam porque dá trabalho. Se você falar que é dia facultativo, eles sabem um ano antes. Agora, se você falar: você pode ficar um tempo a mais? - Não é pago. [...], é voluntário, e, voluntário hoje [...] não tem. Por isso que não é nem a questão da divulgação: “Ah, o NEPSO tem que ficar depois? Ah não! Eu já trabalho bastante!” Então, assim, é só o professor proativo, que gosta, que incorpora isso (Diretor Escola Campestre).

[...] a gente tem vários outros projetos e os professores têm que estar se envolvendo em outros também. Mas o NEPSO eu acho que ele poderia ser ampliado de uma forma que conseguisse atender mais alunos do Ensino Médio (Diretor Escola Urbe).

Qual é a dificuldade em relação à adesão dos professores [...] esse projeto não é um projeto fácil. Que você desenvolve hoje e termina amanhã, exige um processo. Não é algo que você faz de imediato. Não é um evento que você cria e imediatamente você tem lá o produto final. Então é um projeto que exige do professor, acho que tem essa questão. Outra é que para se trabalhar com o NEPSO você tem que ser um professor que saiba trabalhar com o indefinido. Porque você não sabe que temas que vão aparecer, como é que as turmas vão reagir, você vai ter que estudar o tema, muitas vezes junto com eles, até para poder orientar na parte metodológica (Professora 1, Escola Urbe).

Como pode ser observado, a partir das falas retiradas das entrevistas desenvolvidas com os diretores e professores, em ambas as escolas, existe ainda uma grande dificuldade de mobilização e participação de um grupo maior de professores e jovens no programa, apesar dos esforços empreendidos por esses profissionais.

A efetividade ou não dos professores nessas unidades também parece trazer novos desafios para o desenvolvimento do programa. Uma das escolas apresentava uma baixa rotatividade de professores, desta forma muitos já conheciam ou já haviam participado de alguma edição do NEPSO. Veja depoimento:

[...] a nossa escola ela é formada por muitos professores efetivos. Desde o princípio quando eu ingressei acho que mais de cinquenta por cento era efetivo. Hoje eu sei que mais de setenta por cento é efetivo. [...] essa escola tem uma característica que a diferencia de outras pela efetividade dos professores [...] (Professora 2, Escola Urbe).

A outra unidade, por estar localizada em uma região de difícil acesso e por ser uma escola com poucas turmas, apresenta maior dificuldade em manter um quadro fixo de profissionais, principalmente em algumas disciplinas de Ensino Médio.

No Ensino Médio é um problema, por conta do número de salas, pequeno. [...] Tem três salas de Ensino Médio, uma para o primeiro, outro para segundo e outra para terceiro. [...] Agora, à noite, tem uma questão, física, química, filosofia, sociologia que não tem nos anos finais do fundamental, eu procuro colocar todas em um mesmo dia [...]. Mas então o professor tem que encaixar isso entre outras escolas, então é complicado, cada ano tem um. Isso é difícil, a rotatividade. [...] Para o Ensino Médio, acontece isso, porque ninguém é efetivo aqui, porque não tem cargo, são disciplinas com poucas aulas (Diretor Escola Campestre).

Como tentativa de garantir a continuidade dos projetos na *Escola Campestre*, sempre no início do ano, no planejamento, o Projeto Político Pedagógico da escola é apresentado e reformulado, garantindo assim que todos os professores, mesmo os novos, possam conhecer os programas e projetos desenvolvidos pela escola e sua relevância para instituição.

A apresentação e caracterização das escolas pesquisadas teve como objetivo traçar um panorama geral das duas escolas participantes da pesquisa, identificando aspectos comuns e divergentes que possibilitaram a comparação entre as duas unidades.

Por meio dessa comparação, foi possível o reconhecer a possibilidade de implantação do NEPSO, com qualidade e permanência, em diferentes contextos e escolas e também possibilitou identificar aspectos comuns que favorecem a sua implantação.

Para que o NEPSO possa contribuir de maneira permanente com o currículo das unidades escolares nas quais ele é desenvolvido, parece ser necessária a garantia de algumas condições: **um gestor experiente em sua função**, pois ele é capaz de criar estratégias de multiplicação e permanência do programa na escola (seja por meio da criação de espaços de formação e apresentação do programa, ou pela formalização do mesmo no Projeto Político Pedagógico); **um gestor que reconheça e valorize a realização de práticas e projetos diversificados** em suas unidades - para atender às demandas da juventude atual; **contar com pelo menos um professor motivado e formado** para a realização e multiplicação do programa na unidade - este parece ser um dos fatores que junto com os demais possibilita a perenidade do programa nas escolas nas quais é desenvolvido; **ter espaço e tempo garantidos na grade curricular e/ou contra turno** - para desenvolvimento das atividades previstas e, por fim, que sejam pensadas **estratégias para divulgação e continuidade do projeto na escola** - formalização do programa em documentos institucionais da escola, momentos garantidos em planejamento para apresentação do programa aos professores e apresentação dos resultados das pesquisas na unidade que o desenvolveu.

4.2. Análise das entrevistas

Após a apresentação e caracterização das escolas participantes desta pesquisa a partir de informações de contexto, dados oficiais, documentos institucionais, assim como depoimentos dos diretores e professores dessas unidades, serão analisadas agora, de forma mais aprofundada, as entrevistas desenvolvidas.

O principal objetivo desta análise é aprofundar e trazer mais elementos para a reflexão sobre as questões que essa tese se propõe a responder: As escolas apreendem e passam a utilizar a metodologia na operacionalização de seus currículos, especialmente no Ensino Médio? Quais os efeitos e resultados institucionais/curriculares com os quais o programa pode haver colaborado? Como os jovens e professores participantes reconhecem e valorizam os aprendizados construídos durante o processo de implementação do programa?

A intenção é que a partir da resposta a essas questões possam ser apresentados novos elementos para a construção e atualização de currículos e metodologias para o trabalho com os jovens do Ensino Médio e mais subsídios para a superação do desafio da elaboração de currículos para esse segmento.

É importante lembrar que foram entrevistados dois diretores de duas escolas experientes no desenvolvimento do programa, três professores - dois da escola Urbe e um da escola Campestre e dezessete jovens – cinco entrevistados em profundidade, que participaram do programa nas duas escolas selecionadas e doze jovens entrevistados durante o Seminário de Apresentação das Pesquisas, que participaram do programa em escolas diversas. Além disso, foi entrevistada também uma representante institucional do programa, que pode trazer elementos mais globais com relação aos desafios e conquistas apresentados pelo programa nos seus mais de 10 anos de implantação.

Após a transcrição e leitura das entrevistas realizadas, a opção para a sistematização das falas dos entrevistados foi o desenvolvimento de categorias de análise elaboradas a partir de falas recorrentes dos participantes, que dialogavam diretamente com os aspectos teóricos estudados e apresentados inicialmente nesta tese e que pretendem apresentar um diálogo direto com as proposições curriculares previstas nas DCNEM (de 2012).

Esta categorização auxiliou na identificação dos ganhos curriculares desta proposta em escolas de Ensino Médio e conseqüentemente aportou recomendações para os currículos deste segmento de ensino.

Abaixo será apresentada a forma de organização dessas categorias e como as mesmas serão analisadas.

4.2.1. Organização das categorias de análise

Conforme destacado anteriormente, as categorias de análise definidas pretendem agrupar elementos recorrentes nas falas dos participantes que possam auxiliar no entendimento e respostas às questões colocadas por essa tese e que dialoguem diretamente com alguns elementos propostos nas DCNEM. Desta forma, foram definidas quatro categorias de análise que pretendem apresentar de forma sistematizada as informações coletadas, são elas:

- A condição dos jovens participantes;
- Participação Juvenil e integração curricular;
- Pesquisa como princípio pedagógico – a metodologia do NEPSO;
- Contribuições para o currículo das escolas participantes.

Como esta pesquisa contou com a participação de um grupo significativo de jovens no processo de entrevista, para melhor explicitação das informações e ideias centrais contidas em cada uma das categorias e suas incidências, inicialmente será apresentado um

gráfico que resume as principais ideias colocadas pelos jovens - em cada uma das categorias. A partir deste gráfico é realizado um diálogo com o que foi colocado pelos demais atores entrevistados e com a teoria requerida para adensamento da discussão⁵⁶.

4.2.2. A condição dos jovens participantes

Esta categoria de análise tem como principal objetivo responder a uma questão essencial para a pesquisa e investigação de qualquer projeto que esteja relacionado com jovens: a sua condição escolar, laboral e familiar.

No início dessa tese, foi destacada uma das características principais da juventude contemporânea: a sua diversidade. Essa diversidade foi contemplada, em termos conceituais, a partir da inclusão do “S” ao final da palavra juventude e, a partir das indicações dos diferentes referenciais teóricos estudados, é imprescindível que sejam identificadas as condições reais que permeiam a vida dos jovens, para entendermos a quais jovens exatamente nos estamos nos referindo:

O esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, podem se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”. (DAYRREL; CARRANO, 2014, p. 113).

Dessa forma, para identificar e caracterizar melhor o grupo de jovens que participaram da edição de 2013 do NEPSO, serão explicitadas aqui algumas dimensões da vida desses jovens, com o objetivo de entender quem é o jovem que participou esta edição: Qual a sua idade e ano de estudo? Esses jovens trabalham? Estudam em qual período? Como as famílias acompanham a vida escolar desses jovens?

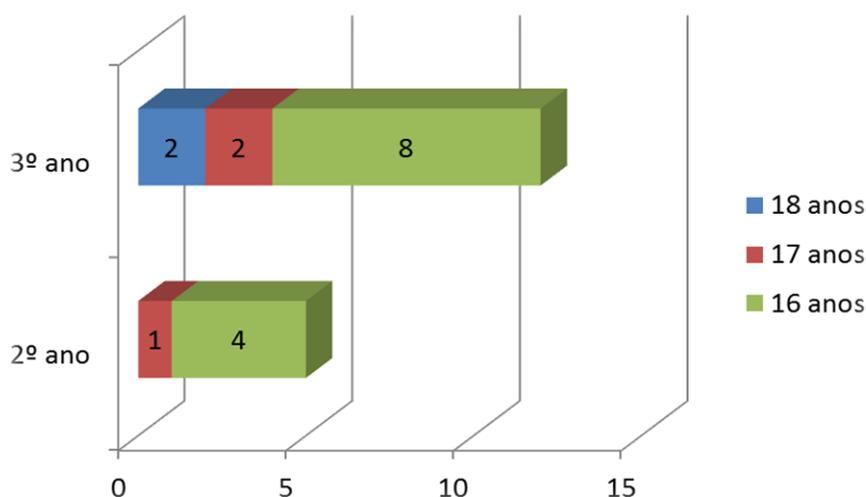
Muitas outras dimensões da condição juvenil desses jovens poderiam ser exploradas, porém, diante do escopo e tempo para desenvolvimento dessa pesquisa, esses foram os elementos definidos para serem aprofundados. No entanto, a partir da fala dos participantes, novas condições e/ou características dos jovens participantes do programa puderam ser identificadas e reconhecidas, não só pelos próprios jovens, mas também pelos profissionais da escola que acompanham ou desenvolvem os projetos: sua capacidade de participação e protagonismo diante das atividades oferecidas pela escola e fora dela.

⁵⁶ O resumo das categorias de análise e agrupamento das ideias centrais pode ser visto no **Apêndice D** desta tese.

Todas as dimensões da condição dos jovens participantes da edição de 2013 do programa serão apresentadas e discutidas a seguir, com o auxílio de pesquisas e referenciais teóricos requeridos para a discussão das informações levantadas.

A primeira informação, dos jovens entrevistados, a ser apresentada é o seu ano de estudo e idade:

Gráfico 10 - Idade X Ano



Ao observar o gráfico acima, podemos verificar que os participantes do programa não apresentam defasagem idade-série, todos parecem estar dentro da série prevista para sua idade, talvez com uma pequena distorção de dois jovens com 18 anos no 3º ano do Ensino Médio.

Conforme indicadores do INEP de 2013⁵⁷, o Estado de São Paulo apresentou uma taxa de reprovação de 11,6% no Ensino Médio, o equivalente a 219.018 reprovações. A maior taxa de reprovação está localizada no primeiro ano do Ensino Médio, que contou com 123.248 reprovações (16,4% das matrículas). Ao analisarmos os dados de distorção idade-série, que tem como fonte de dados o Censo Escolar de 2013⁵⁸, o município de São Paulo apresenta dados mais preocupantes: 19% dos alunos apresentam um atraso escolar de dois anos ou mais no Ensino Médio, sendo que no primeiro ano deste segmento, este número sobe para 23% dos alunos.

⁵⁷ Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/taxas-rendimento>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

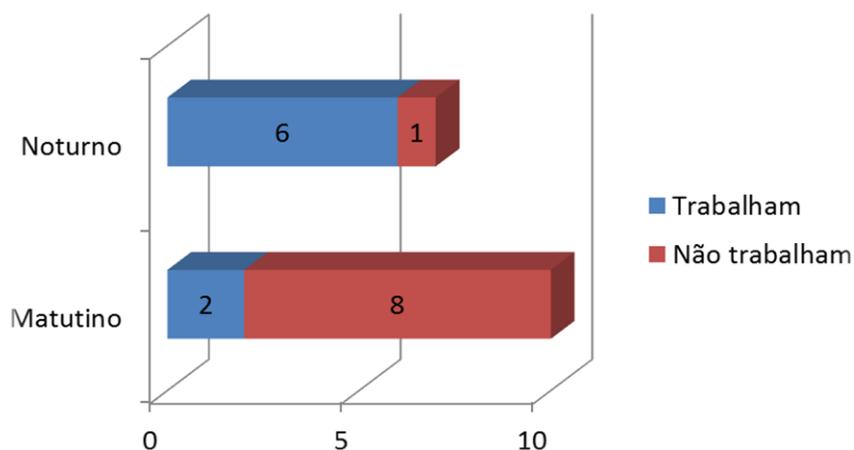
⁵⁸ Disponível em: < http://www.qedu.org.br/cidade/2329-sao-paulo/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2013> . Acesso em: 08 fev. 2015.

Já no município de Campinas os dados de distorção idade-série diminuem para 16% dos alunos de Ensino Médio, com atraso escolar de dois anos ou mais e 20% no primeiro ano deste segmento.

Ao comparar esses dados com a amostra participante da pesquisa é possível verificar que os jovens desta edição do programa não compõem a grande parcela de repetentes ou de alunos que apresentam distorção idade-série. Este fato nos possibilita inferir que estes jovens apresentam uma trajetória escolar mais estabelecida e linear.

Porém, quando analisamos o período de estudo e a situação profissional desses jovens, eles parecem refletir a estatísticas nacionais, com grande parte dos alunos que estudam em período noturno e também trabalham, conforme mostra o gráfico:

Gráfico 11 - Trabalho X período de estudo



É importante destacar que, mesmo havendo uma queda significativa no número de matrículas em período noturno no Brasil, estes ainda representam um terço dos alunos do Ensino Médio. Conforme pesquisa realizada pela Torres, Teixeira e França (2013), a porcentagem de alunos que estudava em período noturno em 1999 era de 60,7% do total de matrículas, caindo para 36,8% em 2011.

De qualquer forma, o número de alunos cursando o Ensino Médio noturno ainda é elevado no Brasil, mesmo apresentando “importantes consequências do ponto de vista da aprendizagem, inclusive em função da maior limitação da carga horária oferecida e da menor frequência tanto de professores quanto dos alunos” (TORRES, TEIXEIRA E FRANÇA, 2013, p. 68).

De acordo com a mesma pesquisa, este turno é o que apresenta maior quantidade de *carências e problemas* e conta com a participação de alunos já cansados por terem trabalhado o dia inteiro e com pouco tempo para disponibilizar às tarefas escolares.

O período de estudo noturno também parece ser um fator que dificulta a participação dos jovens no NEPSO, conforme relato dos diretores entrevistados:

Então essa é uma dificuldade, porque nem sempre quem é do noturno pode vir durante o dia, porque eles trabalham. [...] Vários gostariam de participar, mas não dá, porque estão trabalhando e chegam para a hora da aula (Diretor Escola Campestre).

[...] no noturno é um pouquinho mais difícil [...] acho que a adesão é maior no período da manhã até pela disponibilidade porque tem pesquisas que tem que ir a campo. As pesquisas são feitas fora do espaço escolar então eu acho que a adesão é maior no período da manhã. [...] o aluno do noturno [...], a maioria trabalha, não tem disponibilidade de pesquisar fora da escola, para eles isso é um dificultador para o desenvolvimento das pesquisas (Diretor Escola Urbe).

É interessante também verificar como os alunos do período noturno enfrentam as dificuldades e conseguem realizar o programa desenvolvendo as pesquisas em casa, ou em seu ambiente de trabalho:

P: *Então você acha que a pesquisa trouxe um aprendizado pra fora da escola?*

E: *Sim, até pra minha família, porque eu também fiz a pesquisa com a minha família. Foi muito legal, a maioria das pessoas da minha família já conheciam o tema (direitos e deveres-cidadania). Por que eles são mais velhos do que eu e conhecem seus direitos trabalhistas. Foi legal também que no debate na sala de aula, os alunos ficavam tipo: “eu não sei o que você está falando!” e eu explicava. Era muito legal. Eles acabaram aprendendo comigo e eu aprendendo com eles isso foi muito importante (Jovem 2, Seminário).*

[...] algumas pessoas, lá onde eu trabalho, estavam tipo “vacilando” lá na loja, aí eu perguntava: “posso fazer uma entrevista com você rapidinho?” eu começava a ler [...] quando eu estava muito nervoso em algumas perguntas, eu gaguejava, mas na segunda ou na terceira pessoa eu já estava rapidinho. Tipo a vergonha sumiu! As pessoas falavam “nossa, que diferente... Em uma loja fazendo pesquisa.” E eu respondia, “É para o trabalho escolar” (Jovem 5, Seminário).

É importante destacar que o trabalho assume diversos significados para os jovens que não estão necessariamente vinculados a necessidades financeiras:

Para alguns jovens, o período da juventude é um tempo de preparação e as primeiras experiências com o mundo do trabalho se dão por meio de estágios e cursos de formação profissional, podendo a inserção no mercado de trabalho esperar mais um pouco. Por outro lado, para muitos jovens, a entrada imediata e precoce no trabalho é a única alternativa.

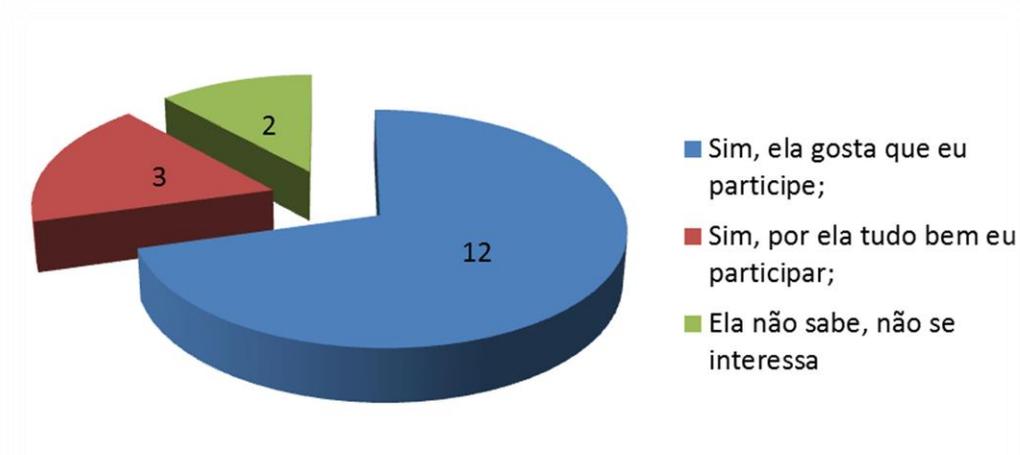
Podemos dizer que os jovens se inserem no mundo do trabalho por caminhos e motivos diversos, dando a ele significados distintos.

Assim, além de ser fonte de sobrevivência e geração de renda, como já vimos, o trabalho é também espaço de socialização e sociabilidade, de construção de valores e construção de identidades (BRASIL, 2013c, p. 47).

Outro dado interessante que reflete a condição dos jovens participantes da pesquisa é a sua relação com sua família e como a mesma participa de sua vida escolar.

Foi perguntado aos jovens se sua mãe ou responsável sabia de sua participação no NEPSO e se essa participação era apoiada ou não. Segue abaixo o gráfico que resume a resposta dos jovens.

Gráfico 12 - Sua mãe sabe que você participa do NEPSO?



Por meio da análise do gráfico é possível identificar que a maioria dos pais dos alunos entrevistados acompanha a vida escolar dos filhos, além de apoiá-los no desenvolvimento de projetos extras à escola, conforme pode ser também verificado nos depoimentos abaixo:

[...] então, minha família sabe que eu estudo bastante que eu não fico só na escola, eu faço curso de noite - ETEC. Então, assim, eu falo: “vou fazer tal projeto, vou fazer tal apresentação”. Eles acompanham a minha vida escolar [...], apoiam, eles gostam e acham legal a minha participação (Jovem 1, Escola Urbe).

Nossa, minha mãe adorou! Ela veio, conheceu os professores, meus amigos, a minha mãe veio na apresentação, assistiu. A minha mãe ficou encantada. E falou: “Se tiver o ano que vem você vai participar também!”. Às vezes a gente precisava vir de sábado, acordar cedo, ela veio, me acordou, fez o maior café, um super almoço, me ajudou bastante (Jovem 2, Escola Urbe).

O diálogo sobre a vida escolar, ou a valorização da formação dos jovens, expressos nos gráficos e nos depoimentos coletados nas entrevistas em profundidade, também confirmam os achados da pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (TORRES, TEIXEIRA e FRANÇA, 2013, p. 79), que destaca como os pais valorizam a formação de seus filhos:

A presença de uma mesa para estudar, mesmo entre as famílias de baixa renda, pode eventualmente apontar a preocupação das famílias em assegurar a escolarização formal dos filhos. (...) Finalmente, as significativas proporções de jovens frequentando cursos técnicos ou profissionalizantes também podem ser interpretadas como mais uma evidência da valorização da escolarização por parte das famílias desses jovens. Ao que parece, é dada grande importância, não apenas à conclusão do Ensino Básico, mas também a obtenção de credenciais que garantam uma inserção estável no mercado de trabalho.

Esta percepção, da valorização da vida escolar dos jovens por parte da família, ainda não é identificada diretamente pelos diretores entrevistados:

Dos pais, a participação [...], o acompanhamento escolar, eu diria que é pequeno. O filho vai à escola, o que está fazendo na escola, não se sabe muito. O que é uma pena! Porque a ideia de reuniões de pais não é falar da nota do filho, mas o que se está trabalhando, o que está melhor, essa que seria, essas perguntas pedagógicas, qualitativas, vamos dizer assim, não se tirou 5 ou não, se está dando trabalho ou não. No projeto o NEPSO isso também ocorre, a participação dos pais é pequena (Diretor Escola Campestre).

P: E os pais? Eles sabem do NEPSO? Tem algum comunicado oficial da escola?

E: [...] pelas atividades que eles desenvolvem é inerente que os pais sejam comunicados de que o filho tá participando de um projeto. Se eles têm dúvidas, vêm até a escola perguntar [...], a gente tem também os canais aqui da escola de e-mail de site que se eles tiverem alguma dúvida a gente pode esclarecer. [...] Quando tem aquela apresentação os pais são convidados não só pra conhecer a pesquisa do filho dele, mas dos outros grupos também.

P: E eles vêm? Ou eles são presentes?

E: olha, normalmente a frequência não é como a gente espera não. O que chama mais a atenção é o aluno querer conhecer as outras pesquisas, os outros grupos, o trabalho que eles desenvolveram (Diretor Escola Urbe).

Tudo indica que apesar dos pais não estarem presentes no espaço escolar, os mesmos acompanham - muitas vezes à distância, a vida escolar dos seus filhos.

Outro achado interessante apresentado na pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (TORRES, TEIXEIRA e FRANÇA, 2013), que não poderia deixar de mencionado, é a relação entre estudo, trabalho e família.

A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar que grande parte dos jovens que cursam o Ensino Médio e integram simultaneamente o mercado de trabalho, não o fazem pela reivindicação ou desejo de suas famílias, parece que participar da vida produtiva é a expressão de um desejo dos próprios jovens:

Em suma, a generalizada opção pelo trabalho precoce é um fenômeno de grande magnitude. Os jovens entrevistados parecem compreender o trabalho antes de completar o Ensino Médio como algo desejável, independentemente do que pensam os pais, e grande parte deles procura ingressar ou já ter ingressado, de algum modo, no mercado de trabalho. Sem dúvida, esse é um aspecto importante a ser considerado no desenho de políticas educacionais para esse segmento, colocando, ao mesmo tempo, questões desafiadoras para o modelo da escola em horário integral (TORRES, TEIXEIRA e FRANÇA, 2013, p.86).

Este achado confronta muitas das opiniões e crenças sobre a importância da escola e do trabalho para o próprio jovem e como a família contribui ou não para esse processo.

No caso dessa pesquisa, o diretor de uma das escolas tem claro que é família a responsável pelo mau aproveitamento dos jovens do Ensino Médio e continuidade dos estudos em detrimento do trabalho.

É um negócio que estamos tentando mudar aqui, que é o ensino integral, porque o pensamento dos pais é o do “trabalho informal”, que é bom que eles trabalhem, estudem à noite para ter um trabalho “meia boca”, “ah, ele está ganhando o dinheirinho dele”. Até tivemos um menino, que está fazendo medicina na UNESP, foi aluno nosso, um jornal entrevistou ele perguntando como ele fez, ele falou que, pela mãe dele ele estaria trabalhando no shopping Dom Pedro até hoje, que estava bom. [...] Ele não quis, ele fez o cursinho intensivo e passou em 3 faculdades e está na UNESP [...]. Mas, assim, é um pensamento dele, ele quis mudar. Eu não sei [...], eles vêm com outra mentalidade, no noturno. Os pais, muitos deles, querem que eles concluam o Ensino Médio. Não importa como. [...] eu fico pensando: olha, o PROUNI, UNICAMP, que fica a 6 quilômetros daqui, PUC, não dá! Tem alunos com bolsa, [...], tem um que conseguiu 100% de bolsa de enfermagem na PUC, mas isso é mais individual, muito mais do aluno que dos pais (Diretor Escola Campestre).

O apoio ou não da família para a conclusão dos estudos, ainda é uma questão recente, que mereceria um maior aprofundamento para a chegada a conclusões mais definitivas. De qualquer forma, a discussão sobre as relações entre escola, trabalho e juventude são complexas e conforme Dayrell (2007, p. 1109), o trabalho também parece ser uma opção desejada pelo próprio jovem:

[...] para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o

abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

Outro dado relevante sobre o perfil dos jovens que participaram e concluíram a edição de 2013 do NEPSO é a sua disponibilidade em participar de diversos projetos e atividades.

Essa característica foi identificada por alguns dos jovens entrevistados:

[...] todas as pesquisas que têm na minha escola eu participo, tudo, todo trabalho que tem em grupo, palestra, estas coisas, eu adoro participar (Jovem 2 Seminário).

[...] bom, primeiramente eu amo aprender coisas novas. Eu sempre estou procurando alguma coisa. Eu acho que na vida a gente tem várias oportunidades e basta a gente querer e eu aproveito todas (Jovem 1 Seminário).

A gente é mais ou menos um grupo popular. A gente participa do grêmio também, a gente fica aqui no período da tarde, então a gente já conhecia a maioria das pessoas (Jovem 2 Escola Urbe).

Além desses exemplos, mais alguns jovens se descreveram enquanto participativos nos programas e atividades extraescolares.

Quando questionado sobre o perfil dos jovens que participam do Programa, um dos diretores reforçou esse perfil dos jovens participantes:

O perfil dos que participam são os que são mais ativos mesmo a participar de outros projetos. Então quem faz mais Mais Educação faz o NEPSO. [...] Estão engajados, que gostam dessas atividades [...] (Diretor Escola Campestre).

Esse desejo, entusiasmo e vontade de participar, expressos pelos jovens, dialogam com os referenciais relacionados ao protagonismo juvenil que prevê o exercício da sua capacidade de escolha, autonomia e participação democrática dos jovens (COSTA, 2000).

A partir destes depoimentos e dados é possível aferir que os jovens que participaram e concluíram a edição de 2013 apresentavam, em sua maioria, as seguintes características: **trajetória escolar mais linear, apoio da família para a realização de atividades extraescolares e reconhecem-se e são reconhecidos enquanto estudantes ativos e participativos.**

Na próxima categoria de análise será abordada de forma mais aprofundada a participação juvenil e como o NEPSO contribuiu para esse processo.

4.2.3. Participação juvenil e integração curricular

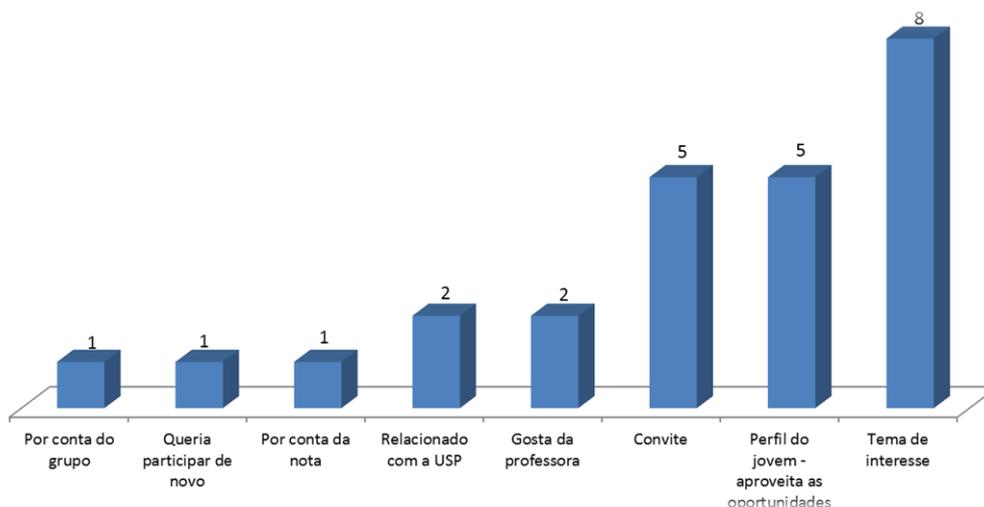
A questão da participação juvenil no currículo e/ou contextualização dos conteúdos escolares, assim como a integração das diferentes disciplinas, ou interdisciplinaridade, tem sido questões amplamente debatidas e explicitadas em pesquisas, diretrizes e programas voltados para o Ensino Médio.

Nesse sentido, essa categoria de análise tem como objetivo evidenciar quais os mecanismos de participação juvenil desenvolvidos no programa NEPSO e como esse processo contribui para a mobilização e adesão dos jovens às atividades propostas, contextualização dos conteúdos e para a o trabalho conjunto entre professores de diferentes disciplinas.

A ideia é que a partir desta análise possam ser verificados quais são os elementos curriculares que mobilizam os jovens a participarem do programa, assim como as dificuldades encontradas para assegurar a sua participação e dos demais professores das escolas, no sentido de garantir a integração curricular das diferentes disciplinas no Ensino Médio.

Para iniciar a análise dos elementos que mobilizaram os jovens a participar do programa, será apresentado um gráfico que categorizou a fala dos 17 jovens participantes quando os mesmos foram questionados sobre a razão de sua participação na pesquisa.

Gráfico 13 - Por que você quis participar da pesquisa?⁵⁹



⁵⁹ O gráfico foi composto a partir da categorização das respostas apresentadas pelos jovens e da incidência em cada uma das categorias. Muitos jovens apresentavam mais de uma razão para participação na pesquisa.

Ao analisar o gráfico com a resposta dos jovens, é possível identificar que o tema da pesquisa é algo extremamente mobilizador dos jovens para garantir a sua participação. Esse gráfico parece expressar de forma clara que os temas/ conteúdos abordados se apresentam enquanto um fator importante para a determinação da participação dos jovens nas atividades:

Bom eu quis participar porque me interessou o tema. Eu não sabia muito sobre cidadania, nem sobre os meus direitos. Com essa pesquisa agora tenho outra cabeça (...). Eu sei que eu tenho que buscar os meus direitos e cumprir os meus deveres (Jovem 3, Seminário).

[...] Eu comecei a me interessar também porque o tema é muito polêmico (Casamento Gay,) então essa situação toda me deu certa curiosidade. (Jovem 4, Seminário).

[...] porque foi um tema (Legalização da Maioridade Penal) que estava frequentemente nas redes sociais e na mídia, foi uma coisa assim que me interessou. Eu e meu grupo quisemos nos aprofundar mais no assunto. (Jovem 10, Seminário).

[...] a professora explicou mais ou menos como funcionava. No começo a gente ficou, mas não muito interessados. Ficamos no meio-termo. Só que então veio o tema dos meninos (Vícios Eletrônicos), “nossa, esse tema é legal, é interessante”, a gente começou a conversar e então surgiram essas ideias que estamos falando agora. (Jovem 2, Escola Urbe).

A participação dos jovens na escolha dos temas a serem pesquisados, parece também ser um fator de mobilização reconhecido pelos professores envolvidos no programa:

São os temas que eles estão com vontade de pesquisar. Coisas que estão passando na idade: gravidez na adolescência, moda, sexo, são temas que têm muito a ver com eles [...]. Teve um tema que falava de Transporte, para mostrar a dificuldade que era a vida deles com relação ao transporte aqui de Campinas; como é que eles iam para escola quando chovia, como era o ônibus, tiraram foto do ônibus, [...] todos quebrados. [...] Esse foi um tema que mobilizou a comunidade e que falou sobre a questão deles. Mas, tirando isso, a maioria são questões bem da idade, bem da adolescência mesmo. [...] Uma das prerrogativas do NEPSO é fazer o que está com vontade. Se eu vou estabelecer o tema, não sei se vai ser tão legal para eles, porque talvez eles estejam com vontade pesquisar coisas que eles têm interesse. (Professora 1, Escola Campestre).

Conforme sinalizado por Dayrell (2009, p. 5), é importante que a escola esteja preparada para enfrentar as novas demandas colocadas pelos jovens, estimulando assim a sua participação na construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda a seus interesses:

[...] Acrescentamos a estes desafios a necessidade de estimular o envolvimento e a participação dos jovens no cotidiano das suas escolas e a importância de desvendar o sentido atribuído pelos jovens à educação, o

que poderia apontar importantes indícios para a construção de um projeto político pedagógico para as escolas de Ensino Médio que respondesse às demandas concretas da juventude.

É importante lembrar que o referencial que embasa o entendimento de currículo dessa tese tem como uma de suas indicações a importância de contemplar o universo e interesse dos alunos em seu escopo (FREIRE, 1996; SANTOMÉ, 2013).

A participação juvenil também é reconhecida enquanto um fator de extrema relevância nos referenciais teóricos utilizados para a formação dos professores dentro do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013). No caderno II, intitulado “O jovem como Sujeito do Ensino Médio”, a questão da participação dos jovens é enfatizada enquanto um fator determinante para o sucesso das aprendizagens em âmbito escolar:

A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir a vivência de valores, como os da solidariedade e da democracia, e o aprendizado da alteridade. O que significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças. O exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social.

A dimensão educativa e formativa da participação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e liderança, dentre outras capacidades relacionadas com o convívio na esfera pública. [...] O engajamento participativo pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, a participação pode ser entendida enquanto um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola (BRASIL, 2013c, p. 46-47).

Assim como no Pacto para Fortalecimento do Ensino Médio, nos Protótipos Curriculares da UNESCO (2013), apresentados no início dessa tese, a participação dos jovens e o protagonismo dos estudantes são considerados metodologias fundamentais para o desenvolvimento do currículo:

Os projetos e as atividades de investigação, de intervenção ou de aprendizagem, com ampla participação ou protagonismo dos estudantes, são destacados como formas metodológicas fundamentais para atingir os objetivos curriculares previstos (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 14).

Sob essa ótica, programa NEPSO amplia o sentido da participação juvenil, uma vez que não a utiliza apenas como uma metodologia para cumprir os objetivos curriculares

definidos *a priori*. A participação no NEPSO, ao abrir espaço para que os alunos coloquem temas de seu interesse para serem pesquisados dentro da escola, possibilita que os jovens colaborem de forma efetiva na construção do currículo escolar, favorecendo assim maior contextualização dos conteúdos e o real engajamento dos jovens aos projetos desenvolvidos.

A escolha do tema a ser desenvolvido nem sempre é um processo fácil de ser realizado junto ao grupo de alunos, conforme relato de alguns professores, porém, essa etapa parece ser uma das mais ricas a serem realizadas:

Ele (momento de escolha do tema) é o mais rico porque é o momento que você vai conhecer quais são as questões que mobilizam essa “molecada” [...], então é preciso que você aprenda a ouvir, mesmo que você não chegue a trabalhar com todos os temas, mas aquele levantamento dos temas de interesse dizem algo sobre aquele conjunto de alunos. [...] A partir dos temas você consegue imaginar qual é o universo deles, o que os mobiliza mais. [...] Há todo um processo porque a gente divide a turma em grupos e cada um escolhe um tema que vai defender - vai dizer qual é a relevância até pra ir amadurecendo um pouco [...], em seguida que é feita a escolha no grande grupo [...], tem turmas que você consegue a partir do levantamento de temas ir conciliando, ligando um tema com outro e aí você consegue contemplar a maioria dos temas, agora tem outras salas que isso não é possível (Professora 2, Escola Urbe).

A parte da qualificação do tema é a mais importante, porque eu vejo que eles começam a se interessar, a perceber que estudar, conhecer, não é só conhecer fórmula matemática, fatos históricos, é mais amplo do que isso e você pode se divertir com isso. Pode ser agradável, pode ser uma coisa que você goste. Então, leitura não é mais chata, se é tema de interesse facilita a leitura, por isso que acho que não devo obrigar a um tema (Professora 1, Escola Campestre).

O desenvolvimento desse processo exige que o professor tenha uma série de habilidades e cuidados:

[...] a primeira habilidade do professor é a da escuta. Ele tem que estar com disponibilidade pra ouvir, caso contrário, se ele não tiver essa disponibilidade, ele vai se deixar levar pelas suas preferências. A gente corre o risco de repente definir aquele tema é mais interessante pra minha disciplina, para aquilo que eu estou querendo trabalhar, mas eu, pelo menos, procuro não intervir nesse ponto. Acho que a intervenção minha é mais assim no debate pra provocá-los a refletir sobre o tema (Professora 2, Escola Urbe).

O tema relacionado à escuta do professor e transformações em sua prática e modo de relacionar-se com os alunos será apresentado de forma mais aprofundada na categoria *Contribuições para o currículo das escolas participantes*, porém é importante reforçar, que no momento da escolha dos temas, a disponibilidade para a escuta e valorização das falas

dos alunos é uma atitude fundamental para garantir o engajamento dos jovens nas atividades de pesquisa a serem desenvolvidas mais adiante.

Possibilitar a participação do jovem no Projeto Político Pedagógico e/ou no currículo escolar, na escolha de conteúdos/temas a serem trabalhados e contextualizá-los nas diversas disciplinas, favorecendo assim a interdisciplinaridade, também são princípios expressos explicitamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010):

A interdisciplinaridade é, assim, entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento. (...)

A transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.

A interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado (BRASIL, 2012a, p. 44).

A interdisciplinaridade também é um elemento reconhecido pelos diversos profissionais entrevistados no desenvolvimento das pesquisas pelo NEPSO:

[...] vou dar um exemplo de energias renováveis. Eu sou da área de história, ao trabalhar o que são as energias renováveis, você pode discutir a revolução industrial. Agora, maiores conhecimentos técnicos eu não tenho. Então eu tive que estudar um pouco e pedir também para o professor de química que pudesse auxiliar nesse sentido (Professora 1, Escola Urbe).

Não são temas que estão no currículo, mas a gente sempre tenta colocar na qualificação, na pesquisa. [...] Se um tema que pesquisamos é sobre drogas, vamos tentar falar com a professora de ciências, [...] fazer essa costura. [...] O primeiro ano que surgiu, foi futebol. [...] Eles queriam muito pesquisar e conhecer a história dos times e entrou no meu currículo, porque eles estavam pesquisando a história do Brasil. [...] Foi muito bacana, muito legal. (Professora 1, Escola Campestre).

Então o NEPSO pode caminhar nesse sentido como um enriquecimento curricular mesmo, no sentido de fortalecer, não uma disciplina específica, [...], mas, por exemplo, a leitura, que é base para tudo [...], se ele tiver que fazer um percentual, ele vai ter que trabalhar também alguns assuntos específicos de matemática (Diretor Escola Campestre).

A interdisciplinaridade e a relação dos temas das pesquisas desenvolvidas pelos jovens participantes podem ser identificadas no quadro abaixo:

Quadro 13 - Disciplinas dos professores e temáticas das pesquisas

Professores/ Orientadores	Temáticas
História e Geografia	Casamento gay
Artes e Física	Cidadania
Espanhol e Coordenadora Pedagógica	Violência nas escolas
Português	Gravidez na adolescência
	Legalização da maioridade penal
História, Português e Geografia	Acidente de trabalho
	Escolha profissional
História	Discriminação no trabalho
Matemática e História	Vícios eletrônicos
História	Moda na Adolescência.

FONTE: Dados Ação Educativa – Elaboração própria (2014).

Ao observar o quadro é possível identificar que as temáticas das pesquisas desenvolvidas refletem o universo dos jovens, conforme destacado por uma das alunas que participa anualmente do NEPSO:

[...] Eu acho que é a vivência do aluno. O que tem à volta dele. Então se é bullying é porque acontece muito aqui dentro da escola. Se é gravidez na adolescência, é porque tem muitas meninas que ficam grávidas jovens. Se é problema na família, que foi o que eu trabalhei no primeiro ano, é porque é decorrente da relação que a família tem com o aluno. Então eu acho que é o que está relacionado à vida do aluno (Jovem 1, Escola Urbe).

Outro fator que pode ser observado no quadro é a quantidade de professores que auxiliaram em cada pesquisa realizada e que muitas das delas contaram com a ajuda de mais de um professor para seu desenvolvimento.

Porém, ao analisar criticamente o quadro, diante das possibilidades oferecidas pelo NEPSO para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares, percebemos que a maioria das pesquisas é realizada por um ou dois professores. Ou seja, a partir deste quadro é possível intuir que, mesmo com o NEPSO, o trabalho interdisciplinar ainda parece ser um desafio a ser enfrentado pelas escolas de Ensino Médio participantes:

Desde que eu comecei, eu tive muita dificuldade em ter parceiros na escola. Eu fiz 3 anos sozinha. Sozinha mesmo! - Todo ano eu apresento projeto em ATPC para os professores conhecerem e ver se consigo chamar alguém, e, assim, eles acabam acompanhando o processo,

porque a gente tira aluno de sala da aula e é falado na escola, mas a mobilização é muito pequena. Tem uma professora de matemática que não se envolve, não participa efetivamente do projeto, mas ela sempre ajuda [...] na tabulação e com os gráficos (Professora 1, Escola Campestre).

Eu no Ensino Médio tenho duas aulas semanais. Então eu vejo que com duas aulas semanais é muito complicado. Quando você tá sozinho, porque você não tem outros professores que estão trabalhando com você, até essa orientação ela fica concentrada em duas aulas ou em menos que duas, porque o NEPSO é um pedacinho do meu trabalho em cada turma (Professora 1, Escola Campestre).

Conforme destacado nos depoimentos, e anteriormente nessa tese, existe certa resistência da participação dos professores de Ensino Médio ao programa e com isso uma dificuldade no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, ou mais integrados. O ator institucional entrevistado reconhece e atribui à forma de organização curricular do Ensino Médio, a dificuldade de desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares:

A maioria é um professor que participa e ele pede ajuda para outros, por exemplo, do de matemática para a tabulação. [...] Tem algumas escolas que conseguem juntar professores de diferentes áreas. Tem alguns professores que, mesmo sendo de uma área, conseguem trazer aportes de outras, mas é minoria os trabalhos que são com diversos professores, que são interdisciplinares. [...] isso eu acho que é uma coisa que o NEPSO tensiona as estruturas curriculares. Então muitas vezes ele não é fácil de ser executado, os professores acabam desistindo, porque tem uma tensão com a estrutura, que está dada na escola hoje: aulas de 50 minutos, um monte de disciplinas e um currículo que determina que no primeiro ano do Ensino Médio, no primeiro semestre, precisa ser estudado “tal coisa”, isso nem sempre converge, porque você vai trabalhar a partir da temática que os alunos escolhem e assim você vai fazer caminhos diferentes... (Coordenadora do Programa).

A questão do tempo e do espaço curricular para desenvolvimento da pesquisa parece ser também um limitador de possibilidades, conforme destacado pela Coordenação e por alguns dos professores e diretores entrevistados. É interessante observar também a intencionalidade do Programa em “tencionar as estruturas curriculares (...) dadas na escola hoje”, para que realmente o que é idealizado nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (2010) e para o Ensino Médio (2012) possa ser de fato efetivado.

[...] a gente não ter um período para fazer o NEPSO, ter que fazer no horário de aula, é um problema. Eu entendo alguns professores, porque, de repente, você programa fazer alguma atividade aí vem alguém e tira 5 a 6 alunos da sala para trabalhar outra coisa. [...] Como eles não participam, você não consegue combinar antes. “Professor, qual a sua programação? - Dá para a gente usar... Você não consegue usar na sua aula isso?”. Não tinha essa conversa. Eu acho que isso foi a maior dificuldade (Professora 1, Escola campestre).

[...] Entre uma atividade e outra, entre uma folguinha e outra que a gente encaixa. Eu me encaixava com o pessoal e dialogava com as meninas, orientava e tal. Porque como não era a sala inteira, eram os grupinhos, você vai encontrando umas brechas. Às vezes a gente discutiu alguma coisa no ATPC, mas foi pouco, porque o aluno ficar fora do horário é complicado (Professora 2, Escola Urbe).

A questão da delimitação de tempos específicos para o desenvolvimento de trabalhos integrados e ainda a possibilidade de concentração de carga-horária e aulas de professores em uma mesma unidade escolar é uma das condições colocadas nos Protótipos Curriculares para o Ensino Médio (2013) para que a proposta da interdisciplinaridade e integração curricular prevista nas DCNEM (2012), possa de fato ser implementada com qualidade nas escolas de Ensino Médio. Uma das estratégias pensadas para a integração curricular nessa proposta, além das áreas de conhecimento já indicadas pela DCNEM (2013) é a implantação do Núcleo Integrador:

O Núcleo será constituído por projetos anuais que envolvem a participação ativa de todos em uma verdadeira comunidade de trabalho, e são a ferramenta para a realização dos diversos objetivos que se deseja alcançar.

A sugestão aqui é de que as atividades do Núcleo correspondam a, pelo menos, 25% do tempo previsto para as aulas. Assim, em um currículo, com duração de 2.400 horas, no total dos três anos letivos (com 800 horas/ano), o Núcleo terá a duração total mínima de 600 horas (200 horas a cada ano letivo) e será o principal responsável por garantir que o trabalho e a pesquisa se constituam em princípios educativos de fato. [...]

Certamente, a dedicação exclusiva e em tempo integral dos professores a uma única escola permitirá uma maior participação nas atividades previstas e ampliará as possibilidades de trabalho desenvolvido no Núcleo (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 200).

Com relação às condições a serem asseguradas nas escolas para que o trabalho de integração curricular e a interdisciplinaridade possa de fato ser desenvolvido a partir dos projetos de pesquisa de opinião propostos pelos jovens, estas não estão sendo garantidas ou pensadas de forma estruturada pela equipe NEPSO, fato que pode ocasionar em uma diminuição dos resultados e efeitos do programa nas escolas, professores e jovens participantes.

Porém, é importante destacar aqui que o desenvolvimento do programa (seus princípios e fundamentos) foi pensado em 2000, doze anos antes da homologação das DCNEM e treze anos antes da elaboração dos Protótipos Curriculares propostos pela UNESCO. Nesse sentido, no momento de sua elaboração, o NEPSO vislumbrava aspectos curriculares importantes (como a integração curricular e a participação dos alunos na

composição do currículo) que mais tarde seriam explicitados em forma de diretrizes ou programas voltados para o Ensino Médio.

No entanto, vale chamar atenção para a possibilidade do programa intervir e propor, de forma mais efetiva e estruturada, espaços e tempos escolares para o desenvolvimento da pesquisa de opinião pelos jovens, professores e escolas que aderirem à proposta, posto que essa foi uma dificuldade identificada por todos os profissionais entrevistados.

Uma discussão mais aprofundada sobre o currículo do Ensino Médio e como o mesmo é influenciado pelo NEPSO nas escolas que o desenvolvem será conduzida de forma mais profunda na análise da categoria quatro: *Contribuições para o currículo das escolas participantes*, porém foi inicialmente abordada aqui, uma vez que o tema das pesquisas apareceu como principal fator de mobilização para participação dos jovens e, inevitavelmente, discutir e explorar os temas/conteúdos escolares remete necessariamente ao currículo e sua forma de organização/integração.

Voltando aos aspectos mais mencionados pelos jovens como um fator mobilizador para sua participação no programa, esses foram o convite realizado e o reconhecimento de seu perfil. Muitos jovens atribuíam sua participação no programa a suas características individuais, conforme já sinalizado na categoria de análise *Condições dos jovens participantes*.

Porém, é importante destacar também que, apesar dos jovens se caracterizarem como mais participativos e interessados em atividades extracurriculares, os mesmos também podem mobilizar a participação de alunos que não necessariamente estão dentro deste perfil, conforme depoimento de uma das professoras entrevistadas:

A maioria normalmente são os bons alunos, que se interessam. No meio disso, eles “puxam” alguns outros alunos que não se destacam tanto e começam a gostar do NEPSO. [...] Os grupos que começam, são os que têm uma liderança positiva na sala. [...] Os que faziam comigo eram os melhores alunos, mas nesse meio tinham alunos, assim, que entravam por brincadeira e, quando você via, estavam envolvidos (Professora 1, Escola Campestre).

Este é um dado interessante de ser considerado e aprofundado. A proposta do NEPSO favorece o trabalho em grupo e o reconhecimento de identidade a partir das temáticas de interesse e desta forma pode favorecer que os próprios jovens sejam um fator de mobilização para ampliação do número de participantes. Dayrell (2007, p. 1.112) diz:

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (“os amigos do peito”) e aqueles mais distantes (a “colegagem”), bem como o

movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras. O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano (...). Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

A importância da sociabilidade entre os jovens fica clara também na fala de alguns participantes, como um fator de mobilização para participação nas atividades propostas:

Na semana que eles estavam escolhendo o tema eu falei. [...] Quando chegou, assim, na aula, eles falaram: “a gente fez isso, isso e isso, vamos conversar, vamos ver como é que é” e eu falei: “Ah, gente, deixa quieto! É só coisa de aula! - Deixa pra lá”. Então começamos a conversar e ia ter apresentação na mesma semana. [...] E aí meu grupo disse: “Vamos!” Então a gente se jogou dentro do ônibus e foi no embalo, tudo mundo junto. (Jovem 3, Escola Urbe).

Porque, assim, eu sou bem estiloso, bem nessa coisa de moda. Eu gostei do tema. [...] No ano passado, o Alef e a Darlane (participantes de seu grupo no NEPSO) eles eram bem estilosos. O Alef é bem estiloso. Ele é estilo punk. Quase tipo rock. É roqueiro, gosta de bandas como Minerva, Nirvana, essas coisas (Jovem 1, Escola Campestre).

Essa última fala reforça a maneira como as culturas juvenis estão presentes no ambiente escolar e como as mesmas podem permear de sentido a experiência do jovem na escola. Ao abrir espaço para temas de interesse dos jovens no currículo, o NEPSO proporciona o reconhecimento e abertura do currículo da escola para as diferentes culturas juvenis presentes no interior da escola.

No documento de apresentação do Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (2013) as culturas juvenis são identificadas como um forte fator identitário, importante para os jovens. O documento sugere uma nova forma de trabalho diante da diversidade juvenil pela escola:

A diversificação das formas de viver a juventude, as experiências vividas fora da escola que se constituem em espaços de construção identitária das culturas juvenis, o modo como a escola tem se configurado e o que tem oferecido, são igualmente fatores que conduzem a um deslocamento de sentido da experiência escolar.

Desse modo é que se vê ressaltada a necessidade de resignificação da instituição escolar e de se pensar a política pública para o Ensino Médio tendo por referência os jovens sujeitos que o frequentam, suas necessidades e expectativas, suas identidades e diferenças, atribuindo sentido à experiência escolar de modo a conter o abandono e revigorar o tempo vivido na escola. Nessa direção o Documento ora proposto guia-se

pela intenção e pelo desafio de nortear a experiência escolar com vistas a uma formação humana integral, que tome o indivíduo na sua multiplicidade e inteireza (BRASIL, 2013, p.13).

Outro aspecto relacional, também destacado pelos jovens como um fator de mobilização para participação, é a relação ou afinidade com o professor que desenvolverá a pesquisa. Assim como alunos, professores e diretores também reconhecem essa afinidade com o aluno como um fator que facilita a adesão à pesquisa:

[...] a professora de espanhol já tinha passado pra gente que ia ter esse projeto, o NEPSO e como a gente é muito próximo e também, eu e mais algumas amigas, somos as pessoas que mais se interessam dentro da sala, a gente pediu pra professora se a gente podia ajudá-la (Jovem 7, Seminário).

Eu acho que vai um pouco do professor, quando eu dava aula, normalmente eu me identifico muito com alguma sala ou alguns jovens (Professora 1, Escola Campestre).

O fato de que haja uma boa relação dos alunos com os professores facilita não só a adesão às atividades do programa, como também pode contribuir para a permanência dos jovens nas escolas, conforme pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (TORRES, TEIXEIRA e FRANÇA, 2013, p. 148-149), já citada:

[...] os jovens que continuam na escola o fazem porque conseguiram estabelecer vínculos sociais relevantes com colegas e professores; continuam quando verificam sentido em alguns dos conteúdos oferecidos; ou quando, de alguma forma, podem associar a escola à perspectiva de um futuro melhor.

Assim, oferecer uma escola de Ensino Médio relevante e estimulante será cada vez mais essencial no futuro próximo, sobretudo à medida que jovens cada vez mais pobres atingirem esse nível de ensino. Para tanto, o fortalecimento e a valorização dos vínculos sociais (pessoais e afetivos) parece ser de grande importância.

Assim, a experiência vivenciada pelos jovens ao participarem do NEPSO pode contribuir não só para o estabelecimento de maior vínculo entre os jovens e professores, mas também para incrementar a vivência do jovem na escola, contribuindo dessa forma para garantir sua permanência nesse ambiente.

Outro fator de mobilização citado por alguns jovens, mas também reforçado por uma das professoras entrevistadas, foi a questão da nota como estímulo para o desenvolvimento do programa. Este foi um dos aspectos que surpreendeu as hipóteses iniciais previstas pela pesquisadora, de que a adesão ao programa estava vinculada necessariamente ao interesse dos alunos.

No entanto, a nota é colocada como um fator de mobilização inicial, que em alguns casos, depois se transforma em real interesse para alguns alunos:

[...] no começo estávamos indo por conta da nota, mas depois o pessoal começou a se interessar bastante, foi a sala toda, trazendo ideias (Jovem 4, Escola Urbe).

Para alguns alunos vai ser importante, vai ser um algo a mais. Para outros não, vai ser simplesmente uma pesquisa, e se for valer nota melhor. Então o que falta para o aluno também é um pouco de [...] inspiração, falta alguma coisa motivadora, não só pela nota, não só pela disciplina, mas alguma coisa que ele vá buscar não só aqui na escola, mas que vá buscar pra vida dele. [...] Noventa por cento dos alunos a primeira pergunta que vai fazer pra professora é se tá valendo nota e aí você já sabe se é interessante por aluno ou não (Jovem 1, Escola Urbe).

[...] a princípio eles estavam desinteressados, mas então: “Vamos gente participar! [...] Eu dou um pontinho”... Justamente porque eu tive com duas turmas com um nível de conhecimento muito baixo. Então é uma forma de incentivá-los a participar. [...] Tentar desenvolver alguma coisa, porque o grupo de alunos do ano passado nós tivemos a maior parte deles com [...] um déficit de conhecimento (Professora 2, Escola Urbe).

A questão da nota e da avaliação também é uma questão a ser aprofundada e discutida no âmbito mais institucional do programa:

[...] Lembrei uma coisa que a gente nunca encarou e eu acho que a gente tem que encarar que é a questão da avaliação. Que é muito engraçado, porque quando você fala em livre adesão dos alunos, as pessoas automaticamente pensam que é algo que não vale nota e é passível de avaliação. A gente ainda não tem um consenso e não conseguiu discutir isso na equipe, mas eu sei que grande parte da equipe e inclusive eu acho que tem que dar nota. Porque assim, é a moeda corrente da escola, não é assim, você não fez você não ganha nota. [...] Você pode dar uma nota para o trabalho, mas só para quem faz a adesão, mas eu acho que fazer a avaliação é muito importante, não fazer uma avaliação assim: “vou fazer a correção do seu trabalho” e o aluno nem sabe em que eles estão sendo avaliados, em que ele nem faz parte do processo. Mas pensar o processo da pesquisa e conseguir fazer uma auto-avaliação e uma avaliação de como foi esse processo, acho que é muito importante (Coordenadora do Programa).

A avaliação ou utilização da nota como moeda de troca e de reconhecimento para garantir a participação do aluno deve ser pensada e cuidada em sua forma de implementação uma vez que, conforme Demo (2002, p. 23), as notas podem servir como “instrumento de aprendizagem”, mas também como “tática de massacre”, servindo assim para diversas finalidades podendo inclusive reforçar o autoritarismo do professor.

Porém, em seguida o autor defende a utilização contextualizada das notas para a realização de um bom diagnóstico dos alunos e para a criação de planos de intervenção

para garantir o direito do aluno de aprender, apresentando em seguida nove benefícios que podem ser obtidos a partir do uso contextualizado das notas.

Janela (2009, p. 24-25), em seu livro *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*, traz uma reflexão interessante sobre os processos de avaliação, principalmente de trabalhos realizados em grupo:

Ao avaliar “o produto de um indivíduo como um produto individual”, mesmo quando esse é fruto de um trabalho coletivo – veja-se a resistência e dificuldade dos professores em avaliar trabalhos de grupo ou em considerar que os produtos coletivos desses trabalhos possam ser determinantes em termos de classificação-, a escola contribui para separar “o homem do outro homem” que é uma das condições da própria alienação. Mas não fica por aqui a relação entre avaliação e alienação (...) através da avaliação estabelece-se um valor de troca. (...) A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador.

Desta forma, a indicação de formas alternativas e contextualizadas de avaliação, apontadas pela coordenação do programa, parece ser o melhor caminho para a implementação de processos de avaliação dentro do NEPSO. Porém faz-se necessário também discutir e problematizar a nota como elemento de controle de participação.

Após abordar as questões mais destacadas pelos jovens que mobilizaram a sua participação nas pesquisas, existem alguns outros fatores já explicitados anteriormente pelos diretores e também por alguns professores. Entre eles está a possibilidade oferecida pelo NEPSO da vivência de uma metodologia diferenciada e de um processo educacional mais ativo e participativo, que pode acontecer fora do ambiente escolar e aproximar a escola da realidade dos alunos:

[...] falta de atividades interessantes fora do currículo escolar, eles têm muito pouca atividade fora. Quando você propõe uma coisa que não significa ir à sala de aula para provas, exercícios ou coisa assim, eles se interessam muito, porque é pouco usado nas escolas. Outra coisa que chama atenção deles é a possibilidade de sair da escola. Eles sabem que eles vão para SP, que vai ter outros seminários, e um vai passando para o outro. Isso também chama muito atenção, mas principalmente por ser uma atividade alternativa ao currículo (Professora 1, Escola Campestre).

Algumas conclusões sobre a necessidade de metodologias inovadoras para o Ensino Médio, podem ser encontradas nas recomendações realizadas no projeto *O Ensino Médio deve promover formação para a vida e a cidadania*, do projeto Jovens agentes pelo direito

à educação (Jade) realizado pela *Ação Educativa* em 2009⁶⁰. Como conclusão dos grupos de diálogo realizados com o tema deste terceiro cenário foi possível identificar a necessidade de atualização das metodologias utilizadas atualmente no Ensino Médio, se o mesmo tiver a intenção de formar para cidadania e para vida:

Se fizermos um cruzamento entre as necessidades de aprendizagem e o consenso dos estudantes produzido na segunda etapa, não é difícil identificar o que teria inspirado a conclusão de que algo na metodologia dos processos de aprendizagem precisa ser melhorado. A relação professor–aluno ainda é resquício de uma educação cujo centro é o conteúdo, e não a pessoa que aprende. No entanto, o que os estudantes indicaram como saberes essenciais para a sua vida não são os conteúdos escolares em si, mas o desenvolvimento de atitudes e de autonomia para tomar decisões, inclusive em relação à sua própria vida escolar e ao conhecimento. A incongruência entre essa necessidade e as metodologias que predominam na escola é evidente. Por isso, um Ensino Médio que eduque conforme tais necessidades precisa alterar seus “comos”.

Existe, assim, nos grupos de estudantes, uma pista importante. Eles aliam a formação para a vida à necessária inovação metodológica, mostrando que o modelo escolar atual não é compatível com uma educação “para a vida e a cidadania” (CORTI, 2010, p. 67).

Neste sentido, parece que o NEPSO apresenta uma contribuição ao currículo do Ensino Médio voltado para a vida e para a cidadania, propondo uma alteração dos procedimentos didáticos e uma inovação metodológica dentro da escola.

Porém, é importante destacar que muitos são também os desafios enfrentados pelos professores e gestores para a implementação do programa. Além da falta de espaço/tempo curricular para seu desenvolvimento e da resistência de alguns profissionais para a colaboração, existe também a própria dificuldade de mobilização dos jovens durante o desenvolvimento da pesquisa:

[...] uma coisa também que eu observo, é que como a grande maioria está habituada a fazer qualquer trabalho ou projeto que começa hoje e termina amanhã, às vezes a nossa dificuldade é manter a chama também

60 Este projeto teve como objetivo mobilizar comunidades escolares e estudantes para a discussão de “Qual Ensino Médio Queremos?”. A primeira iniciativa deste projeto foi a elaboração de uma pesquisa com um grupo de escolas da cidade de São Paulo. Essa pesquisa foi composta por uma parte quantitativa com a participação de 880 jovens de 5 escolas públicas, uma parte qualitativa composta por grupos de diálogos realizados com 112 estudantes e 65 Professores, diretores, coordenadores e funcionários, familiares e Dirigentes de Ensino também de 5 escolas públicas de São Paulo. A etapa final da pesquisa, foi um grupo de discussão realizado na Ação Educativa com a participação de 33 Jovens, professores, diretores, técnicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pesquisadores da USP e da Unesp. Esta pesquisa foi organizada em 3 cenários principais no quais estão pautadas as definições e debates em torno da identidade do Ensino Médio: 1) o ensino médio deve formar para o trabalho; 2) o ensino médio deve oferecer preparação para ingresso no ensino superior; e 3) o ensino médio deve promover formação para a vida e a cidadania.

tem relação ao desenvolvimento da pesquisa. Porque aqueles quinze minutos que você mantém o interesse do jovem, logo ele se esvai e nós temos que dividir isso ao longo do processo e ao longo do ano (Professora 1, Escola Urbe).

Eles também relutam em participar por ser extenso. O projeto dura, é longo e outra coisa que eu vejo também é que essa nova geração é uma geração assim muito imediata, eles querem a coisa muito mais rápido, então eles não têm essa paciência (Professora 2, Escola Urbe).

A dificuldade do trabalho com os jovens é uma queixa dos professores participantes da formação do programa, porém, é algo que também possibilita a busca por alternativas metodológicas por parte desses profissionais, fazendo com que os mesmos possam buscar uma formação continuada para lidarem com esse desafio.

Eu acho que primeiro tem algo pessoal desses professores. Eles realmente estão incomodados ou estão buscando outras formas. Eu acho [...] que o sentido que esse trabalho tem para os alunos, que se cria outro vínculo, com a escola, com o professor com o conhecimento, que muitas vezes é visto pelo professor como uma possibilidade de fazer um trabalho pedagógico na escola. Porque cada vez mais os professores têm dito “não dá para dar aula, tá muito difícil” e [...] tem algo assim: “que a escola tem feito cada vez menos sentido, os jovens vão para escola para se encontrar e de vez em quando tem uma sala que presta atenção, que é dedicada”. [...] São professores com muita experiência que têm uma relação boa com os alunos de forma geral, falam: “que é difícil porque existe uma fluidez nos interesses” então uma hora interessa, outra hora não. Então é isso, ter a possibilidade de eles se colocarem mais, terem temas de interesse, funciona (Coordenação do Programa).

Novamente, vale destacar que a necessidade de formação continuada dos professores de Ensino Médio, assim como a melhora de suas condições de trabalho, é uma demanda reforçada em âmbito legal e teórico, compondo algumas das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, sendo essa a estratégia principal de implementação do NEPSO - o investimento na formação continuada dos professores de escolas públicas.

4.2.4. Pesquisa como princípio pedagógico – a contribuição da metodologia do NEPSO para a construção de aprendizagens

O objetivo dessa categoria de análise é identificar como a metodologia de Pesquisa de Opinião - elaborada pelo NEPSO, contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens, sejam elas dos professores ou dos jovens participantes. Além disso, é objetivo também dessa categoria de análise verificar se metodologia do NEPSO dialoga e contempla diretamente a indicação - fortemente presente nas DCNEM (2012) e atuais propostas de

inovação para Ensino Médio - da utilização da pesquisa como o princípio pedagógico a ser desenvolvido nos currículos para esse segmento.

Dessa forma, além de apresentar as aprendizagens desenvolvidas durante o processo de implementação da edição de 2013, essa categoria procurará verificar como a Pesquisa de Opinião efetiva a diretriz de ter a pesquisa como um princípio pedagógico conforme expresso nas DCNEM (2012):

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o **trabalho em grupo**. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da **pesquisa como princípio pedagógico**. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da **curiosidade** em direção ao mundo que o cerca, gera **inquietude**, possibilitando que o **estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes**, quer sejam do **senso comum, escolares ou científicos**. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, **formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos** (BRASIL, 2012a, p. 22)⁶¹.

Dessa forma, com o objetivo de verificar quais os ganhos em termos de aprendizagem na realização de pesquisas de opinião, durante as entrevistas realizadas foram feitas aos jovens duas questões relacionadas aos seus aprendizados com o NEPSO.

Uma possuía caráter aberto e possibilitou que os jovens expressassem livremente suas impressões. A segunda questão, de caráter fechado, procurava verificar em que os jovens mais se sentiam preparados após a realização do programa. A ideia desta questão seria verificar como os mesmos enxergavam as contribuições do programa para a sua vida futura, ou seja, como a participação no programa contribuía para seu projeto de vida.

Ambas as questões foram transformadas em gráficos que serão abordados a seguir.

⁶¹ Grifos próprios.

Gráfico 14 - O que você aprendeu com o NEPSO?⁶²

As respostas dadas pelos 17 jovens participantes da pesquisa, que compõem o gráfico 14, surpreenderam as hipóteses iniciais da pesquisadora com relação aos aprendizados do programa. As hipóteses iniciais de aprendizados possíveis de serem desenvolvidos estariam principalmente relacionadas aos procedimentos de pesquisa: elaboração de hipóteses, questionários, realização de entrevistas, gráficos e tabulações. No entanto, os aprendizados reconhecidos pelos jovens apresentam algumas características bem diferentes das hipóteses levantadas inicialmente.

Ao analisar o gráfico com as aprendizagens identificadas pelos jovens conseguimos identificar que grande parte delas não diz respeito a aprendizagens de conteúdos escolares:

[...] olha eu aprendi muita coisa... Não só sobre a cidadania, que foi meu tema, mas sobre como você pode lidar com o grupo [...], saber como lidar com todas as pessoas. Você ter responsabilidade que não envolve

⁶² O gráfico foi composto a partir da categorização das respostas apresentadas pelos jovens e da incidência em cada uma das categorias. Muitos jovens apresentavam mais de uma razão para participação na pesquisa.

só você, mas todas as pessoas, e você fica feliz só te traz felicidade (Jovem 1, Seminário).

Aprendi a falar melhor com as pessoas. Isso me ajudou. Agora eu consigo me expressar melhor (Jovem 3, Escola Urbe).

[...] eu aprendi a me comunicar mais com as pessoas porque na hora que você está apresentando você tem que ser comunicativo, você tem que passar uma informação com clareza, com objetividade. Aprendi a estimular a criatividade também, porque na hora de você montar o questionário, na hora de você fazer o estande, então você tem colocar a criatividade em jogo. Aprendi a trabalhar em grupo, que isso é importante também e a desenvolver algumas disciplinas no decorrer do questionário, trabalhar um pouco de história, de matemática quando você vai fazer a tabulação, a desenvolver um pouco da informática em relação aos gráficos. Então aprendi um pouquinho de cada disciplina (Jovem 1, Escola Urbe).

A fala dos jovens parece ir ao encontro do que é previsto nas DCNEM (2012) no que diz respeito aos aprendizados decorrentes da realização de pesquisas no ambiente escolar:

Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes (BRASIL, 2012a, p. 22).

Como pode ser verificado no gráfico o trabalho em grupo também foi uma das aprendizagens mais destacadas pelos jovens. O destaque dado ao trabalho em grupo pode ser decorrente, conforme já mencionado anteriormente nessa tese, da importância dada pelo jovem à questão do grupo e de sua sociabilidade, como aponta Dayrell (2009, p. 20):

Uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com a “turma” que fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivo.

[...] A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o “ir-e-vir” da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas também podem ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens

parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Dessa forma, a metodologia proposta pelo NEPSO, parece contemplar um desejo dos jovens em poderem realizar projetos e/ou trabalhos coletivos por meio de interesses e identidades comuns. No entanto, muitos dos jovens relatam que antes do programa encontravam dificuldade para o desenvolvimento de trabalhos coletivos:

Até o ano passado não gostava de fazer grupos, preferia fazer sozinho, porque alguns faziam mais, outros faziam menos. Assim, preferia fazer sozinho. Mas depois eu vi que é diferente, porque trabalhar em grupo, em equipe, é muito melhor quando tem todo mundo concordando com tudo (Jovem 1, Escola Campestre).

Eu não costumava muito fazer trabalho em grupo, assim sair pra pesquisar todo mundo junto, não costumava fazer esse tipo de trabalho e foi bem legal (Jovem 10, Seminário).

[...] a sala se uniu para fazer a pesquisa. Achei legal essa coisa da sala acabar se unindo [...], o pessoal começou a se interessar bastante, foi a sala toda, trazendo ideias, principalmente na pesquisa. Nossa, foi uma coisa que achei que ninguém iria fazer, no começo estávamos indo por conta da nota. [...] foram 139 pessoas entrevistadas. O pessoal conseguiu muitos entrevistados. - Muitos entrevistados (Jovem 2, Escola Urbe).

Os depoimentos acima parecem evidenciar que a metodologia empreendida para a composição dos grupos e para a realização das pesquisas de opinião apresenta êxito em sua implantação, uma vez que possibilita o desenvolvimento de habilidades próprias para a realização do trabalho em grupo e também consegue o engajamento dos jovens durante seu processo de elaboração.

Ao verificar algumas propostas curriculares para Ensino Médio⁶³, conseguimos identificar que as mesmas também preveem e/ou valorizam a realização de trabalhos em grupos ou projetos de pesquisas coletivos, principalmente relacionando-as com habilidades e competências necessárias não só para escola, mas para a vida do jovem:

O trabalho em grupos possibilita aos estudantes vivenciar uma forma específica de divisão e de organização do trabalho. Permite que os participantes se concentrem nas atividades de seu interesse; é uma maneira de eles experimentarem formas de coordenação democrática e participativa, além de dar suporte à gestão colegiada do Núcleo (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 225).

Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente e características cognitivas e

⁶³ Os Protótipos Curriculares da UNESCO e Proposta Curricular do Estado de São Paulo

afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, s/d, p. 5)⁶⁴.

Nesse sentido, o que indica essa pesquisa é que o uso educativo da Pesquisa de Opinião e a experiência do NEPSO podem contribuir com o enriquecimento das metodologias ou com projetos educativos que preveem e/ou valorizam o desenvolvimento de trabalhos em grupos, definidos a partir de temas de interesse comuns, por já estar implementando este tipo de processo de pesquisa há mais de dez anos. Dessa forma, pode ser indicada aqui a realização de novas pesquisas ou aprofundamento nesse aspecto do programa, pois esse não é o foco principal dessa tese e não será aprofundado nesse momento.

Outros aprendizados citados pelos jovens que estão, de certa forma, dentro da dimensão de sua sociabilidade, dizem respeito ao fato de conseguirem se comunicar melhor e a respeitar opiniões diversas:

Aprendi a falar melhor com as pessoas. Isso me ajudou. Agora eu consigo me expressar melhor (Jovem 1, Escola Urbe).

Aprendi a me comunicar com as pessoas. Ver que muitas mentes não são iguais. Existem opiniões diferentes e é preciso saber lidar com elas, a gente aprende com um pouquinho de cada um (Jovem 12, Seminário).

Esses aprendizados, fundamentais para a vida e não somente para as atividades escolares, estão previstos claramente no Manual do Professor do NEPSO:

Perceber o outro e aceitar as diferenças, construindo posturas de recusa ao preconceito, é outra possibilidade que se abre com a atividade de pesquisa de opinião. Orientada para temas sobre comportamento ou formas de expressão linguística, por exemplo, ela pode ajudar os alunos a analisarem com distanciamento valores sociais que compartilham ou não.

[...] Ao refletir sobre questões como essas, os alunos poderão desenvolver sua percepção sobre os demais, buscando compreender pontos de vista diferentes dos seus. Do mesmo modo, serão incentivados a reconhecer sua singularidade como pessoa e afirmar sua identidade de forma cada vez mais reflexiva. Em suma, poderão investigar os fatores que

⁶⁴ Disponível em:<
http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>
 Acesso em: 03 de jan. de 2015.

influenciam a formação das identidades, como se processa na sociedade a construção das várias visões de mundo, valores e padrões de comportamento (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009, p. 41).

Alguns dos professores também reconhecem que essas habilidades foram desenvolvidas nos jovens após o desenvolvimento do programa:

Uma coisa que eu acho que é interessante é a valorização do aluno como cidadão. A pesquisa o faz refletir, pensar e está mais centrada na “formação cidadã” dele, porque o aluno vai através da pesquisa ouvir a opinião do outro e querendo ou não ele tem que respeitar a opinião do outro, mesmo que seja diferente da dele (Professora 1, Escola Urbe).

Conforme destacado pela professora, o NEPSO apresenta como princípio formar o aluno para o exercício da cidadania, para o trabalho e para continuar aprendendo ao longo da vida (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 15) e este é também um dos princípios ou objetivos finais propostos para o Ensino Médio no inciso II do 35º artigo da LDB (1996), reforçado nas DCNEM (2012a, p. 28):

Art. 35 - O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo**, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina⁶⁵.

Desta forma, parece que as aprendizagens previstas e reconhecidas pelos jovens durante o processo de implementação do programa estão relacionadas com o que é previsto legalmente como uma das finalidades do Ensino Médio e nas demais propostas apresentadas de inovação para os currículos desse segmento, assim como em suas Diretrizes. Fato que confere ao NEPSO as características de uma proposta curricular atual, mesmo tendo sido desenvolvida há mais de dez anos atrás.

É importante destacar que algumas das aprendizagens citadas pelos alunos fazem parte de algumas capacidades a serem desenvolvidas por um novo tipo de profissional, decorrente das novas organizações do mundo do trabalho:

⁶⁵ Grifos próprios.

Em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes. À luz dos novos paradigmas do modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída por células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, [...]. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade. (KUENZER, 2009, p. 32).

Este novo trabalhador deve apresentar capacidades intelectuais para adaptação a produção flexível a se comunicar melhor, solucionar problemas, buscar seu aperfeiçoamento contínuo, ter responsabilidade com o trabalho e criatividade (KUENZER, 2009).

Diante deste novo cenário laboral, os estudantes de Ensino Médio e conseqüentemente suas escolas, enfrentam um grande desafio de incorporar novas demandas formativas previstas pelo mercado de trabalho em seu currículo. No entanto, conforme sinalizado por Kuenzer (2009, p. 32):

Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da educação média e profissional, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre. Ao contrário, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área mostram que a oferta de oportunidades de sólida educação científico- tecnológica se dá para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando uma estratificação inclusive entre estes.

A partir das colocações explicitadas pela autora, é possível identificar que mesmo com algumas oportunidades educativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação deste novo profissional, ainda são poucas as escolas que realmente conseguem formar profissionais para assumirem postos qualificados diante das novas formas de produção impostas pelo mercado.

Além disso, não podemos desconsiderar a importância de problematizar como as demandas de mercado invadem e influenciam na definição dos conteúdos e objetivos escolares. Por mais que o Ensino Médio esteja mais vulnerável a essas pressões, principalmente na educação profissional, é sempre importante olhar criticamente iniciativas que tendem a fazer uma transposição direta de termos e conceitos do mercado para o interior das escolas, como é o caso do termo muito utilizado dentro dos currículos escolares atuais - as competências:

Se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e portanto extrapolam o tempo e o espaço escolar, e só se evidenciam em situações

concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exigem reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino e seu significado (KUENZER, 2009, p. 18).

A autora explicita ainda a dificuldade do discurso das competências estar realmente presente nas práticas escolares sem que os professores saibam como trabalhar com elas, porém aparecem como exigência normativa nas diretrizes e planos escolares, “atendendo a exigências para concorrer a financiamento” (KUENZER, 2009, p. 17). Algumas outras críticas são realizadas pela autora com relação à utilização da pedagogia por competências, como, por exemplo, a ampliação do escopo de atuação das escolas (que agora devem desenvolver e avaliar também a afetividade e a criatividade), “ampliando as funções da escola e lhe atribuindo um novo messianismo, na medida em que lhe confere finalidades que de longe ultrapassam as suas possibilidades” (KUENZER, 2009, p. 21).

Diante destas críticas ao conceito da pedagogia por competências, faz-se necessário analisar com maior cuidado como as competências aparecem na proposta do NEPSO e em demais documentos educacionais.

Ao fazemos um recorrido para as DCNEM (2012), veremos que são poucas as menções realizada às pedagogias por competências, estas parecem estar presentes principalmente nos currículos estaduais (como é o caso do de São Paulo, 2008) e nas matrizes de avaliações do ENEM, SARESP (2009), Prova Brasil e etc.

Desta forma, as competências aparecem nos documentos oficiais como sendo possíveis expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos alunos, que posteriormente serão medidas por meio de provas testes e em outro não são nem mesmo citadas.

Apesar da forte crítica realizada por Kuenzer (2009) à utilização do conceito de competências na educação, Demo (1996, p. 13) apresenta outra interpretação com relação e esse conceito e reconhece nele um atributo importante para a produção do conhecimento inovador e o relaciona com o saber fazer:

Tomamos a educação como processo de formação da competência humana histórica. Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas saber fazer e, sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador.

[...] Competência não é apenas executar bem, mas caracteristicamente refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos. É a forma inovadora de manejar a inovação. [...]. O conhecimento só pode ser inovador, se, antes de mais nada, souber inovar-se.

No que diz respeito à relação do conceito de competência com lógica empresarial e do mercado, Demo (1996, p. 14) complementa:

[...] a competência não se confunde com competitividade, embora a induza. Em primeiro lugar, competência é um atributo da cidadania do sujeito consciente e organizado, capaz de história própria e solidária. Em segundo lugar, fazer história própria e solidária implica o manejo adequado da instrumentação econômica, mormente porque o conhecimento também é, aí, o meio mais decisivo de inovação. **A economia competitiva depende da educação qualitativa**, porque o questionamento reconstitutivo representa a habilidade essencial da produtividade moderna. Entretanto, a tendência do mercado competitivo é de filtrar apenas a competitividade formal, ou seja, aquela que sabe fazer e usa o conhecimento inovador em termos formais deixando de lado a cidadania. Isto é visível nas propostas de qualidade total e de reengenharia: ao afirmar como regra, a importância da qualidade dos recursos humanos restringe-se à qualidade formal.

O processo educativo implica, porém, qualidade formal e política, conjugando matricialmente meios e fins⁶⁶.

A figura abaixo, extraída do livro de Demo (1996), demonstra os dois entendimentos do conceito de competências explicitados anteriormente:

Imagem 10 – Entendimentos do conceito de competências



Fonte: DEMO, 1996, p. 14.

Como pode ser verificado, o debate sobre a utilização do conceito de competências na educação é muito controverso e encontra-se no centro das discussões educacionais no Brasil, ganhando ainda mais força no Ensino Médio, uma vez que, na maioria das vezes, as competências estão vinculadas ao mundo do trabalho e a como os jovens deverão sair da escola para serem bons profissionais.

Diversas são as interpretações e formas de utilização do conceito de competências, vide os diferentes enfoques e usos adotados nos diversos documentos oficiais e teóricos-apresentados a cima.

⁶⁶ Grifos próprios.

É importante destacar que apesar do grande debate em torno da defesa ou não da pedagogia por competências, este não é um objetivo desta tese e neste sentido não será muito mais aprofundado aqui.

Porém diante de todo o debate sobre o tema é importante ressaltar que a lógica de funcionamento do NEPSO está pautada no desenvolvimento de competências e habilidades por cada etapa de realização da pesquisa, porém as mesmas não se relacionam necessariamente com competências e habilidades de disciplinas escolares específicas ou com competências afetivas ou socioemocionais. Além disso, no manual do professor, depois de serem explicitadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa, é reforçado que as mesmas não podem ser medidas através de testes e provas:

A realização de um projeto de pesquisa educativa de opinião é uma atividade que difere em muito das práticas tradicionais de ensino das disciplinas na escola. Tal experiência promove aprendizagens de competências e habilidades – elencadas em cada etapa deste Manual – que não se limitam a uma disciplina específica e que dificilmente podem ser medidas por meio de testes e provas. Elas são, no entanto, essenciais para a formação geral dos alunos e referem-se a capacidades de pesquisar, selecionar e analisar informações, de aprender, criar e formular para além da memorização (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009, p. 92).

Ao final do programa é sugerida a realização de conversas coletivas para avaliação do processo vivenciado pelo grupo. As competências são sugeridas com um possível norte para o desenvolvimento dessa conversa final de avaliação e não como uma punição diante de seu não desenvolvimento.

Com a intenção de explorar melhor as competências previstas no manual do professor, segue abaixo quadro que apresenta as competências e habilidades que podem ser desenvolvidas em cada uma das etapas do programa:

Quadro 14 - Competências e habilidades que podem ser desenvolvidas

Fases de desenvolvimento do NEPSO	Competências e habilidades que podem ser desenvolvidas
Planejamento do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Participar na definição de um projeto de trabalho coletivo (fazer propostas, negociar quando houver expectativas divergentes, assumir responsabilidades sobre decisões coletivas). • Prever recursos materiais e humanos, além do tempo e do espaço necessários para a execução de tarefas. • Definir tarefas, dividi-las entre os participantes e organizar seu encadeamento, segundo o tempo estabelecido. • Cumprir as tarefas atribuídas a cada um, considerando a necessária coordenação com as atividades assumidas pelos demais. • Empregar mecanismos de controle de execução das tarefas (planilhas, listas, relatórios, agenda). • Avaliar a própria participação e a dos demais quanto ao cumprimento de tarefas e acordos coletivos.
Definição do tema	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar a realidade, identificar uma questão que afeta a todos. • Formular e apresentar ideias com clareza. • Expor os próprios pontos de vista e posicionar-se em debate público. • Formular hipóteses e prever resultados. • Discutir ideias e produzir argumentos convincentes.
Qualificação do tema	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar conhecimentos, crenças e valores do grupo sobre a temática. • Identificar a eventual necessidade de buscar mais conhecimentos para aprofundar o tema e delimitar o problema a ser pesquisado. • Selecionar fontes de informação para desenvolvimento do tema. • Interpretar informações relativas ao problema. • Formular hipóteses e prever resultados.
Definição da amostra	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar o valor dos conhecimentos estatísticos para leitura e interpretação da realidade social. • Aplicar ideias de probabilidade, combinatória e proporcionalidade. • Desenvolver noções associadas a procedimentos de amostragem e representatividade. • Verificar questões relativas à validade e à probabilidade de erro envolvidas na produção de conhecimentos. • Ajustar as expectativas de investigação às condições reais de coleta de dados.
Elaboração de questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher, entre diferentes palavras, aquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ao público-alvo. • Dominar recursos gramaticais sintáticos que favoreçam a elaboração de enunciados claros e precisos (perguntas e alternativas em ordem direta, curtas, sem ambiguidades). • Identificar os recursos expressivos da linguagem verbal, os efeitos de sentido de certas construções e palavras (por exemplo, evitar modos de formular perguntas que intimidem o respondente ou o induzam a determinadas respostas). • Encadear logicamente as partes de um texto (agrupar questões sobre um mesmo tema, observar quais perguntas devem preceder a outras, que perguntas é melhor colocar no início ou no fim do questionário etc.). • Utilizar diferentes procedimentos para tornar um texto legível e instrumental: revisão, diagramação e reprodução.

Trabalho de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar a fala em função da situação comunicativa (como abordar o público a ser pesquisado, convence-lo a participar da pesquisa). • Desenvolver fluência na comunicação oral, ajustando a fala em função da reação dos interlocutores (criar clima favorável, não faltar ao respeito com opiniões e atitudes do entrevistado, negociar expectativas e disponibilidades).
Tabulação e processamento de informações	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver formas de registrar com precisão grandes quantidades de dados (codificação de respostas abertas, construção de tabelas de dupla entrada). • Desenvolver estratégias de contagem e verificação. • Perceber as potencialidades da informática como ferramenta para organizar e armazenar dados (conhecer e usar planilhas eletrônicas, programas para montagem de bancos de dados).
Análise de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as variáveis relevantes, selecionar procedimentos necessários para análise e interpretação dos resultados. • Aplicar conceitos de proporcionalidade, probabilidade, porcentagem, média. • Testar hipótese com base em dados coletados. • Identificar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis, realizando previsão de tendências e possíveis interpretações. • Construir e interpretar tabelas que evidenciem tendências dos fenômenos. • Comparar e estabelecer relações entre dados. • Usar adequadamente calculadoras e computadores para realizar análises estatísticas (cálculo de porcentagem, média etc.).
Sistematização e apresentação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os dados representados em gráficos e tabelas, relacionando-os a contextos socioeconômicos, científicos ou cotidianos. • Interpretar e criticar resultados. • Fazer e validar conjecturas recorrendo a fatos conhecidos. • Elaborar recomendações ou sugestões de intervenção nos problemas investigados com base em dados. • Produzir textos adequados para descrever resultados e conclusões, fazendo uso de textos descritivos e dissertativos, acompanhados de gráficos e tabelas. • Expressar-se oralmente com correção e clareza, usando a terminologia correta. • Utilizar elementos da linguagem gráfica e plástica para melhor comunicar os resultados. • Organizar publicações, eventos ou situações que favoreçam a comunicação dos resultados para o público interessado. • Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais a partir das reflexões realizadas. • Construir instrumentos para melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a visão de mundo e o horizonte de expectativas, nas relações interpessoais e com vários grupos sociais.

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009, p. 93-95.

Como pode ser verificado no quadro, são inúmeras as competências e habilidades que podem ser desenvolvidas em cada uma das etapas do programa. É possível observar também a complexidade envolvida no processo de desenvolvimento da Pesquisa de Opinião e o potencial educativo presente em cada uma das etapas realizadas.

Porém, ao analisar criticamente as competências, que podem ser desenvolvidas em cada etapa do programa - à luz dos desafios de implementação já levantados anteriormente pelos profissionais participantes dessa pesquisa, é possível identificar que cada etapa

apresenta uma lista extensa de habilidades e competências que dificilmente será possível de ser desenvolvida no Ensino Médio, dentro das condições de espaço e tempo curriculares destinados ao programa.

Talvez fosse mais estratégico elencar algumas aprendizagens prioritárias a serem desenvolvidas para que tanto professores como alunos pudessem identificá-las e persegui-las ao logo do desenvolvimento de cada etapa.

No que diz respeito às aprendizagens desenvolvidas pelos docentes, após a sua participação no programa, novamente a questão relacional é a que se apresenta de maneira mais significativa na fala da maioria das entrevistadas:

[...] esse é o ponto positivo do NEPSO. Eu estou tentando ouvir um pouco mais os alunos. Tem horas que eu paro ouço mais o que os alunos estão querendo dizer. (Professora 1, Escola Urbe).

Eu me aproximo muito mais deles. Eu acho que o NEPSO te faz ter essa relação mais próxima, eles te veem de outra maneira, porque a gente trabalha fora do período de aula, [...] eles ficam muito a vontade no NEPSO. Não é a professora que fala: “presta atenção!” Essa chatice toda sai fora do NEPSO. Faz com que eles se aproximem muito da gente (Professora 1, Escola Campestre).

Eu acho que a metodologia também te traz o que é aprendido [...], que um dos princípios do NEPSO é a questão da disponibilidade da escuta, eu acho que essa escuta, ela é exigida ao longo de todo processo. Então eu acho que isso faz parte da metodologia, traz uma série de subsídios pra eles depois desenvolver na sua relação com o mundo, com outras pessoas. (Professora 2, Escola Urbe).

Demo (1996, p. 2), em seu livro *Educar para Pesquisa* destaca as transformações exigidas tanto do aluno como do professor, quando realmente a pesquisa é instituída enquanto um projeto educativo no ambiente escolar

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. [...]

A partir daí, entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino para tornar-se parceiro de trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum.

Freire (1996, p. 29) também destaca a importância da pesquisa na formação do educador:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago, porque me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho,

intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse sentido, um elemento importante a ser considerado na formação oferecida aos professores é como os mesmos estão sendo subsidiados para serem pesquisadores ou terem estratégias consolidadas de pesquisas a serem desenvolvidas juntos aos jovens⁶⁷. Esse aspecto/ conteúdo formativo não foi ressaltado por nenhum dos professores entrevistados, porém a Coordenadora do Programa destacou essa questão durante a entrevista realizada identificando que muitas vezes o próprio professor não sabe como pesquisar:

[...] Eu acho que os professores muitas vezes estão fragilizados nesta relação. O que é pesquisar? Então diversas vezes “ah eu falei para meus alunos pesquisarem, fazerem a qualificação, mas eles não fizeram.” Tá, o que você falou para eles? “Eu falei: pesquisem tal coisa”, mas eles esperam, que os alunos já saibam como pesquisar? O que é pesquisar? e eu acho que isso é muito difícil, porque muitas vezes o professor não sabe também.

[...] A gente trabalha mais isso na etapa de qualificação do tema. Temos conversado com eles sobre a diversificação de fontes [...]: procurar livro, filmes, músicas, conversar com pessoas também sobre o tema, trazer visões diferentes. Por exemplo, está falando sobre aborto, então partir do conhecimento do que este grupo acha da temática: todos são contra? E quem é a favor? O que diz sobre isso? Ir atrás de entender o outro lado da história (Coordenadora do Programa)

Apesar dessas ações, a coordenação reconhece que este é um desafio na formação dos professores, por conta do tempo disponível para desenvolvimento da formação. Assim, estratégias vêm sendo realizadas para tentar subsidiar de forma mais efetiva a formação do professor enquanto um pesquisador e qualificar as fontes de pesquisa a serem utilizadas:

O que a gente tem conseguido, que sempre foi um desafio, mas talvez agora aconteça, é o desenvolvimento de um banco de fontes para temas recorrentes, que os docentes possam alimentar e a gente também possa trazer fontes e sites que fazem discussões de temáticas que nem sempre estão tão fáceis de serem encontradas, temáticas mais delicadas com outras abordagens. Tem outras coisas que a gente tem conseguido discutir em nossos encontros também, que não necessariamente tem a ver com a pesquisa, mas a gente acha que pode ser interessante, o professor pensar outras possibilidades. Por exemplo: Educação e Direitos Humanos, que foi o tema da primeira aula, este ano, e nós trouxemos a

⁶⁷ É importante destacar que a Pesquisa de Opinião, apesar de ter seus resultados, grande parte pautados na pesquisa de campo realizada, conta com a etapa de “qualificação do tema” na qual os alunos e professores aprofundarão seu conhecimento sobre o tema escolhido, consultando diversas fontes de informações: “Um dos objetivos dessa etapa é obter mais conteúdo e intimidade com o tema, o que contribuirá, mais adiante, para melhor elaboração do questionário e interpretação dos resultados” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009, p. 55).

legislação. Que é uma coisa que a gente faz muito pouco, independente da temática, a gente pode trazer o que a legislação fala sobre isso (Coordenadora do Programa).

É importante destacar que em todas as propostas e diretrizes curriculares para o Ensino Médio apresentadas e discutidas anteriormente nessa tese⁶⁸, a questão da formação continuada do professor é colocada como uma ação de extrema importância de ser realizada e a pesquisa é tida como princípio pedagógico fundamental para garantir a integração curricular, ou seja, é um elemento central no desenvolvimento dessas propostas.

Porém, em nenhum dos documentos existe o reconhecimento da necessidade de formação deste professor enquanto um pesquisador. Novamente a experiência do NEPSO, contribui no sentido de explicitar a necessidade de formação deste professor como um pesquisador que esteja apto a construir novos conhecimentos e ter os alunos como seus parceiros e não como meros receptores de conteúdos já determinados.

A voz de Demo (1996, p. 12-13), pode reforçar de forma enfática a importância da formação para pesquisa dentro da docência:

Questão absolutamente fundamental é tornar a pesquisa *o ambiente didático cotidiano*, no professor e no aluno, desde logo desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial para gente especial. Por conta desta crença frívola, o professor também não se entende pesquisador. Acha que pesquisador é um ser complicado, que faz coisas complicadas, que ele mesmo não estaria a altura de fazer. Foi treinado dentro do método da aula copiada. [...]

Será útil distinguir entre *pesquisa como atitude cotidiana e pesquisa como resultado específico*. Como *atitude cotidiana* [...] trata-se de ler a realidade de modo questionador e reconstruí-la como sujeito competente. [...] O professor precisa encarnar a figura tipicamente crítica na sociedade, que a tudo sabe questionar para melhor participar. Não engole a política vigente sem perceber, não toma as relações econômicas como intocáveis, não se conforma com as mazelas de nossa democracia [...].

Como *resultado específico*, pesquisa significa um produto concreto e localizado, como é a feitura do projeto político pedagógico, ou de um material didático próprio, ou de um texto com marcas científicas. Os dois horizontes são essenciais, um implicando o outro. [...] Assim o professor precisa cultivar ambas as dimensões, ou seja, além de representar o cidadão permanentemente crítico e participativo, necessita alimentar processo constante de produção própria, para demonstrar entre outras coisas, que não é criatura de ideias alheias, secretário de outras doutrinas, lacaio de outros projetos, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário.

⁶⁸ Protótipos Curriculares da UNESCO (2013), Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (2013) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).

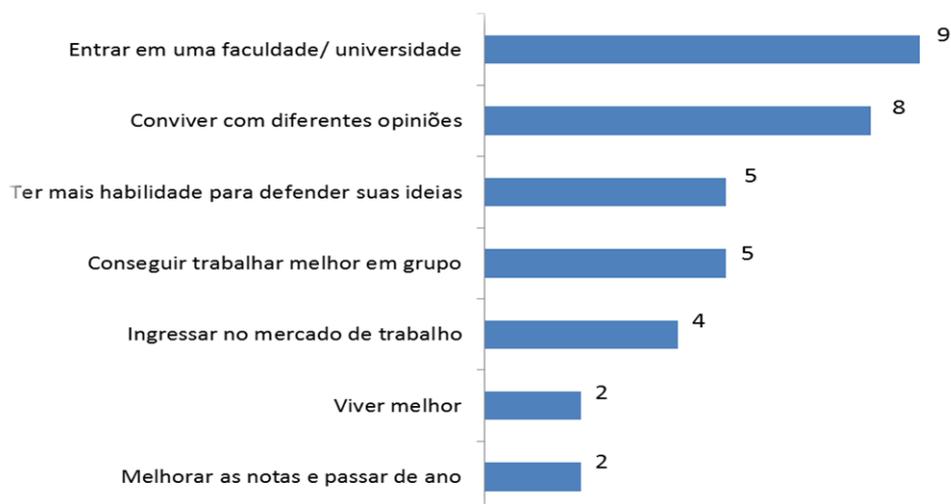
Apesar dos jovens e professores participantes destacarem os ganhos relacionais e referentes às habilidades de trabalho em grupo e respeito às diversas opiniões, refletindo assim aprendizagens importantes conseguidas pelo programa, a questão da pesquisa e seus procedimentos, parece ser um aprendizado não tão reconhecido pelo grupo de participantes.

Essa falta de reconhecimento ou explicitação dessas aprendizagens pode ser dar por diversos fatores, que podem estar desde relacionados aos interesses dos jovens (desta forma questões relacionadas à sociabilidade e os temas abordados estariam mais presentes na fala dos mesmos), à falta de reconhecimento de que os elementos relacionados aos procedimentos de pesquisa também são relevantes de serem mencionados ou que realmente esses aprendizados não foram tão significativos para os participantes.

Talvez para os professores seja ainda mais difícil reconhecer que antes do programa, não possuíam subsídios nem conhecimento sobre os procedimentos de pesquisa trabalhados durante a formação.

No entanto, é interessante observar a relação direta entre o NEPSO e o ingresso na universidade, realizada por grande parte dos jovens entrevistados, quando questionados sobre o que mais se sentiam preparados para realizar depois de participarem do programa. Segue o gráfico que expressa essa relação:

Gráfico 15 - Depois de realizar a pesquisa de opinião, escolha duas opções abaixo que represente as quais você se sente mais preparado para fazer⁶⁹



É interessante perceber a relação direta realizada pelos jovens entre a pesquisa e o mundo acadêmico e propedêutico. Essa concepção faz parte de visões mais tradicionais com relação à construção de conhecimento onde a pesquisa somente seria realizada em centros específicos para esse fim- como as universidades e/ou centros de pesquisa.

Como já destacado anteriormente, a pesquisa deve fazer parte do cotidiano das pessoas, da rotina escolar e também estar presente nas atividades laborais.

Porém essa resposta também traduz ou explicita um desejo dos jovens participantes do programa. Muitos dos jovens, a pesar de já haverem iniciado sua vida profissional, parecem estar interessados e valorizam a realização de uma faculdade.

Eu participei primeiro por causa da faculdade. Porque é necessário na faculdade apresentar trabalhos e seminários e tudo mais. [...] Eu fazendo as palestras eu já me solto um pouquinho mais pra quando chegar na faculdade eu já possa estar pronta (Jovem 2, Seminário).

Eu comecei a participar porque a professora falou “vamos lá - que vai ser na USP” [...] e eu já fui pra USP. Eu achei muito legal, fiz um trabalho sobre curta metragem e eu conheci o ambiente da USP [...]. Mas, tipo sinceramente, foi por causa da USP que me interessou mais (Jovem 5, Seminário).

⁶⁹ É importante considerar que nem todos os jovens indicaram duas opções e que nem todas as alternativas fornecidas aos jovens estão presentes no gráfico (as categorias que não tiveram incidência de resposta foram retiradas do gráfico). Seguem abaixo todas as alternativas disponibilizadas aos jovens como possíveis respostas: Melhorar as notas e passar de ano; Entrar em uma faculdade/ universidade; Realizar um curso técnico; Ingressar no mercado de trabalho; Conseguir estudar melhor; Viver melhor; Conseguir trabalhar melhor em grupo; Ter mais habilidade para defender suas ideias; Conviver com diferentes opiniões; Nenhuma das alternativas; Outros: quais?

Eu achei super interessante virar uma pesquisadora e o programa também daria certificado da USP e iria contar no meu currículo (Jovem 8, Seminário).

Apesar da criação de diversas políticas que procuram ampliar o acesso de jovens oriundos de escolas públicas às universidades, como o ProUni, SISU⁷⁰, ainda parece ser um desafio para esses jovens ingressarem no ensino Superior antes da entrada no mercado de trabalho. Essa é uma realidade também identificada nos jovens participantes dessa pesquisa, como também na pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (TORRES, TEIXEIRA e FRANÇA, 2013, p. 120):

Embora o ensino universitário seja uma referência quase universal no âmbito da pesquisa qualitativa, mais de dois terços dos entrevistados, na etapa quantitativa, miravam em outra direção: já começaram ou pretendem começar a trabalhar antes dos 18 anos [...] mais da metade dos jovens que frequentava o Ensino Médio no momento da entrevista, declarava que, primeiro, vão trabalhar, para entrar na universidade apenas posteriormente.

É interessante perceber também, por meio da análise do gráfico, que alguns jovens, porém em menor número, também relacionam a participação no programa com a entrada no mundo do trabalho:

Como eu estou no terceiro ano, esse ano - já na metade, eu pretendo procurar um emprego. Então é bom, porque eu sempre tento trazer a pesquisa para minha vida. O que eu aprendi com isso? [...] eu busco o que é importante pra mim. [...] Então eu relaciono com a minha vida. (Jovem 1, Escola Urbe)

Eu acho que as duas coisas: entrar na faculdade e ingressar no mercado de trabalho. Acho que me ajudou bastante até mesmo porque esse tema ajudou a mim e ao pessoal do meu grupo, que também estávamos em dívida, então abriu nossas mentes. (Jovem 12, Seminário).

Reforçando mais uma vez que esses dois projetos de vida, trabalho e ensino superior, permeiam as expectativas de futuro, pelo menos em curto prazo, dos jovens que frequentam o Ensino Médio. No entanto, conforme explicita Weller (2014, p. 120) em seu texto *Jovens e Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro*,

O percurso dos que desejam ingressar na universidade bem como dos que esperam encontrar um emprego com carteira assinada logo após a conclusão do Ensino Médio nem sempre ocorre de forma linear.

⁷⁰ O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no ENEM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&id=16185&Itemid=1101> . Acesso em: 15 de fev. de 2015.

Pesquisas revelam que alguns estudantes oriundos de escolas públicas chegam a permanecer três ou quatro anos em cursinhos vestibulares, sendo aprovados na universidade somente após a sétima ou oitava tentativa.

Ao verificar as aprendizagens reconhecidas pelos jovens participantes e professores durante o processo de realização da pesquisa de opinião, foi possível identificar as contribuições do programa NEPSO com relação à implantação da indicação presente nas DCNEM (2012), de considerar a pesquisa como um princípio pedagógico que poderá contribuir com aprendizagens que extrapolam o ambiente e conteúdos escolares.

Conforme destacado ao longo da apresentação desta categoria, ainda existem desafios presentes no desenvolvimento deste processo, porém os dez anos de desenvolvimento de formação de professores para a realização de pesquisas de opinião trazem elementos importantes para a reflexão e implantação da pesquisa como princípio pedagógico nas escolas de Ensino Médio.

4.2.5. *Contribuição para o currículo das escolas participantes*

Essa categoria tem como objetivo verificar, por meio da análise das falas dos participantes entrevistados, quais foram os ganhos curriculares das duas escolas pesquisadas com o desenvolvimento do NEPSO. É importante destacar que ambas as unidades já apresentam experiência no desenvolvimento do Programa, sendo a *Escola Urbe* a mais experiente - realizando o programa desde 2001 e a *Escola Campestre*, que desenvolve o programa desde 2010.

Para verificar quais os ganhos curriculares nessas escolas, faz-se importante retomarmos brevemente o que essa pesquisa entende por currículo.

Conforme explicitado anteriormente, o currículo escolar é composto por diversas esferas/ dimensões de concretização, que contemplam desde os *marcos legais* (diretrizes e documentos que regem a educação), até o seu desenvolvimento e aplicação em sala de aula- *o currículo real*. Entre esses dois extremos, estão situados os *Mediadores Curriculares* - livros didáticos, que na maioria dos casos, didatizam as orientações legais para “facilitar” sua a implementação escolas e os *Planejamentos escolares* – sejam eles da unidade escolar, de um grupo de professores ou o planejamento individual de cada do docente (PACHECO, 2001).

Nesse sentido, currículo nessa tese é entendido de maneira ampla, contemplando toda a cadeia de planejamento, concretização e experiências presentes nas práticas e

instituições educativas. Além disso, foram destacadas também algumas especificidades de currículos voltados para juventude, onde as possibilidades de participação e de contextualização dos conteúdos e de construção conjunta devem ser privilegiadas.

A partir desse entendimento de currículo, foram definidas três esferas principais de contribuição do programa com o currículo das escolas, são elas: contribuições no planejamento, na implementação e para a participação juvenil⁷¹.

No que se refere ao planejamento, foi possível identificar que ambas as escolas incorporaram o programa em seus documentos oficiais, ou seja, é possível identificar, nas duas escolas, que o NEPSO ganhou institucionalidade quando o mesmo é explicitado nos documentos oficiais das unidades escolares (no Projeto Político Pedagógico - no caso da *Escola Campestre* e no Plano de Gestão Quadrienal – no caso da *Escola Urbe*).

Ele (o NEPSO) entrou como um dos projetos da escola. Até no site nosso tem o Projeto Político Pedagógico, se você verificar, tem uma parte que ele dispõe sobre os projetos e ele está dentro dessa parte do Projeto Político Pedagógico da escola (Diretor Escola Campestre).

Vale lembrar que o Projeto Político Pedagógico da escola é uma exigência legal prevista na LDBEN nº 9394/96, mas também é uma importante estratégia para garantir a gestão democrática nas escolas:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996, s/p).

É importante destacar também que dentro dos conteúdos previstos para serem trabalhados no Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (2013), o Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática assumem um papel de extrema relevância,

⁷¹ É importante destacar que como o entendimento de currículo é amplo e complexo é quase inevitável a retomada de alguns dos achados destacados nas categorias de análise anteriores.

sendo abordados no caderno V - *Organização e gestão democrática da escola*. Nele o Projeto Político Pedagógico da escola é entendido como um elemento estratégico que possibilita a formalização de intenções e posicionamentos políticos sobre “o que se deve fazer para se formar os indivíduos que esta comunidade crê que devam ser formados na escola” (BRASIL, 2013f, p. 40).

Ao verificarmos como o Projeto Político Pedagógico é abordado dentro dos Protótipos Curriculares da UNESCO (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 270), é possível identificar que a reestruturação desse documento, por meio de reuniões coletivas com os professores da escola, é uma etapa fundamental para implantação da proposta:

O protótipo aqui desenhado deve ser compreendido como uma referência curricular a ser tomada como ponto de partida para a definição do plano de curso e para a revisão do projeto pedagógico da escola. A decisão de adotá-lo como referência curricular e seu uso na elaboração ou na revisão do plano de curso, além de seu ajuste ao projeto pedagógico da escola e à realidade local, precisam necessariamente passar pelo conhecimento e pela aprovação dos educadores envolvidos.

No NEPSO, por mais que não haja a indicação específica para que as escolas incluam o programa em seus documentos institucionais, as escolas que parecem já incorporar as dinâmicas do programa em seu currículo, parecem sentir a necessidade de formalizá-lo em seus documentos.

Nesse sentido, a institucionalização do programa, por meio de sua inclusão no Projeto Pedagógico e demais documentos, garante a socialização e legitimação do NEPSO dentro a unidade, possibilitando maior conhecimento e adesão à proposta por parte dos professores.

No entanto, a inclusão do programa nos documentos oficiais de planejamento da escola, apesar de ampliar a possibilidade de participação dos professores e alunos, não garante que a mesma aconteça. Assim, para além da inclusão nos documentos oficiais, as duas unidades garantem alguns espaços durante o ano para apresentação do programa, mobilização dos professores para participação na proposta e para socialização e resultados:

A gente tem dois momentos de conversar com os professores: no início do ano e após o retorno das férias do meio do ano, onde realizamos um replanejamento no qual a gente analisa todos os projetos da escola, entre eles o NEPSO. Nele vemos quais turmas estão realmente desenvolvendo, quais turmas estão precisando dar uma conversada melhor, mas os professores sempre dizem que eles se interessam muito. Essa é uma mudança curricular grande pra eles. (Diretor Escola Urbe)

Nós apresentamos também na festa da primavera em novembro. Tem uma apresentação interna. [...] De 5 anos para cá ela é absolutamente

cultural. [...] Eu peço que ninguém faça um trabalho para ser apresentado na festa, mas que a festa apresente um trabalho que foi desenvolvido durante o ano. [...] Tem uma sala que deixamos para o NEPSO. Teve um ano que o tema foi futebol, nessa sala puseram um tapete verde, com bola, com perguntas, foi bacana! Então tem essa apresentação nessa feira, que é uma socialização das atividades. Teve um ano que foi antes da apresentação final em São Paulo e teve um ano que foi depois, usou-se o mesmo material. Então, o NEPSO também tem espaço nesse evento (Diretor Escola Campestre).

Para um encontro de planejamento de início de ano, uma das professoras da *Escola Urbe*, mobilizou alguns alunos para apresentarem o programa aos professores para conseguir maior adesão dos mesmos à proposta:

No ano passado eu a convidei duas alunas da sala pra virem conversar com os professores no planejamento pra apresentar o projeto. Elas que vieram apresentar a pesquisa que fizeram no ano retrasado com outra professora e os professores ficaram encantados com elas (Professora 2, Escola Urbe).

No entanto, a garantia de apresentação nos momentos de planejamento e replanejamento e finalização do ano letivo, ainda assim não garantem adesão necessariamente maior dos professores das escolas à proposta, conforme razões já explicitadas anteriormente e, conforme relato das professoras entrevistadas, as condições de trabalho no Ensino Médio dificultam o desenvolvimento do programa:

No Ensino Médio você tem várias turmas, dependendo da disciplina. Eu sou história, eu tenho treze turmas! Então a gente já percebeu que as condições de trabalho interferem no desenvolvimento do Programa (Professora 2, Escola Urbe).

Eu acho que é trabalhoso, você não tem remuneração a mais. Não é uma atividade de ensino que dá pontos para carreira. Eu entendo o lado de alguns, pela correria, dar aula em 2 ou 3 escolas, enfim, não é todo mundo que está disposto a fazer isso sem ganhar. Eles não conseguem perceber que isso pode estar atrelado à matéria, ao conteúdo e que poderiam usar em sala de aula. É algo a mais para fazer. Outra coisa é que eles têm um pouco de medo de fazer algo que não conhecem direito, porque, assim, falta de apresentação do projeto, não é. Os resultados são apresentados na festa da primavera, os professores veem a movimentação durante o ano todo... (Professora 1, Escola Campestre).

No entanto, é possível perceber um ganho curricular nas escolas, principalmente no que diz respeito aos momentos de planejamento e socialização dos resultados, onde os professores participantes do NEPSO podem convidar os demais para fazerem parte de do programa, assim como também apresentarem os resultados de seu trabalho.

Nesse sentido, as reuniões de planejamento podem se tornar um espaço de troca de experiências e práticas pedagógicas bem sucedidas, podendo proporcionar oportunidades

de aprendizado, crescimento e inovação do trabalho pedagógico. Diz Imbernón (2006, p. 20-21):

[...] uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional de professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas. Mas esses processos de mudança nas estruturas profissionais e sociais precisam contar com um grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição.

Assim, o apoio da gestão e alunos no desenvolvimento do programa e apresentação de seus resultados para a comunidade de professores, pode gerar processos de mudanças nas unidades escolares participantes assim como em seus profissionais.

Com relação a implementação do NEPSO nas escolas é possível identificar, a partir dos depoimentos já explicitados anteriormente nessa tese, alguns desafios para seu desenvolvimento.

Um dos principais desafios é a dificuldade de encontrar um espaço - dentro da grade curricular do Ensino Médio, para desenvolvimento do programa:

O currículo, de certa forma ele segue o que a LDB já definiu de uma maneira bem engessada. Hoje o Ensino Médio é composto com 12 disciplinas, tanto no período da manhã, como a do período noturno. Os professores estão tentando tornar ele mais vivo, mas no Ensino Médio percebemos que, até por essa discussão que temos acompanhado pela imprensa, eles estão com um excesso de disciplinas (Diretor Escola Urbe).

Há uma dificuldade na sensibilização de alguns professores, tem uma parcela que é resistente ao trabalho; a outra é você criar um cronograma de forma que não mexa muito na questão das aulas [...]. Então, isso no ano passado ficou bem interessante. Foi criada uma grade de horário com um horário específico [...] para a etapa que dá mais trabalho na montagem e confecção dos gráficos no computador, então achamos um período que, naquela semana, iria se trabalhar o NEPSO na sala de informática de forma mais intensiva. [...] nesse momento, não dá para fazer no contraturno, então tem que tirar os alunos das disciplinas. [...] O que existe são as resistências de alguns professores, por mais que se tenha falado no planejamento, eles justificam a impossibilidade de ter cumprido o currículo, conteúdo, por conta que os alunos saíram muito. Mas há que se estabelecer alguns horários específicos, porque se você não estabelece, não tem essa organização [...], tumultua. Isso é para qualquer atividade, então tem que ter esse controle do horário (Diretor Escola Campestre).

Como é possível observar no depoimento dos dois diretores, existe certa “disputa” pelo tempo de atividade a ser destinado aos conteúdos previstos nos currículos de cada disciplina e ao NEPSO e esse tempo se vê ainda mais reduzido a partir do momento em

que os professores que desenvolvem o programa não conseguem maior adesão e apoio dos professores de outras disciplinas para o seu desenvolvimento.

É importante destacar aqui que o trabalho por áreas de conhecimento e a integração das diversas disciplinas do Ensino Médio para a realização de um trabalho com conteúdos mais contextualizados e interdisciplinares é uma das orientações previstas na Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012h, p. 2-3).

Nesse sentido, as escolas participantes do NEPSO, já puderam se deparar com os desafios e pensar soluções para a realização de um trabalho mais integrado e possivelmente já estarão mais preparadas para implementar as novas proposições presentes nas diretrizes legais previstas para esse segmento, conforme pode ser identificado nos depoimentos abaixo:

[...] Eu acho que o NEPSO pode contribuir para quebrar aquela noção que o currículo é um monte de caixinhas que se somam e mostrar que existe uma ligação entre elas. Porque não dá pra você trabalhar só com história, só com geografia [...]. Uma pesquisa ela mobiliza “ene” conhecimentos, desde a área de exatas com a parte lá da tabulação do cálculo, da porcentagem, dos gráficos e tabelas que são feitos. A análise requer uma visão sociológica, histórica, antropológica. Às vezes a confecção do questionário exige que você saiba montar de forma

objetiva, sucinta, clara, coerente, trabalhando a questão da leitura e da escrita... Eu vejo que pega várias áreas do conhecimento, então qualquer pesquisa sobre qualquer tema vai mobilizar várias áreas do conhecimento (Professora 2, Escola Urbe).

[...] desde o momento que eles têm que escolher um tema que faça sentido para eles, isso já move, já tem uma mobilização de um grupo, eles têm que pensar porque eles estão escolhendo esse tema e o motivo disso, e, a partir desse momento, o estudo que eles fazem, a qualificação, eles têm que fazer pesquisa sobre isso, então tem você, tem leitura, interpretação de textos, discussões, porque trazem esses resultados para discutir. Então aí entra um pouco o papel do professor para mediar a discussão, [...] apontar coisas para eles lerem, para trazer depois, elaborar questionário... Outra coisa que acho super bacana: o trabalho de campo, que é o mais gostoso da entrevista, porque eles vão à noite, vão em todos os períodos fazer as entrevistas, depois a tabulação, onde eles usam muito linguagem matemática para fazer tudo isso, desde porcentagem - eu, no começo ensinava regra de 3 para fazer a porcentagem, aí a professora de matemática explicou melhor, já ajudou um pouco mais. [...] Depois a análise final, a gente monta um relatório, eles têm que trazer desde o começo todas as aprendizagens, dizer o que foi bacana, o que eles aprenderam, o que acharam que mudou... Eu, sinceramente, acho um projeto muito completo em termos de utilizar tudo isso, então, desde a leitura e interpretação, matemática. Para mim é fantástico porque você usa tudo o que precisa usar em sala de aula. É completo. É perfeitamente aplicável em qualquer disciplina e de forma muito lúdica (Professora 1, Escola Campestre).

Outro ganho curricular foi a implementação de práticas educativas mais inovadoras para o trabalho com os jovens nas escolas, motivando assim sua participação e engajamento nas atividades propostas.

Essas metodologias foram incentivadas e reconhecidas pelos diretores e professores das duas escolas pesquisadas, conforme destacado em depoimentos explicitados anteriormente nessa tese, e dizem respeito não só à utilização de estratégias que estimulam a participação dos alunos, mas também compreendem a diversificação dos espaços e tempos para a aprendizagem:

[...] O ponto que eu destaco é o de buscar o conhecimento fora da escola.[...] essa pesquisa de campo - que eu acho que até pode ser feita também pela internet, mas é quando eles vão à campo fazer a pesquisa que eu acho que o projeto se apresenta como inovador para o aluno. Ele consegue realmente se interessar e pegar um tema e para dissecá-lo até o final (Diretor Escola Urbe).

[...] faltam atividades interessantes no currículo escolar, eles têm muito pouca atividade fora. Quando você propõe uma coisa que não significa ir à sala de aula para provas, exercícios ou coisa assim, eles se interessam muito porque é pouco usado nas escolas. Outra coisa que chama atenção deles é a possibilidade de sair da escola. Eles sabem que eles vão para SP, que vai ter outros seminários, e um vai passando para o outro. Isso

também chama muito atenção, mas principalmente por ser uma atividade alternativa ao currículo (Professora1, Escola Campestre).

Algumas pesquisas os alunos levaram para os pais. O tema do aborto, por exemplo, o que eu achei muito legal é que normalmente vêm com toda aquela carga de preconceito... Normalmente queremos impedir o aborto: “olha como o aborto é ruim” e aí eu trabalhei o filme O Aborto Para Os Outros e [...] como era um tema que elas achavam forte, elas resolveram dividir isso com as mães. E depois eu tive o retorno das mães em relação a esse trabalho o que possibilitou uma socialização também com as mães de um tema que eu acho que é muito caro para nós mulheres (Professora 2, Escola Urbe).

As inovações educativas, também foram reconhecidas pelos jovens participantes do programa, quando questionados no que o NEPSO se diferenciava da escola:

O NEPSO ele abre espaço pra gente poder escolher o que a gente vai pesquisar, o que a gente vai falar e podemos ir a fundo. Na escola a gente sempre vê um pouco por cima ou a professora pega um tema e vai passando por partes. [...] No NEPSO eu posso pesquisar a fundo as coisas que a gente aprende. Um tema, por exemplo, que está acontecendo na nossa vida [...], como a violência, eu nunca cheguei na escola e sentei pra conversar sobre a violência. Entendeu? (Jovem 8, Seminário).

[...] parece que no NEPSO a gente dialoga mais, sabe? [...] na sala de aula é como se fosse um debate, quase que um batendo no outro. Já no NEPSO não. Aqui a gente pode dialogar sem gritaria, podemos dar nossa opinião fazer sugestões e aprender mais (Jovem 9, Seminário).

Com os professores aqui da escola não poderíamos fazer um grupo para pesquisar moda, futebol, músicas, eles não fazem isso, é raro. O NEPSO pode visitar outras escolas, a nossa escola não tem muitos passeios para outras escolas, museus e etc. Com o NEPSO dá para visitar as escolas para levar o tema, para conhecer qual tema é melhor (Jovem 1, Escola Campestre).

[...] Na escola é a mesma rotina é acordar, trabalhar, ir pra escola, fazer trabalho e passar de ano. Essa é minha rotina e no NEPSO você vai dialogar com pessoas novas, que você nunca conheceu, nunca viu na verdade. Vai ter opiniões diferentes, não só as opiniões do tipo no nosso grupo, a gente debatia alguma coisas e via a diferença das opiniões, [...] e isso que eu achei interessante (Jovem 6, Seminário).

As práticas desenvolvidas pelos professores participantes do NEPSO podem ser consideradas inovadoras uma vez que, conforme Carbonel (2002, p. 19), em seu livro *A aventura de inovar: a mudança dentro da escola*, conceitua a inovação como:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir em uma linha renovadora novos projetos e programas, materiais curriculares estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

O autor destaca ainda que a inovação tem mais chance de ser efetivada e concretizada em ambientes menos controlados/ institucionalizados, citando o caso da educação não formal, “temas transversais, matérias optativas e outras ofertas que constituem o núcleo light do currículo- nos quais existe menos pressão e controle [...] e, portanto, permite-se maior grau de flexibilidade e experimentação [...]” (CARBONEL, 2002, p. 28).

Outras 13 características de inovações educacionais foram elencadas pelo autor e serão explicitadas em quadro a seguir, com o objetivo de reafirmar o caráter inovador da metodologia proposta pelo programa.

Quadro 15 - Elementos, componentes e objetivos dos processos de inovação educativa

- A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais.
- A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.
- A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.
- A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe.
- A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o “não-saber” dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas.
- A inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica- certamente sócio econômica- das escolas e do professorado.
- A inovação apela razões e fins da educação e sua continua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis.
- A inovação nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercambio da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento.
- A inovação procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis.
- A inovação faz com que aflorem desejos, inquietações, interesses ocultos- ou que habitualmente passam despercebidos- nos alunos.
- A inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento.
- A inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.

• Na inovação não há instrução sem educação, algo que, talvez por ser óbvio e essencial, se esquece com muita frequência.

Fonte: CARBONEL, 2002, p. 21.

A maioria dos elementos apresentados no quadro dialoga diretamente com os princípios e formas de desenvolvimento do programa nas escolas: relações significativas com diversos saberes com uma visão mais complexa da realidade, tornar as escolas um local mais democrático, desenvolver uma reflexão mais teórica sobre as experiências e vivências, a ampliação da autonomia pedagógica e o estímulo a troca e a cooperação, assim como algumas outras características listadas no quadro são aspectos facilmente identificados na proposta do NEPSO.

Outro elemento muito destacado pelos professores como um dos ganhos de sua participação e implementação do programa foi a transformação das relações dentro da escola e a ampliação de seus vínculos:

O NEPSO estabelece um vínculo de amizade entre os professores, entre os alunos, com os professores e entre os próprios alunos. Acho que é importante o fortalecimento dessas relações e também com os professores de outras escolas a gente tinha muito contato durante as formações (Professora 1, Escola Urbe).

Faz com que eles (os alunos) se aproximem muito da gente. Em sala de aula você tem um retorno excelente. Eu tinha alunos que davam problema e começavam a participar do NEPSO e acabava. Na sala de aula virava outro aluno. Muito bacana. A forma de me relacionar com eles mudava muito. [...] Eles te veem de maneira diferente. Não é só a professora de história, quebra um pouco esse papel do professor super chato. Eu acho que traz um pouco isso, melhora muito a questão disciplinar deles em sala de aula. Melhora muito (Professora 1, Escola Campestre).

A construção de vínculos no ambiente escolar, conforme já mencionado anteriormente, pode trazer ganhos curriculares no sentido de maior permanência e menos abandono por parte dos alunos da escola (TORRES, TEIXEIRA e FRANÇA, 2013).

Além disso, por meio dos depoimentos dos professores é possível identificar também uma mudança de visão sobre os alunos. Essa mudança de expectativa e visão sobre o aluno, pode consequentemente melhorar suas aprendizagens nas disciplinas ministradas por esses professores:

Coll e Miras (1990) assinalam que as representações que os professores têm de seus alunos (o que pensam ou esperam deles, as capacidades e intenções que lhes atribuem) funcionam como um filtro para interpretar seu comportamento e valorizá-lo, contribuindo para gerar algumas expectativas que , às vezes, como veremos posteriormente, podem

chegar a modificar a atuação dos alunos no sentido por elas indicado. Os autores acrescentam que os fenômenos das representações também ocorrem no sentido inverso, pois as representações que os alunos têm de seus professores também podem chegar a determinar a atuação deles (SOLÉ, 1996, p. 41).

Para além de questões pragmáticas voltadas para a importância da construção de vínculos, especialmente dentro do ambiente escolar, existem questões relacionadas às características genéticas de todos os seres humanos, conforme destacado por Freire (2008, p. 25):

Somos geneticamente amorosos. Aprendemos, conhecemos por amor ou por ódio, construindo vínculo. Na indiferença não há vínculo, por isso mesmo é uma forma sutil de violência, porque é a negação do grupo.

Porque somos “geneticamente amorosos”, somos também “geneticamente sociais”. Nascermos de dois, em grupo, nossa família, e, daí em diante, não paramos de viver em grupo e depender dos grupos onde aprendemos, trabalhamos. Dependemos sempre do outro que nos completa, nos esclarece, nos limita, nos retrata no que somos, no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade.

Nesse sentido, especialmente para os jovens - diante da importância que atribuem à sua sociabilidade, o NEPSO acaba sendo um espaço de novas interações e realização de novos vínculos e amizades:

Eu acabei envolvendo pessoas de outras salas [...]. Então, o pessoal veio ajudar a elaborar as perguntas [...], a gente fez as perguntas em conjunto com a sala. [...] Então foi uma coisa muito divertida. (Jovem 3, Escola Urbe).

A maior integração foi quando fiz a pesquisa mesmo. Eu fiz com amigos de fora da escola também (Jovem 4, Escola Urbe).

Eu conheci uma pessoa de Campinas, eu esqueci o nome da escola. [...] Na escola, até que a gente acabou conhecendo algumas pessoas. Acabamos conversando bastante com o pessoal de outras turmas (Jovem 2, Escola Urbe).

Novamente vale destacar aqui a importância que o grupo possui especialmente para os jovens e como o mesmo pode auxiliar no desenvolvimento das atividades em ambientes escolares:

A tendência à grupalidade é parte constitutiva do modo de ser dos adolescentes. É no calor da esfera grupal que eles vão incorporar ou não as propostas e mensagens que lhes chegam do mundo adulto. A ação educativa que se mostrar incapaz de reconhecer e de operar com esse dado de realidade não terá, certamente chance de êxito significativo junto aos jovens. Quando isso ocorre, os educadores ficam restritos ao terreno

do manejo externo dos educandos, o que é feito pela manipulação e, não raro, pelas atitudes repressivas (COSTA, 2000, p. 140).

Dessa forma, um novo ganho curricular pode ser identificado com o desenvolvimento do NEPSO, nessas escolas: a ampliação dos vínculos entre, os próprios jovens e entre os jovens e seus professores, oportunizando assim, maior possibilidade de qualificação das aprendizagens e resultados escolares.

A terceira e última esfera a ser analisada enquanto uma possível contribuição curricular do NEPSO às escolas é a questão da participação dos jovens na composição de seus currículos.

Conforme já pode ser verificado principalmente na categoria *Participação Juvenil e integração curricular*, a participação dos jovens na definição dos temas a serem pesquisados é um dos fatores mais determinantes para o engajamento dos mesmos nas pesquisas de opinião realizadas, fato que por si só já representa um ganho curricular significativo, visto as dificuldades de adesão dos jovens as atividades escolares previstas no Ensino Médio.

Porém, para além da adesão e engajamento nas atividades, a participação dos jovens na definição de temas a serem estudados e pesquisados contextualiza os conteúdos e contempla suas expectativas e demandas, trazendo maior significado às aprendizagens desenvolvidas.

Conforme pode ser verificado nos depoimentos acima, uma das principais diferenças identificadas pelos jovens entre o NEPSO e a Escola é a possibilidade de escolha de temas e o debate sobre os mesmos.

Para além dos ganhos de aprendizagem, é importante destacar que ao incorporar os temas interesse dos jovens ao currículo essas escolas estão conseguindo superar o grande desafio de contemplar questões locais/regionais dentro de seu escopo de trabalho, mesmo diante da quantidade de conteúdos oficiais já previstos para serem trabalhados nas diversas disciplinas, ou seja, estão de certa forma, estruturando a parte diversificada de seu currículo, contemplando assim os interesses e demandas juvenis, conforme indicado nas DCNEM (2012a, p. 49):

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e **atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e**

aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento⁷².

Ao verificarmos como a questão dos *interesses e demandas juvenis* são contemplados nos diversos programas atuais voltados para a inovação curricular no Ensino Médio: O programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), os Protótipos Curriculares da UNESCO (2013) e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (2013), conseguimos identificar, claramente a centralidade dessa estratégia para o desenvolvimento e implementação dessas propostas:

O engajamento dos jovens só será efetivo se o desenvolvimento dos projetos e das atividades atender, realmente, **às suas necessidades e aos interesses específicos**, e valorizar suas experiências ao definir os problemas e realizar as ações exigidas (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 289).

A escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, **mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica** (BRASIL, 2014b, p. 6).

Isto significa dizer que as dimensões explicitadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio só serão asseguradas pela garantia do acesso, da permanência e efetiva aprendizagem em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; as modalidades, se integrada à Educação Profissional ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, **deverão contemplar os interesses e necessidades dos estudantes** (BRASIL, 2013, p. 9).

Nesse sentido, o NEPSO parece trazer alguns aportes interessantes de como contemplar esses interesses e a partir dos mesmos produzir conhecimentos **com** os jovens participantes.

Existe um esforço de escuta e negociação das temáticas, por parte dos professores, para a definição dos conteúdos que serão pesquisados pelos diversos grupos de jovens e parece ser essa a estratégia, ou metodologia que garante a adesão e o sucesso das pesquisas de opinião desenvolvidas:

[...] o que faz o aluno se interessar é quando você fecha o tema porque todo trabalho parte desse tema. Por isso que é difícil a escolha dele. É o que faz com que o aluno fale “Eu quero realmente participar, pois isso me interessa!” Os professores falam que no começo, essa fase até apresentar e fechar um tema é a mais difícil, porque aparecem muitas ideias. Até você convencer que x tema é melhor pra todos ou então é mais interessante, tem esse pequeno ... Não vou dizer conflito, mas tem umas

⁷² Grifos próprios.

dúvidas dos alunos de qual é o tema melhor de ser pesquisado (Diretor Escola Urbe).

[...] Às vezes não, você não consegue seguir a orientação de que é um tema por turma. Porque tem salas que você não conseguia negociar um tema só. Se você acabasse somente escolhendo o mesmo tema aqueles que foram preteridos na escolha do seu tema, teriam dificuldades, então às vezes eu procurava conciliar dois ou três temas por turma (Professora 2, Escola Urbe).

[...] Eu acho que principalmente no Ensino Médio uma dificuldade é conseguir conciliar em uma sala um mesmo tema [...] ou eles fazem mais projetos em uma sala ou às vezes conseguem o consenso, mas aí só um grupo que toca, pois o resto perde o interesse. Mas eu acho que os professores tendem, na definição do tema, a ouvir mesmo os alunos e acolher. [...] Existem alguns temas que os professores falam “eu não sei como lidar com esse tema” então são temas muito polêmicos. Violência, Abuso, que são temas que aparecem e às vezes os professores não estão preparados. [...] Eu acho que eles (os alunos) reconhecerem que coisas que são importantes para eles são temáticas possíveis de serem tratadas na escola, mobiliza. [...] Então em uma mesma escola, [...] uma turma vai tratar de política e a outra de tatuagem. São coisas que estão no imaginário, que muitas vezes fazem eles irem para escola para conversar com os amigos, mas isso não está permeado nas aulas, nas disciplinas, mas que tem a ver também. [...] A gente brinca que tem algumas disciplinas que são mais fáceis de você fazer a relação. Por exemplo, português, porque você vai fazer leitura, escrita e etc. Matemática, História, porque todo tema ele está dado num período que você pode fazer a inter-relação e geografia porque o tema está em um lugar. Então ver essas relações ajuda (Coordenadora do Programa).

Diante desses depoimentos e das falas dos jovens que explicitam que o tema é o elemento que mais os motivou a participar do NEPSO - na categoria *Participação juvenil e integração curricular*, podemos reconhecer que a formação realizada junto aos professores e a constante orientação dos mesmos durante os encontros formativos, incrementam a capacidade de diálogo dos docentes junto aos jovens, reconhecendo e negociando temas que são relevantes para os mesmos e que de alguma forma também podem ser relacionados aos conteúdos escolares. Assim, a formação do NEPSO parece preparar o professor a enfrentar o desafio sinalizado por Sacristán (1998, p. 165):

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam nos currículos, mas também as obrigações em relação aos seus próprios alunos, ao meio social e concreto no qual vivem, e isso o chama a inevitavelmente a intervir, devido a responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos tem acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular seus receptores.

A questão da inclusão de novos conteúdos e atividades nas grades curriculares, não ocorre sem disputas e discussões entre os docentes, sobre quais conteúdos devem ou não ser privilegiados dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, é importante destacar que a experiência democrática da escola é enriquecida em todos os sentidos por meio da implantação do NEPSO, isso porque além de haver uma negociação dentro da sala de aula- para definição dos temas a serem trabalhados por cada grupo ou turma, na escola a discussão acontece de outras maneiras - podendo ser no convencimento de professores para colaborarem no desenvolvimento das etapas previstas nas pesquisas, seja na discussão de como privilegiar e organizar os espaços, tempos e conteúdos escolares para as aprendizagens.

Apple (2001, p. 26), em seu livro *Escolas Democráticas*, enfatiza a importância e os desafios encontrados para o trabalho com conteúdos alternativos dentro dos ambientes escolares:

Como a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm diferentes opiniões se fazerem ouvir. Os educadores de uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a procurar ampliar o seu leque de ideias e a expressar as que já tiveram. Infelizmente, muitas escolas evitam persistentemente essa obrigação, de varias maneiras. Em primeiro lugar, restringem o conhecimento transmitido ao que poderíamos chamar de conhecimento “oficial” ou prestigiado produzido ou endossado pela cultura dominante (Apple, 1993). Em segundo lugar, silenciam as vozes dos que não pertencem à cultura dominante, principalmente das pessoas de cor, as mulheres e, claro, os jovens. Esse procedimento pode substanciar-se com pouco mais que um olhar para os livros escolares, listas de leitura e guias curriculares. [...] Mas, em um currículo democrático, os jovens aprendem a ser “leitores críticos” de sua sociedade. Quando se deparam com um conhecimento ou ponto de vista são encorajados a fazer perguntas do tipo: quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso?

A participação dos jovens na definição de temas a serem pesquisados e o diálogo para transformação dos espaços e tempos escolares de forma crítica e contextualizada, possibilita que os diversos participantes do programa exercitem o seu protagonismo, conforme destacado por uma das professoras entrevistadas, quando questionada sobre os principais ganhos de desenvolvimento do programa:

Eu diria protagonismo: da pessoa ser sujeito do seu trabalho e de sua pesquisa. Acho que isso tanto para o professor quanto para os alunos. Acho que é essa possibilidade que o NEPSO traz, faz a pessoa ser mais sujeito daquilo que elas fazem (Professora 2, Escola Urbe).

Conforme Costa (2000, p. 176):

A participação autêntica dos jovens pressupõe sempre um compromisso com a democracia. Conquistar, fortalecer e ampliar a experiência democrática na vida das pessoas e das comunidades e dos povos é e será sempre o objetivo maior de todo o protagonismo juvenil autêntico. Trata-se, para o adolescente, de uma oportunidade vivência cidadã concreta, como etapa imprescindível do processo de desenvolvimento pessoal e social pleno.

O Protagonismo juvenil também parece nas DCNEM (2012) como uma forma de participação dos jovens importante para a transformação das unidades escolares e suas comunidades. Assim, também nos Protótipos Curriculares da UNESCO (2013) o protagonismo é já enunciado em seu primeiro parágrafo:

Os protótipos curriculares de Ensino Médio, objeto desta publicação, foram concebidos como um instrumento de apoio às instituições de ensino em seus processos de discussão e organização da gestão escolar, da gestão coletiva do trabalho pedagógico, da formação docente, da formulação de seus currículos e da abertura de espaços para a participação e efetivo protagonismo dos estudantes na vida da escola (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 11).

Apesar do NEPSO não apresentar e não trabalhar diretamente com o conceito de protagonismo é possível reconhecer em diversas falas de seus participantes, ideias que dialogam direta ou indiretamente com esse conceito, estabelecendo assim, mais uma intersecção com as propostas atuais de inovação do currículo do Ensino Médio e de suas Diretrizes.

Conforme destacado o objetivo dessa categoria de análise era verificar principalmente as contribuições curriculares que o NEPSO proporcionou às escolas participantes desta pesquisa.

Assim, além da retomada de alguns aspectos abordados nas categorias de análise anteriores, essa última categoria possibilitou destacar os aspectos mais positivos referentes ao desenvolvimento do programa nas duas unidades escolares pesquisadas sem adentrar/detalhar, portanto, nos desafios para a implementação na proposta.

De maneira geral, é possível identificar uma grande contribuição curricular do Programa nessas duas escolas seja em seus momentos de planejamento, de implantação ou de resultados. Isso porque muitos dos fundamentos, princípios e metodologias propostas pelo NEPSO dialogam diretamente com as atuais DCNEM (2012) e já anteviam estratégias didáticas muito similares das que vem sendo sugeridas nas atuais propostas de inovação de currículos para esse segmento.

Nesse sentido, essas duas escolas já puderam: **experienciar estratégias de planejamento conjunto entre os professores, para a realização de um trabalho mais integrado/ interdisciplinar** (ainda que com diversos desafios para sua implementação), **já experimentaram metodologias inovadoras para o trabalho com jovens** (diversificando espaços e tempos escolares e ampliando a possibilidade de sociabilidade entre os próprios alunos e entre os alunos e seus professores) e, por fim, **já desenvolveram, junto com os jovens, pesquisas de opinião com temas de interesse dos próprios jovens** (contextualizando os conteúdos trabalhados nas escolas e proporcionando maior significado às aprendizagens).

É importante destacar aqui que todos os resultados e efeitos descritos nesta categoria de análise, fazem também referência aos diversos aspectos trabalhados nas categorias anteriores e, nesse sentido, essa categoria não deve ser lida isoladamente ou descontextualizada das demais.

4.2.6. Quadros resumo de análise: entrevistas x princípios presentes nas diretrizes.

Para explicitar de forma mais resumida as conclusões advindas das análises das entrevistas e categorias de análise, serão apresentados a seguir cinco quadros que resumem, a partir de alguns princípios e orientações previstas nas DCNEM (2012), as conquistas e desafios de implementação do NEPSO e como as duas propostas curriculares apresentadas no início dessa tese (o Pacto nacional para Fortalecimento do Ensino Médio e os Protótipos Curriculares da UNESCO) respondem também a esses princípios. É importante ressaltar que, por se tratar de quadros resumo, os mesmos se complementam e não esgotam e nem explicitam todas as conclusões advindas dessa pesquisa.

Destaque-se ainda que a análise do NEPSO será apresentada de forma mais aprofundada, uma vez que é o objeto central dessa tese, enquanto as demais propostas ajudarão a compor o olhar sobre o programa aqui avaliado e poderão ressaltar ou não as características e estratégias desenvolvidas pelo NEPSO. Vale ressaltar que as duas propostas, por seu pouco tempo de elaboração, ainda não tiveram tempo de consolidar e divulgar os possíveis desafios ou resultados de suas ações e assim serão abordadas no que diz respeito à sua concepção e princípios de implantação.

No entanto, a comparação entre as diferentes propostas se faz importante, para reafirmar a relevância da experiência de mais de dez anos de implantação do programa, com relação às recentes propostas desenvolvidas, tornando mais evidentes as contribuições

que o mesmo poderá oferecer a essas ou demais propostas curriculares voltadas para esse segmento.

O primeiro quadro apresentado explicita uma orientação fortemente presente nas DCNEM (2012), a necessidade de formação contínua dos docentes desse segmento.

Nesse sentido, todos os programas parecem reconhecer a importância desta orientação. Como pode ser verificado, o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio vê nessa orientação sua principal base de ação, já os Protótipos Curriculares da UNESCO não apresentam grande ênfase na formação dos docentes.

O NEPSO, por sua vez, desenvolve um programa de formação com adesão voluntária e alto número de inscritos, fato que reforça o reconhecimento positivo por parte dos docentes da rede.

Como foi observado anteriormente nessa pesquisa, o grupo de professores da edição de 2013 era um grupo onde a maioria dos profissionais era efetivo na rede e com grande experiência no magistério - 47% do grupo apresentava mais de 11 anos em sala de aula.

Esses dados são relevantes, uma vez que os participantes dessa formação provavelmente permanecerão na rede pública de ensino, podendo seguir realizando o NEPSO nesse contexto, incrementando as práticas a serem desenvolvidas nas escolas públicas. Além disso, esse grupo de professores, por possuir grande experiência em sala de aula, pode qualificar os encontros de formação desenvolvidos.

Outra estratégia importante para o desenvolvimento da formação foi a parceria com a USP no sentido de transformar a formação em um curso de extensão e também com a Diretoria de Ensino Leste 1, que apoiou tanto na divulgação do programa para as escolas, assim como durante sua execução. É importante destacar que a realização de parcerias para desenvolvimento de ações formativas é uma estratégia que fortalece essas iniciativas, uma vez que proporciona a composição de olhares e esforços de diversas instituições em torno de um mesmo objetivo.

A formação realizada durante todo o ano letivo também parece ser um ponto de destaque, pois possibilita o apoio constante aos professores para desenvolvimento das atividades nas escolas.

No que tange aos desafios encontrados para o desenvolvimento da formação, um dos principais elencados foi a falta de reconhecimento do curso pelo estado para pontuação

na carreira docente – mesmo sendo um curso de 100 horas desenvolvido e certificado em parceria com a USP.

Outra questão é a evasão dos professores e o total de professores que concluíram o processo de formação: o equivalente a 50% do total de inscritos. As razões para identificar o porquê da evasão dos docentes poderia ser tema de investigação de novas pesquisas, pois como esse não era o objetivo dessa pesquisa, não foram coletados dados que explicitassem as razões desse alto número de desistentes.

Por último, vale destacar que a formação do professor como pesquisador também pode ser um enfoque importante para qualificação dos processos de pesquisa nas escolas. Demo (1996) e Freire (1996), destacam a importância política dessa formação, na qualificação da prática docente e alguns depoimento coletados durante a realização da pesquisa demonstram uma possível falta de familiaridade dos professores com o processo de pesquisa.

Quadro 16 - Quadro resumo Formação Continuada de Professores

Orientação/ princípio DCNEM	Conquistas do NEPSO (2013)	Desafios do NEPSO (2013)	Considerações sobre as demais propostas
<p>Formação continuada de professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão voluntária com grande número de inscritos- reconhecimento; • O programa oferece formação/ monitoria durante todo o ano letivo, trazendo conteúdos relevantes para formação geral do docente e também orientações para o desenvolvimento das pesquisas de opinião– relaciona teoria e prática; • Avaliação positiva por parte dos professores participantes; • Curso de extensão com certificado emitido pela USP- aproximação escola-universidade; • Parceria com Diretoria de Ensino; • Traz subsídios para definição de temas/ conteúdos de interesse junto aos jovens; • Amplia a capacidade de diálogo com jovens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta taxa de evasão/ não conclusão do curso- necessidade de investigação das razões; • Certificação não conta pontuação para carreira no estado; • Necessidade de verificar e aprofundar quais são as estratégias de formação voltadas para a formação do Professor como um pesquisador - há indicações de falta tempo para aprofundar esse conteúdo durante as formações. 	<p>Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores é um eixo central; • Materiais escritos por autores de referência na área do currículo e da juventude; • Professores recebem bolsa para participação; • Conta com universidades polos responsáveis pelo desenvolvimento da proposta – aproximação escola- universidade. <p>Protótipos curriculares da UNESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formação deverá acontecer dentro das unidades escolares ou nos órgãos centrais das secretarias que aderirem o programa – parece faltar orientação subsídios teóricos para a realização dessas formações.

FONTE: Elaboração própria.

No próximo quadro apresenta-se como os programas respondem ao princípio previsto nas DCNEM (2012), que é a utilização da pesquisa como princípio pedagógico.

Com relação ao desenvolvimento desse princípio, podemos observar no quadro que o NEPSO apresenta experiências bem sucedidas no desenvolvimento de pesquisas de opinião nas escolas - que geram aprendizagens e engajamento dos jovens nas atividades propostas. Conforme já destacado, os jovens reconhecem que as aprendizagens desenvolvidas não estão necessariamente vinculadas aos conteúdos escolares, mas sim dizem respeito à vida profissional e social dos estudantes – como a melhora da capacidade de trabalhar em grupo e se comunicar de forma mais efetiva.

Além das aprendizagens geradas nos alunos, os professores também aperfeiçoaram a sua capacidade de escuta das demandas e interesses dos jovens, qualificando assim o seu vínculo com os mesmos. O desenvolvimento das pesquisas de opinião nas escolas também colaborou para a ampliação do currículo escolar considerando demandas e temas de interesse dos jovens.

Um possível desafio para a implantação desse princípio é que existe no Manual do Professor e consequentemente como uma expectativa do programa uma grande gama de competências e habilidades previstas para serem atingidas em cada etapa do desenvolvimento da pesquisa de opinião. O grande número de expectativas de aprendizagem pode dificultar as avaliações a serem realizadas, assim como o reconhecimento das principais habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a realização das pesquisas. Além disso, o tempo curricular destinado ao programa, conforme relatos dos professores, é restrito, dificultando ainda mais o desenvolvimento de todas as expectativas enumeradas em cada uma das etapas.

Com relação às duas propostas curriculares, é possível identificar que as mesmas reconhecem a pesquisa como um princípio pedagógico, porém não apresentam de forma explícita como esse princípio se efetiva nas escolas. Nos Protótipos Curriculares da UNESCO, ainda existe a indicação de realização das pesquisas e/ou projetos no núcleo integrador, porém as temáticas dos mesmos não partem dos jovens, mas já apresentam temáticas gerais definidas para cada ano do Ensino Médio.

Outro ponto importante referente às duas propostas é que nenhuma delas se preocupa ou se propõe a formar os professores como pesquisadores, condição primeira para que esses possam desenvolver a pesquisa como um princípio pedagógico em suas salas de aula e/ou escolas. Segue quadro que resume essas reflexões:

Quadro 17 - Quadro resumo Pesquisa como Princípio Pedagógico

Orientação/ princípio DCNEM	Conquistas do NEPSO (2013)	Desafios do NEPSO (2013)	Considerações sobre as demais propostas
<p>Pesquisa como princípio pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências bem sucedidas para a realização de pesquisas gerando engajamento e aprendizagens nos alunos participantes; • Desenvolvimento de aprendizagens que extrapolam o ambiente escolar: sobre o conteúdo/tema pesquisado, para a realização de trabalho em grupo e comunicação; • Temáticas pesquisadas presentes no universo juvenil; • Realização e fortalecimento de vínculo entre os alunos e de alunos com seus professores; • Desenvolvimento de pesquisas de opinião, em grupos com base em interesses e identidades comuns; • Aprendizagens reconhecidas pelos jovens são valorizadas pelo mercado de trabalho; • Ampliação da capacidade de escuta dos professores com relação aos seus alunos; • Colaboração dos jovens na composição dos currículos das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas competências a serem desenvolvidas em cada etapa da pesquisa com pouco tempo/ espaço curricular destinado ao programa dentro das unidades e currículos escolares, dificultando dessa forma o foco de avaliação das aprendizagens desenvolvidas. 	<p>Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio:</p> <p>Reconhece a pesquisa como princípio pedagógico, mas não traz muitos elementos para desenvolvimento desse princípio junto aos jovens.</p> <p>Protótipos curriculares da UNESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a pesquisa como princípio pedagógico; • Valoriza a habilidade de trabalho em grupo para a vida futura dos jovens; • Projetos/pesquisa a serem realizados pelos jovens já apresentam temas/ conteúdos definidos; <p>Nenhuma das propostas apresenta ou aponta para a necessidade de formar o professor como pesquisador – formação básica para colocar em prática de fato a orientação de ter a pesquisa como princípio pedagógico.</p>

FONTE: Elaboração própria.

O terceiro quadro analisa como a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos estão sendo trabalhados nas unidades escolares já experientes no desenvolvimento do programa.

É importante destacar que a contextualização e interdisciplinaridade são duas orientações presentes fortemente nas DCNEM (2012) e se apresentam como desafios históricos para esse segmento de ensino, por conta de sua divisão e grande valorização dos professores e de suas especialidades.

No que se refere às conquistas conseguidas pelo programa diante desse desafio de integração, é possível identificar que principalmente os professores participantes da formação conseguem identificar e realizar um trabalho mais integrado entre as diversas disciplinas a partir do NEPSO, por meio de apoios pontuais dos professores. Este fato, por consequência, reflete a mudança de concepção desses profissionais sobre o currículo escolar, demonstrando uma visão mais concreta sobre a possibilidade de integração das disciplinas.

Além disso, os professores conseguem estruturar seu planejamento de forma mais flexível e muitas vezes sentem a necessidade de aprofundar alguns conhecimentos e pesquisar sobre alguns temas que surgem como interesse dos alunos para a realização das pesquisas.

No que diz respeito às escolas participantes e experientes no desenvolvimento do programa, é possível identificar que as mesmas já avançaram na discussão para desenvolvimento de um trabalho mais integrado e, com a equipe de gestão mobilizada com relação a essa necessidade, tentam buscar soluções possíveis para promover a integração dentro da estrutura curricular atual, mesmo que para isso haja alguns conflitos e discussões.

Com relação aos desafios, um dos principais identificados durante ao longo da realização da pesquisa é a resistência de alguns professores em participar do programa, em função de suas condições de trabalho – ministram em duas ou mais unidades escolares e possuem muitas turmas de alunos.

A questão do espaço/tempo no currículo para desenvolvimento do programa também é um fator muito destacado por seus participantes como um elemento desafiador e parece faltar uma estratégia ou orientação mais específica do programa para superação desse importante desafio de integração.

Com relação a esses desafios, os Protótipos Curriculares desenvolvidos pela UNESCO parecem propor uma alternativa estrutural interessante, pelo estabelecimento de uma grade fixa para o desenvolvimento da integração curricular, com os professores tendo sua carga horária integral dentro de uma mesma unidade escolar.

Com certeza essa seria a estrutura ideal para o funcionamento de um currículo e de uma escola que se proponha a integrar as diferentes disciplinas, porém, é um grande desafio para as secretarias estaduais adequarem suas escolas a esse formato. Nesse sentido, provavelmente a implantação desse tipo de proposta nas redes de ensino aconteça de forma mais gradual, por meio da implantação de algumas escolas pilotos, para depois ser verificada a possibilidade de sua ampliação.

Já a proposta do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio reforça a importância do desenvolvimento de práticas curriculares integradas, porém, não sugere um caminho mais estruturado para essa integração, somente apresenta alguns exercícios a serem realizados junto com os professores durante a formação proposta.

Quadro 18 - Quadro resumo Interdisciplinaridade

Orientação/ princípio DCNEM	Conquistas do NEPSO (2013)	Desafios do NEPSO (2013)	Considerações sobre as demais propostas
Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Professores participantes do programa reconhecem possibilidade de trabalho integrado e conseguem mobilizar alguns professores para apoios pontuais; • Professores encontram algumas possibilidades e formas de realizar a orientação dos alunos: seja dentro de suas aulas, no contra turno escolar, nos horários de ATPCs entre uma aula e outra e etc.; • Incentivo ao aprofundamento e pesquisa pelos próprios professores sobre temas de interesse elencados pelos jovens; • Mudança na concepção de currículo dos professores participantes- conseguem perceber o conhecimento de forma mais integrada; • Escolas participantes estão avançando nas discussões e propostas para um trabalho mais integrado, conforme previsto em DCNEM. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência dos professores ao programa dificulta a realização de um trabalho mais integrado e interdisciplinar na escola; • Disputa entre conteúdos a serem privilegiados – organização de tempo no currículo; • Professores dão aula em duas ou três escolas, fato que dificulta o desenvolvimento do trabalho integrado; • Dificuldade de organização de grade horária para desenvolvimento do Programa; • Não são sugeridas, de forma estruturada, condições importantes ou estratégias para a organização dos tempos curriculares para desenvolvimento do NEPSO. 	<p>Protótipos curriculares da UNESCO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propõe a organização de núcleo integrador das diferentes disciplinas e recomendam 25% do tempo curricular para desenvolvimento do trabalho integrado; • Recomendam também professores alocados em uma mesma unidade escolar – com tempo integral; <p>Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justifica teoricamente a importância da integração das áreas de conhecimento e disciplinas, porém não propõe arranjos curriculares diferenciados; • Sugere a realização de exercício durante a formação para serem pensadas formas de integração curricular – No caderno IV (áreas de conhecimento e integração curricular).

FONTE: Elaboração própria.

O próximo quadro apresenta o resumo sobre como se dá a participação do jovem na composição do currículo e como os seus interesses e demandas estão sendo contemplados nas diferentes propostas.

As conquistas realizadas pelo NEPSO nesse princípio são significativas: os temas de interesse e demandas dos jovens são realmente incorporados no currículo escolar e esse parece ser um dos fatores de maior envolvimento dos jovens durante o processo de desenvolvimento de suas pesquisas de opinião.

Existe uma metodologia diferenciada também no que diz respeito às estratégias para a composição dos grupos de trabalho, assim como para desenvolvimento das pesquisas – a ida a campo e a forma de apresentação dos resultados também parecem ser fatores de mobilização dos jovens para participação.

O perfil dos jovens participantes e concluintes da edição de 2013 apresenta características comuns que evidenciam uma trajetória mais linear nos estudos, uma maior disponibilidade para a participação em projetos e o apoio de suas famílias para o desenvolvimento do programa. Apesar dos jovens entrevistados apresentarem esse perfil, alguns professores destacaram que muitas vezes esses jovens também mobilizam jovens menos participativos e com uma trajetória escolar mais comprometida a participarem do programa. Dessa forma, a heterogeneidade dos jovens participantes pode ser um elemento interessante nas interações e aprendizagens a serem desenvolvidas durante o desenvolvimento das pesquisas.

No entanto, alguns desafios foram encontrados no sentido da mobilização dos jovens para a participação e desenvolvimento da pesquisa até o final. A nota, em algumas situações, foi utilizada como elemento de mobilização para participação no programa e os processos de avaliação parecem não estar muito claros e/ou definidos junto às equipes escolares e mesmo junto à equipe de execução do programa, sendo um ponto já identificado que necessita de maiores discussões e aprofundamento.

Nas demais propostas analisadas, é possível identificar o reconhecimento da importância da participação e incorporação dos interesses dos jovens nos currículos, porém, as sugestões sobre como essa participação deve se concretizar ainda aparecem de forma incipiente.

Quadro 19 - Quadro resumo participação dos jovens no currículo escolar

Orientação/ princípio DCNEM	Conquistas do NEPSO (2013)	Desafios do NEPSO (2013)	Considerações sobre as demais propostas
<p>Participação dos jovens no currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temáticas relevantes para os jovens são consideradas na composição do currículo; • Perfil do jovem participante– são os mais ativos, engajados em mais projetos na escola, com trajetória escolar mais linear- existe também a mobilização de jovens que estão fora do perfil discriminado a cima; • Metodologia estabelecida para composição de grupos a partir de interesses e identidades; • Contempla, reconhece e legitima interesses e culturas juvenis; • Metodologia diferenciada- pesquisa de campo, discussões de temas relevantes, apresentação dos resultados e etc. • Ampliação de vínculos entre professores e alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização para a participação no programa por meio de notas ou pontos extras na média; • Avaliação do desenvolvimento dos alunos no programa deve ocorrer, mas deverá ser aperfeiçoada; • Dificuldade de mobilização dos jovens de forma permanente durante o ano- fluidez de interesses; 	<p>Ambas as propostas reconhecem a importância de contemplar os interesses e demandas dos jovens nas atividades escolares, mas não sugerem estratégias concretas para a efetiva participação dos jovens na composição do currículo. Participação juvenil aparece mais como estratégia para engajamento do que como princípio.</p>

FONTE: Elaboração própria.

O último quadro resumo diz respeito a um princípio não vinculado somente ao Ensino Médio, mas a toda a educação brasileira: a gestão democrática da escola.

Com relação a esse princípio, o NEPSO parece proporcionar às escolas participantes e já experientes no desenvolvimento do programa uma possibilidade de ampliação das formas de participação tanto dentro da sala de aula quanto fora dela.

Isso porque dentro de sala de aula os alunos podem participar incluindo temas de seu interesse no currículo escolar e, para tanto, discutem e negociam com a sua turma qual tema seria mais relevante para ser pesquisado.

Fora de sala de aula, durante a realização das pesquisas, os grupos, ao coletarem e discutirem sobre as opiniões dos diferentes entrevistados, entendem os diferentes pontos de vista e conseqüentemente ampliam sua experiência e ganham subsídios para a vivência de práticas mais democráticas e qualificadas de diálogo.

Ainda fora de sala de aula, nas reuniões periódicas de planejamento, existe a discussão de como será a participação de outros professores nas atividades, assim como será a organização da grade escolar para desenvolvimento do programa. Essas discussões fazem com que professores e gestão da escola negociem espaços e tempos curriculares vivenciando uma experiência de debate importante dentro das unidades.

O reconhecimento do NEPSO dentro da unidade e a sua formalização nos documentos oficiais da escola, também refletem uma importante conquista do programa, uma vez que o Projeto Político Pedagógico é uma estratégia fundamental para garantir a gestão democrática na escola.

O desafio com relação a esse princípio continua sendo a resistência por parte de alguns professores para aderirem ou desenvolverem o programa em suas disciplinas, por conta de razões já explicitadas anteriormente.

Com relação às demais propostas, é possível identificar que as mesmas valorizam a discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola enquanto uma etapa fundamental para a implantação das melhorias sugeridas pelas propostas curriculares desenvolvidas, assim como a importância do desenvolvimento de reuniões pedagógicas periódicas para discussão/formação dos professores das unidades escolares.

Quadro 20 - Quadro resumo gestão democrática

Orientação/ princípio DCNEM	Conquistas do NEPSO (2013)	Desafios do NEPSO (2013)	Considerações sobre as demais propostas
Gestão democrática	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação da experiência democrática dentro das escolas – dentro de aula na definição dos temas a serem pesquisados e nos espaços de planejamento dos professores para mobilização, participação e apoio no desenvolvimento do Programa; • Programa ganhou institucionalidade nas escolas, quando foi formalizado no PPP e documentos oficiais das escolas pesquisadas; • Espaço garantido em reuniões para apresentação do programa e seus resultados; • Valorização do trabalho em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência e condições de trabalho dos professores de Ensino Médio dificultam a adesão dos professores à proposta do Programa e conseqüentemente o desenvolvimento de trabalho conjunto/integrado. 	Ambas as propostas reconhecem a importância estratégica do Projeto Político Pedagógico e de reunião entre os professores enquanto espaços privilegiados de participação democrática e de integração do trabalho;

FONTE: Elaboração própria.

Para finalizar esse capítulo é importante ressaltar que os quadros-resumo apresentados têm a intenção de destacar alguns dos pontos e achados relevantes da implementação do programa, relacionando-os com alguns princípios importantes previstos nas Diretrizes. Porém, esses quadros não têm a pretensão em detalhar todos os elementos discutidos e apresentados a partir da pesquisa desenvolvida.

Dessa forma, é importante que os quadros sejam considerados enquanto um dos olhares e sistematizações possíveis de algumas conclusões, porém, não devem ser considerados de forma isolada para o entendimento de todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES AO FIM

Essa tese investigou uma experiência educacional implementada nas escolas públicas do Estado e do município de São Paulo há mais de dez anos: o Programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião (NEPSO). A investigação aprofundada dessa experiência trouxe a possibilidade de adentrar em um tema que, nas últimas décadas, se configurou enquanto um dos grandes desafios para a democratização com qualidade social para educação brasileira: o Ensino Médio.

Conforme destacado ao longo de toda a pesquisa, o currículo do Ensino Médio brasileiro passa por um momento grandes transformações: novas Diretrizes Curriculares Nacionais foram homologadas há menos de três anos, trazendo em seu escopo orientações e desenhos curriculares desafiadores para serem implementados nas escolas públicas brasileiras diante de sua atual estrutura.

A partir da homologação dessas diretrizes, novas propostas curriculares para esse segmento vêm sendo estruturadas, seja em âmbito federal – no caso do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), das escolas de tempo integral e do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio, seja por meio de instituições internacionais - no caso dos Protótipos Curriculares da UNESCO, ou ainda pela iniciativa privada/sociedade civil organizada por meio de parcerias com secretarias estaduais de educação - como é o caso das parcerias estabelecidas com a *Fundação Pão de Açúcar*, *Instituto Oi*, *Instituto Unibanco* e *Fundação Itaú Social*, entre outros, conforme sinalizado por Krawczyk (2013).

Todas essas propostas visam à inovação curricular do Ensino Médio, a partir das diretrizes estabelecidas e, por não serem objeto direto dessa tese, não foram aqui aprofundadas. Porém, duas dessas propostas (o Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio e os Protótipos Curriculares da UNESCO) forneceram subsídios para a contextualização e avaliação do programa NEPSO - por serem programas de caráter nacional e internacional, indutores de políticas públicas.

Além das iniciativas curriculares descritas acima, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, tem como sua 3ª meta a universalização do Ensino Médio até 2016 e elevar a taxa bruta de matrícula no segmento para 85% até 2020.

Para cumprir essas metas o PNE estabeleceu uma série de estratégias que vão desde o incentivo da elaboração de propostas curriculares inovadoras para o Ensino Médio e o estabelecimento dos direitos de aprendizagem, que devem compor a Base Nacional Comum para esse segmento, até o desenvolvimento formas de oferta de ensino

diferenciadas a “filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante” (BRASIL, 2014b, s/p).

A intenção de retomar todas essas iniciativas em torno do Ensino Médio tem como objetivo principal destacar, mais uma vez, a centralidade desse segmento dentro da educação brasileira, especialmente no ano seguinte à implantação das DCNEM (2012), onde muitas dessas iniciativas foram criadas e/ou incentivadas. Destacar a centralidade deste segmento de ensino contrapõe-se à surrada e equivocada ideia de que tais estudos se refiram à uma fase de passagem, intermediária e conseqüentemente sem identidade entre um ensino que é fundamental e a universidade – ou o mundo do trabalho.

Diante de todas essas iniciativas curriculares a pesquisa sobre o NEPSO, dentro deste contexto, se fez ainda mais oportuna, uma vez que o programa apresenta referenciais e estratégias muito similares às presentes nas DCNEM (2012) e pode já apontar alguns desafios e soluções que certamente serão experienciadas pelas escolas que já começaram ou começarão a implantar as inovações curriculares presentes nessas propostas.

É importante destacar que as conclusões conseguidas a partir dessa pesquisa certamente não são generalizáveis a todas as realidades presentes nas escolas públicas brasileiras, porém, trazem reflexões importantes, questionamentos e pontos a serem aprofundados e recontextualizados em pesquisas futuras, conforme sinalizado durante essa tese.

Assim, após a realização dessa pesquisa é possível identificar que as escolas já experientes no desenvolvimento do programa vivenciam oportunidades de ganhos curriculares principalmente se considerarmos as Diretrizes Curriculares enquanto uma direção a ser adotada para a qualificação do Ensino Médio nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, por mais que a realidade das duas escolas pesquisadas seja específica, devemos nos perguntar se esses ganhos curriculares, experienciados por meio da vivência da metodologia do NEPSO, não poderiam ser iluminadores de contribuições aos currículos de Ensino Médio em âmbito nacional.

Esses ganhos representam avanços principalmente no que se refere ao processo de integração curricular, à participação dos jovens no currículo, ao diálogo entre as disciplinas, à utilização da pesquisa como princípio pedagógico, assim como à ampliação dos processos democráticos dentro da comunidade escolar.

Todos esses processos são reconhecidos como fundamentais nas DCNEM e nas novas propostas curriculares para esse segmento e, nesse sentido, a contribuição dessa

pesquisa poderá ampliar-se para um diálogo sobre como esses processos podem ou não serem desenvolvidos em outras unidades escolares de Ensino Médio.

No que se refere ao processo de integração curricular, pudemos observar ao longo dessa pesquisa, como esse é um elemento ainda desafiador para as escolas pesquisadas.

A integração curricular disputa espaço e tempo com as demais disciplinas do currículo e algumas vezes parece não fazer sentido para alguns professores, que mesmo participando de reuniões para a apresentação de propostas integradoras e socialização de resultados, ainda sentem dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de um trabalho mais integrado e conjunto com os professores de outras disciplinas - aparentemente por estarem sobrecarregados com muitas aulas em duas ou mais escolas, e com difíceis condições de trabalho.

No entanto, os professores que realizaram o processo formativo do NEPSO e desenvolveram as pesquisas de opinião, contando com o apoio da gestão em suas unidades, conseguiram além de mudar sua concepção o currículo (o entendendo de forma mais complexa e integrada), enfrentar as dificuldades estruturais e conseguir apoio de alguns professores para o desenvolvimento das pesquisas, por mais que alguns deles não houvessem necessariamente participado da formação oferecida pelo *Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa*.

Assim, é importante destacar também como os próprios professores são elementos que podem, uma vez mobilizados, incentivar e implementar práticas curriculares mais integradas, mesmo que não haja tempo previsto específico na grade curricular para isso.

Por meio dessa pesquisa, foram identificadas algumas das condições presentes nas escolas que possibilitaram que os professores implementassem algumas ações e estratégias para a efetivação de um trabalho mais integrado, são elas: a institucionalização de projetos que visem a integração curricular em documentos oficiais (sejam eles o PPP - no caso de uma das escolas e o Plano de Gestão – no caso da outra), o apoio da gestão a esses projetos (garantindo espaços nos horários de planejamento e apresentação de resultados nas unidades escolares) e, claro, a formação permanente desse profissional, que contemple uma etapa inicial para desenvolvimento de seus princípios e fundamentos, mas que garanta também o acompanhamento e apoio a esse profissional durante a implementação do trabalho nas escolas.

Com relação à maior participação dos jovens na composição curricular e na vivência da pesquisa como princípio pedagógico, o NEPSO parece trazer contribuições

importantes de serem identificadas e iluminadas enquanto uma experiência que poderá inspirar novas formas de composição dos currículos de Ensino Médio.

Conforme pode ser identificado ao longo de toda a pesquisa, a participação e o protagonismo dos jovens na escolha dos temas/conteúdos a serem pesquisados pareceu ser um dos principais fatores para o engajamento dos mesmos nas atividades previstas.

Diante das demais propostas curriculares apresentadas (Protótipos curriculares da UNESCO e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio), o NEPSO parece ser a proposta que fortemente possibilita a autonomia do grupo de professores e jovens na definição de temas e conteúdos a serem discutidos, aprofundados e pesquisados e de fato contemplados no currículo escolar.

Isso porque nos Protótipos curriculares da UNESCO, conforme já sinalizado anteriormente, esses temas já estão praticamente pré-estabelecidos em cada ano do Ensino Médio e no Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio a participação dos jovens no currículo é reconhecida enquanto um valor, mas poucos elementos são fornecidos para efetivação dessa participação.

Devido à importância da sociabilidade na vida dos jovens, as pesquisas serem realizadas por grupos formados a partir de interesses e a possibilidade de desenvolvimento de um projeto comum também parecem ser elementos para garantir a participação dos jovens nas pesquisas.

Assim, o que os resultados dessa tese parecem indicar é que o uso educativo da pesquisa de opinião pode contribuir com o enriquecimento de propostas curriculares que preveem e/ou valorizam o desenvolvimento de trabalhos em grupos, definidos a partir de temas de interesse refletidos e decididos em comum.

A experimentação de estratégias de estudo e construção de conhecimento por meio de metodologias diferentes (como, por exemplo, sair de sala de aula e da escola para fazer entrevistas, entrar em contato com diferentes opiniões, argumentar seu ponto de vista, sistematizar os dados coletados e apresentá-los a outros públicos) das que tradicionalmente são utilizadas em sala de aula, também foram reconhecidas por jovens, professores e gestores das escolas pesquisadas como fatores que garantem maior envolvimento dos jovens nas atividades escolares.

Mais uma vez a formação dos professores assume um papel importante para o desenvolvimento de estratégias e atitudes que favoreçam o reconhecimento e a legitimação de interesses, demandas e expectativas dos jovens por parte dos docentes, para que os

mesmos possam contemplá-las de forma efetiva no currículo escolar e em alguns casos até mesmo em detrimento dos conteúdos já previstos para serem trabalhados em sua disciplina.

Essa mudança de olhar e postura com relação aos jovens refletiram em uma melhora das relações e vínculos estabelecidos entre os jovens e seus professores e conseqüentemente qualificaram os processos de aprendizagens no ambiente escolar.

Conforme pode ser verificado durante a pesquisa, a experiência democrática nas escolas participantes do NEPSO foi ampliada. Junto aos jovens, nos momentos de definição e negociação dos temas a serem pesquisados e também durante o desenvolvimento das pesquisas de opinião⁷³.

Dentro da equipe escolar a experiência democrática também foi ampliada nos momentos de negociação dos tempos e espaços curriculares para o desenvolvimento do programa, assim como nos planejamentos da integração entre as diferentes disciplinas.

Os resultados e aprendizagem nos alunos e professores participantes, identificados a partir das entrevistas realizadas, demonstram um reconhecimento maior de aprendizagens relacionadas ao tema pesquisado, trabalho em grupo, aperfeiçoamento da capacidade de comunicação, escuta, assim como da ampliação e fortalecimento de vínculos e relações entre os alunos e entre alunos e professores.

Esses aspectos de desenvolvimento são extremamente importantes, principalmente nos anos finais do Ensino Médio, onde os jovens estão já praticamente finalizando sua trajetória escolar e essas aprendizagens os auxiliarão em sua vida futura fora da escola - seja como profissionais, estudantes de nível superior ou em sua vida social/familiar.

No entanto, esses ganhos curriculares e de aprendizagem não ocorreram e não ocorrem sem a superação e enfrentamento de alguns desafios, que vão desde a resistência dos docentes em participar do programa (em âmbito micro/escolar), até condições estruturais de organização do sistema educacional brasileiro para esse segmento (em âmbito macro/sistema).

Os achados dessa pesquisa, neste sentido, sinalizam que avanços no processo de implementação das DCNEM são possíveis dentro da estrutura atual das escolas, mas para

⁷³ A Pesquisa de Opinião traz em seu fundamento um grande potencial democrático e de formação para cidadania, uma vez que estimula o respeito e o debate sobre as diferentes opiniões a respeito de um mesmo assunto, evitando assim visões mais simplificadas dos fenômenos pesquisados e subsidiando os participantes para a argumentação e defesa de suas ideias.

que sejam mais significativos e abrangentes seria necessário o enfrentamento de questões mais estruturais presentes nos sistemas de ensino voltados para segmento, como, por exemplo, o tempo garantido em currículo escolar para desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e professores alocados 40 horas em somente uma escola, para que possam ser formados em serviço e terem tempo para desenvolver o trabalho integrado junto aos demais professores e jovens.

No que se refere às aprendizagens desenvolvidas a partir da realização do programa, seria importante aprofundar como os procedimentos de pesquisa de opinião são de fato apreendidos pelos alunos e professores.

As aprendizagens específicas que envolvem o desenvolvimento da pesquisa de opinião (desenvolvimento de hipóteses, elaboração de questionários, realização de entrevistas, tabulação de dados e etc.) não foram destacados, de maneira enfática, por nenhum dos participantes entrevistados e algumas hipóteses podem ser elaboradas com relação à pouca valorização ou reconhecimento desse tipo de conhecimento durante as entrevistas.

Porém seria importante aprofundar as análises nesse sentido para identificar como esses conhecimentos e aprendizagens, mais formais, foram trabalhados durante o desenvolvimento do programa e como poderiam ser reconhecidos também enquanto conhecimentos importantes para a vida escolar e futura dos jovens e também dos professores participantes.

É importante destacar que essas aprendizagens estão previstas no Manual do Professor de forma explícita a cada etapa do desenvolvimento da Pesquisa de Opinião⁷⁴ e parecem, de acordo com os desafios estruturais apontados pelos professores e gestores para a realização do programa em suas unidades, difíceis de serem integralmente desenvolvidas.

No que tange à formação dos professores, essa pesquisa pode sinalizar a importância e a necessidade da formação do educador enquanto um pesquisador, não só para desenvolver a pesquisa como princípio pedagógico - orientação prevista nas diretrizes, mas também possibilitar que o mesmo possa criar maior autonomia nos processos de construção de conhecimento a partir da diversidade de contextos e juventudes presentes nas escolas, fato que exigirá cada vez mais a customização de conhecimentos e formas para sua construção.

⁷⁴ Quadro apresentado na página 174 dessa tese.

Com relação a esse aspecto, seria importante a realização de novas pesquisas que identificassem não só iniciativas voltadas para a formação continuada de professores que trabalhem esse conteúdo, mas também qual a formação em pesquisa que vem sendo oferecida aos professores em seus cursos de formação inicial ou nas licenciaturas, posto que a realização de pesquisas em âmbito escolar é uma prática importante para o desenvolvimento da autonomia intelectual não só dos professores, como também de seus alunos.

Após finalizar essa pesquisa e retomar seus objetivos e intencionalidades é possível verificar que o NEPSO trouxe contribuições para as escolas, professores e jovens participantes, que foram resumidos e explicitados neste trabalho e, por conta de seus princípios e metodologia de implantação - convergentes com as DCNEM e demais propostas curriculares apresentadas, trouxe elementos relevantes e concretos para um debate atual e mais aprofundado sobre a implementação de princípios e metodologias para o trabalho com jovens e professores, em diferentes contextos e estruturas escolares.

Ao considerar o tempo de implementação do NEPSO e as estratégias e metodologias empreendidas por esse programa, há mais de dez anos, conseguimos identificá-lo como um programa que anteviu e desenvolveu uma proposta relevante para incrementar o diálogo e a construção de conhecimento de forma integrada e participativa nas escolas.

Esses objetivos estão presentes em muitas das novas propostas curriculares desenvolvidas para o Ensino Médio e as experiências e os elementos trazidos por essa pesquisa apontam possíveis caminhos e desafios a serem enfrentados pelas escolas e redes de ensino que desejarem implementar inovações curriculares em suas escolas de Ensino Médio.

Essas inovações têm como finalidade última contribuir para melhores resultados de aprendizagem nesse segmento de ensino e principalmente diminuir o abandono escolar por parte dos jovens, uma vez que os mesmos reconhecerão a escola enquanto um lócus de discussão e produção de conhecimentos, que reconhece e valoriza seus interesses, expectativas e demandas e que, ao mesmo tempo, os prepara para enfrentar a vida cidadã, profissional ou de continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 5, p. 25-36, set./out./nov., 1997.
- ABRAMOVAY, M; ESTEVES, L. Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 18-54.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Nossa Escola Pesquisa sua Opinião: Manual do Professor**. São Paulo: Global Editora, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, 113, p. 39-50, julho de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, 113, p. 51-64, julho de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. O argumento por escolas democráticas. In: _____; M; BANES, J. (org.). **Escolas democráticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-43.
- APPLE, M. **Trabajo, enseñanza y discriminación social**. Valência: Universidad de Valência, 1990.
- BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, S.; FREIRE, J. (org.). **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.
- BOURDIEU, P. A "**juventude**" é apenas uma palavra. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1978. Les Jeunes et le premier emploi. Entrevista concedida a Anne-Marie Métaillé.
- BRASIL, **Lei nº 14/1996: Emenda Constitucional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Acesso em: 05 out.2014.
- BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014a.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE; FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**, Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 23001.000189/2009-72**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012a. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866>. Acesso em: 8 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 23001.000196/2005-41** de 7 de abril de 2010. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2010b. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5367&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 8 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I Bases Legais**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2012h. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Conselho Deliberativo. **Resolução nº 51 de 11** de dezembro de 2013a. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_51_11122013.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - **caderno I**: Ensino Médio e formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - **caderno II**: o jovem como sujeito do Ensino Médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013c.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - **caderno III**: Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da educação integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013d.

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - **caderno IV**: áreas de conhecimento e integração curricular. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013e.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - **caderno V**: Organização e gestão democrática da escola. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013f.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I – **caderno VI**: Avaliação no Ensino Médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013g.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pelo **fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral do Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral; Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.
- BRASIL. Ministério da Saúde; Fundação Oswaldo Cruz. Um olhar sobre o jovem no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde: 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_7_MIOLO.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.
- BRASIL. **Lei 13.005/2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 12 out. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 set. 2014.
- BRASIL. **Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil**. Brasília: INEP, 2010a.
- BRASIL; UNICEF. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Aprova Brasil**: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. 2 ed. Brasília: Unicef, 2007.
- BRUZZI, R. **Projeto Dia Lida Vida de Professores Conhecimento docente no Ensino Médio**: processo, práticas e interações de ensino e aprendizagem. Brasília: Liber livro, 2012.

- CARBONEL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- CASALI, A. O que é educação de Qualidade? In: MANHAS, C. (org). **Quanto custa universalizar o direito a educação**. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011. p. 15 a 43.
- CELLARD, A. Análise Documental. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J.; GROULX, L. et.al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295 a 316.
- CENSO ESCOLAR, 2013. URL: <http://www.qedu.org.br/>. Último acesso: 25 jan. 2015.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CHAVES, M. Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. **Última Década**, vol. 13, n. 23, p. 9-29, 2005.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v. 16).
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.
- COLL,C; MIRAS, M. La representación mutua professor/ alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A.; (Org.) **Desarrollo psicológico y educación**. V.2, p. 279-313, 1990.
- CORTI, A. P. O. Que Ensino Médio queremos? Uma experiência de diálogo com escolas públicas. In: Ferreira, C. A. (org.) **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 53-80.
- COSTA, A. C. Gomes. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- DAYRELL, J. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância Ministério da Educação/TV escola, 2009.
- DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** [on-line], vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- DAYRELL, J.; CERRANO, P.. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CERRANO, P.; MAIA, C. (org). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-132.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- DEMO, P. **Mitologias da avaliação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).
- DOBBS, D. Mentas Brillhantes. **National Geographic**, 140, nov. 2011. Disponível em: <<http://viajeaqui.abril.com.br/materias/mentas-brilhantes?pw=3>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

- ESCOLA CAMPESTRE. **Projeto Político Pedagógico**, 2014.
- ESCOLA URBE. **Plano de Gestão Quadrienal**, 2014.
- FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, 59, p. 225-269, agosto de 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- FREIRE, M. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**: Campinas, 26, n. 92, p. 1087-1113, Outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M.; RAMOS, M.. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GABARDO, C. V.; HAGEMMEYER, R. C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar**, 37, p. 93-112, maio de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a07n37.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.
- GARBIN, E.M. Participação juvenil nas escolas- Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação à Distância. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância Ministério da Educação/ TV escola, 2009. p. 30-40.
- GARCÍA, C.; La función docente: nuevas demandas em tempos de cambio. In: García, C. (Org.). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 9-21.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no país. **Cadernos de Pesquisa**, p. 65-81, julho de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria e Educação**, n. 6, 1992.
- HOPPENHAYN, M. (org.) **La juventud en Iberoamérica: tendencias e urgencias**. Santiago de Chile: Organización Iberoamericana de juventude/Cepal, 2004.
- HUTCHINSON, S. Education and grounded theory. In: SHERMAN, R; WEBB, R. B. **Qualitative Research in Education: Focus and Methods**. USA: [s.n.], 1990.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. (Coleção Questões da nossa época).
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2012.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

- INSTITUTO Paulo Montenegro (IPM). URL: <<http://www.ipm.org.br/>>. Último acesso em: 29 out. 2011.
- JANELA, A. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KEHL, R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 89-113.
- KRAWCZYK, N. **Políticas para Ensino Médio e seu potencial inclusivo**. Texto apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf> Acesso em: 01 fev. 2015.
- KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KÜNGER, H.; A Relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 39- 52.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MALTA, M. Reformas educacionais: impactos e perspectivas para o currículo. **Revista e-curriculum**, v. 6, n. 1, p. 6-8, dez. de 2010.
- MARGULIS, M; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra ;Error! Marcador no definido**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata - Facultad de periodismo y Comunicación Social, 2006. Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2013.
- NASCIMENTO, M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio: UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. de 2007.
- NOVAES, R. **Juventude e sociedade: jogos de espelhos sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. s/d, mimeo. Disponível em: <http://portalyah.com/facj/files/2011/09/Juventude-e-Sociedade-Regina-Novaes.pdf> Acesso em 11 abr. 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010
- PACHECO, J. **Currículo: teoria e práxis**. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001. (Ciências da educação).
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POUPART, J. A Entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J., GROULX, Lionel H. et.al. **A**
- CARMONA, R. C. M. O Programa NEPSO e suas Contribuições para o Currículo do Ensino Médio nas Escolas Públicas Paulistas

pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 31-39. (Coleção Sociologia).

- REGATTIERI, M; CASTRO, J. (org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio:** das normas à prática transformadora. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- RIBEIRO, R. J. Política e Juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Instituto Cidadania, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G. ; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SALES, R.S. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CERRANO, P.; MAIA, C. (org). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 231–248.
- SALVADOR, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed,1994.
- SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, **Proposta Curricular para Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação,** s/d. Disponível em:< http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf >. Acesso em: 03 jan. 2015.
- SILVIA, E.; ANDRADE, C. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, J.; AQUINO, L.; ANDRADE, C. (orgs.) **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: IPEA, 2009.
- SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; et.al. **O Construtivismo na Sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 1996. p.29-56.
- SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista em educação:** a prática reflexiva. 4 ed. Brasília: Liber livro, 2011. p. 09-61. (Série Pesquisa, 4).
- SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L; PRADINI, R. Perspectivas para análise de Entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista em educação:** a prática reflexiva. 4 ed. Brasília: Liber livro, 2011. p. 65-88. (Série Pesquisa, 4).
- TORRES, H.; TEIXEIRA, J.; FRANÇA, D. (org.). O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais, n. 4.** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2013. (Série Pesquisa em Educação, 5).
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

- WAHRHAFTING, R. O CONSED e o Ensino Médio. In: COSTA, V. (org.). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 201-215.
- WELLER, W. **Jovens e Ensino Médio: Projetos de vida e perspectivas de futuro**. In: In: DAYRELL, J.; CERRANO, P.; MAIA, C. (org). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 136-154.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO: 2003.
- AÇÃO EDUCATIVA. URL: <<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php>>. Último acesso em: 29 out. 2011.
- ALMEIDA, F. (org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Editora Cortez/EDUC, 2005.
- ANDRADE, C.; SILVA, E. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: ANDRADE, C.; AQUINO, L.; CASTRO, J. (org.); **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 43-69.
- ANDRÉ, M. Estudo de caso e seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, 49, p. 51-54, maio de 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- ANDRÉ, M. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, vol. 18, n. 43. Campinas: CEDES, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621997000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2007. MEC – Texto para Discussão 2.
- BELIVEAU, D. Apresentação. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J., GROULX, Lionel H. et.al. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 31-39. (Coleção Sociologia).
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- CAPPELLETTI, I. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade e Escola, 2002.
- CAPPELLETTI, I. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. In: _____. (org.). **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Articulação Universidade e Escola, 2007. p. 41-56.
- CARVALHO, M. C. B. Avaliação de projetos sociais. In: CENPEC e IMPAES (org.) **Avaliação: textos de referência**. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 29-49.
- CARVALHO, M. C. B. Avaliação participativa – uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de políticas sociais**. São Paulo: IEE – PUC/SP, 1999.

- CARVALHO, M. C. B. Por que avaliar? In: _____ (coord.). **Avaliação: construindo parâmetros para ações socioeducativas**. São Paulo: Cenpec, 2005.
- CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.; ANDRADE, C. C. (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). URL: <<http://www.cenpec.org.br>>. Último acesso em: 29 out. 2011.
- CHIANCA, T. Avaliando programas sociais: conceitos, princípios e práticas. In: CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária); MARINO, E. **Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. Global: São Paulo, 2001.
- CIVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COHEN, H.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CORTI, A. P. et al. **Que Ensino Médio queremos?** Guia para a realização de grupos de diálogo. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- DRAIBE, S. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GUARÁ, M. F. G. Educação, proteção social e muitos espaços para apreender. In: GOUVEIA, M. J. A. (coord.). **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec, Fundação Itaú Social; Unicef, 2003. p. 35-45.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos_pdf.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2012.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Apresentação para discussão 2010.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 15, mar. 2008.
- KRÜGER, H. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 39-52.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. G., RI-OLFI, C. R., GARCIA, M. F. (org.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2007. (MEC – Texto para Discussão 1).

- MALTA, M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de pesquisa**, 49, p. 63-66, maio de 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/530.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- MOREIRA, B. A.; CANDAU, M. V. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (MEC – Texto para Discussão 3).
- NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I.; EUGENIO (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- NOVAES, R.; VANUNUCHI, P. (orgs.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. **Tempo Social: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania**, v. 17, n. 2, 2004.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: UNESCO, 2005.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Políticas Públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Informe mundial sobre la educación, los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación**. Madrid: Santillana/UNESCO, 1998.
- PAIS, M. A Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v.18, n. 3, p. 371-381, jul/set. 2009 .
- PAIS, M. P; BENDIT, R; FERREIRA, V. S. (org). **Jovens e Rumos**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RICO, E. M. (org.). **Avaliação de políticas sociais**. São Paulo: IEE – PUC/SP, 1999.
- RICO, E. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- ROCHE, C. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças**. São Paulo: Cortez; Abong; Oxfam, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **A Educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SPOSITO, M. P. (coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis**. São Paulo: Global, 2007.
- SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não formal. **Educação e Realidade: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 33, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2008.

- SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social. Revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.
- SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. Perspectiva: **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.
- THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de pesquisa**, 49, p. 45-50, maio de 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/527.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- WASELFISZ, J. J. **Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007**. Brasília: Rede de Informação Latino-Americana/RITLA/Instituto Sangari/Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007.

ANEXOS

Anexo A – Apresentação do curso Aprendizado com Pesquisa de Opinião



EACH

Escola de Artes, Ciências e Humanidades
da Universidade de São Paulo

FEUSP

Aprendizado com Pesquisa de Opinião

Educação como Desenvolvimento Local

Curso de extensão universitária

Atualização

2013



Iniciativa

- USP Leste – Escola de Artes, Ciências e Humanidades
- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Ação Educativa
- Instituto Paulo Montenegro

Responsável:

- USP Leste – Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Quem somos

- Prof. Dr. Elie Ghanem
- Profa. Leila Andrade
- Profa. Ms. Marilse Araujo
- Prof. Renato Nascimento
- Profa. Regina Oshiro
- Profa. Thais Bernardes

- **Objetivo Geral**

Formar profissionais com disposição para promover o conhecimento sobre as escolas e suas comunidades, identificando a variedade de opiniões sobre temas de interesse das pessoas que as integram.

Objetivos Específicos

Incentivar processos de aprendizagem, que sejam mais significativos para educadores(as) e educandos(as), a partir da pesquisa educativa de opinião;

Objetivos Específicos

Propiciar troca qualificada direta de experiências entre profissionais de diferentes escolas, redes, níveis e modalidades de ensino de São Paulo;

Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião – NEPSO

- Experiência piloto em 2000;
- Disseminação para SP, RS, PE, PR, MG, BA, RJ e DF, além Argentina, Chile, Colômbia, México e Portugal
- Início: ensino médio



• **Funcionamento**

- ✓ formação inicial
- ✓ assessoria às etapas das pesquisas
- ✓ eventos para divulgação dos trabalhos (Seminários e Congresso)



• Dimensões do NEPSO

- Metodologia: uso educativo da pesquisa de opinião
- Rede NEPSO: estadual, nacional e internacional



Princípios

- Educação entendida como direito;
- Livre adesão à proposta;
- O trabalho se faz COM as pessoas e não PARA elas;
- Disponibilidade para ESCUTA;
- Foco na aprendizagem;
- A aprendizagem se faz a partir do INTERESSE e da necessidade de resolução de PROBLEMAS;
- Importância da experimentação: não punição do erro.



264 inscrições!!!

Critérios de seleção

- Escola pública
- Ensino fundamental e Médio
- Regência
- Foco na região leste de São Paulo
- Diversidade de unidade escolares
- Diversidade de disciplina

Escolas representadas		
<p>Diretoria Regional de Ensino Leste 1 EE Cohab Água de Haia I EE Jose San Martin EE Prof. Joaquim Torres Santiago EE Prof. Thereza Dorothea de Arruda Rego EE Prof. Umberto Conte Checchia EE Rev. Urbano de Oliveira Pinto EE Reverendo Irineu Monteiro de Pinho EE Dom Miguel Kruse</p>	<p>Diretoria Regional de Ensino Centro EE Fidelino de Figueiredo</p>	<p>Diretoria Regional de Educação Itaquera EMEF 8 de Maio EMEF Vicentina Ribeiro da Luz EMEF Dr. João Naoki Sumita</p>
<p>Diretoria Regional de Ensino Leste 2 EE Ataulpho Alves EE Cap. Sergio Paulo Muniz Pimenta EE Carlos Gomes EE Célia Ribeiro Landim EE Charles de Gaulle EE Deputado José Bustamante EE Dr. Diogo de Faria EE Dr. Lauro Celidonio Gomes dos Reis EE Engenheiro Hugo Takahashi EE Eunice Marques de Moura Bastos EE Francisco Parente EE Joaquim Eugenio de Lima Neto EE José Borges de Andrade EE José Righetto Sobrinho EE Laurinda Rodrigues EE Madre Paulina EE Mário Kozel Filho EE Prof. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira EE Prof. Dario de Queiroz EE Prof. Pedro Moreira Matos EE Prof. Wilson Roberto Simonine EE Profª Célia Ribeiro Landim EE Profª Dulce Leite da Silva EE Reverendo Mattathias Gomes dos Santos</p>	<p>Diretoria Regional de Educação Butantã EMEF Daisy Amadio Fujiwara EMEF Educandário Dom Duarte EMEF Ibrahim Nobre</p>	<p>Diretoria Regional de Educação Penha CEU EMEF Antonio Carlos Rocha EMEF Abraão de Moraes EMEF Arthur Alvim EMEF Assad Abdala EMEF Cecilia Meireles EMEF Dep. Januario Mantelli Neto EMEF Edgard Cavalheiro EMEF Emiliano Di Cavalcanti EMEF Firmino Tibúrcio da Costa EMEF Gen. Othelo Franco EMEF Guilherme de Almeida EMEF Padre Antonio Viera EMEF Prof Januario Mantelli EMEF Profa. Wanny Salgado Rocha EMEF Rosangela Rodrigues Vieira</p>
<p>Centro Paula Souza ETEC Drª Maria Augusta Saraiva</p>	<p>Diretoria Regional de Ensino Leste 5 EE HERÓIS DA FEB EE Professor Moacyr Campos</p>	<p>Diretoria Regional de Educação São Miguel CEU EMEF Parque São Carlos CEU EMEF 3 Pontes EMEF Almirante Pedro de Frontin EMEF Antônia e Arthur Begbie EMEF Antonio Carlos de Andrade e Silva EMEF Armando Cridey Righetti EMEF Dr. Jose Pedro Leite Cordeiro EMEF Dr. Pedro Aleixo EMEF José Honório Rodrigues EMEF Madre Maria Imilda do SS. Sacramento EMEF Mururés EMEF Pedro Teixeira EMEF Prof. Fernando de Azevedo EMEF Senador Lino de Mattos EMEF Vicente Amato Sobrinho</p>
<p>Diretoria Regional de Ensino Bragança Paulista EE Prof. João Antonio Rodrigues</p>	<p>Diretoria Regional de Educação Guaianases CEU EMEF Jambeiro EMEF Profa. Anna Lamberg Zeglio</p>	
	<p>Diretoria Regional de Ensino Mauá EE Dª Esperança de Oliveira Saavedra</p>	
	<p>Diretoria Regional de Educação São Mateus EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo - Pe. Batista EMEF Brasílio Machado Neto</p>	
	<p>Secretaria Municipal de Educação Guarulhos EPG Manuel Bandeira EPG Amélia Duarte da Silva</p>	

Vocês são...

Sexo

Feminino	75%
Masculino	25%

Trabalha

Em apenas 1 escola	51%
Em mais de 1 escola	49%

Tempo de magistério

até 5 anos	23%
de 6 anos a 10 anos	24%
de 11 anos a 15 anos	20%
de 16 anos a 20 anos	17%
Mais de 21 anos	15%

Leciona no

Ensino Fundamental I	28%
Ensino Fundamental I e II	6%
Ensino Fundamental I e EM	1%
Ensino Fundamental II	36%
Ensino Fundamental II e EM	14%
EJA	4%
Ensino Médio	13%

Disciplinas que lecionam

Historia, Geografia, Filosofia e Sociologia	23%
Língua portuguesa, inglesa e espanhola**	23%
Matemática	8%
Educação artística	6%
Educação Física*	9%
Ciências/ Biologia/ Química	8%
Polivalente	23%

*Ensino da Hist e cult Afro-brasileira e africana

** Linguagem, trabalho e tecnologia e sala de apoio à inclusão

Atividades do Curso

- Aulas temáticas (1º semestre)
 - Vivência na metodologia da pesquisa educativa de opinião
 - Acompanhamento dos projetos de pesquisa
 - Realização das pesquisas nas escolas
 - Eventos para divulgação do processo
- 100 horas
- 62h - presenciais
 - 38h - pesquisas desenvolvidas na escola

Programa do Curso

16/março – Ação Educativa

09h00 às 13h00 – Debate: Direitos Humanos e Educação: que relação é essa? (Profa. Dra. Mariângela Graciano, FEUSP e Profa. Vera Souza, Coord. DOT/São Miguel)

11h00 às 13h00 - Apresentação do curso e combinados

6/abril – Ação Educativa - ESP

09h00 às 18h00 – Vivência na metodologia Nepso

20/abril – USP Leste

09h às 12h – Debate: Mídias e Educação: quais os diálogos possíveis e desejáveis? (Profa. Dra. Maria da Graça Setton/FEUSP e Profa. Ms. Michelle Prazeres/FEUSP)

12h às 13h – Assessoria aos projetos: Constituição da equipe

4/maio – USP Leste

09h00 às 12h00 – Debate: Pesquisa científica na educação básica? (Profa. Ms. Marilse Araujo, Ação Educativa e representante da Escola de formação e aperfeiçoamento de professores do ESP)

13h00 às 16h00 – Assessoria aos projetos: Escolha do tema

18/maio – USP Leste

09h às 12h – Debate: Quais os sentidos da escola hoje? (Profa. Dra. Flávia Schilling/ FEUSP e Profa. Ms. Ana Paula Corti/IFSP)

13h às 16h – Assessoria aos projetos: Qualificação do tema

08/junho – A definir

09h às 13h – Seminário de Qualificação

15/junho – USP Leste

09h às 12h – Debate: Como a escola trata a diversidade? (Profa. Mestra Elisabete Oliveira/ Feusp)

13h às 16h00 – Assessoria aos projetos: Elaboração do questionário

17/agosto – USP Leste

09h às 13h – Assessoria aos projetos: Definição da população e da amostra e trabalho de campo

31/agosto – Ação Educativa

09h às 13h – Assessoria aos projetos: Tabulação dos dados e análise dos resultados

21/setembro – USP Leste

09h às 13h – Assessoria aos projetos: Apresentação e divulgação dos resultados

26/outubro – A definir

09h às 18h – XI Seminário Paulista

23/novembro – Ação Educativa

09h às 13h - Avaliação do curso e confraternização

Avaliação do curso

- 90% de presença;
- Trabalho de conclusão:
registro e sistematização do processo da pesquisa realizado na escola com estudantes.

Sítios

USP Leste - Escola de Artes, Ciências e Humanidades

www.each.usp.br

Faculdade de Educação da USP

www.fe.usp.br

Ação Educativa

www.acaoeducativa.org.br

Instituto Paulo Montenegro

www.ipm.org.br

Obrigada!

Anexo B – Pautas do Encontros Formativos



Escola de Artes, Ciências e Humanidades
da Universidade de São Paulo



*Aprendizado com Pesquisa de Opinião:
Educação como Desenvolvimento Local
1º Encontro — 16 de março de 2013*

Pauta

Atividades do dia:

- Café de recepção
- **Debate:** Direitos Humanos e Educação: que relação é essa? (Profa. Dra. Mariângela Graciano/ FEUSP e Profa. Mestra Vera Souza/ Coord. DOT São Miguel).
- Apresentação do curso, da equipe e combinados.
- Avaliação

Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião



**ROTEIRO DA OFICINA DE FORMAÇÃO INICIAL
2º ENCONTRO**

Data: 06 de abril de 2013, das 09h às 18h

Local: Fundação Escola de Sociologia e Política

Rua General Jardim, 552 – Vila Buarque

Objetivos

- Experimentar alguns procedimentos implicados numa pesquisa de opinião
- Vivenciar o processo da pesquisa educativa de opinião

09h00 - Café (vamos verificar o espaço mais adequado para fazer isso) e Divisão das turmas

Durante o café: montar uma mesa com a lista de presença e com etiquetas grandes (para crachá) com bolinhas de 3 cores diferentes. A partir das cores dividiremos as turmas.

Distribuir pasta e manual

09h30 - Na Sala**0. Apresentação ...**

... dos participantes –

Dinâmica de apresentação: falar que todo processo é um processo de troca, que é importante valorizar a escuta e a experimentação da pesquisa. Então faremos um exercício relâmpago de pesquisa: pesquise o nome, a escola e a disciplina que seu colega do lado leciona. Você tem 10 segundos para isso. Contar os 10 segundos.

Pedir para que se apresentem. (Esforço para que eles não colem – rs)

09h40 - 1 Um ponto de partida

Princípios do projeto

Etapas da pesquisa e roteiro da oficina – Pedir para que 2 voluntários coloquem em ordem as etapas da pesquisa e quando isso estiver feito, mostrar o roteiro da oficina conforme as etapas.

10h00 - 2. A Pesquisa

(Evitar usar a palavra **PROBLEMA**, para que não entendam a pesquisa deva ser apenas coisas ruins)

2.1 – Leitura do contexto e escolha do tema

Apresentando um contexto onde a nossa pesquisa-exercício irá acontecer já com temática da pesquisa definida. Contar como foi que os alunos escolheram o tema. – leitura coletiva do contexto –

10h35 - Justificativa (Por quê?), Objetivo (Para quê?) – pergunta-guia, Hipóteses, Quem será entrevistado

Chuva de ideias – **pensar como os estudantes**

- O que vocês gostariam de saber?
- Por quê? (Objetivo)
 - Para quê? (Justificativa) e Quem será entrevistado?
- O quanto e o que sabemos sobre isso? (qualificação)
 - que resultados esperamos encontrar? (hipóteses)

11h00 2.2 Qualificação do tema

O que mais precisamos saber sobre o tema, onde e como encontraremos mais informações

Falar sobre o que é essa etapa, dar exemplos de como pode ser feita, lembrar de conversar com especialistas e procurar fontes diversas contemplando diferentes visões sobre o tema.

Apresentar as perguntas abaixo como possibilidades para guiar a qualificação:

- O que mais precisamos saber?
- Onde vamos buscar essas informações?

11h15 2.2 Construindo questionários

10 MINUTOS PARA ESSA ATIVIDADE (11h30-11h40) - Subgrupos (4 grupos): elaborar 2 questões de múltipla escolha para descobrir opiniões sobre o tema, não questões de perfil.

15 minutos (11h40 – 11h55) - Apresentação DO MANUAL – Dizer que como temos pouco tempo não usaremos MUITO o manual na oficina, mas que eles deveriam dar uma lida. Pois ali eles encontrar muitas dicas e jeitos de fazer a pesquisa. Apresentar o Manual e ler o quadro rosa da pag 67 – algumas dicas para elaborar as perguntas.

Montar o questionário com 4 perguntas feitas pelo grupo, mais as de perfil que levaremos pronta (sexo, idade, escolaridade) pedir para que copiem na folha oferecida por nós, com um modelo de apresentação e formatação

11h055– 12h20 – 20 MINUTOS –

Discussão das questões apresentadas e escolha das que comporão o questionário

Fazer esses comentários antes deles copiarem o questionário na folha que levaremos, já com apresentação do entrevistado e perguntas de perfil

Apresentar o modelo de questionário e comentar

12h20 – 12h30 – Observações sobre questionário e trabalho de campo

não identificar o entrevistado;

cabeçalho: nome da escola, tema e objetivo da pesquisa ordem das perguntas: das mais impessoais para as mais pessoais

apresentação do pesquisador e agradecimento

numeração das perguntas e alternativas

Definir o perfil dos entrevistados

Dar instruções para o campo antes do almoço: eles tem que dizer para a pessoa que vai responder, qual o perfil dela, ex: umas aluna de 15 anos...

Questionários auto aplicados e aplicados por pesquisador – **trabalhamos com questionários aplicados pelos entrevistadores!!!!** É importante estimular que os estudantes façam o campo, pois gostam muito dessa etapa. Exceção: quando o tema é muito delicado e os estudantes não querem abrir mão da abordagem desse tema. Sugerir que cada estudante faça mais do que duas entrevistas, para que tenham boa experiência com o campo. (Fazer essa observação)

Não vale entrevistar os conhecidos!!!

ALMOCO – 12h30 – 13h30

Trabalho de Campo – das 13h30 às 14h00

14h00 – 14h15 . Avaliando o pré-teste

NOSSO CAMPO NA OFICINA FUNCIONA TAMBÉM COMO PRÉ-TESTE

Quais perguntas apresentaram problemas? Quais problemas?

Falar sobre a reformulação do questionário a partir das observações do pré-teste.

14h15 – 14h45 - Observações gerais sobre o trabalho de campo

14h45 – 15h20 - 3. Tabulação de dados (p. 95) das 14h30 – fazer tabulação usando a variável sexo – ou alguma variável de duas alternativas

Que meio usar: tabulação manual e tabulação eletrônica – Fala breve de 5 minutos

Exercício de tabulação manual (**fazer a tabulação coletivamente na lousa**) – das 14h35 – 15h10

Leitura dos resultados em números absolutos

15h20 – 16h00

Fazer porcentagem e elaborar gráficos de alguns resultados (fazer manchetes dos gráficos)

Análise dos resultados Fazer análise das questões tabuladas – Confirmamos nossa hipótese? As questões deram conta dos objetivos da pesquisa?

4. Amostragem e amostras (p. 63) – que depende das condições reais de desenvolvimento da pesquisa

Importante: Não é uma pesquisa

Comentar que é possível pensar em ações de intervenção a partir dessa pesquisa?

Na análise dos resultados, problematizar o processo: Chegamos ao nosso objetivo dentro da

16h20 – 17h00

6. Preparação da apresentação dos resultados

Recuperar o tema, objetivo, justificativa, hipóteses, pergunta guia

Principais resultados

As hipóteses foram confirmadas/ refutadas/esquecida

Criação de um título para a pesquisa

- possíveis ações

- divulgar alguns conteúdos mobilizados no processo

No grupão - auditório da Ação Educativa

7. Apresentação do resultados – 17h00 às 17h40

AVALIAÇÃO – 17h40 às 18h00

ENCERRAMENTO: Registro do dia: Pensei em cada um falar uma palavra que descreva o dia... porque imagino que todos estarão cansados nesse momento. O que acham?

Aprendizado com Pesquisa de Opinião:

Educação como Desenvolvimento Local

3º Encontro — 20 de abril de 2013

Pauta

Objetivos:

- Debater relações possíveis entre mídia e educação
- Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião

Atividades do dia:

09h10 – 10h40 - Debate: Mídia e educação: quais os diálogos possíveis e desejáveis? (Profa. Msa. Michelle Prazeres / FEUSP)

10h40 – 10h55 – Intervalo**10h55 – 11h25 - Escolha da equipe de pesquisadores: quais as possibilidades?**

- Apresentar quais são as possibilidades de constituição da equipe de pesquisadores que já foram experimentados.

- Dizer que é importante já pensarem em intencionalidades em fazer o Nepso com o grupo que escolherem. Pode ser que estejam fazendo o Nepso porque faz parte do curso, mas precisam ter um objetivo pedagógico com isso, refletir sobre ele e explicitá-lo.

11h25 – 12h35 – Registro, sistematização e Trabalho de conclusão do curso

- Fazer um breve histórico do processo do ano passado e contar qual foi a avaliação de outros professores de outros polos na oficina que ocorreu em março.

- Apresentar o processo de registro do trabalho da Leda (power point).

- Fazer um exercício de observação com uma foto de um Ipê no meio de mundo de casas na periferia de SP.

- Apresentar a pauta de observações usada ano passado como proposta para esse ano (entregar a pauta para todos).

- Perguntar quem quer fazer esse processo com acompanhamento de leitura etc. – quem fizer já vai construindo o TCC durante o processo.

- Apresentar cronograma de registros e devolutivas durante o ano (nossa proposta está está no final desse arquivo).

12h35 – 12h50 – Apresentação da proposta de alteração de horário, em função da dificuldade de utilização do espaço da USP Leste no período da tarde. (fazer os encontros do 1º semestre das 08 às 13h). Combinados em função disso.

12h50 – 13h00 – Avaliação***Aprendizado com Pesquisa de Opinião:******Educação como Desenvolvimento Local******4º Encontro — 04 de maio de 2013*****Pauta****Objetivos:**

- Debater a presença e possibilidade de se fazer pesquisa científica na escola básica
- Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião: definição do tema

Atividades do dia:

07h30-08h05 - Café de recepção

08h05 – 08h30 - No auditório: Vídeo do Nepso, apresentação da pauta e divisão da turma em 2 grupos. APRESNETAÇÃO DA IMAGEM

08h35 – 10h15 - Nas salas (2 grupos): retomar que não fizemos essa etapa na oficina, mas que é preciso fazer com cuidado e atenção levando em conta os interesses dos alunos e alunas.

Atividade de escolha do tema:

Dividir em 3 grupos e cada um vai levantar temas a partir de uma pergunta diferente: O que gosta de fazer e faz com frequência? O que gosta ou gostaria de fazer e não faz? O que te interessa e você tem curiosidade de saber mais?

Discutir as possibilidades de definição do tema: debates em mais de uma aula para a definição, com grupos pesquisando e defendendo a importância de cada tema; votação aberta e fechada; ter grupos diferentes que pesquisarão temas diferentes dentro da mesma turma etc.

Apresentar para todos, os temas que surgiram nos grupos e ir juntando em temas semelhantes ou afins e definir um tema único de pesquisa. A partir desse tema definir: Objetivo (Para quê), Justificativa (Por quê), pergunta-guia, hipóteses, quem está envolvido nesse tema (quem será entrevistado e possíveis “especialistas para a qualificação do tema”)

Voltar a imagem: Cada um diga **UMA** frase sobre essa imagem: do que vê, do ela representa.

Qual a ligação dessa imagem com a etapa de escolha do tema? - Debate

10h40 – 11h00 - Informes:

Teresa

Documentos (Ficha de inscrição, cópia do RG, CPF e comprovante de escolaridade)

Site e blog

11h00 – 12h55 - Debate: Pesquisa científica na escola? (Profa. Msa. Marilse Araujo/ Ação Educativa)

12h55 – 13h - Avaliação

Aprendizado com Pesquisa de Opinião:

Educação como Desenvolvimento Local

5º Encontro — 18 de maio de 2013

Pauta**Objetivos:**

- Debater os sentidos da escola na atualidade

- Discutir etapa de qualificação do tema, no processo de pesquisa, com foco principal na investigação em diferentes pontos de vista e de diversidade de fontes sobre a temática a ser estudada

Atividades do dia:

07h30-08h10 - Café de recepção

08h10 – 08h15 – dividir a turma em dois

08h15 – 09h15 - Nas salas (2 grupos):

Apresentar cartum a favor do rebaixamento e refletir 5'

Fazer um levantamento: quem são as pessoas envolvidas/atingidas no tema de ato infracional cometido por adolescentes? 5'

Apresentar um artigo a favor da redução da maioria penal. Fazer o debate com as seguintes questões: **20'**

Esse material é adequado?

Se sim, pq?

Se não, pq?

É suficiente?

Se não o que falta?

Algumas outras questões para debate:

A discussão é feita sobre o material ou sobre o fato?

Quais são os personagens e fontes usadas na matéria? Faltou ouvir alguém?

É possível identificar qual a posição da fonte?

De onde ela fala e o que ela defende?

Apresentar cartum contra o rebaixamento e refletir 5'

Texto: “Pela ampliação da maioria moral” de Eliane Brum. **20'**

Debate sobre a etapa a partir das apresentações. **CUIDADOS:**

Importância de se buscar diferentes pontos de vista sobre o assunto;

Buscar entender melhor a fonte, que visão ela tem, porquê ela tem essa visão;

Olhar com cuidado a relação das fontes e as visões com a mídia.

Sugerir os vídeos: Juízo, Pixote, Crianças invisíveis, como nascem os anjos, ônibus 174, Quem matou Pixote?... quais outros?

Fontes para qualificação:

Materiais diversos: Textos, internet, livros, revistas, jornais, filmes, músicas, youtube, cartuns etc;

Especialistas: poder público, organizações da sociedade civil, profissionais da área etc

09h15 – 10h10 – Levantamento dos projetos já com tema e divisão em mais 2 grupos

Conversa e orientação de como estão indo os trabalhos na escola, como estão pensando em fazer a qualificação.

10h10 – 10h30 – intervalo

10h30 – 11h00 – Combinados sobre o Seminário de Qualificação

Explicar o que é o evento

Apresentar o roteiro de apresentação:

Nome da escola e Tema do projeto

Foco: O que queremos saber com essa pesquisa?

Em quais fontes buscamos informações ou em quais pretendemos buscar? Por quê?

Que informações foram encontradas?

*Aprendizado com Pesquisa de Opinião:
Educação como Desenvolvimento Local
6º Encontro - Seminário de qualificação
08/06/2013, CEU Curuçá*

Horário: das 09h00 às 13h00

Quantos participantes: 5 alunos mais os professores

Confirmação dos temas e da participação: Até **26/05**, pelo email:
thais.bernardes@acaoeducativa.org

11h00 – 12h55 - Debate: Quais os sentidos da escola hoje? (Profa. Msa. Ana Paula Corti / IFSP)

12h55 – 13h - Avaliação

*Aprendizado com Pesquisa de Opinião:
Educação como Desenvolvimento Local
7º Encontro — 15 de junho de 2013*

Pauta**Objetivos:**

- Debater como a escola trata a diversidade
- Discutir etapa de elaboração do questionário, e retomar pontos importantes do processo de pesquisa até o momento?

Atividades do dia:

07h45-08h10 - Café de recepção

08h10 – 08h45 – Avaliação do Seminário de Qualificação

Transporte, lanche, organização. Debate em sala, contribuição para o processo de pesquisa e para a qualificação do tema. Impressão dos estudantes

08h45 –: conversamos brevemente sobre o andamento das pesquisas e achamos que deveríamos retomar alguns pontos importantes do processo da pesquisa como: pergunta-guia, diferenciação do objetivo pedagógico, objetivo da pesquisa e plano de ação, foco, hipóteses etc

Elaboração do questionário (com a extensão da pauta, pensei em talvez falarmos brevemente sobre a elaboração do questionário, entregarmos o material de apoio e retomarmos isso em agosto)

Dar retorno do indeferimento do curso na CEGEBA e informar alteração da data do Seminário Paulista para dia 09/11, em função do ENEM

11h00 – 12h55 - Debate: Como a escola trata a diversidade? (Profa. Msa. Elisabete Regina Oliveira / FEUSP)

12h55 – 13h - Avaliação

Aprendizado com Pesquisa de Opinião:***Educação como Desenvolvimento Local***

8º Encontro — 17 de agosto de 2013

Pauta**Objetivos:**

- Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião: elaboração do questionário, amostra e trabalho de campo

Atividades do dia:

Café de recepção

Exercício sobre elaboração do questionário:

Separar em pequenos grupos: para que trabalhem em cima dos seguintes pontos:

Articulação entre hipóteses e pergunta-guia da pesquisa com o questionário e verificar a estrutura do questionário

Mudança de formato das perguntas para um mais adequado

Plenária de apresentação dos grupos

Comentário dos professores e professoras

Nossos comentários e Exercício sobre amostra e trabalho de campo

Em grupo novamente, debater:

Que tipo de amostra usaria para esse questionário?

Que variáveis tem que ser consideradas?

Como construir essa amostra?

Qual o tamanho da amostra?

Plenária de apresentação dos grupos

Comentário dos professores e professoras

Nossos comentários

Falar sobre Relatório final de pesquisa – consultar sobre data de entrega

Informes:

2º Seminário Educação como desenvolvimento local

X Congresso Ibope UNESCO

Pesquisa e Pre teste de pesquisa do IBOPE

Avaliação

Aprendizado com Pesquisa de Opinião:

Educação como Desenvolvimento Local

9º Encontro — 31 de agosto de 2013

Pauta

Objetivos:

- Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião: tabulação dos dados e análise dos resultados

Atividades do dia:

Café de recepção

Exercício de tabulação e análise:

Separar em pequenos grupos (duplos ou trios) para que tabulem questões, conforme divisão abaixo:

Faixa etária 1	Grupo A: Questões 5,6,7,9 e afirmação 1
	Grupo B: Afirmações 2 e 7 e questões 14,16 e 19
Faixa etária 2	Grupo C: Questões 5,6,7,9 e afirmação 1
	Grupo D: Afirmações 2 e 7 e questões 14,16 e 19
Faixa etária 3	Grupo E: Questões 5,6,7,9 e afirmação 1
	Grupo F: Afirmações 2 e 7 e questões 14,16 e 19
Faixa etária 4	Grupo G: Questões 5,6,7,9 e afirmação 1
	Grupo H: Afirmações 2 e 7 e questões 14,16 e 19
Faixa etária 5	Grupo I: Questões 5,6,7,9 e afirmação 1
	Grupo J: Afirmações 2 e 7 e questões 14,16 e 19

Após eles tabularem cada grupo coloca em uma grande tabela os resultados.

Juntar os grupos de mesma faixa etária para que façam uma primeira análise dos resultados (distribuir hipóteses para que usem na análise)

Agora no grupão apresentar as análises de cada faixa e compor uma análise coletiva.

Construir uma análise levando em conta o processo

Comentário dos professores e professoras

Nossos comentários (Dicas: fazer afirmações na negativa dificulta o entrevistado responder, perguntas que só trazem as alternativas dos entrevistados, perguntas que trazem o que não está explicitado nas hipóteses....)

Informes:

X Congresso Ibope UNESCO

Critérios:

Professoras formadoras

Professoras(es) que estão sistematizando o projeto de pesquisa

Professoras(es) que nunca foram ao congresso IBOPE UNESCO

Avaliação

*Aprendizado com Pesquisa de Opinião:
Educação como Desenvolvimento Local
10º Encontro — 21 de setembro de 2013*

Pauta

Objetivos:

- Discutir alguns procedimentos implicados na pesquisa educativa de opinião: apresentação dos resultados
- Preparar o XI Seminário Paulista

Atividades do dia:

Café de recepção

Levantamento dos projetos com tabela na parede de etapas (escola, projeto, série/ano)

ver como está o andamento dos projetos, dificuldades etc

Construir o Seminário Paulista

Apresentar como temos feito o seminário e perguntar o que acham e sugestões

Lista de coisas que precisamos ver com eles:

Ônibus – organizar itinerário de transporte

Mostrar fotos dos estandes

Preparação dos estandes

Apresentação dos projetos em sala

Equipe de apoio

Arrumação final e Alimentação

Cartaz

Informação importantes para a apresentação:

- Escola:

- Título da Pesquisa:

- Tema:

- Pergunta Guia:

- Professor(es) responsável(eis) e disciplinas:

- Professor(es) envolvido(os) e disciplinas:

- Alunos pesquisadores (série e período):

- Outras informações - o porquê da escolha do tema (história interessante sobre a escolha do tema), quais foram as hipóteses, quais foram as descobertas da qualificação, quem foram os entrevistados, onde foram aplicados os questionários, destaques do campo, 2 ou 3 resultados relevantes, principais aprendizagens e desafios, a pesquisa gerou algum desdobramento? Qual?

- E mais?....

Gráficos: quantos, como e quais?

- Título do gráfico
- legendas adequadas
- quais gráficos?
- Manchete
- Usar cores adequadas

Apresentação dos resultados:

Oficina com Andreissa

Avaliação

Projeto Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião

XI Seminário Paulista

11º Encontro — 09 de novembro de 2013

Local: EE Prof. Moacyr Campos

Objetivos:

Divulgar o trabalho realizado, em 2013, por alunos e professores das escolas da rede NEPSO do Estado de São Paulo;

Criar oportunidade para que as equipes se apropriem das pesquisas realizadas, qualificando e problematizando o processo;

Atividades do dia:

09h00 às 09h30 – Chegada dos participantes e café da manhã;

09h30 às 10h00 – Breve abertura, boas-vindas a todos e todas;

10h00 às 12h00 – Apresentação dos projetos em salas, sendo 10 minutos para cada grupo de pesquisa e, na sequência, 10 minutos para debate, perguntas e observações;

12h00 às 14h00 – Almoço e preparação dos estandes;

14h00 às 15h30 – Visitação aos projetos;

15h30 às 16h00 – Encerramento

16h00 e 16h30 – Organização do espaço.

Obs. Quando se encerrarem as apresentações o grupo poderá descer para o almoço.

Orientações para coordenação das apresentações dos projetos de pesquisa

Organizar a sala em roda;

Dar as boas vindas a todos e agradecer a presença;

Se apresentar e promover breve apresentação dos presentes, confirmando a presença dos grupos responsáveis por cada pesquisa;

Confirmar as regras de apresentação das pesquisas: até 10' para cada equipe e, na seqüência, 10' para debate;

Cronometrar os tempos de apresentação e de perguntas;

Observar e Problematizar:

O que gerou o tema da pesquisa?

Qual o(s) objetivos da pesquisa?

Quais hipóteses foram levantadas no início da pesquisa? Elas foram confirmadas?

Como foi feita a qualificação do tema?

As perguntas, de fato, investigaram **a opinião** dos entrevistados?

(é muito comum confusão entre conhecimento/grau de informação e opinião sobre o assunto)

Os resultados apresentados respondem ao problema que gerou a pesquisa?

Os resultados podem ser utilizados em algum tipo de desdobramento (ação de intervenção, planejamento/reflexão da própria escola, outros)?

Que aprendizagens os pesquisadores destacam?

Qual atividade eles gostaram mais de realizar?

Quais foram as maiores dificuldades?

Obs. Quando se encerrarem as apresentações o grupo poderá descer para o almoço.

***Aprendizado com Pesquisa de Opinião:
Educação como Desenvolvimento Local
12º Encontro — 23 de novembro de 2013***

Pauta

Objetivos:

- Avaliação do XI Seminário Paulista
- Avaliação da 3ª edição do curso de extensão e do trabalho de 2013
- Confraternização

Atividades do dia:

9h – 9h30 – Café de recepção

9h30 – 10h15 – Avaliação livre do Seminário (pensei em ir anotam no flip chart ou lousa)

10h15 – 11h30 - Avaliação dos encontros do curso de 2013 – ficha da EACH, nossa ficha e breves comentários.

11h30 – 12h30 – Confraternização

Seminário:

Transporte – 1- chegada na escola, 2- como foi o percurso, tanto como o motorista tratou os passageiros e o roteiro de passagem pelas escolas;

Recepção: lanche/ acolhida;

Dança do ventre;

Nas salas: como foram as apresentações, coordenação da sala e como os estudantes se sentiram;

Almoço;

Apresentação na quadra: montagem dos stands (materiais disponibilizados, visita aos stands etc.)

Apresentação dança afro;

Lanche da tarde;

Retorno para escola (transporte etc);

Outros...

APÊNDICES

Apêndice A – Diários de campo

DIÁRIO DE CAMPO I

Data: 16 de março de 2013 (Sábado)

Local: Ação Educativa/Auditório - Rua General Jardim, 660
Vila Buarque, São Paulo - SP

Atividade: 1º encontro de formação

Pauta:

- Café de recepção
- Debate: Direitos Humanos e Educação: que relação é essa? (Profa. Dra. Mariângela Graciano/ FEUSP e Profa. Mestra Vera Souza/ Coord. DOT São Miguel.
- Apresentação do curso, da equipe e combinados.
- Avaliação

O auditório da Ação Educativa estava cheio, com cerca de 100 professores de escolas públicas que haviam realizado sua inscrição anteriormente. Uma mesa com um bom café da manhã recepcionava os participantes que aos poucos se acomodavam no local. As idades do grupo de professores e sua experiência pareciam variadas. Após a maioria de o grupo estar acomodado foi dado início as apresentações das palestrantes Mariângela Graciano – que apresentava um saber e discussão mais acadêmica e geral sobre a relação dos Direitos Humanos e Educação, sendo seguida por Vera Sousa- que parecia dialogar mais diretamente com a linguagem dos professores presentes e realizou questões que provocaram um caloroso debate junto ao grupo de profissionais (ela ressaltou os dados referentes ao Ensino Médio).

Foi possível observar que mesmo o grupo sendo heterogêneo (diversas idades, disciplinas e tempo de magistério) os mesmos apresentavam uma visão crítica com relação as questões relacionadas a qualidade da educação. Muitos professores denunciaram suas condições de trabalho, a questão da política precária de formação de professores oferecida pelo estado (em sua maioria cursos rápidos e sem uniformidade de propostas), criticaram o sistema de Bônus que prejudica e penaliza os alunos com maior dificuldade e da precarização da educação após dos 20 anos de PSDB no Estado de São Paulo. Um professor que acabava de ingressar na rede e expressava uma opinião mais otimista do trabalho a ser desenvolvido, foi contestado pelos mais experientes e pareceu desconfortável com a situação, mas manteve sua posição até o final do debate. A mediação das falas quase

não aconteceu o que proporcionou uma grande quantidade de críticas e um debate interessante entre o próprio grupo de professores.

Fiquei com a impressão de que o grupo de professores realmente estava comprometido com a causa da educação e reconheciam o seu a importância de seu papel, porém poucas sugestões de melhoras dessa situação foram vislumbradas ou citadas por seus participantes. Uma visão bem fatalista da educação parecia tomar conta do grupo.

Será que era isso que os mobilizava a procurar uma nova metodologia de formação de seus alunos? O que mobilizava aquele grande grupo de professores apresentarem-se em um sábado de manhã no centro de São Paulo para discutir sobre algo que parecia não haver solução (educação)?

Após o caloroso debate do grupo foi apresentado o Programa NEPSO: seu histórico, abrangência, estrutura geral da formação (temas, carga horária), princípios, números de inscitos, processo de seleção de professores e regras para certificação.

Foi enfatizado que para obtenção do certificado reconhecido pela EFAP, o curso deverá ter 100 e prever a realização de um TTC ao final.

Acredito que o TCC poderá ser um ponto de atenção no momento da avaliação final do curso, além de verificar as motivações dos professores em realizá-lo.



Fotos retiradas pela equipe do NEPSO e disponibilizadas em Blog da Formação.

[\(http://www.acaoeducativa.org.br/cursonepso/\)](http://www.acaoeducativa.org.br/cursonepso/)

Por meio das imagens é possível verificar a diferença de idades e perfil dos participantes deste primeiro encontro.

DIÁRIO DE CAMPO II

Data: 06 de abril de 2013, das 09h às 18h (Sábado)

Local: Fundação Escola de Sociologia e Política- Rua General Jardim, 552 – Vila

Buarque, São Paulo - SP

Atividade: 2º encontro de formação

Pauta:

Objetivos:

- Experimentar alguns procedimentos implicados numa pesquisa de opinião
- Vivenciar o processo da pesquisa educativa de opinião

09h00 - Café

09h30 – 9h40- Apresentação dos participantes

09h40 – 10h00- Um ponto de partida

- Princípios do projeto
- Etapas da pesquisa e roteiro da oficina

10h00 – 10h35 - A Pesquisa: Leitura do contexto e escolha do tema

10h35- 11h00 - Qualificação do tema

11h15 – 12h20- Construindo questionários

12h20 – 12h30 – Observações sobre questionário e trabalho de campo

ALMOÇO – 12h30 – 13h30

13h30 - 14h00- Trabalho de Campo

14h00 – 14h15- Avaliando o pré-teste

14h15 – 14h45 - Observações gerais sobre o trabalho de campo

14h45 – 15h20 - Tabulação de dados

15h20 – 16h00- Análise dos resultados

16h20 – 17h00- Preparação da apresentação dos resultados

17h00 - 17h40- Apresentação dos resultados

17h40 - 18h00- AVALIAÇÃO

O grupo foi recepcionado com um grande café e ao lado da mesa principal haviam as listas de presença, etiquetas para realização de crachás e 3 cores diferentes de bolinhas coloridas que foram utilizadas para divisão dos grupos nas salas. Cada professor recebeu uma pasta contendo o manual do professor e papéis para anotação. O grupo estava grande e parecia animado com a formação a ser realizada.

Foram montadas 3 salas (de acordo com a cor das bolinhas disponibilizadas e distribuídas a partir da assinatura da lista de presença) cada uma conduzida por profissionais da Ação Educativa com grande experiência na condução do NEPSO. Todos trabalham no Programa desde seu início.

A turma que acompanhei foi a de cor verde e nesta turma havia um grande grupo de professores que lecionava no Ensino Médio. Essa característica da turma foi possível de ser observada a partir da dinâmica de apresentação dos participantes- que estimulou que os professores iniciassem a prática da pesquisa junto ao professor que estava ao seu lado e depois apresentá-lo. O grupo pareceu gostar e se divertir com a dinâmica proposta.

Cada vez mais consigo perceber que existe um cuidado da equipe de formadores em receber bem os participantes e fazerem com que os mesmos se sintam a vontade no espaço de formação. O ambiente não exige formalidade e proporciona a expressão “livre” dos participantes.

A atividade tem início com um exercício prático: um dos participantes é convidado a organizar as etapas de elaboração de projetos- que estão dispostas em diversas folhas. O participante não apresenta dificuldade em ordená-las.

A forma de condução da atividade faz com que muitas vezes os professores participantes não se concentrem e algumas conversas paralelas começam a acontecer. O formador chama a atenção do grupo para a escuta de um caso fictício para o desenvolvimento da pesquisa e inicia a realização de perguntas-chaves que levam aos itens da pesquisa:

Porque dessa pesquisa? (Justificativa)

Para que essa pesquisa? (Objetivo)

O que já sabemos?

O que gostaríamos de saber?

Quem será o entrevistado?

Qual será a pergunta Guia?

Que resultados esperamos encontrar? (hipóteses)

O Formador solicita que os participantes hajam como se fossem os alunos, para que pudessem prever as possíveis dificuldades de realização desse processo. Os professores “topam” a brincadeira e realmente acabam se comportando ainda mais como alunos, o que dificulta o “controle do grupo” por parte do formador.

Depois de alguma dispersão do grupo o lazer no bairro foi escolhido como tema da pesquisa. Parece haver uma confusão entre objetivo e justificativa, por parte do grupo, no momento de responder as perguntas colocadas e o formador opta em não entrar nesta questão. Existe também certa dificuldade na definição de quem seria entrevistado. Também identifiquei certa dificuldade na conceituação do que era uma hipótese por parte do formador, acredito que muito mais pela dispersão do grupo com a atividade, do por falta de conhecimento do que seria uma hipótese.

A definição do tema da pesquisa- para mim é uma etapa de grande curiosidade... Como o professor define o tema junto ao seu grupo? Qual a influencia/ interferência do professor neste momento? No caso da vivência realizada o formador conduziu de forma tranquila a esta etapa. Mas como um professor pode colaborar na definição e significação do tema escolhido pelos jovens? Como esta escolha pode proporcionar maior adesão dos jovens à pesquisa?

Em seguida o grupo foi subdividido e os participantes deveriam elaborar duas perguntas fechadas (para facilitar a sua tabulação) que gostariam de serem respondidas.

Depois desse momento os participantes foram liberados para o almoço e todos saíram juntos para almoçar. O clima era agradável e os participantes já demonstravam abertura e davam sinais de estabelecimento de vínculos afetivos.

Até o momento, o encontro formativo fez com que os participantes experimentassem todas as etapas da realização da pesquisa de opinião, se configurando, a primeira vista enquanto uma concepção de formação baseada na Homologia de Processos.

Consegui, durante o intervalo, conversar com o formador da turma que eu estava acompanhando e verifiquei que o mesmo possuía um roteiro detalhado das atividades a serem desenvolvidas no dia. Este fato demonstra mais uma vez o preparado e cuidado dos formadores com relação a organização do encontro.

Não pude permanecer na parte da tarde na atividade porém após o encontro tive a oportunidade de conversar com os formadores e os mesmos demonstraram animação com relação a participação do grupo. Depois tive a possibilidade de verificar as fotos e avaliação do encontro que demonstram uma boa adesão do público a proposta do programa de formação.

Segue abaixo a avaliação do encontro realizado:

APRENDIZADO COM PESQUISA DE OPINIÃO

Avaliação

Oficina de Formação Inicial – 06 de abril de 2013

Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – São Paulo – SP

1. Os objetivos da oficina, expressos no roteiro:

(42) Foram atingidos.

(0) Foram parcialmente atingidos. O que faltou?

(0) Não foram atingidos. Por quê?

2. A metodologia usada na realização da oficina, tendo em vista os Princípios que orientam o

Projeto, foi:

(42) Coerente.

(0) Incoerente. Por quê?

- Bem dinâmica;
- Adorei a forma como foi conduzida pelo prof. Renato

3. Você aprendeu algo com aula? (Marque com X)

sim 42 não 0

Se você aprendeu algo, o que foi?

- A importância da elaboração do questionário para atingir objetivos;
- Pensar num tema para pesquisa e organizar um questionário para realização da mesma;
- Realização de pesquisa, seus passos, tabulação e apresentação;
- Realizar pesquisas de opinião e analisa-las
- Despertou ainda mais o interesse pelo curso;
- Como organizar uma pesquisa e quais são suas etapas;
- Como realizar uma pesquisa;
- Nova forma de tabular;
- Os procedimentos que antecedem uma pesquisa de opinião e possíveis dificuldades;
- Aprendi a forma mais fácil e motivante de trabalhar pesquisa de opinião com os alunos;
- Os caminhos a serem seguidos para uma boa pesquisa;
- Que tudo o que é bom passa por algumas mudanças;
- Elaboração de gráficos;
- Fazer a elaboração da pesquisa com a participação de todos, para evitar que o professor faça sozinho e o projeto não dê certo. A metodologia que o Renato apresentou foi muito bacana;
- Informações que ajudam a melhorar o desenvolvimento de pesquisa;
- Técnicas que podem ser utilizadas com os alunos em sala;
- Como elaborar questões para uma pesquisa;
- Trabalhar com os alunos projetos de uma forma mais dinâmica;
- Organização e reflexão (passos do projeto);
- É necessário uma forma clara de expressar os resultados e mais ainda na hora de tabulá-los;
- Inserir dentro de um determinado assunto diversas questões;
- Trabalhar em grupo;
- Pensar em educação na amplitude da comunidade;
- Dicas legais para confecção de gráficos;

- Observar mais do que falar;
- Como montar um projeto de forma dinâmica e participativa;
- Ficou mais claro o trabalho que vamos desenvolver;
- P.O. é muito difícil de ser produzida, porém muito boa para se refletir sobre algumas questões importantes;
- Ouvir mais, discutir mais e refletir mais;
- Uma maneira prática para organizar entrevistas e aferir dados;
- Como preparar uma pesquisa de opinião;
- Aprendi saber o que é pesquisa de opinião e interagir com outros professores;
- Aprender a ouvir a opinião;
- Escutar, aferir conhecimento, elaborar P.O.;
- A importância de se levar ao espaço escolar a pesquisa de opinião, até mesmo pelo fato de alguns alunos não perceberem seu espaço e importância no seio social;
- Consegui entender qual objetivo do projeto, e como ele deve ser abordado com os alunos;
- Tabulação e a metodologia utilizada na “P.O.”;
- Como fazer pesquisa de opinião. Como dar início a conversa com os alunos para essa pesquisa;
- A iniciar uma pesquisa com os alunos e as formas (maneiras) corretas;
- Como fazer/ organizar a pesquisa na escola;
- Que é possível colocar em prática o projeto com os alunos. Que é uma proposta rica e que pode contribuir para melhoria da aprendizagem e promover o protagonismo do aluno.

4. Deixe seu recado:

Que bom...

- Gostei muito, foi proveitoso, o grupo é muito bom. Os organizadores estão de parabéns!
- Conhecer outros universos melhor é aprender a trabalhar dentro de cada um;

• O tempo disponível para a explanação do tema e realização do trabalho com liberdade;

- Rever amigos e formar novos amigos
- Que as atividades envolvem teoria e prática;
- As atividades foram bem claras;
- Que voltei!;
- Interação dos cursistas;
- O grupo se envolveu na dinâmica, produzindo os resultados;
- Espaço para discussão e sugestões produtivas de trabalho;
- Adorei o curso e o tema;
- Encontrar com vocês novamente, o encontro fortalece o pensar educacional;
- A interação com as pessoas;
- Que consegui cumprir uma tarefa coletiva;
- Estar aprendendo todos os dias;
- Poder “ver” a oficina com outros olhos;
- Adorei a temática de hoje, foi um dia bastante produtivo;
- Poder ter apoio de colaboradores em enriquecer nosso trabalho;
- Ter a oportunidade de participar de ações como esta;
- A oficina foi objetiva;
- Gostei, dinâmico, aprendi bastante;
- Que conseguimos chegar ao objetivo proposto;
- Que deu tempo pra todos mostrarem seus trabalhos;
- Poder vivenciar a prática antes de aplicar com os alunos;
- Poder experienciar como será feito o projeto;
- Que o orientador é organizado e esclareceu todas nossas dúvidas;
- Estou animada com a possibilidade de desenvolver os trabalhos;
- Foi um encontro produtivo com a integração dos alunos nos debates.

Que pena...

- Que o tempo se esgotou;
- Que eu não fiz o curso antes;
- Que fiquei longe...;
- Garantir a participação de todos;

- Pouco tempo para fazer o que foi pedido de forma adequada;
- Que foi tão rápido;
- Que o acesso a todas essas informações não chega a todas as pessoas;

- Nem todos colegas de trabalho ter a oportunidade de realizar o curso;
- Não houve muitas indicações de leitura;
- Que a pesquisa não foi real e sim fictícia;
- Que não havia notebook para todos os grupos mostrarem suas pesquisas;
- Que foi corrido e a pesquisa foi com poucas pessoas;
- Que nem todos os professores aderem a proposta.

Que tal...

- Oficinas com período mais curto;
- Bem diria, não vejo a hora de nos encontrar novamente;
- Aumentar a divulgação do curso e das vagas;
- Retornar para abalar...;
- Mais embasamento teórico no decorrer do curso;
- Utilizar contextos mais próximos dos professores;
- Arrumar um lanchinho;
- Sempre ter ideias novas;
- Haver possibilidades de sermos agentes multiplicadores com nossos colegas e levarmos

como base a apostila ofertada na data de hoje pra eles;

- Ampliar o número de vagas;
- Nos reunir e levar o projeto a mais lugares e profissionais que desconhecem;
- Solicitar equipamentos para fazer nossas atividades de modo mais informatizado;
- Se todos encontros fossem na USP Leste
- Divulgar mais este espaço na rede municipal.

Apêndice B – Dados sobre professores participantes

Escola	Diretoria	Esfera	Disciplina	Segmento de ensino	Dá aula em mais de 1 escola?	Quantas?	Tempo de magistério
ETEC Dr ^a Maria Augusta Saraiva	Centro Paula Souza	Estadual	Espanhol e Linguagem Trabalho e Tecnologia	Ensino Médio	Sim	3	8
EE Prof. João Antonio Rodrigues	DE Bragança Paulista	Estadual	História	Ensino Fundamental/ Médio e EJA	Não	1	19
EE Prof. João Antonio Rodrigues	DE Bragança Paulista	Estadual	Língua Portuguesa	Fundamental II	Sim	2	13
EE Prof. João Antonio Rodrigues	DE Bragança Paulista	Estadual	LÍNGUA PORTUGUESA	Ensino Fundamental/ Médio e EJA	Não	1	4
EE Prof. Uacury Ribeiro De Assis Bastos	DE Campinas Leste	Estadual	História	Ensino Fundamental/ Médio e EJA	Sim	2	1
EE Fidelino de Figueiredo	DE Centro	Estadual	Matemática	Fundamental II	Não	1	15
EE Joaquim Ferreira Gonçalves da Silva	DE ITAQUAQUECETUBA	Estadual	Ciências	Fundamental II	Não	1	12
EE Prof. Thereza Dorothea de Arruda Rego	DE Leste 1	Estadual	Biologia	Ensino Médio	Sim	2	12
EE Rev. Urbano de Oliveira Pinto	DE Leste 1	Estadual	ciências	Fundamental I e II	Sim	2	25
EE Prof. Umberto Conte Checchia	DE Leste 1	Estadual	Arte	Fundamental I	Sim	2	21
EE Prof. Joaquim Torres Santiago	DE Leste 1	Estadual	POLIVALENTE	Fundamental I	Não	1	10
EE Reverendo Irineu Monteiro de Pinho	DE Leste 1	Estadual	EDUCAÇÃO FÍSICA	Fundamental I e II	Não	1	2
EEDom Miguel Kruse	DE Leste 1	Estadual	Sociologia	Ensino Médio	Não	1	2
EE Cohab Águia de Haia I	DE Leste 1	Estadual	Polivalente - de 1ºano ao 5º ano	Fundamental I	Sim	2	24
EE Jose San Martin	DE Leste 1	Municipal	LÍNGUA PORTUGUESA	Ensino Fundamental/ Médio e EJA	Não	1	9
EE COHAB Aguia de Haia I	DE Leste 1	Estadual	Polivalente/Artes	Fundamental I	Sim	20	20
EE Jose San Martin	DE Leste 1	Estadual	português	Fundamental II	Não	1	9

EE Laurinda Rodrigues	DE Leste 2	Estadual	polivalente	Fundamental I	Não	1	10
EE Reverendo Mattathias Gomes dos Santos	DE Leste 2	Estadual	Português e inglês	Fundamental I e II	Sim	3	16
EE Ataulpho Alves	DE Leste 2	Estadual	Historia	Ensino Médio	Não	1	8
EE Profª Célia Ribeiro Landim	DE Leste 2	Estadual	Língua Portuguesa e Literatura/ Inglês	Fundamental e Ensino Médio	Não	1	6
EE Prof. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	DE Leste 2	Estadual	Língua Portuguesa	Fundamental e Ensino Médio	Sim	2	4
EE Dr. Diogo de Faria	DE Leste 2	Estadual	HISTÓRIA	Fundamental e Ensino Médio	Não	1	5
EE Charles de Gaulle	DE Leste 2	Estadual	Geografia	Fundamental II	Sim	2	11
EE Engenheiro Hugo Takahashi	DE Leste 2	Estadual	Ciclo I - Ensino Fundamental	Fundamental I	Sim	2	10
EE Prof. Dário de Queiroz	DE Leste 2	Estadual	História	Fundamental e Ensino Médio	Sim	2	7
EE Mário Kozel Filho	DE Leste 2	Estadual	história e geografia	Fundamental I e II	Não	1	7
EE Mario Kozel Filho	DE Leste 2	Estadual	Ciências	Fundamental I e II	Sim	3	3
EE José Righetto Sobrinho	DE Leste 2	Estadual	HISTÓRIA	Ensino Fundamental/ Médio e EJA	Sim	2	5
EE Dr. Lauro Celidonio Gomes dos Reis	DE Leste 2	Estadual	Polivalente	Fundamental I	Não	1	17
EE Madre Paulina	DE Leste 2	Estadual	Matemática	Fundamental I e II	Sim	2	8
EE Eunice Marques de Moura Bastos	DE Leste 2	Estadual	Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Fundamental I e II	Não	1	17
EE Charles de Gaulle	DE Leste 2	Estadual	MATEMÁTICA	Fundamental II	Sim	1	8
EE Deputado José Bustamante	DE Leste 2	Estadual	Português e Inglês	Fundamental I e II	Não	1	7
EE Dep. José Bustamante	DE Leste 2	Estadual	Ciência/Biologia	Fundamental e Ensino Médio	Sim	2	12
EE Madre Paulina	DE Leste 2	Outros	Língua Portuguesa e Espanhola	Fundamental II	Não	1	3
EE Carlos Gomes	DE Leste 2	Estadual	Filosofia	Ensino Médio	Não	1	1

EE Profª Dulce Leite da Silva	DE Leste 2	Estadual	Ensino Fundamental I Professora Mediadora	Fundamental I	Não	1	12
EE Joaquim Eugenio de Lima Neto	DE Leste 2	Estadual	BIOLOGIA ENSINO MÉDIO PARA A E.J.A. E O REGULAR	Ensino Médio	Sim	2	15
EE Prof. Dario de Queiroz	DE Leste 2	Estadual	Educação Artística.Artes.	Ensino Fundamental/ Médio e EJA	Não	1	26
EE Prof. Pedro Moreira Matos	DE Leste 2	Estadual	HISTORIA- LICENCIATURA	Fundamental I e II	Sim	2	5
E.E. Madre Paulina	DE Leste 2	Estadual	Arte	Fundamental e Ensino Médio	Não		12
EE Célia Ribeiro Landim	DE Leste 2	Estadual	Língua Portuguesa	Fundamental e Ensino Médio	Sim	2	3
EE Pedro Moreira Matos	DE Leste 2	Estadual	História	Fundamental e Ensino Médio	Não	1	7
EE Dep. Astolfo Araújo	DE leste 4	Estadual	matemática	Ensino Médio	Não	1	10
EE Dona Pilar Garcia Vidal	DE leste 4	Estadual	Língua Portuguesa	Fundamental II	Não	1	30
EE Profª Sérgio da Silva Nobreza	DE leste 4	Estadual	química	Ensino Médio	Não	1	11
EE HERÓIS DA FEB	DE Leste 5	Estadual	GEOGRAFIA	Fundamental e Ensino Médio	Não	1	10
EE Professor Moacyr Campos	DE Leste 5	Estadual	Matemática	Ensino Médio	Não	1	2
EE Dª Esperança de Oliveira Saavedra	DE Mauá	Estadual	PEB I	Fundamental I	Sim	2	15
EE Dª Esperança de Oliveira Saavedra	DE Mauá	Estadual	Polivalente	Fundamental I	Sim	2	12
EMEF Ibrahim Nobre	DRE Butantã	Municipal	MATEMÁTICA	Fundamental I e II	Sim	2	7
Emef Vargem Grande II	DRE Capela do Socorro	Municipal	polivalente	Fundamental I	Não		18
CEU EMEF Jambeiro	DRE Guaianases	Municipal	Artes	Fundamental I e II	Não	1	8
EMEF Profa. Anna Lamberga Zeglio	DRE Guaianazes	Municipal	Arte	Fundamental I e II	Sim	2	15
EMEF 8 de Maio	DRE Itaquera	Municipal	ens fund I	Fundamental I	Não	1	1

EMEF Vicentina Ribeiro da Luz	DRE Itaquera	Municipal	Geografia	EJA	Sim	2	16
EMEF Dr. João Naoki Sumita/ EE Prof. Moacyr Campos	DRE Itaquera/ Leste5	Municipal	ENSINO FUNDAMENTAL I e II / ENSINO MÉDIO	Fundamental I	Sim	2	20
EMEF Abraão de Moraes	DRE Penha	Municipal	História/Geografia	Fundamental II	Não	1	28
EMEF Prof. Januario Mantelli	DRE Penha	Municipal	língua portuguesa	Fundamental II	Não	1	10
EMEF Guilherme de Almeida	DRE Penha	Municipal	Geografia	Fundamental I e II	Sim	3	6
EMEF Dep. Januario Mantelli Neto	DRE Penha	Municipal	Ensino fundamental I	Fundamental I	Sim	2	20
EMEF Gen. Othelo Franco	DRE Penha	Municipal	POLIVALENTE	Fundamental I	Não	1	22
EMEF Edgard Cavalheiro	DRE Penha	Municipal	Língua Portuguesa	EJA	Sim	2	27
EMEF Cecília Meireles	DRE Penha	Municipal	Geografia	EJA	Não	1	17
EMEF Padre Antonio Vieria/ EMEF Luis Washinton Vita	DRE Penha	Municipal	LÍNGUA PORTUGUESA/ SALA DE APOIO À INCLUSÃO	Fundamental II	Sim	2	3
EMEF Firmino Tibúrcio da Costa	DRE Penha	Municipal	Língua Portuguesa/Sala de Leitura	Fundamental I e II	Sim	2	22
EMEF Arthur Alvim	DRE Penha	Municipal	Educação Física	Fundamental I e II	Não	1	7
CEU EMEF Antonio Carlos Rocha	DRE Penha	Municipal	HISTORIA	Fundamental I	Sim	2	6
EMEF Profa. Wanny Salgado Rocha	DRE Penha	Municipal	Polivalente	Fundamental I	Não	1	27
EMEF Rosângela Rodrigues Vieira	DRE Penha	Municipal	Geografia	Fundamental I e II	Não	1	20
EMEF Assad Abdala	DRE Penha	Municipal	Educação Física	Fundamental II	Sim	2	5
EMEF Padre Antonio Vieria	DRE Penha	Municipal	Inglês	Fundamental II	Não	1	20
EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo - Pe. Batista	DRE São Matheus	Municipal	História	Fundamental I e II	Não	1	7
CEU EMEF Parque São Carlos	DRE São Miguel	Municipal	INGLÊS	Fundamental I	Sim	2	7
EMEF Dr. Pedro Aleixo	DRE São Miguel	Municipal	HISTORIA	Fundamental II	Sim	2	20

EMEF Almirante Pedro de Frontin	DRE São Miguel	Municipal	Língua Portuguesa	Fundamental I e II	Não	1	18
EMEF Armando Cridey Righetti	DRE São Miguel	Municipal	Todas as disciplinas do Ensino Fundamental I (Polivalente)	Fundamental I	Não	1	2
EMEF Prof. Fernando de Azevedo	DRE São Miguel	Municipal	Educação Física	Fundamental I e II	Não	1	3
EMEF Mururés	DRE São Miguel	Municipal	Educação física	Fundamental I	Não	1	5
EMEF Pedro Teixeira	DRE São Miguel	Municipal	Português, Matemática, História, Geografia e Ciências	Fundamental I	Sim	2	13
CEU EMEF 3 Pontes	DRE São Miguel	Municipal	Português	Fundamental I	Sim	1	11
EMEF Armando Cridey Righetti	DRE São Miguel	Municipal	INGLÊS	Fundamental I	Sim	2	4
EMEF Senador Lino de Mattos	DRE São Miguel	Municipal	Educação Física	Fundamental I e II	Sim	2	4
EMEF Prof. Fernando de Azevedo	DRE São Miguel	Municipal	EDUCAÇÃO FÍSICA	Fundamental II	Não	1	2
EMEF Dr. Jose Pedro Leite Cordeiro	DRE São Miguel	Municipal	matemática	Fundamental I e II	Sim	2	19
CEU EMEF Parque São Carlos	DRE São Miguel	Municipal	Educação Física	Fundamental I	Não	1	3
EMEF Madre Maria Imilda do SS. Sacramento	DRE São Miguel	Municipal	Profª Ed Infantil Ens.Fundamental I	Fundamental I	Não	1	18
EMEF Dr. Pedro Aleixo	DRE São Miguel	Municipal	CIÊNCIAS	Fundamental II	Não	1	32
EMEF Vicente Amato Sobrinho	DRE São Miguel	Municipal	POLIVALENTE CICLO I	Fundamental I	Sim	2	12
EMEF Mururés	DRE São Miguel	Municipal	INGLÊS	Fundamental I e II	Sim	2	1
EMEF Antônia e Arthur Begbie	DRE São Miguel	Municipal	Polivalente	Fundamental I	Não	1	3
EMEF Senador Lino de Mattos	DRE São Miguel	Municipal	Língua Portuguesa	Fundamental II	Sim	2	19
EPG Manuel Bandeira	SME Guarulhos	Municipal	Polivalente	Fundamental I	Sim	2	15

II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para JOVENS

1. NOME _____ IDADE _____
NACIONALIDADE _____ RG _____
2. NOME _____ IDADE _____
NACIONALIDADE _____ RG _____
3. NOME _____ IDADE _____
NACIONALIDADE _____ RG _____
4. NOME _____ IDADE _____
NACIONALIDADE _____ RG _____
5. NOME _____ IDADE _____
NACIONALIDADE _____ RG _____
6. NOME _____ IDADE _____
NACIONALIDADE _____ RG _____
7. NOME _____ IDADE _____
NACIONALIDADE _____ RG _____

Neste ato representado por mim, _____

_____, professor orientador desta turma, estão sendo convidados a participar de um estudo O Programa NEPSO e suas contribuições para o currículo do Ensino Médio nas escolas públicas paulistas, que tem como principal objetivo verificar os resultados e repercussões do NESPSO nas escolas e alunos participantes do Programa e contribuir com a elaboração de currículos para o Ensino Médio.

A participação do grupo na pesquisa se dará por meio de depoimento coletado através de entrevista semiestruturada.

Estou ciente de que a sua privacidade do grupo será respeitada, ou seja, seus nomes ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, os (as) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Rita Carmona Moreira Leite, sob orientação da Prof. Dr. Fernando José de Almeida do Programa Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é a pesquisadora responsável pelo desenvolvimento desta pesquisa e poderei manter contato com ela por meio do telefone (11) 98181431 e e-mail ritacmleite@gmail.com.

É assegurada a assistência dos meus representados durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de meus representantes. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de todos os integrantes mencionados acima na pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

São Paulo, _____ de _____ de 2014.

Assinatura e RG

III. Roteiro de entrevista para JOVENS

1. Nome
2. Idade
3. Ano
4. Escola
5. Período de estudo
6. Trabalha? Em que?
7. Quantos professores ajudaram na pesquisa?
8. De quais disciplinas?
9. Nome e disciplina do professor orientador
10. Título da pesquisa
11. Qual o tema de sua pesquisa? Porque ela é importante?
12. Porque você quis participar da pesquisa?
13. Durante a pesquisa você conheceu pessoas novas?
14. O que você aprendeu com o nepso?
15. Depois de realizar a pesquisa de opinião, escolha duas opções abaixo que represente as quais você se sente mais preparado?

<input type="checkbox"/> melhorar as notas e passar de ano; <input type="checkbox"/> entrar em uma faculdade/ universidade; <input type="checkbox"/> realizar um curso técnico; <input type="checkbox"/> ingressar no mercado de trabalho; <input type="checkbox"/> viver melhor; <input type="checkbox"/> nenhuma das alternativas; <input type="checkbox"/> outros > quais? _____	<input type="checkbox"/> conviver com diferentes opiniões; <input type="checkbox"/> Conseguir trabalhar melhor em grupo; <input type="checkbox"/> conseguir estudar melhor <input type="checkbox"/> ter mais habilidade para defender suas ideias – argumentar: _____ _____
---	--
16. Com que você mora?
17. Sua mãe sabe que você participa desse projeto?
18. Quais são as três primeiras palavras que vem a sua cabeça quando você escuta a palavra nepso? (*não existe resposta certa ou errada*)

1ª palavra _____

2ª palavra _____

3ª palavra _____
19. Como o nepso poderia melhorar?

IV. Roteiro de entrevista para DIRETORES

1. Nome;
2. Quanto tempo está como Diretor da escola;
3. Quantos professores de sua escola participaram do Programa NEPSO?
4. E alunos?
5. Porque eles participaram? Indique quatro ações concretas nos quais você viu a motivação da participação deles.
6. Como ficaram sabendo da formação/programa?
7. Existem implicações para gestão/coordenação com o desenvolvimento do programa na escola? (falta de espaço, tempo currículo) Ações a serem realizadas.
8. Se sim, quais são elas?
9. Quais são as repercussões e os resultados do NEPSO dentro de sua unidade escolar? Comportamento (ações) e aprendizagem (valores) – mudanças observáveis.
10. Quais são os pontos fortes do programa
11. E suas fragilidades?
12. Você teria alguma sugestão para aperfeiçoamento desse programa?

V. Roteiro de entrevista para PROFESSORES

1. Nome
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua diretoria/ regional de ensino?
4. Há quanto você está no magistério?
5. Você é efetivo da rede?
6. Em qual (is) segmento (s) de ensino você leciona atualmente?
7. Qual (is) disciplina(s) você leciona?
8. Qual o numero de escolas que você leciona?
9. Você participou de todos os encontros formativos do ano passado? Algum em especial te marcou?
10. Desenvolveu a pesquisa com os alunos?
11. Quais os profissionais da escola que auxiliaram na pesquisa:
12. Destaque as principais dificuldades que enfrentou para desenvolvimento da pesquisa
13. Explícite os principais ganhos no desenvolvimento da pesquisa
14. Refletindo sobre os desafios e ganhos com a realização da pesquisa, em sua opinião qual seria o ano/ segmento escolar que mais se adequa a proposta do nepso? Por quê?
15. O programa possibilitou que você pensasse formas alternativas de trabalho com os jovens? Em quais aspectos? Justifique sua resposta.
16. Você faria novamente esta formação?
17. Observações gerais que não tenham sido contempladas nas questões anteriores

VI. Roteiro de entrevista para ATOR INSTITUCIONAL DO NEPSO

1. Nome;
2. Idade;
3. Formação;
4. Quanto tempo trabalha no NEPSO?
5. Qual é o objetivo/ missão principal do NEPSO? Está realizando?
6. Quais são as principais conquistas deste programa junto aos jovens?
7. Quais foram seus maiores desafios para implantação do programa nas escolas de Ensino Médio?
8. Qual é metodologia utilizada para a formação dos professores?
9. Para você como foi o desenvolvimento do NEPSO no ano de 2013? Uma avaliação geral.
10. Quais são as principais inovações realizadas em 2013?
11. Qual é a contribuição do NEPSO para o currículo escolar?
12. Como você avalia a contribuição do NEPSO para as escolas nos quais ele acontece?

Apêndice D – Categorização das entrevistas

MOBILIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO	IDEIAS CENTRAIS
bom primeiramente eu amo aprender coisas novas eu sempre tô procurando alguma coisa outra é::: eu acho que na vida a gente tem oportunidades várias e basta a gente querer e eu pra mim eu pego todas	Perfil individual--> curiosidade aproveita as oportunidades
na minha escola eu participo tudo- AUXILIO PARA ENTRAR NA FACULDADE	Perfil individual--> curiosidade aproveita as oportunidades
primeiramente porque eu fui convidada e depois eu comecei a me interessar também porque o tema é muito polêmico então essa situação toda me deu uma certa curiosidade de saber como que ...	Tema de interesse Convite
bom eu quis participar porque me interessou o tema porque eu não sabia muito sobre cidadania nem pelos meus direitos e com essa pesquisa você vai pesquisando pesquisando e agora tenho outro ... outra cabeça pra esse lado entendeu? Eu sei que eu tenho que buscar os meus direitos e cumprir os meus deveres	Tema de interesse
olha sinceramente porque a professora falou “ô vamo lá” que vai ser na USP aí eu ué USP que eu já fui pra USP e eu achei muito legal fiz um trabalho já ainda no fundamental ainda sobre ... qual o nome? ...é::: não lembro peraí é::: curta metragem aí eu conheci o ambiente da USP mas aí infelizmente foi cancelado da USP né? Porque tá tendo essas manifestações lá né? Aí veio pra cá mas tipo sinceramente “foi por causa que me interessou mais a USP” mas aí a professora foi ... tipo ... dando um apoio ó vamos fazer assim “aí deu até uns material pra você fazer” e eu gosto muito de artes e ela é professora de artes aí tipo tudo sem muito computador só nas pesquisas mesmo ... e aí foi legal	Gosta da professora possibilidade de ir até a USP
então eu achei interessante no começo aí ... é coisa que eu pretendia aprender um pouco ... ir mais a fundo e aí foi indo. não só pelo tema mas influenciou a professora ter ... “abrido” a oportunidade	Tema de interesse Convite
porque a professora de espanhol já tinha passado pra gente que ia ter esse projeto o NEPSO e... como a gente é muito próximo e também como “a gente é uma das pessoas que mais se interessa” dentro da sala eu e mais algumas amigas a gente pediu pra professora se a gente podia ajuda-la	Gosta da professora Perfil individual--> curiosidade aproveita as oportunidades

porque eu achei super interessante você virar um pesquisadora né? E eu sempre tive vontade e sem falar que daria certificado da USP e iria contar no meu currículo também	Certificado da USP
porque eu achei muito importante esse projeto quando a professora convidou a gente a participar o jeito que ela foi falando nossa me deu uma emoção danada aí eu falei não então vou participar	Convite Tema de interesse
porque foi um tema que “tava” frequentemente nas redes sociais e na mídia foi uma coisa assim que tipo de cara me interessou aí eu quis eu com meu grupo quisemos nos aprofundar mais no assunto	Tema de interesse
porque eu achei interessante pro meu aprendizado teve uma reunião sobre o NEPSO aí eu decidi participar	Perfil individual Convite
acho que porque eu sou muito curiosa ((risos)) eu gosto de me envolver em tudo principalmente na escola eu faço parte de um pouco de tudo e no que eu posso eu me envolvo acho que é por isso	Perfil individual--> curiosidade aproveita as oportunidades
Só que aí veio o tema dos meninos, `nossa, esse tema é legal, é interessante`, a gente começou a conversar e aí surgiram essas ideias que estamos falando agora.	Tema de interesse
Esse tema, eu e meu grupo escolhemos, mas não estávamos interessados, mas aí a Regina veio, explicou como era e aí eu fiquei interessado e quis participar.	Convite Tema de interesse
Foi no embalo, foi tudo mundo junto.	Foi no embalo do grupo
Aprender o que que eu ia desenvolver no projeto então foi mais um aprendizado e no segundo foi mais uma continuidade porque eu gostei do projeto a Regina propôs de novo e eu participei	Já havia participado e queria participar de novo
Porque , assim, eu sou bem estiloso, bem nessa coisa de moda. Eu gostei do tema.	Tema de interesse
no começo estávamos indo por conta da nota, mas depois o pessoal começou a se interessar bastante, foi a sala toda, trazendo ideias.	Por conta da nota

APRENDIZADOS	IDEIAS CENTRAIS
<p>olha eu aprendi muita coisa não só sobre a cidadania que foi meu tema mais sobre você lidar com o grupo você ter defasagem que nem nosso grupo começou com 16 pessoas hoje são 7 você ... ter um grupo você saber lidar com todas as pessoas você... lidar com responsabilidade também que não envolve só você mas todas as pessoas e muito mais é que você só fica feliz só te traz felicidade</p>	<p>Sobre o tema Trabalhar em grupo Ter responsabilidade Muita Coisa</p>
<p>olha eu aprendi algumas leis que eu não conhecia porque não tem como conhecer todas também né? Mas foi muito bom pra mim porque os meus direitos hoje eu já busco a partir do NEPSO porque eu já tenho dezoito anos mas eu deveria conhecer porque eu trabalho né? Sou registrada então pro meu trabalho também foi importante porque eu levei um pouco do pensamento das pessoas reivindicarem os seus direitos né? Se você não trabalha no domingo você não tem direito de trabalhar no domingo você não quer trabalhar no domingo você não trabalha é um direito seu ninguém tem que te obrigar no meu trabalho como é telemarketing é um pouco complicado isso né? Tem que trabalhar no final de semana no feriado e eu mostrei isso pras pessoas eu mesmo até citei na sala que toda vez que o dono da empresa fazia reunião ninguém falava nada ontem teve um debate muito legal sabe eu falei nossa foi muito legal as pessoas terem falado o que elas pensavam como elas queriam porque ali nos estamos em conjunto né? E o trabalho é assim você assinou um contrato tudo bem mas você assinou com um termo e não com um termo que ele quer colocar entendeu? pra fora até pra minha família também que eu fiz com a minha família né? Foi muito legal a maioria do pessoal da minha família já conhecia né? Por eles serem mais velhos do que eu conhecerem seus direitos trabalhar e tudo mais foi legal também que a gente () no debate também na sala de aula os alunos ficavam tipo eu não sei o que você esta falando ai eu ia lá explicar era muito legal aí eles acabaram aprendendo comigo e eu aprendendo com eles isso foi muito importante</p>	<p>Sobre o tema Argumentar/ dicutir sobre o assunto</p>
<p>eu aprendi que mesmo que a sociedade ... é eu aprendi muitas coisas primeiro porque os temas de outras pessoas do grupo foram bem interessantes né? “Teve pessoas que falou” sobre a sexualidade na adolescência gravidez na adolescência drogas teve um monte de pessoas que falaram de bastantes temas legais com todo o NEPSO eu aprendi muitas coisas. primeira que a gente tem que ter sempre consciência acima de tudo ... de qualquer tema que for abordado a gente tem que ter consciência isso é o mais importante</p>	<p>Sobre o tema</p>
<p>bom eu aprendi pelo meu tema e pelo NEPSO que você sempre tem que tá buscando informação sobre qualquer tema que for mas você tem que estar informado sobre tudo o que está acontecendo no mundo e o NEPSO ajudou bastante nisso. bom acho que também de certa forma acho que aprendi a lidar mais com as pessoas trabalhar em grupo o que foi bom</p>	<p>Sobre o tema Trabalhar em grupo</p>

<p>que eu aprendi ... a deixa eu pensar ... ó sinceramente eu aprendi tem algumas coisas assim fora o tema eu aprendi ...perder um pouco do medo de entrevistar as pessoas tipo quando eu comecei a fazer as entrevistas eu ... ai ...não aquela pessoa passou muito rápido não vou nela não tipo ai algumas pessoas lá onde eu trabalho tipo tava “caroçando” lá na loja aí eu “mano” posso fazer uma entrevista com você rapidinho ai eu começava a ler e também ... quando eu “tava” muito nervoso em algumas perguntas eu gaguejava aí tipo conforme na segunda ou na terceira pessoa eu já “tava apiadinho “ tipo a vergonha saiu “tipo as pessoas ficava” nossa que diferente né? Numa loja fazendo pesquisa aí eu falava não é pro trabalho escolar tipo acho que isso eu aprendi um pouquinho a “se comunicar” mais, dialogar ser tipo mais espontâneo</p>	<p>Realizar uma entrevista</p> <p>Se comunicar melhor</p>
<p>então é um curso que ... como eu posso dizer ele tirou o nosso foco ... não tirou o nosso foco na escola por exemplo mas nos deu outra dimensão pra “nós aprender” coisas novas ter melhores conhecimentos no caso de leis como exemplo do nosso tema é “existe direitos” que eu não conhecia e passei a conhecer através de pesquisas como exemplo () de direitos () é que a falta de informação estava limitando todos nós e aí eu já pude aprender mais sobre isso. o processo da pesquisa foi uma coisa bacana conhecemos amigos só que foi bacana no ...no processo que ocorreu ... é ... sites procurados é ... se soltar na ... enfrentar as pessoas na rua no serviço na escola foi bem bacana</p>	<p>Sobre o tema</p> <p>Realizar entrevistas</p> <p>Se comunicar melhor</p>
<p>olha eu aprendi que através da nossa pesquisa a gente pode saber de coisas que a gente nunca imaginaria que as pessoas podem perguntar eu nunca imaginaria que eu ia chegar aqui sabendo muito sobre violência ou como ela foi gerada e quais são as consequências dela por exemplo. entendeu? E aí a gente vai aprendendo um pouquinho de cada coisa eu aprendi que através de uma pergunta de um tema “a gente pode abranger pra vários outros” entendeu?</p>	<p>Sobre o tema</p>
<p>aprendi ... aprendi muito pois ... aprendi como tem violência “nas escola” e como eu quero trabalhar com isso eu já fui já pensando no que eu quero fazer ... e::: aprendi também a formular a montar um trabalho isso foi bem legal</p>	<p>Sobre o tema</p> <p>Formular e montar um trabalho</p> <p>Muita coisa</p>
<p>eu aprendi bastante coisa eu aprendi fazer gráfico ((risos)) eu aprendi desenvolver um trabalho pesquisar é fazer entrevistas aprendi a se ... como fazer um tipo de opinião que a gente não pode dar a nossa opinião e nossa muita coisa</p>	<p>Fazer Gráficos</p> <p>Fazer uma pesquisa</p> <p>Muita coisa</p>
<p>ai bastante coisa tipo uma coisa que eu não costumava muito fazer era tipo ... trabalho em grupo assim sair pra pesquisar todo mundo junto não costumava fazer tipo e foi bem legal</p>	<p>Muita coisa</p> <p>Trabalhar em grupo</p>
<p>eu aprendi vários meios de fazer pesquisa sobre ... é entrevistando pessoas na escola ... vários meios de fazer uma pesquisa</p>	<p>Fazer pesquisa</p> <p>Realizar entrevistas</p>

a se comunicar” com as pessoas é::: ver que muitas mentes são iguais né? Existem opiniões diferentes e é preciso saber lidar com elas a gente aprende com um pouquinho de cada um	Trabalhar em grupo Respeitar diversas opiniões
Aprendi a colaborar com as coisas, porque antes eu não concordava com nada disso. Eu comecei a concordar com que os outros que os outros concordavam. Até o ano passado não gostava de fazer grupos, preferia só, porque muitos faziam mais, outros faziam menos. Preferia fazer sozinho, mas depois eu vi que é diferente, porque trabalhar em grupo, equipe é muito `mais melhor` quando tem todo mundo concordando com tudo.	Trabalhar em grupo Respeitar diversas opiniões
Aprendi a falar melhor com as pessoas. Isso me ajudou mais, agora eu consigo me expressar melhor.	Se comunicar melhor
qualquer forma que você vá apresentar sobre o NEPSO você tem que tem que falar com outras pessoas, na pesquisa de campo você tem que descontrair, por mais que você tenha muita, muita vergonha, você tem que fazer isso de qualquer jeito. E, também, aquela coisa, a sala se uniu para fazer a pesquisa.	Trabalhar em grupo Se comunicar melhor
NEPSO ensinou a ser objetivo. Tem muito essa coisa de ser objetivo, de chegar aonde você quer, descobrir o que está acontecendo, descobrir como chegar aonde você quer sem manipular as pessoas.	Ser objetivo- ter foco
Então, assim, o pessoal para elaborar perguntas, a gente foi elaborando; a gente fez perguntas em conjunto com a sala. Fomos elaborando junto com a sala, então foi uma coisa muito divertida.	Elaborar perguntas
olha pra mim eu aprendi a me comunicar mais com as pessoas porque na hora que você tá apresentando você tem que ... ser comunicativo você tem que passar uma informação com clareza com objetividade aprendi a estimular a criatividade também porque na hora de você montar o questionário na hora de você fazer o estande então você tem que ... né? Colocar a criatividade em jogo a trabalhar em grupo que isso é importante também né? E a desenvolver algumas disciplinas no decorrer do questionário trabalhar um pouco de historia ahn... de matemática quando você vai fazer a tabulação a desenvolver um pouco da informática em relação ao gráficos então um pouquinho de cada	Trabalhar em grupo Se comunicar melhor Ser objetivo- ter foco Trabalhar um pouco de cada disciplina