

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

EDUARDO FREIRE SANTANA

**Ensino médio em escola pública:
reflexões dos jovens a partir das ocupações estudantis de 2016**

Porto Alegre, julho de 2018.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

EDUARDO FREIRE SANTANA

**Ensino médio em escola pública:
reflexões dos jovens a partir das ocupações estudantis de 2016**

Trabalho de Conclusão do curso de Ciências Sociais apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.
Orientadora: Professora Dra. Célia Elizabete Caregnato

Porto Alegre, julho de 2018.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Ensino médio em escola pública:
reflexões dos jovens a partir das ocupações estudantis de 2016**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Porto Alegre, julho de 2018.

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por Eduardo Freire Santana, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Comissão Examinadora:

Professora Dra. Célia Elizabete Caregnato (Orientadora)

Professora Dra. Rosimeri Aquino da Silva (DACED/UFRGS)

CIP - Catalogação na Publicação

Santana, Eduardo Freire

Ensino médio em escola pública: reflexões dos jovens a partir das ocupações estudantis de 2016. / Eduardo Freire Santana. -- 2018.

54 f.

Orientador: Célia Elizabete Caregnato.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Escola pública. 2. Juventudes. 3. Ensino Médio . 4. Ocupação das Escolas em 2016. I. Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Para Raimunda e José.

Para Danielle, Giordano, Yohana e Mel.

Agradecimentos

Aos meus avós, maternos e paternos que me deram de presente uma grande família. À minha mãe Raimunda, ao meu pai José, que mesmo não concluindo sua alfabetização básica, me iniciaram na compreensão das primeiras letras contornando as letras garrafais de um velho jornal, que eles não podiam ler completamente. Às minhas irmãs Eliane e Djanira, aos meus irmãos Edson e Irineu, que sempre me apoiaram.

Ao mestre Silo

Às minhas amigas e aos amigos do Movimento Humanista, de várias culturas e latitudes, e também de outros tempos e espaços.

À Nélide R., ao Luís A., Irma R. Roberto V. Maria T., Paulo G, Ricardo J., Valdir, Beatriz A., Rogério C., Ricardo M., Samuel, Eugênia, Denise, Leandro, Marcos, Priscila, Fernando, Flávia, Irinéia, Dudu, Ana F., Alexandre, Renata, Matheus, Marilu, Vanessa, Gisele, Biatabaxé, Helena, Dani, Maurício, Maria F., Neca, Benê, Adailton, Maria, André, Teresinha, Eduardo Rocha, Vilma B. Salloma, Eufra, Marinho, Neto, Cris, Marcelo, Alan.

Aos(às) amigos(as) de luta das periferias de São Paulo Ilha do Bororé, Grajaú, Parelheiros, Capão Redondo, Jardim Ângela, M'Boi Mirim, da capoeira (Força Negra, Espírito de Zumbi, Corrente Libertadora), do teatro e do hip hop e outros movimentos.

À minha primeira professora Da. Raimunda (da escola rural do nordeste) e às minhas professoras do 2º Grau, Rosana, Lucia e Ana Rosa, ao professor Alfredo e aos colegas do Grêmio Livre (1986, 1987 e 1988) da EEEM prof. José Vieira de Moraes, S. Paulo/SP.

Aos jovens estudantes, professores e professoras, participantes dessa pesquisa.

Aos amigos e amigas indígenas Laércio e Alice, ao mestre de capoeira Jean Sarará, as professoras Ana Motta e Ana Paula e ao professor Eduardo Moraes que participaram de pesquisas ao longo dessa graduação.

Ao Bernardo pelas dicas e ajudas neste trabalho final.

À minhas professoras, professores e colegas da graduação, ao longo de 2013 até 2018. Especialmente à professora Célia Elizabete Caregnato pela orientação, pela dedicação à educação e pela paciência com meu processo de escrita.

Especialmente à minha companheira Danielle e ao nosso filho Giordano que são parceiros de vida e transcendência, que muito me apoiaram nesse processo acadêmico.

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração
Juventude e fé

Milton Nascimento (1983)

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
Dani Black (2016)

Resumo

Este estudo busca discutir os sentidos do ensino médio no Brasil atual, na visão dos próprios estudantes, a partir da experiência e/ou memória (individual ou coletiva/escolar), das ocupações das escolas ocorridas no Brasil em 2016. Os relatos e reflexões desses estudantes são analisados à luz de teorias e estudos sobre os temas da educação escolar e das juventudes. O presente estudo também recorre a um breve histórico da educação escolar no Brasil, em seus diferentes períodos como forma de buscar as condições de origens da educação pública brasileira que possam apontar “pistas” das raízes dos problemas atuais da Educação no Brasil. Nesse sentido, este trabalho intenciona realizar uma reflexão das questões mais amplas do ensino médio em escola pública, partir de uma investigação local e restrita, junto ao pequeno universo de estudantes. Emprega uma pesquisa qualitativa, exploratória, junto a estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS. Conclui pela necessidade de aproximação entre o ensino médio em escola pública e as expectativas e necessidades dos jovens e pela aprendizagem das políticas públicas educacionais com as formas de mobilização e participação praticadas nas ocupações escolares.

Palavras-chaves: Escola pública, Juventudes, Ensino Médio, Ocupação das Escolas em 2016.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
1.1. Contextualização da pesquisa.....	10
1.2. Problema e objetivos de pesquisa	12
1.3. Justificativa.....	13
2. Contextualização histórica do ensino médio no Brasil	15
2.1. Educação formal/escolar no Brasil através dos tempos.....	15
2.2. Período colonial e monárquico	16
2.3. A educação escolar na República até o momento atual	19
2.4. “Brasil, Pátria educadora”! Ocupações das Escolas em 2016 e o Golpe de Estado na educação pública.....	26
3. Referencial teórico-metodológico.....	29
3.1. Categorias de análise	29
3.2. Metodologia.....	35
3.2.1. Técnicas de coleta e interpretação de dados	36
3.2.2. Caracterização da escola e dos participantes da pesquisa	37
4. As vozes das e dos estudantes.....	41
4.1. Os diferentes sentidos do ensino médio	41
4.2. As noções e experiências de juventudes	44
4.3. Memórias das ocupações estudantis de 2016.....	45
5. Considerações finais: desafios e perspectivas do ensino médio na escola pública..	48
6. Referências.....	51
Anexo	54

1. Introdução

1.1. Contextualização da pesquisa

O presente trabalho sistematiza uma pesquisa realizada com estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual, da zona leste de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, entre abril e junho de 2018. Envolve também o acúmulo da experiência acadêmica no curso de graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, iniciado em 2013, especialmente dos estágios docentes realizados em 2016, no ensino médio de escolas públicas na referida cidade. Essa formação foi buscada a partir de reflexões oriundas de experiências extra-acadêmicas com a prática da educação popular, em alfabetização de jovens e adultos, arte-educação, educação social, educação em saúde e capacitação para a cidadania para jovens e lideranças comunitárias. Tais atividades foram, em parte, sistematizadas¹ e publicadas no âmbito do “Projeto Gera-Ação: formando para cidadania”, realizado com jovens da periferia da cidade de São Paulo (BARBAN, 2005). Essa experiência extra-acadêmica na educação popular com jovens de periferias e de escolas públicas em São Paulo e em Porto Alegre dialogam proficuamente com a epistemologia apreendida na academia que inspira e orienta este trabalho de conclusão de curso.

A presente pesquisa, com o estudo do tema “Ensino médio em escola pública no Brasil”, opta por um recorte histórico e legal para a contextualização da mesma. Desse modo, este trabalho traz um brevíssimo histórico da educação oficial/formal no Brasil, com intuito de investigar as condições de origens da educação escolar brasileira e, assim, procurar compreender as possíveis raízes de seus problemas atuais.

A presente pesquisa não tem a pretensão de buscar uma resposta objetiva e definitiva sobre a questão central aqui analisada. O propósito dessa pesquisa exploratória é justamente fazer um mapeamento de questões atuais e

¹ Relatório da execução final do Projeto: Participação e Dinamização Juvenil no Programa Saúde na Escola/PSE: Projeto de implementação e acompanhamento das “Estratégias para Educação Entre Pares” do componente 02. Realizado pela Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ – Ministério da Saúde em parceria com a Ministério da Educação. Porto Alegre – RS. Período 2014/2015.

históricas da educação brasileira, especificamente do ensino médio. Destaca-se o contexto das ocupações das escolas públicas realizadas pelos estudantes secundaristas em 2016, ocorridas em várias cidades do Brasil. Não se trata de uma análise desse inovador movimento estudantil em relação às práticas militantes de outras épocas, nem se trata de um estudo sobre as ocupações. Constitui uma reflexão, realizada junto com os próprios estudantes, sobre o ensino médio, tendo como um dos eixos de sustentação a discussão sobre esse importante movimento estudantil para a história recente da educação brasileira.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende ouvir os “ecos” dessas vozes que gritaram, e corajosamente enfrentaram a violência do estado policial, por uma educação pública de qualidade. Para considerar o que ficou na memória coletiva recente do ensino médio acerca desse movimento, a pesquisa pretende dialogar com teorias, autores e autoras da educação que possam contribuir para uma reflexão sobre o sentido do ensino médio no Brasil contemporâneo.

Para realizar a escuta dessas vozes, a pesquisa aborda uma escola pública de ensino médio da cidade de Porto Alegre onde ocorreu uma ocupação estudantil em 2016. A delimitação dos sujeitos da pesquisa são os estudantes do terceiro ano do ensino médio dessa escola, os quais podem ter participado, ou não, desse movimento estudantil em 2016. Nesse aspecto este trabalho busca entender também as juventudes do ensino médio como agentes efetivos da construção de sua própria formação escolar.

O propósito desse trabalho não é fazer generalizações totalizantes, sobre as questões aqui analisadas, a partir de uma pesquisa local e restrita. A execução desse trabalho procura se orientar pelos recursos metodológicos da pesquisa qualitativa. No caso particular do modo de proceder do pesquisador, o olhar, a escuta, o diálogo e a reflexão transitam entre uma perspectiva antropológica e uma sociologia de inspiração fenomenológica. Nesse sentido, este estudo se permite fazer então reflexões sobre questões mais amplas do ensino médio no Brasil. Este trabalho não parte de uma hipótese, trata-se de uma pesquisa exploratória a qual busca mapear e discutir questões já observadas e, ao mesmo tempo, intenciona levantar novas questões sobre o ensino médio e suas juventudes no Brasil.

1.2. Problema e objetivos de pesquisa

Este trabalho se dedica à exploração do tema “Ensino Médio em escola pública no Brasil”. Ao fazê-lo, traça o seguinte problema de pesquisa:

Como os estudantes do terceiro ano do ensino médio da escola pública se posicionam diante de suas experiências estudantis na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e do ingresso na educação superior, considerando o contexto precário desse nível de ensino?

A partir desse problema, o objetivo geral é definido como:

Entender qual o sentido que os estudantes atribuem ao ensino médio, considerando os significados atribuídos pelos estudantes à suas experiências escolares tendo em vista a formação de pensamento crítico e também a perspectivas de estudos em nível superior.

Para atingir esse objetivo, traçam-se, como objetivos específicos:

- a) Identificar elementos históricos que permitam entender a situação atual de precariedade e reformulações do nível médio de ensino no caso brasileiro.
- b) Interpretar as concepções em disputa sobre como organizar e para que formar pessoas nesse nível de ensino.
- c) Identificar quais as perspectivas dos estudantes para sua vida após o término do Ensino Médio, em especial em relação ao ingresso na educação superior.
- d) Identificar traços do pensamento crítico a partir da memória da ocupação das escolas em 2016, e suas possíveis influências na escola e nos estudantes atualmente.

1.3. Justificativa

Existem muitas pesquisas e reflexões teóricas publicadas a respeito da educação escolar no Brasil, sobre os diferentes níveis do ensino formal brasileiro. No entanto, por mais abrangentes e aprofundadas que sejam essas pesquisas, elas refletem um momento histórico. E as reflexões teóricas, seja sobre as concepções pedagógicas ou sobre a política pública e/ou legislação da educação brasileira, por mais inovadoras e paradigmáticas que sejam, provocam a necessidade de desdobramentos teóricos e legais atualizados. Em especial nas ciências humanas, a dinâmica de transformações sociais, políticas e epifenômenos relacionados a um tema e/ou objeto de estudo tornam ainda maior a necessidade de diálogo permanente entre a pesquisa científica consolidada e as questões emergentes.

No caso específico do interesse temático dessa pesquisa, “Ensino médio em escola pública no Brasil”, e de seu problema de análise: *“Como os estudantes do terceiro ano do ensino médio, da escola pública, da educação formal se posicionam diante de suas experiências estudantis na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e do ingresso na educação superior, considerando o contexto precário desse nível de ensino?”*. A motivação intelectual se deu a partir da observação das ocupações das escolas públicas pelos estudantes do ensino médio em 2016, ocorridas em várias cidades do Brasil. Especialmente, pela observação participante das ocupações das escolas públicas de ensino médio na cidade de Porto Alegre, durante o primeiro estágio docente da graduação, relacionado a este trabalho de conclusão de curso.

Considera-se a importância desse movimento estudantil que contribuíram para explicitar ainda mais a crise do ensino médio no Brasil. Considera-se também a resposta autoritária e midiática do governo federal de Michel Temer frente a essa crise: a medida provisória 746/2016, para criação do “Novo Ensino Médio”, transformada na Lei 13.415/2017 pelo Congresso Nacional (BRASIL, 2017). Principalmente, considera-se a incógnita a respeito do futuro do ensino médio brasileiro. A presente pesquisa busca assim uma compreensão maior das origens dos problemas da educação pública brasileira, em especial do ensino médio e, ao mesmo tempo, busca ouvir o sentido atribuído ao ensino médio pelos próprios estudantes.

Além das questões próprias da educação escolar, no âmbito do ensino médio, a pesquisa procura tangenciar as questões das juventudes contemporâneas brasileiras, como um dos sujeitos centrais do ensino médio. Nesse sentido, a presente pesquisa se coloca como mais um ponto de vista sobre o ensino médio brasileiro e suas juventudes, com a expectativa de contribuir com as reflexões sobre essa importante temática.

Talvez não seja mais possível ouvir aquelas mesmas vozes, das meninas e dos meninos que ocuparam as escolas públicas em 2016. Contudo, na escola pública existe um diálogo sistemático, diário, de vozes críticas, de estudantes, de professores, de diretores de escolas e demais profissionais da educação que pensam a educação a partir de dentro da escola e do sistema educacional. Há uma espécie de movimento permanente de resistência e construção, para tornar viável e com sentido a educação escolar no seu cotidiano.

Essa pesquisa pretende então ouvir essas vozes dos estudantes e junto com elas dialogar com estudos teóricos sobre a educação. Nesse sentido, este trabalho busca combinar essas “vozes estudantis” com as reflexões de Pierre Bourdieu sobre o papel da escola como reprodutora da chamada “cultura legítima”, a qual contribui na manutenção da ordem social. Também procura dialogar com as reflexões de Paulo Freire sobre o papel da educação como promotora da autonomia cidadã, da possibilidade do intercâmbio de diferentes saberes e culturas e como possibilidade de desvelamento do sistema de opressão na sociedade humana. O presente trabalho tem então a pretensão de contribuir com as pesquisas e discussões sobre o Ensino Médio brasileiro diante das novas demandas e da diversidade da juventude brasileira.

2. Contextualização histórica do ensino médio no Brasil

2.1. Educação formal/escolar no Brasil através dos tempos

A opção pela abordagem histórica para contextualização do tema dessa pesquisa, a educação escolar e/ou formal brasileira, e mais especificamente o Ensino Médio, inicia por um dos marcos legais mais importantes da história recente da educação formal no Brasil: a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Essa lei foi elaborada sobre a égide legal e política da Constituição de 1988 e com razoável participação da sociedade civil organizada no tema da educação.

Contudo, antes de abordar as questões mais específicas desse contexto, é necessário fazer um esclarecimento acerca dos termos aqui empregados. O termo “educação formal” é mais adequado ao período colonial e monárquico do Brasil, uma vez que nestes períodos ainda não havia uma rede de escolas (prédios) enquanto espaço físico propriamente dito, presente massivamente em todo território da colônia e posteriormente do império. Conforme Faria Filho e Vidal (2000), somente a partir do período republicano é que se fortalece paulatinamente a política pública de construção de escolas públicas, inicialmente com o nome de “grupos escolares”.

Apesar de os primeiros grupos escolares terem sido construídos, em São Paulo, na última década do século XIX, ainda nos anos 20 e 30 do século XX, a construção de tais espaços era reclamada em boa parte das capitais das demais unidades da Federação (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27).

Já para o período republicano, o termo mais adequado é “educação escolar”, considerando que partir desse período, mesmo com muitas limitações, inicia-se a experiência de escola pública no Brasil.

Além disso, é importante explicitar a noção de educação, no sentido mais amplo para além da educação formal e/ou escolar, que orienta epistemologicamente os pressupostos dessa pesquisa. Em linhas gerais a concepção de educação, no sentido mais amplo do termo, aqui empregada é a de um processo de ensino e aprendizagem próprio dos seres humanos. Nessa visão, reconhece que o processo de educação existe desde as origens dos

primeiros seres humanos na Terra. Ou seja, a prática de ensino e aprendizagem ocorreu nos processos de construção e desenvolvimento da linguagem, nas técnicas de sobrevivência, bem como na transmissão dos costumes e valores dos diferentes grupos humanos. A educação, nesse sentido mais amplo, existiu entre os primeiros seres humanos que habitavam o território que, ao longo de pouco mais de 500 anos, configurou-se como Brasil.

Vale ressaltar que essa afirmação não quer dizer que se conceba a educação como algo natural. Muito pelo contrário, a visão aqui defendida a concebe como uma produção da intencionalidade humana, uma construção social, histórica e cultural própria dos seres humanos. Nesse sentido, a epistemologia que orienta as bases teóricas dessa pesquisa se apoia principalmente na concepção de educação do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997):

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do meramente repetir a lição dada. Aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2017, p. 68).

A intenção de iniciar com esse posicionamento é deixar explícito o reconhecimento da práxis educativa entres os primeiros nativos do Brasil, antes do violento processo de conquista e colonização da Coroa Portuguesa, iniciado em no século XVI, a partir de 1500 na costa Atlântica da América do Sul, do qual se originou o Brasil.

Para contextualizar o objeto dessa pesquisa, o presente trabalho descreve um brevíssimo histórico da educação formal/escolar desde a colonização do Brasil, procurando enfatizar o ensino médio, ou etapas similares a este nível de ensino, com intuito de ter mais elementos históricos das possíveis raízes dos problemas da educação pública brasileira atual.

2.2. Período colonial e monárquico

Pode-se se dizer que a educação formal no Brasil tem suas origens ainda no processo de colonização portuguesa, mais precisamente com a chegada dos

padres jesuítas² em 1549, mesmo que naquele período o Brasil ainda não existisse como Estado. A educação jesuíta perdurou hegemonicamente, ainda que não abrangesse todo território da colônia, desde o início da colonização até 1759. Naquele momento, as reformas da Coroa Portuguesa, de inspiração iluminista, implementadas pelo Marquês de Pombal expulsaram os jesuítas do Brasil, conforme descrevem Lizete Maciel e Alexandre Neto (2006):

As principais medidas implantadas pelo Marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL; NETO, 2006, p. 470).

Não é o caso desse trabalho analisar a chamada reforma pombalina no Brasil colonial, mas o debate acadêmico apresenta diferentes posições. De um lado, aponta-se que, a mesma poderia ter contribuído para a construção de uma educação laica, de inspiração iluminista, se tivesse sido bem implementada. Outros autores consideram que esta reforma somente desestruturou o mínimo de organização da educação formal no Brasil colônia, empreendida pelos jesuítas. Maciel e Neto (2006) consideram está última hipótese.

No Brasil, entretanto, as consequências do desmantelamento da organização educacional jesuítica e a não implantação de um novo projeto educacional foram graves, pois, somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados (MACIEL; NETO, 2006, p. 475).

O fato é que nos 518 anos de existência do Brasil os jesuítas e sua educação de formato doutrinário religioso, tiveram uma influência direta em 210 anos na educação brasileira³.

² Padres membros da ordem religiosa católica Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola (1491-1556) em 1534 na Europa.

³ A religiosidade cristã-católica ainda tem muita influência na educação formal brasileira, não somente nas instituições de educação privada confessional, mas também na educação pública, que, de acordo a legislação vigente, deve ser laica. Observa-se essa influência principalmente no ensino fundamental, onde os eventos do calendário cristão-católico ganham demasiada importância nas tarefas escolares das crianças. Observa-se uma diferença de tratamento entre as atividades escolares relacionadas à Páscoa e ao Natal e aquelas relacionadas as outras religiões (quando presentes) de origem indígena, africana ou oriental, para citar alguns

Outra questão muito relevante para análises sociológicas e antropológicas da história de educação formal brasileira, principalmente dos períodos colonial e monárquico, são os quatro séculos de escravidão de pessoas vindas da África. A exclusão dos povos negros do incipiente e precário sistema educacional brasileiro persistiu mesmo após o “fim” da escravidão com a Lei Áurea de 13 de maio de 1888. Esse fato histórico merece mais pesquisas que possam analisar profundamente a relação desse triste e vergonhoso período da história do Brasil com as questões étnicas, raciais, sociais e econômicas atuais, relacionadas à educação escolar na atualidade. Além disso, certamente essa questão está relacionada, historicamente, com o atual genocídio da juventude negra⁴ brasileira.

O Brasil, como uma “nação independente”, passa a ter a sua primeira política de Estado para a educação formal a partir da chamada Lei Geral de 15 de outubro de 1827, como descreve Peres (2005). A autora comenta a “ousadia liberal” do início do século XIX em realizar uma política de educação pública e gratuita para o ensino primário da época, a partir de uma influência do pensamento liberal em setores da Monarquia Brasileira.

Outro marco legal para a educação formal brasileira, que a mesma autora aborda, é o Ato Adicional à Constituição do Império, de 12 de agosto de 1834, o qual delega as provinciais a autonomia para a organização da educação primária e secundária (PERES, 2005). Essa lei, que possibilitava uma descentralização na política educacional, resultou na verdade em grande desigualdade nas políticas educacionais brasileira, que perdurou até o início do período republicano. Outra medida do governo imperial, relevante para este estudo, mais especificamente sobre o ensino médio brasileiro, foi sugerir como referência para esta etapa da educação formal o Colégio D. Pedro II como modelo a ser seguido pelas províncias (ZOTTI, 2005).

Esse brevíssimo contexto histórico das origens da educação formal no Brasil colonial e monárquico ressalta elementos da relação do Estado brasileiro

exemplos. Recentemente, a educação escolar também sofre influência das religiões cristãs pentecostais e neopentecostais.

⁴ Segundo o Atlas da Violência de 2017 (IPEA, 2017) e a Anistia Internacional (2014), de cada 100 indivíduos que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negros. A maior parte das vítimas de homicídio é jovem, de 15 a 29 anos, e entre esses jovens mortos, 93% são homens, e 77% são negros.

com a educação formal. Talvez o fato mais relevante na perspectiva desta pesquisa tenha sido a demora em assumir a educação pública como política de Estado, tanto na monarquia como na república. Além disso, quando o Estado brasileiro a assumiu, não a priorizou no orçamento estatal e na pauta nacional. Essa mesma negligência se observa na própria sociedade brasileira, especialmente entre as elites, ao não pautar a educação como uma das prioridades no processo civilizatório.

2.3. A educação escolar na República até o momento atual

Mesmo com a proclamação da República do Brasil, em 1889, a educação só passou a ter maior relevância na sociedade e nos governos a partir da década de 1930. Nesse período, destaca-se o Movimento Escola Nova⁵ pelo lado da sociedade civil, e pelo Estado, a iniciativa da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública na década de 1930. No mesmo período, segundo Moll (2009, p. 20) na década de 1930 “no terreno educacional radicalizam-se posições entre católicos e liberais”. Nesse período, o Brasil passa por importantes tensões e mudanças político-sociais que eclodem na Revolução de 1930, a qual provoca rupturas com a velha ordem social e econômica oligárquica. Nesse contexto histórico, os precursores da “Escola Nova” procuram pautar a educação sob um novo paradigma pedagógico, como prioridade nacional. Como expõe Moll (2009), esse movimento, contudo, ainda se inscreve dentro de uma perspectiva liberal da época.

Os defensores da “escola nova” colocam-na como única saída adequada ao desenvolvimento de espíritos democráticos. A proposta da “escola nova” alinha-se ao pensamento liberal da época, na medida em que não revela as consequências do modo de produção capitalista nas diferentes condições de acesso e permanência na escola para o conjunto da população (MOLL, 2009, p. 25)

A “Escola Nova” não consegue provocar as mudanças desejadas no ensino público brasileiro (MOLL, 2009). Entretanto, o marco legal mais relevante para a educação escolar desse período foi a criação do Ministério da Educação e Saúde e dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, durante o governo

⁵ Movimento educacional decorrente do liberalismo, trazido da Europa por educadores brasileiros; entre eles, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Paschoal Leme, Afrânio Peixoto e Fernando de Azevedo (MOLL, 2009, p. 25).

de Getúlio Vargas. O então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, promove em 1931 uma reforma educacional que, segundo autores como Dollabrida (2009), leva a uma “modernização nacionalizada no ensino secundário brasileiro” e com isso, “a cultura escolar desta reforma procurava produzir um *habitus* burguês nos estudantes secundaristas, a partir da educação de práticas de disciplinamento e de autogoverno”. Nesse sentido, a chamada Reforma Francisco Campos⁶ (1931), na análise de Dollabrida (2009), apesar de representar avanços no ensino brasileiro, também promove a disciplina dos corpos.

Essa cultura escolar tinha como escopo maior a produção da autorregulação entre os alunos, que deveria concorrer para a construção da sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (DOLLABRIDA, 2009, p. 189-190).

Além desse aspecto disciplinar, em perspectiva foucaultiana, poderíamos acrescentar a noção de reprodução da ordem social por meio da educação escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Essa inclinação é mais evidente na escola pública brasileira entre essa reforma de 31 e o fim da ditadura militar (1964-1985). A partir dos movimentos de redemocratização da segunda metade da década de 1980, acontece uma ampla discussão da escola pública. Procura-se então reposicionar o papel da educação escolar como possibilidade de transformação da sociedade e dos indivíduos. Nesse aspecto, a noção da educação escolar como apenas promotora de reprodução da cultura legítima perde força.

Retomando a análise da Reforma Francisco Campos (1931), observa-se os limites da modernização que promoveu no ensino público brasileiro (especialmente o ensino médio). Não alterou o privilégio de acesso e permanência para os jovens da elite nacional no ensino médio, muito seletivo e elitizado à época. Ou seja, a referida reforma não tinha como horizonte promover a inclusão dos jovens filhos das famílias de baixa renda no ensino médio.

⁶ “A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal” (DOLLABRIDA, 2009, p. 185).

Apesar dos limites das reformas educacionais na década de 1930, um aspecto relevante foi a dotação orçamentária⁷ prevista na Constituição 1934. Ela poderia ser considerada portadora de um elemento de priorização da educação pública no Brasil. Contudo, essa Carta Magna, com traços democráticos, logo é substituída autoritariamente pela Constituição de 1937, no contexto do Estado Novo, promovido pelo golpe e subsequente ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945). Esta nova Constituição retrocede alguns pequenos avanços na política educacional brasileira, como, por exemplo, a gratuidade e a dotação orçamentária para educação pública.

Fica evidente, mais uma vez, a negligência histórica do Estado e das elites do Brasil para com a educação da sua própria população. Ainda no Estado Novo ocorre a chamada Reforma Capanema. Todavia, segundo Dollabrida (2009), em linhas gerais, a estrutura e a concepção do ensino secundário definidas pela Reforma Francisco Campos permaneceram praticamente as mesmas até a década de 1960. Ainda segundo este autor, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942 (Reforma Capanema) somente “rearranjou a estrutura moderna do ensino secundário brasileiro estabelecida pela Reforma Francisco Campos” (DOLLABRIDA, 2009, p. 190).

A partir da segunda metade da década de 1940, com o fim do Estado Novo getulista e com a promulgação da Constituição democrática de 1946, a política educacional volta à pauta nacional com possibilidades de novas mudanças. É no contexto da Constituinte de 1946 que surge o embrião legal para a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (BRASIL, 1961). No entanto, essa lei mantém uma visão tradicional do ponto de vista pedagógico e liberal-elitista na condução da política pública educação.

Infelizmente, a experiência democrática no Brasil é curta e sempre interrompida violentamente. Golpes de Estado são promovidos pelas elites econômicas do país quando se sentem ameaçadas pela possibilidade de avanços das classes populares. O Golpe Civil-Militar de 1964 interrompe mais uma vez a curta experiência democrática do Brasil e instala a ditadura militar que só terminaria em 1985. Nesse contexto, durante o governo de Emílio Garrastazu

⁷ Na Constituição de 1934, a União e os municípios deveriam aplicar no mínimo 10%, e os estados e o Distrito Federal, no mínimo 20% de renda dos impostos no sistema educativo (MOLL, 2009).

Médici ocorre nova reforma educacional em 1971 (BRASIL, 1971), a qual atinge especialmente o ensino fundamental e médio, que por esta lei passam a ser denominados ensino de 1º e 2º grau respectivamente⁸. No caso desse último, modifica-se o currículo de humanidades para atender à visão ideológica do regime militar e aos interesses das elites brasileiras que o apoiavam.

No que se refere ao 2º grau, que equivaleria ao atual ensino médio, essa etapa passa a ter um caráter propriamente técnico-profissionalizante. Coloca-se a educação pública secundária a serviço do mercado e os estudantes da classe trabalhadora ficam fadados ao trabalho técnico, tendo quase nenhuma oportunidade de cursar a educação superior. De modo geral, a concepção de educação escolar, tinha um interesse claro de formar cidadãos obedientes ao regime militar dentro uma estratégia articulada também com outros países da América Latina sob governos semelhantes, a exemplo da Argentina, como expõem Kaufmann e Martins (2009, apud MARTINS, 2014). Esses autores sugerem que um dos objetivos da reforma educacional nos regimes militares, para além de priorizar caráter profissionalizante frente ao propedêutico, é justamente reformar o currículo de humanidades do ensino médio pois nelas “se encontra o maior conjunto de representações sobre o social” (MARTINS, p. 48, 2014). No caso brasileiro, é eliminado o ensino de filosofia e sociologia e são incluídos o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSP). Como afirmam Kaufmann e Martins: “formar para a adequação, cultivar a cooperação, disciplinar o espírito e espelhar-se nas condutas foram os elementos da linha de frente desse período autoritário” (2009, apud MARTINS, 2014, p. 48).

Segundo Marise Nogueira Ramos e Gaudêncio Frigotto (2017), a etapa escolar correspondente ao ensino médio no Brasil sofreu disputas históricas das classes sociais e sofreu ações reformistas do Estado. Esses autores afirmam que o maior impacto no ensino secundário brasileiro foi justamente a reforma educacional realizada durante a ditadura militar. A Lei 5.692 de 11 agosto de 1971, que impunha ao ensino de 2º Grau a finalidade técnico-profissionalizante,

⁸ “A reforma da educação básica da ditadura militar compreende a reestruturação do sistema escolar, com a criação da escola do ensino fundamental de 8 anos (1ª a 8ª séries) e a reorganização dos objetivos fundamentais do ensino de 2º grau, que se volta para uma formação mais profissionalizante, como expressos na Lei 5.692/71, que “Fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências” (MARTINS, 2014, p. 42).

teria o objetivo escuso de conter o acesso dos estudantes oriundos da classe trabalha ao Ensino Superior. Contudo, segundo os mesmos autores, o projeto de impor ao ensino médio uma finalidade prioritariamente técnico-profissionalizante sofre resistência da classe média e esse viés profissionalizante é modificado legalmente em 1982.

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2º grau. Ocorre que este último argumento não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contentora do ensino técnico. Consequência disto foram as medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais – oficialmente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação – e, finalmente, a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau pela Lei Nº 7.044 em 1982 (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 32).

É importante ressaltar que, que sempre existiu resistência ao golpe civil-militar de 1964, por parte de vários grupos políticos de esquerda, e mesmo de alguns setores liberais progressistas da sociedade brasileira. No entanto a resistência ao regime militar se tornou maior e sistemática na década de 1970, com a ação de vários grupos políticos, seja adeptos da “resistência democrática” ou da “resistência armada”⁹. Contudo, é a partir do final dos anos de 1970 que a mobilização social mais ampla contra a ditadura militar ganha força. Inclusive, passa a contar com apoio de setores que inicialmente ajudaram a sustentar o golpe de Estado de 1964, como a Igreja Católica Brasileira, a Associação Brasileira de Imprensa, entre outros¹⁰.

Essa ampliação da resistência na sociedade civil se dá, entre outros fatores políticos e econômicos, porque a tortura e as outras formas de violência utilizada pela ditadura militar contra seus opositores mais radicais chegara à classe média, para além daqueles que já estavam em movimentos de guerrilha. Os movimentos da classe trabalhadora se intensificam nas grandes greves do final da década de 1970 e do início dos anos 1980, principalmente na região metropolitana de São Paulo (ABC Paulista). Posteriormente, emerge o

⁹ A resistência armada à Ditadura Militar do Brasil ocorreu pela ação de “guerrilha urbana”, nas grandes capitais, e também das experiências de “preparação” para “revolução armada” no interior do Brasil, como foi o caso da Guerrilha do Araguaia.

¹⁰ Para aprofundar o contexto do Golpe Civil Militar de 1964 e da subsequente Ditadura Militar (1964-1985) ver as pesquisas de Fico (2004; 2017).

movimento “Diretas Já!”, que reivindicava eleições diretas para presidente da República. Todo esse contexto de grande mobilização social é o pano de fundo político para a mobilização dos segmentos sociais preocupados e ocupados pela melhora da educação pública brasileira.

É nesse momento histórico de redemocratização do Brasil que, de acordo com Ramos e Frigotto (2017), articulam-se algumas ideias e ações. Entre elas, estão o 1º Seminário de Educação (realizado na Universidade de Campinas), a 1ª Conferência Brasileira de Educação em 1980 e, principalmente, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986. Este último evento constrói os principais argumentos e princípios para uma educação pública, de qualidade e com gestão democrática, que ficou conhecida como a “Carta de Goiânia”. As ideias sintetizadas na “Carta de Goiânia” e a articulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se tornaram instrumentos argumentativos de disputa política na Assembleia Constituinte de 1987, para formulação legal de uma nova proposta para educação pública brasileira. Dessa mobilização resulta o arcabouço legal para elaboração da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional em 1996.

Vale ressaltar que além da comunidade acadêmico-científica voltada para o tema da educação, outros atores também tiveram atuação importante na mobilização nacional para discutir a educação pública na Assembleia Constituinte de 87. Entre eles, estavam o movimento de trabalhadores da educação e o movimento estudantil, secundário e universitário dos anos 1980. Conforme Ramos e Frigotto (2017), esses segmentos também discutiam sobre as concepções e práticas pedagógicas e questionavam a dualidade educacional, excludente, frente a perspectiva da construção de um projeto educacional unitário e politécnico.

Contudo, ainda segundo os mesmos autores, nos anos 1990, com as políticas neoliberais dos governos de Fernando Collor de Mello, seguido depois pelos governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso (FHC), há um retrocesso na concepção governamental sobre o ensino médio. Isso culmina no Decreto Nº 2.208/97, que oficializou a dualidade educacional, representando uma derrota ao projeto original para segunda LDB de 1996 (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Pode-se dizer que os governos neoliberais da década de 1990, e a maioria dos membros do Congresso Nacional, deram mais ouvidos

aos mercados e às agências internacionais para o desenvolvimento capitalista, do que ao acúmulo das lutas e à construção teórica no campo da educação, realizado por valorosos brasileiras e brasileiros comprometidos com a educação pública de qualidade.

A partir do governo Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciado em 2003, o quadro da educação pública brasileira ganha possibilidade de grandes mudanças, Alguns ativistas e teóricos da educação que faziam oposição às reformas educacionais de orientação neoliberal do período FHC passaram a integrar o então primeiro governo Lula.

O primeiro sinal de mudança na política educacional foi a revogação do Decreto Nº 2.208/97 com a publicação do Decreto n. 5.154/204. Segundo Ramos e Frigotto (2017), esse decreto do governo Lula possibilita a retomada da discussão conceitual da educação pública na perspectiva de um projeto político-pedagógico na perspectiva politécnica e de um ensino médio integrado. Essa medida visava romper com a perspectiva dual do ensino médio por um lado e, por outro, promover uma convergência entre o ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante. Nascia então a concepção de um ensino médio integrado. Ramos e Frigotto (2017) definem, sinteticamente, o ensino médio integrado como a etapa final da educação básica que tem o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Contudo, vale ressaltar que nos dois mandatos do Lula (2003-2010), não ocorreu uma mudança estrutural importante no ensino médio. Ainda que, pela legislação, a educação infantil e o ensino fundamental sejam de maior responsabilidade dos municípios e o ensino médio, dos estados, esperava-se uma grande mudança de paradigma na educação básica. O que se pôde observar no conjunto do governo petista de Lula e de Dilma foram alguns avanços no âmbito da educação básica como um maior desenvolvimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a construção da Base Nacional Comum Curricular, o ensino médio integrado e inovador, a criação de institutos federais e alguns projetos pontuais como o “Programa Mais Educação”.

No entanto, mesmo com essas iniciativas, a evolução da educação básica, e especialmente do ensino médio, nos sentidos de matrícula, permanência e qualidade de aprendizado, não correspondeu às expectativas de mudanças estruturais na política educacional e mudanças conceituais na prática

pedagógica esperadas de um governo mais popular. No primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff, também não ocorreram grandes mudanças para educação básica. Já no segundo mandato da presidenta, com o lema “Brasil, Pátria Educadora!” e com a promessa de utilização de recursos econômicos da camada do pré-sal para ampliar o orçamento da educação no Brasil, anunciou-se a esperança de que a educação básica pudesse dar um salto de qualidade.

2.4. “Brasil, Pátria educadora”! Ocupações das Escolas em 2016 e o Golpe de Estado na educação pública

No entanto, desde o início do seu segundo mandato, a presidenta Dilma sofre uma forte oposição política no Congresso Nacional e também uma forte campanha midiática com uma sistemática veiculação de pautas jornalísticas negativas sobre o seu governo. Somando-se suas próprias dificuldades de gestão política e os vários casos de corrupção de membros do governo federal, o desgastado governo da presidenta Dilma sofre um golpe de estado¹¹.

Ainda dentro do contexto político de 2016, no primeiro semestre desse ano, ocorrem em diversos estados do país as ocupações das escolas públicas pelos próprios estudantes do ensino médio. Esse movimento estudantil ganha a adesão de vários setores da sociedade civil e também de artistas de renome nacional. Em algumas escolas, percebe-se a influência direta das organizações estudantis secundaristas já institucionalizadas. Todavia, na maioria das escolas ocupadas, a organização se deu por novas formas organizativas não vinculadas a movimentos sociais e partidos políticos.

A escola em que foi realizada esta pesquisa foi ocupada por estudantes secundaristas em 2016, por cerca de três meses, dentro do contexto da greve dos professores da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul e de outras ocupações das escolas no estado com a reivindicação de uma educação pública de qualidade.

¹¹ A classificação do impeachment de Dilma Rousseff como golpe de estado, aqui utilizada, sustenta-se em interpretações produzidas em vários segmentos da população brasileira. Entre eles, figuram instituições reconhecidas e inclusive ligadas ao poder público federal, como universidades públicas. Várias delas ofereceram em 2018 cursos sobre o tema, como por exemplo a UFRGS: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/curso-2018co-golpe-de-2016-e-a-nova-onda-conservadora-no-brasil2018d-abre-nesta-quarta-feira>

A ocupação das escolas gaúchas visou, em suma, denunciar o descaso das autoridades estaduais com a qualidade da educação e contra a presença da iniciativa privada nas políticas públicas educacionais. A ocupação das escolas no Estado do RS deu-se de 11/05/2016 a 23/06/2016, totalizando 41 dias. Durante este período, várias foram as manifestações de apoio da sociedade civil à 'tomada' das escolas por parte de seus alunos (VIRGINIO, 2017, p. 48).

Conforme expõe Virginio (2017), esse inovador movimento estudantil gerou ensinamentos. Observa-se também que uma das principais lições desses jovens estudantes foi a capacidade de organização horizontal e inovadora. Essa constatação vem não dos relatos de estudantes entrevistados individualmente ou coletivamente nas oficinas, mas principalmente na observação participante na ocupação da escola, durante o estágio docente em 2016. Ainda que algumas ocupações tenham tido a orientação de movimentos e entidades estudantis "tradicionais", na maioria percebeu-se nitidamente uma nova sensibilidade de como fazer política.

No segundo semestre do mesmo ano, o novo governo federal de Michel Temer envia ao Congresso Nacional a Medida Provisória de reforma do ensino médio (MP nº 746, de 22/09/16, que passou ser a Lei n. 13.415/17), sem procurar antes ouvir justamente as e os estudantes, que estavam fortemente mobilizados e habilitados para uma grande discussão sobre a melhor política para ensino médio. Do mesmo modo, o novo governo também não procurou ouvir outros segmentos da educação (professoras/es, pesquisadoras/es, entidades de classe, movimentos sociais) que há muitos anos lutam por mudanças no sistema educacional brasileiro.

Nesse momento, o debate sobre educação parece estar "suspenso" na esfera pública. Parece que o movimento pela escola pública de qualidade ficou "atônito" com tamanha violência das elites e com a acomodação das instituições que deveriam sustentar os princípios do Estado democrático de direito. A esperança é que a aparente paralisia na mobilização social pela escola pública seja na verdade um momento de rearticulação dos movimentos pela educação pública de qualidade. Pois, como reiteram Ramos e Frigotto, é preciso resistir às contrarreformas do ensino médio no Brasil (2017).

As resistências históricas dos educadores nos servem, mais uma vez, como espelho para enfrentarmos as adversidades que nos desafiam a partir de então. Se ainda não sabemos qual o percurso que essa política tomará, sabemos que não passará sem mais resistências. Sobre essas podemos, por ora, apontar algumas reflexões (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 43).

A resistência sugerida não é partidária. Trata-se de uma disputa de perspectivas para as políticas de educação. Ainda que não haja apenas duas visões, é possível agrupar as diferentes linhas dessa disputa política no campo da educação. De um lado, há uma parcela da sociedade brasileira que deseja uma educação conservadora, tradicional e classista, dual, que pensa a escola apenas como reprodutora e conservadora do atual sistema. Escolas “sem pensamento crítico”, privando as novas gerações de debater, aprender sobre e com os assuntos complexos que revelam a diversidade humana. De outro, uma corrente que procura uma educação libertadora dos determinismos históricos e do condicionamento do pensamento. Esta última reconhece a necessidade do debate constante para a melhora e inovação das práticas pedagógicas. Esta perspectiva de educação crítica e transformadora se reinventa e também provoca transformações na sociedade e no indivíduo.

3. Referencial teórico-metodológico

3.1. Categorias de análise

Nos anos 1970, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicaram o livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema e ensino”, o qual sistematiza uma importante pesquisa sobre o sistema oficial de ensino francês do final da década dos anos de 1960. Neste livro, em linhas bem gerais, os autores desenvolvem basicamente dois argumentos centrais, os quais estão bem identificados na própria divisão interna do referido livro. O livro 1, com o subtítulo “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica”, discorre sobre os mecanismos pelos quais a instituição escolar desenvolve a violência simbólica. O livro 2, com o subtítulo “A manutenção da ordem”, teoriza como a escola contribui decisivamente com a manutenção da ordem social e econômica a partir da reprodução da cultura, considerada legítima pelas elites dominantes. Apesar desse livro abordar mais especificamente o ensino oficial da França dos anos 1960, a noção reprodução, ou seja, a ideia da instituição escolar como aparelho de reprodução e manutenção da ordem social e econômica é utilizada como chave de análise sociológica em várias pesquisas sobre educação em diferentes países, do ocidente principalmente.

No Brasil, não foi diferente. A produção de pesquisas e análises sobre o ensino público brasileiro se utilizou da noção de “reprodução para a manutenção da ordem” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), como também da noção da escola como “aparelho ideológico do Estado” (ALTHUSSER, 1988). Esta última faz uma abordagem no sentido ideológico e de interpelação do Estado frente ao indivíduo, mas que de certo modo também corrobora, na análise teórica, com o argumento de Bourdieu e Passeron sobre noção da escola como instituição de reprodutora dos valores e da cultura da ordem social estabelecida.

Nesse sentido, a noção de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2014) como uma denúncia da utilização por parte das elites dominantes da educação escolar (ou da escola) como meio para manutenção de uma determinada ordem social, política e econômica pode ser ainda válida para várias situações do ensino oficial de vários países no momento atual, inclusive o Brasil. Contudo, no

caso da presente pesquisa, colocam-se algumas ressalvas para a validade da noção da educação escolar como “reprodução” da ordem social estabelecida.

A compreensão acumulada até aqui leva a considerar que a noção de reprodução conforme apresentam Bourdieu e Passeron (2014) foi mais evidente no Brasil, em todos os níveis da educação pública, de 1930 até a segunda metade da década dos anos 1980. Essa compreensão se baseia em pesquisa bibliográfica sobre a educação pública no Brasil e em reflexões sobre a educação. Essas reflexões são provocadas por estes estudos, mas também acumuladas na experiência militante no campo da educação pública, desde os anos 1980, e amadurecidas na discussão acadêmica, nas experiências práticas dos estágios docentes e na observação participante das ocupações das escolas públicas no ano de 2016.

No entanto, pode-se considerar que a noção de reprodução pela escola pública deve ser relativizada, principalmente no sistema público de educação, no ensino médio e superior. Isso por que os principais agentes (estudantes e professores) dessa etapa de ensino, talvez na sua maioria, não sejam tão passivos e/ou “colaboradores” da reprodução da cultura considerada legítima. Essa resistência a uma escola reprodutora se observa historicamente, a partir da redemocratização brasileira, com o fim da ditadura militar. Tal ação se dá principalmente por parte dos movimentos sociais pela educação pública. Originados no final da década dos anos 1980, foram fundamentais para pautar a educação pública de qualidade na ocasião da Assembleia Constituinte de 1987, como também para influenciar, democraticamente, a elaboração da nova LDB de 1996.

Certamente, essa ampliação de consciência do papel da escola pública, e da educação de modo geral, como possibilidades de transformação pessoal e social, na perspectiva Paulo Freire, não foi suficiente para romper com o paradigma de reprodução e manutenção social a partir da educação escolar. Afinal, ainda é possível observar, principalmente no ensino fundamental, como a reprodução de valores tradicionais e patrióticos ocorre, em atividades como a comemoração da páscoa católica, ou a memorização do hino nacional, para citar alguns exemplos. Práticas de valorização de determinada cultura como legítima ocupa diariamente as aulas das crianças.

Além dessas práticas, já incorporadas no calendário e no conteúdo escolar, que promovem a reprodução de determinados valores, a própria atuação dos professores, na sua prática pedagógica, também pode promover a reprodução de valores próprios de uma cultura considerada legítima. De acordo com a interpretação de Bourdieu e Passeron (2014) sobre esse fenômeno,

[...] só uma teoria adequada do *habitus* como duplo processo da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade permite esclarecer completamente as condições do exercício da função da legitimação da ordem social que, de todas as funções ideológicas da Escola, é sem dúvida a mais dissimulada. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 244).

Esse enunciado não implica afirmar que todo professor é um “reprodutor” da cultura considerada legítima. Mas informa que, num sistema tradicional de ensino, o qual tenha essa prerrogativa de manutenção de uma determinada ordem social, o papel do professor fica inclinado a essa finalidade conservadora. Porém, deve-se considerar a visão crítica dos professores sobre sua própria prática pedagógica e não somente uma passividade diante de uma estrutura educacional dada.

Contudo, no ensino médio, mesmo com toda as contradições, observa-se que a resistência e crítica dos discentes e dos docentes é mais efetiva, como se pôde observar nas ocupações das escolas públicas pelos estudantes do ensino médio, ocorridas em 2016. Ainda que dentre os estudantes que promoveram este movimento histórico para educação pública brasileira, vários apresentem ideias conservadoras, o movimento em si guarda em sua simbologia social um papel questionador e crítico da atual educação brasileira. Nesse sentido, esse movimento foi um exemplo de resistência frente à educação escolar tradicional e reprodutora da ordem social, que ainda persiste e se transforma em seu modo operante.

Uma das características das sociedades capitalistas contemporâneas, neoliberais, é uma absorção da crítica social, contrária ao próprio capitalismo. Observa-se que nas democracias liberais ocidentais, a crítica ao próprio sistema é absorvida e remodelada para que depois se apresente uma “solução” à crítica em questão. Nesse sentido, as reflexões de Luc Boltanski, sintetizadas em parte em seu artigo “Sociologia da crítica, instituições e o novo modo de dominação gestonária” (BOLTANSKI, 2013), podem colaborar com a análise da crise da

educação escolar brasileira, em especial do ensino médio. A partir da noção de “dominação gestonária” (BOLTANSKI, 2013), pode-se dizer que a tentativa de manutenção da ordem social por meio da instituição escolar não ocorrerá apenas pela reprodução de valores de uma cultura considerada legítima. Envolverá também uma explicação racional de uma suposta realidade das coisas ou de como essa realidade impõe certas políticas. Ou seja, mesmo com a consciência crítica da atual desigualdade social e econômica, a manutenção da atual ordem se sustentaria por uma suposta noção de como as coisas são e funcionam na realidade.

Mas para entender um sistema de dominação gestonária, estas análises sutis são de pouca utilidade. Em um sistema desse tipo, não é solicitado aos atores e, especialmente aos mais dominados entre eles, se renderem à ilusão, porque não se pede a eles para aderirem à ordem estabelecida de forma entusiasmada. Pede-se a eles que sejam *realistas*. Ser realista, quer dizer, aceitar as restrições, notadamente econômicas, tais como elas são, não porque sejam boas ou justas “em si”, mas porque não podem ser diferentes do que são (BOLTANSKI, 2013, p. 450).

Conforme a perspectiva de análise de Boltanski, a partir da noção de dominação gestonária, pode-se entender a aprovação da Emenda Constitucional 95 (PEC 55/2016), para limitação dos gastos públicos por 20 anos, e a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), ambas propostas pelo governo de Michel Temer, como uma forma de se responder com uma “solução” ao que se apresenta como uma “única realidade das coisas”. Nesse sentido, o governo apresenta a reforma do Ensino Médio como uma resposta a atual à crise do mesmo. Nesses contextos em que os governos justificam seus atos pela “realidade das coisas” e a crítica da oposição não é capaz de se afirmar, constroem-se então mitos que logo se tornam reais para o senso comum. Nesse sentido, a crise da educação pública brasileira deve ser desmistificada.

Paulo Freire, quando sugere, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, entre outras propostas, uma “teoria de ação dialógica”, propõe justamente uma desmistificação de quem e o que produz opressão na sociedade humana.

Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é a sua desmitificação (FREIRE, 2017, p. 229).

Nessa mesma perspectiva freiriana, de uma pedagogia crítica e conscientizadora dos mecanismos de opressão e desigualdade econômica e social, o pensador argentino Silo (1938-2010), em seu livro *Humanizar la Tierra* (2004), sugere que a educação, para além do processo ensino-aprendizagem e construção do conhecimento, possa habilitar as novas gerações para uma visão não ingênua e naturalizada da realidade.

Por ello creo que educar es basicamente habilitar a las nuevas generaciones em el ejercicio de una visión no ingenua de la realidad, de manera que su mirada tenga en cuenta al mundo no como una supuesta realidad objetiva en sí misma, se no como el objeto de transformación al cual aplica el ser humano su acción (SILO, 2004, p. 61) .

Paulo Freire e Silo, então sugerem a possibilidade de uma educação libertadora, onde a práxis educativa possa, para além dos processos de ensino-aprendizagem previstos na educação escolar, possa provocar desvelamentos da opressão a partir do diálogo entre educadores e educandos, mediados justamente pelos diferentes pontos de vistas que uma mesma realidade apresenta. Na perspectiva freireana, a educação escolar ganha possibilidade de promoção da emancipação do ser humano e transformação social. Nesse sentido, ainda que a tendência à reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2014) e à dominação gestonária (BOLTANSKI, 2013) na educação escolar insistam na manutenção da ordem social e econômica, a própria educação escolar pode constituir um contraponto a essas duas tendências.

Contudo, essa possibilidade de uma educação libertadora, dentro da educação escolar, proposta por Freire e Silo, não está pensada como possível a partir de imposições autoritárias sobre o sistema educacional. Essa possibilidade de transformação pessoal e social por meio da educação escolar se torna possível na relação direta educador-educando, a qual pode ocorrer, com criatividade e ousadia, até mesmo no interior do atual sistema educacional brasileiro. Há outras possibilidades se a educação escolar for regida por uma legislação democraticamente construída, como no período pós-1988, e com uma concepção pedagógica aberta aos diferentes métodos de ensino-aprendizagem que possibilitem efetivamente o desenvolvimento integral dos educandos. Uma educação transformadora pode ir além da iniciativa, criativa e ousada, de alguns profissionais da educação para obter incentivo do ordenamento público, suas instituições e suas políticas.

Considerando o dito e, aproximando essa discussão teórica com a questão do ensino médio e seu público, os autores chilenos Mário Aguilar e Rebeca Bize, em diálogo epistemológico com Freire e Silo, no livro “Pedagogia de la intencionalidad – educando para una conciencia activa” (AGUILAR; BIZE, 2011) sugerem uma concepção de educação integral¹² para essa etapa vital do estudante. Uma educação integral, aberta a diversidade, e que para além da disputa entre um ensino propedêutico ou profissionalizante, possibilite ao jovem estudante principalmente desenvolver todas as potencialidades humanas (intelectual, motora, emocional, espiritual) que o ajudem a construir seu próprio projeto de vida, a partir de uma visão crítica e não ingênua da realidade.

Este debe ser el tiempo en que la persona se va asumiendo plenamente autónoma (libertad), al tiempo que va consolidando la noción de responsabilidad (ética). Son estos dos conceptos, *libertad y ética*, claves en esta etapa, y nos servirán de indicador para estar en presencia de una educación que cumpla con su finalidad principal. La educación debe ser la primordial actividad impulsora de un sentido ético de la mayor altura; no se trata ya de competir entre individuos para conseguir una mejor ubicación en el aparato productivo-económico (AGUILAR; BIZE, 2011, p. 168-169).

Para aprofundar essa questão, da relação da educação escolar de ensino médio com a etapa de desenvolvimento de seu público (jovens/adolescentes) frente aos anseios e dinâmicas da sociedade, é necessário tangenciar o tema juventudes e novas gerações. As disputas entre os diferentes projetos de educação de uma sociedade estão relacionados também a concepção de jovem ou de juventudes que esta sociedade tem. Geralmente, no senso comum, costuma-se classificar uma geração em categoria única, como diz Mannheim (1982), como um “grupo concreto”. Então, às vezes, fala-se das novas gerações, ou dos jovens de gerações anteriores, como um bloco único de pensamento, atitude e de sensibilidade política.

A geração não é um grupo concreto no sentido de uma comunidade, isto é, um grupo que não pode existir sem seus membros terem um conhecimento concreto uns dos outros, e que cessa de existir como uma unidade mental e espiritual assim que é abolida a proximidade física. Por outro lado, ela não é de modo algum comparável a associações tais como as organizações formadas para um objetivo específico, pois estas se caracterizam por um ato deliberado de fundação, estatutos escritos,

¹² O conceito de educação integral empregado pelos autores se distancia muito das políticas de educação em tempo integral, a qual, na maioria das vezes, apenas reproduzem uma pedagogia tradicional num tempo maior de aula, geralmente “confinando” crianças e adolescentes num espaço escolar não adequado político-arquetipicamente para tal proposta.

e uma maquinaria para dissolver a organização – características que servem para manter um grupo, mesmo no caso de inexistirem laços de proximidade espacial e de comunidade de vida (MANNHEIM, 1982, p. 69).

Considerando a perspectiva de Mannheim, a geração não é um bloco homogêneo e previsível em suas aspirações, inquietudes e posicionamentos apenas por pertencer a um grupo de pessoas que nasceram e vivem no mesmo tempo. Essa análise contribui então para perceber a intersecção de vários fatores que participam da configuração uma geração, na qual se constroem, histórica e socialmente, várias juventudes numa mesma sociedade. No caso da sociedade brasileira, além dos fatores de raça/etnia e profunda desigualdade econômica, seria interessante investigar também a possível influência de políticas sociais como um dos fatores de intersecção na formação das novas (pós anos 1990¹³) juventudes brasileiras. Nesse sentido a educação escolar deveria observar a heterogeneidade juvenil e procurar incluir essa diversidade humana em seus projetos político-pedagógicos.

3.2. Metodologia

O trabalho de campo foi desenvolvido nas turmas do terceiro ano do ensino médio (manhã e noite) de uma escola pública estadual, localizada na periferia da zona leste da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. A metodologia e a escolha das técnicas para a realização da pesquisa orienta-se na perspectiva da pesquisa qualitativa.

A presente pesquisa também aplicou um survey, um questionário com 48 quesitos (sendo 43 questões e 5 elementos de identificação) elaborado pelo projeto de pesquisa “Desigualdade, diversidade e reconhecimento na Educação: novos públicos da escolarização média e superior”, sob a responsabilidade da pesquisadora e professora Célia Elizabete Caregnato, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹⁴. Esse questionário, além de colher dados

¹³ Um possível marco normativo para essa exploração seria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

¹⁴ Esta pesquisa foi aprovada pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sob o número do parecer: 1.886.072 de janeiro de 2017.

quantitativos que permitem contextualizar a coorte dos interlocutores. Além disso, também contempla perguntas que contribuíram com reflexões qualitativas. Contudo, para fins deste estudo, serão utilizados somente alguns quesitos para análise de dados.

Vale ressaltar, que além do aprendizado acadêmico, nesta graduação para a realização de pesquisa, também foi importante a experiência extra-acadêmica num projeto de pesquisa-ação na periferia de São Paulo entre 2002 e 2003. Minha participação se deu como interlocutor e coautor da sistematização da mesma, o qual resultou a publicação Fortalecimento da sociedade civil em regiões de extrema pobreza (BARBAN, 2003). Ainda que a técnica da pesquisa-ação não seja utilizada neste trabalho, a experiência com a mesma ajudou na abordagem e no diálogo com os estudantes.

3.2.1. Técnicas de coleta e interpretação de dados

Entre as técnicas de coletas de dados, utilizou-se:

- Aplicação do survey nas turmas do terceiro ano (manhã e noite), total três turmas, durante um turno de 45 minutos de aula. Essa atividade foi previamente combinada com a supervisão pedagógica da escola.

- Observação do ambiente escolar: sala dos professores, pátio e demais espaços frequentados pelos os estudantes nos momentos de entrada na escola e intervalos. A interação envolveu também conversas com os professores e demais funcionários da escola. Houve ainda a participação em atividades extraclasse sobre filosofia, realizadas todas as quintas-feiras à noite na escola, organizadas pelo professor de filosofia e pela direção da escola.

- Realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes do terceiro ano do ensino médio. As entrevistas foram realizadas com cinco estudantes, selecionados pelo critério da disponibilidade, sendo o contato e combinações realizadas logo após aplicação do survey. As entrevistas ocorreram no ambiente escolar, durante o horário de intervalo das aulas, para não prejudicar o rendimento escolar dos estudantes. Por esse motivo, foi necessário visitar várias vezes a escola, pois cada entrevista durava em média 10 minutos. Para o registro dessas foi utilizado um gravador de áudio de celular, para posterior transcrição. O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi elaborado com base

na sugestão da criação de “questões diretivas” de Flick (2004) e Victóra, Knauth, Hassen (2000). Esse roteiro é apresentado como anexo deste trabalho.

- Realização de oficina-debate sobre escola pública, ensino médio, juventudes e as ocupações estudantis de 2016. A partir de uma roda de conversa em sala de aula, durante um período de 45 minutos, previamente combinado com a supervisão pedagógica da escola. As falas foram gravadas, com consentimento prévio de todos para facilitar a análises dos relatos.

Para interpretação dos dados, foi realizada uma escuta ativa e reflexiva das gravações ao mesmo tempo da transcrição das mesmas, sempre relacionado as questões relatadas pelos estudantes, seja nas entrevistas individuais ou nas oficinas, com o referencial teórico e com a problemática da pesquisa. A metodologia da pesquisa envolve o acordo com os participantes da de não revelar seus nomes neste trabalho. Portanto, serão identificados nos exemplos de falas, apresentadas no capítulo seguinte, apenas o gênero e a idade do participante em questão.

3.2.2. Caracterização da escola e dos participantes da pesquisa

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio que representa o cenário dessa pesquisa está localizada na zona leste de Porto Alegre, a cerca de 12 quilômetros do centro da capital gaúcha. A Escola tem aproximadamente 1.200 alunos matriculados, sendo que, entre eles, em torno de 300 estão matriculados no ensino médio. As listas de chamada apresentam, em média, entre 30 e 40 alunos matriculados por turma. Porém, efetivamente, a frequência fica em torno de 20 alunos, chegando às vezes chega a apenas 10, como no caso de uma das turmas na qual foi aplicado o questionário. Assim, há cerca de 60 alunos frequentes nas três turmas do terceiro ano do ensino médio. Duas das turmas funcionam pela manhã e outra pela noite.

A escola está localizada num bairro de periferia, urbanizado com a infraestrutura básica de: saneamento básico (água e esgoto), iluminação pública, pavimentação das vias, acesso a transporte público e serviços públicos municipais e estaduais de saúde (Unidade Básica de Saúde), de assistência social (Centro de Referência da Assistência Social) e de segurança pública (Posto da Brigada Militar). Além dos serviços e equipamentos públicos a

comunidade do entorno da escola conta com várias organizações da sociedade civil, algumas delas bem articuladas com a escola. A escola também recebe vários estágios docentes de universidades públicas e privadas. Além disso, a escola recebe palestras de estudantes universitários da UFRGS sobre informações básicas acerca dos processos de ingresso na educação superior, sobre sistemas de cotas, para citar alguns exemplos.

Participaram diretamente desta pesquisa um total de 49 estudantes respondendo o survey. Destes, 6 participaram também nas entrevistas individuais. Nas oficinas em sala de aula, houve em torno de 15 a 20 participantes por turma. Esses jovens estudantes, podem ser caracterizados a partir de alguns dados que permitem compor seu perfil socioeconômico, conforme levantado a partir da aplicação de um survey. Além do perfil socioeconômico (ver tabelas 1, 2, 3 e 4), o survey, também levantou que as mulheres compõem a maioria dos estudantes entrevistados. As e os respondentes acreditam que ingressarão na universidade logo após o término do ensino médio. Demonstram conhecimentos das universidades públicas, do Programa Universidade para Todos (Prouni) e da Lei de Reserva de Vagas em universidades públicas. Isso muito provavelmente ocorre pelo trabalho de conscientização estudantil realizado por acadêmicos da UFRGS nesta escola.

Tabela 1. Escolaridade da mãe e do pai.

Escolaridade	Mãe	Pai	Total
Nenhuma/Nunca estudou	2	1	3
Fundamental incompleto	21	15	36
Fundamental Completo	6	7	13
Ensino Médio incompleto	5	8	13
Ensino Médio completo	12	10	22
Superior Incompleto	3	1	4
Superior completo	0	2	2
Especialização	0	0	0
Mestrado	0	0	0
Doutorado	0	0	0
NS/NR	0	5	5
Total	49	49	98

Tabela 2. Renda familiar mensal média.

Renda familiar mensal média (R\$)	Respondentes
Até 1 SM (954,00)	13
Mais de 1 até 3 SM (954,01 a 2.862,00)	21
Mais de 3 até 6 SM (2.862,01 a 5.724,00)	9
Mais de 6 até 10 SM (5.724,01 a 9.540,00)	2
Mais de 10 até 30 SM (9.540,01 a 28.620,00)	0
Mais de 30 SM (a partir de 28.620,01)	0
NS/NR	4
Total	49

Tabela 3. Sexo, por faixa etária.

Sexo	Ano de nascimento					Total
	2004/ 2003	2002/ 2001	2000/ 1999	1998/ 1997	1996 ...	
	14/15	16/17	18/19	20/21	22 ou mais	
Masculino	0	1	13	4	1	19
Feminino	1	2	18	6	3	30
Total	1	3	31	10	4	49

Tabela 4. Cor/raça/etnia, por sexo.

Cor/Raça/Etnia e Sexo	Masculino	Feminino	Total
Branco(a)	9	18	27
Preto(a)	5	7	12
Pardo(a)	4	5	9
Amarelo(a) (de origem oriental)	1	0	1
Indígena ou de origem indígena	0	0	0
NS/NR	0	0	0
Total	19	30	49

Os dados numéricos aqui representados são afetados por uma conjuntura específica do dia em que foi aplicado o survey, considerando a infrequência e evasão escolar. Mesmo assim, esses dados informam algumas características dos participantes dessa pesquisa que provocam reflexões desse pequeno recorte de realidade das turmas com o contexto histórico da educação escolar brasileira, apresentado neste estudo. O alto número de responsáveis (mãe e pais) com o ensino fundamental incompleto ao lado do alto número de famílias com renda mensal média de até três salários mínimos nacionais por exemplo, remete à tardia e precária atuação do Estado na educação pública e à profunda desigualdade da sociedade brasileira.

4. As vozes das e dos estudantes

4.1. Os diferentes sentidos do ensino médio

Analisando as respostas dos estudantes, tanto nos questionários quanto nas entrevistas e oficinas, percebe-se que, em sua maioria atribuem ao Ensino Médio o papel de preparação para a educação superior, sempre com vistas a uma profissionalização qualificada. A maior parte das falas, quando apresentam o desejo de ingresso na educação superior, está vinculada a melhora de vida, pessoal e de suas respectivas famílias. Muitos fazem questão de destacar que serão os primeiros, ou os únicos de suas famílias, que têm possibilidade de se imaginar numa faculdade.

Eu tô estudando pra terminar o ensino médio e por que também eu quero fazer faculdade para arrumar um emprego que eu quero, né? E não só o que tem aí.
(Educanda Nº2, 17 anos, Oficina)

Tô terminando o ensino médio porque, hoje em dia, com estudo, tá difícil, e, sem estudo, está pior ainda.
(Educanda Nº3, 19 anos, Oficina)

Eu tô terminando o ensino médio porque eu quero fazer faculdade de psicologia e dar um futuro melhor para meus filhos, uma estabilidade financeira melhor para minha família.
(Educanda Nº4, 20 anos, Oficina)

Eu acho assim, que eles estão querendo introduzir uma ideia na cabeça dos jovens pra desde cedo o cara já trabalhar e ganhar um dinheirinho. E aí, por exemplo, os caras vão acabar deixando o estudo de lado porque estão ganhando um dinheirinho. Consegue comprar uma roupa, consegue comprar um videogame, alguma coisa assim. Mas é um dinheirinho, entendeu? Se tu não tiver uma formação, tu vai passar o resto da tua vida ganhando um dinheirinho. O terceiro ano, que é o último ano, eu acho que o estudo tinha que ser focado totalmente para o vestibular. Tinha que ser focado no Enem. Por exemplo, como é que é feita a prova do Enem. Fazer muito simulado pra conseguir uma vaga, entendeu? Ir bem no ENEM numa UFRGS da vida. Então, eu acho que deveria ser focado no vestibular o terceiro ano. Pra preparar para a faculdade.
(Educando Nº5, 17 anos, Oficina)

Quando perguntados sobre por que estão cursando o ensino médio, na maioria das falas, principalmente das estudantes, manifesta-se o desejo de fazer faculdade. Contudo, a maioria das falas também adverte sobre a baixa qualidade do ensino público, principalmente no noturno. Um estudante de 22 anos (Educando Nº11) relata que pediu transferência para o turno da manhã, alegando que pela manhã “o ensino é mais forte”.

Eu acho que sendo uma aluna de uma escola pública, eu não me sinto prepara para fazer um vestibular de uma universidade pública e passar. Mas, como uma estudante, eu sinto que eu mesma estou me preparando para isso. Mas a escola poderia auxiliar os alunos melhor.
(Educanda Nº6, de 17 anos, entrevista individual)

Professores não explicam bem. Bom, aqui na escola, principalmente, a juventude é bem estranha, porque ninguém quer nada com nada. Tipo eu, por exemplo, não vou fazer faculdade e muita gente não vai fazer também. Eu acredito que isso vá futuramente prejudicar um pouco, mas eu não vou fazer mesmo. Eu penso em fazer só um curso técnico mesmo. Pra mim é importante, terminar o ensino médio. Como é o terceiro ano, e eu já rodei um ano, é acabar o terceiro ano. Então, é o final, né? Eu quero completar. Porque hoje em dia, se tá difícil arrumar emprego com o ensino médio completo, imagina sem o ensino médio?
(Educanda Nº7, 18 anos, entrevista individual)

Outra aluna (Educanda Nº1), com 33 anos, idade acima da média, relata que parou os estudos no primeiro ano do ensino médio há 14 anos, e avalia que, antes, “o ensino era bem mais forte” em relação ao atual. Perguntando como eles definem um ensino “forte” ou “fraco”, alguns respondem que, principalmente no noturno, professores e estudantes parecem estar mais cansados e não aprofundam tanto o conteúdo. Além disso, evoca-se a memória de que em tempos anteriores, os professores eram mais rígidos nas avaliações, e não havia tantos trabalhos para fazer em casa ou em grupo. Vale ressaltar que os participantes sempre fazem ressalvas a alguns professores que demonstram uma dedicação maior, mesmo no noturno, e procuram animar os estudantes e aprofundar os conteúdos.

Eu quero terminar um ensino médio pra eu conseguir um bom serviço, fazer uma faculdade e dar uma estabilidade melhor para mim e para o meu filho.
(Educanda, Nº1, 33 anos, Oficina)

Num primeiro momento, parece que os estudantes, desejam uma educação mais rígida e tradicional. Mas, quando se aprofunda os aspectos positivos dos professores que eles mesmos consideram mais dedicados, esses parecem justamente buscar outros métodos de ensino que se afastam da tradição. Provavelmente, a rigidez que os alunos cobram no professor tenha mais a ver com rigorosidade científica, que sugere Paulo Freire na práxis educativa (FREIRE, 2017), que também pode se traduzir no respeito e amor ao ato de educar.

Muitos relatos expressam o papel do professor, ou professora, como alguém de referência para vida, como também a ou o profissional que procura animar a turma, incentivá-la a sonhar. Alguns relatos trouxeram o papel da escola como espaço de busca de conhecimento e socialização, não na perspectiva durkheimiana, no sentido de uma a socialização para uma “harmônica” manutenção da ordem social, mas sim uma socialização que busca a convivência com a diversidade, cultural e geracional.

A escola para mim é uma segunda casa, entende? Pobre, no caso. A gente não tem riqueza. A gente tem estudo. O estudo é a nossa riqueza. Então, eu venho à escola para buscar o conhecimento. Esse é o espaço que a escola tem na minha vida. A escola é importante para o desenvolvimento e buscar o conhecimento.

[Além do conhecimento, eu busco] o espaço da arte. Eu consegui na escola, aos sábados, na escola aberta, no projeto, dar aulas de canto e tenho aulas de teatro aos sábados. É algo para distribuir cultura na escola, entende, através da arte.

(Educanda Nº8, 19 anos, entrevista individual)

O professor é importante, sim. Tanto na parte educacional do aluno, e emocional também, eles estão sempre contigo ali, mesmo nos momentos ruins, a gente vive muito tempo com eles. Eles têm uma visão da gente diferente de nossos pais. E às vezes até mais críticas. E mesmo a gente ainda não estando inserido no mercado do trabalho, eles são tipo os nossos primeiros chefes, podemos dizer assim, né? Eles vão avaliar pra te dar um retorno, vão ter criticar também, positivamente, negativamente, e é naquilo que a gente vai se basear para melhorar.

Faz sentido total vir para escola. Importância total. Tem escola muita fraca, mas o professor estimula a tu querer estudar. Então, estar na escola, ir para a escola, é muito importante.

(Educando Nº9, 21 anos, entrevista individual)

Sim, na escola, tem essa função da relação entre a gente, né? O crescimento. Muitas pessoas aqui, a maioria dos nossos colegas está aqui desde a primeira, eu acho, desde o prezinho, não sei se é esse o nome mesmo. É toda uma função. Uma vida toda te preparando e tal. E tu te relaciona com mais pessoas. É um outro ambiente não é só em casa.

(Educanda Nº10, 17 anos, Oficina)

Nesta escola em particular, e com estes estudantes entrevistados, percebe-se uma relação positiva com o ambiente escolar. Os educandos demonstram ter uma visão crítica sobre a educação e sobre a própria escola. Contudo, em sua fala, sempre procuram valorizar o esforço do professor, e se solidarizar com sua condição de trabalho precária. De modo geral, os estudantes entrevistados se dividem quanto ao sentido do ensino médio, entre propedêutico e profissionalizante. E mesmo os que defendem um ensino mais voltado à preparação para o ingresso na educação superior, na maioria das falas, o foco não está numa carreira acadêmica de estudo e pesquisa, mais sim na busca de empregos com bons salários.

De modo geral, os estudantes têm demonstrando uma visão crítica da educação escolar atual, como por exemplo no relato do educando N^o5, de 17 anos, que fala da “introdução” da ideia do jovem se contentar com um trabalho que um “dinheirinho”. Com suas palavras, a reflexão desse adolescente dialoga tanto com noção de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2014), como com a necessidade de desvelamento dos mecanismos de opressão (FREIRE, 2017). Nesse sentido, poderia se avaliar, dadas as proporções e limites dessa pesquisa, que ainda que haja uma tendência à reprodução dos mecanismos de desigualdades social por meio da educação escolar, existe uma percepção crítica e resistência frente a essa tendência. É difícil mensurar a amplitude dessa visão crítica e resistência cotidiana, por parte de educadores e educandos. Contudo, as ocupações das escolas em 2016, no mínimo levantam essa possibilidade de rebeldia (a partir de dentro da escola), à ordem estabelecida e necessidade de mudança na educação pública brasileira.

4.2. As noções e experiências de juventudes

Ao questionar os/as estudantes sobre a juventude, seus pensamentos e experiências no contexto atual, foi curioso observar que mesmo elas e eles sendo muito jovens, muitas vezes se remetiam de forma nostálgica ao passado. Um passado às vezes próximo, de 5 ou 10 anos atrás, ou indo mais longe, falando de outras gerações. Mas quando se perguntava “em que situações você se sente realmente jovem?”, a reflexão se aproximava mais das questões atuais das juventudes.

A juventude, ao meu ver, deveria ser a base principal de uma país, porque é ela que daqui a 10 anos vai ser os adultos, os políticos, vai ser os empresários, os donos de fábrica, de qualquer coisa. Vai ser os trabalhadores. A juventude deveria ser ensinada a lutar por algum ideal. Mas a juventude está sem ideal porque eles viram todos os ideais que eles podiam se agarrar serem destruídos pela mídia. A gente considerava o Lula um bom presidente. Se tornou um corrupto, um mártir. Temer, um ladrão descarado. O Congresso Nacional só tem ladrão. E o Rio Grande do Sul endividado, criminoso. O Rio Grande do Sul era um estado em que todo mundo queria viver porque a expectativa de vida aqui era alta. Hoje em dia, é perigoso demais. A juventude está sem esperança. A juventude está perdida por causa da esperança que foi tirada da gente. A esperança foi tirada da juventude.
(Educando N^o11, 22 anos, entrevista individual)

Eu não me sinto mais jovem, tipo, em nenhum momento. A partir de agora, com o fim do ensino médio, começam as responsabilidades... e eu não me sinto mais jovem mesmo.
(Educanda N^o7, 18 anos, entrevista individual)

Eu acho assim, que a juventude tá bem diferente do que era antigamente. Antes, digamos assim. O jovem, a gente antigamente pensava mais no futuro. E agora tem um pensamento mais focado no que a gente quer agora e não tanto mais pra frente. E daí eu acho que isso que tem dificultado muito o que a gente vai escolher. O que a gente quer pro futuro. Porque o último ano do ensino médio é um ano que a gente tem muita pressão, a gente não sabe muito bem o que a gente quer e isso acaba dificultando um pouco as coisas.

A minha juventude, eu vivo mais na escola, quando vou a alguns cursos, a feira de profissões e quando estou com os meus amigos. É nesse momento que me sinto mais jovem.
(Educanda Nº12, 17 anos, entrevista individual)

Na verdade, a maioria dos jovens lá fora, eles estão perdidos, e aqui na nossa escola eu vejo que eles estão mais interessados nos estudos. E maioria dos jovens que não estão na escola, tipo assim, não estão pensando no futuro. Então, é o pessoal que está realmente pensando no futuro deles. Os outros. Bom, os jovens. Eles têm que procurar por si mesmos o conhecimento. Buscar o conhecimento. Porque a juventude é algo que passa rápido. O que a gente faz vai ficar com o nosso futuro. Então a gente tem que buscar. Questionar mais, estudar mais.

(Educanda Nº8, 19 anos, entrevista individual)

No começo, é o futuro, né? É um futuro estranho, porque teve uma grande renovação da juventude que vem vindo agora. Mas com a cabeça um pouco já formada pelos antigos, pelos maios velhos. Mas é bem promissor todo o pensamento que tá vindo agora, o espírito novo, a renovação. E eu acho isso... a renovação é o grande jogo. A questão é o que a juventude nova vai impor no futuro. A renovação. Na cultura, na educação e até economicamente. Vai tá gerando, formando pessoas muito mais pensantes do que um tempo atrás. Mesmo com o governo, com a educação dificultando essa parte. Mas a gente unindo forças, a juventude vai seguir em frente.

(Educando Nº9, 21 anos, entrevista individual)

A diversidade de noções de juventudes, ou de sentimentos de diferentes identidades e/ou distintas experiências de “se sentir jovem” apresentadas pelos relatos remetem à perspectiva de Mannheim sobre seus estudos sociológicos das gerações (MANNHEIM, 1982). Além disso, deve-se considerar também o atual contexto mundial de ampla e rápida comunicação, como também a bagagem de informação sobre história e a própria experiência vital desses jovens para a elaboração de suas respectivas concepções de juventudes. Contudo, em linhas gerais, observa-se, neste pequeno recorte da pesquisa, que muitos relacionaram a juventude a sonho, futuro, renovação, estudo/escola/universidade, mas também ao agora e a pouca responsabilidade ou pouca autonomia.

4.3. Memórias das ocupações estudantis de 2016

Os relatos aqui apresentados talvez não expressem a dimensão e complexidade desse novo movimento estudantil que representou as ocupações de das escolas pelos próprios estudantes em 2016, mas oferecem pontos de

análise de quem dele participou ou da “memória coletiva” que esse evento deixou na escola. Das pessoas entrevistadas, apenas uma participou diretamente. Na ocasião da ocupação da escola, o movimento foi organizado, em sua maioria, por estudantes do terceiro ano do ensino médio de 2016. Nessa ocasião, a ocupação promoveu “aulas abertas” na rua em frente à escola. Houve manifestações na avenida principal do bairro e participação em atos no centro da cidade em apoio à greve dos professores. Além disso, dentro da escola ocorreram reuniões diárias, entre os estudantes, sobre os rumos da própria ocupação; assembleias com a participação da comunidade local, de professores e dos responsáveis pelos estudantes ocupantes da escola. Além dessas atividades, também foram realizadas oficinas sobre vários assuntos de interesse dos estudantes ocupantes da escola como: discussão dos projetos de Lei “Escola Sem Partido” ou “Lei da Mordaza”; a necessidade do debate sobre raça e gênero na escola; o próprio Ensino Médio; entre outros temas relacionados.

Eu não participei, mas eu lembro sim. Sei que foi muito difícil para os alunos depois recuperar as aulas por causa da greve. Mas eu concordo com a greve, com a luta dos professores. E concordo com a ocupação porque ajudou bastante durante a greve. Então, eu concordo. Mas a melhor coisa foi a volta das aulas para reocupar as notas e terminar e terminar o ano.
(Educanda Nº7, 18 anos, entrevista individual)

Sobre as ocupações, eu acho que foi uma tentativa frustrada. Eles tentaram chamar a atenção da mídia para melhorar as coisas na educação, mas acabou não tendo resultado nenhum. Não mudou nada, Alguns acharam até um movimento ridículo.
(Educanda Nº14, 16 anos, Oficina)

Sim a nossa escola participou das ocupações porque a gente quer ter uma educação melhor. A gente quer que o governo pense mais nos alunos e pense nos professores e nos dê uma qualidade ensino melhor. Eu não participei da ocupação, mas acho importante, é necessário é um jeito chamar atenção do governo e das pessoas.
A gente tem que protestar, a gente que falar a nossa opinião, os problemas pelos quais a gente passa. Pra que as pessoas consigam perceber isso e não ver somente o que a mídia fala, porque tem muita coisa por trás disso.
(Educanda Nº12, 17 anos, entrevista individual)

Sim, eu participei. Eu vi a união da escola com a comunidade. Foi a maior manifestação que teve. Eu via pela televisão que antes os jovens, eles não cuidavam da escola, era só destruição. Aqui na nossa escola, a gente viu que os professores, eles eram parte da nossa família, eles estavam nos protegendo e a gente, protegendo a escola.
[A ocupação deixou] melhorias na verdade. Porque a gente batalhou junto. A gente viu onde era o problema maior. E a gente não devia colocar a culpa nos professores. Aqui, quando a gente fez a ocupação, a gente viu que estava brigando pela educação.
O pessoal que não participou, eles acompanharam de longe, os pais tinham muito medo de deixar os filhos na escola, porque escola estava aberta, entende. Então eles ficaram acuados porque eles foram informados sobre o que estava acontecendo pela televisão, o que a mídia mostrou. Então, a maioria dos pais não quis deixar os filhos. Mas tinha pais que estavam aqui também na ocupação. Então eles acompanharam de longe o que estava acontecendo na escola.

(Educanda Nº8, 19 anos)

Movimento fraco. Tudo começa com uma fagulha. O governo tá esperto depois das manifestações dos últimos anos, em que todo mundo foi pra rua. O governo ficou esperto. Hoje em dia, um grupo de alunos quer ocupar uma escola, chega a Brigada batendo, bota todo mundo pra correr na porrada. É isso que eles fazem. Aí, vai fazer uma manifestação na rua, não pode, tem lei. O direito básico do povo lutar pelo o que é seu foi tirado. O que a gente vai fazer? Tem gente que tenta, mas tá fraco. É como eu disse, isso engloba aquela questão: o povo está sem esperança. Não tem ninguém justo, ninguém capaz suficiente pra pegar aquele bando de corrupto. O povo não coloca a mão na consciência pra ver que o país tá indo por água abaixo. Ninguém quer acabar com aquela maldade que tem lá no Distrito Federal. Se nada mudar, vai quebrar o país.

(Educando Nº11, 22 anos, Oficina)

Poderia se dizer que as ocupações de 2016, avaliando desde uma perspectiva freiriana, conforme Virginio (2017), constituíram uma experiência, de em situação de diálogo, vivenciar a problematização da realidade por parte dos estudantes. Nesse sentido, a ocupação também pode representar uma resistência à reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Contudo, vale ressaltar que resistência não necessariamente gera mudança de imediato. No caso das ocupações de 2016, esse movimento foi violentamente reprimido pelo Estado, por meio de suas polícias militares estaduais. Além disso, sua pauta principal, “educação pública de qualidade”, foi redirecionada pelo governo federal de Michel Temer, com a apresentação de uma resposta midiática para a crise do ensino médio, a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), exemplificando a noção de “dominação gestonária” (BOLTANSKI, 2013). Com isso, o governo federal apresenta à sociedade uma “solução” para a crise do ensino médio.

Talvez o mais significativo desse movimento tenha sido o registro pessoal dessa experiência singular para cada jovem estudante, que saiu do conforto de sua casa, ocupou sua escola e enfrentou a repressão em prol de uma educação pública de qualidade. Essa experiência pessoal e reverberação da memória coletiva desse acontecimento certamente fara parte da “paisagem de formação”, utilizando um conceito de Silo (2004), dessas novas juventudes que possivelmente influenciarão suas vidas, por um lado, e por outro lado, provocaram reflexões em alguns movimentos estudantis atualmente mais institucionalizados.

5. Considerações finais: desafios e perspectivas do ensino médio na escola pública

Considerando o atual momento de incertezas políticas em que vive o Brasil e o que disse um estudante (Nº11) de 22 anos na entrevista: “a juventude está perdida por causa da esperança que foi tirada da gente”, “a esperança foi tirada da juventude”, pode-se dizer que é tempo de resistir, como também sugerem Ramos e Frigotto (2017), e não deixar de sonhar e de ter alegria e esperança, que na visão de Paulo Freire (2017) estão sempre relacionadas à educação.

Há uma relação entre a alegria necessária, a atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (FREIRE, 2017, p. 70).

Na perspectiva da justa resistência e da possibilidade de mudança, em especial para superação da crise do ensino médio, pode-se considerar, pelo menos, duas discussões: uma sobre a política pública de educação e outra sobre concepções pedagógicas que dialoguem com as novas gerações e potencializem suas possibilidades. Nesse sentido, a análise do conjunto dos dados (empíricos e bibliográficos) dessa pesquisa permite apontar algumas considerações. Dialogando com as teorias estudadas e com as reflexões das e dos estudantes ouvidos nesta pesquisa exploratória, é possível considerar que:

- a) Do ponto de vista legal e democrático: É fundamental rediscutir a política pública para o ensino médio com a participação efetiva de estudantes, professores, pesquisadores e demais profissionais da educação básica. Nesse sentido, observa-se a importância da sociedade civil organizada no campo da educação retomar os espaços de participação democrática como Conferências Públicas da Educação, Fórum em Defesa da Educação Pública de Qualidade, conselhos gestores e grêmios estudantis nas escolas. Pois a Constituição de 1988 e a própria LDB/96 institucionalizaram espaços de participação cidadã. Contudo, observa-se uma crise de representatividade, inclusive demonstrada pelos movimentos de ocupação das escolas. Justamente pela percepção dessa crise, a

radicalização do sentido legal desses espaços pode ser o caminho para canalizar as demandas para a melhoria da educação enquanto uma política pública de Estado e da sociedade. Talvez a radicalização da utilização dos espaços legais já existentes, possa tensioná-los para sua efetividade legal e democrática. Como exemplo, cobrar a execução do Plano Nacional de Educação, abrindo caminho para a construção de uma política de educação pública de qualidade nos meios democráticos. Sendo assim, mesmo a discussão mais teórica e conceitual sobre as perspectivas pedagógicas adequadas para a educação escolar brasileira não deveria ficar restrita aos gestores e especialistas da educação. Tampouco pode ficar refém de uma democracia simplista e numérica “da maioria vence” e impõe sua visão. Para esse dilema, a melhor solução é uma síntese problematizada democraticamente como sugere Freire (2017, p. 251): “A solução está na síntese. De um lado, incorporar-se ao povo na aspiração reivindicativa. De outro, *problematizar* o significado da reivindicação”.

- b) Do ponto de vista pedagógico conceitual, especialmente tratando do ensino médio, é válido analisar o tema, refletir sobre as reflexões dos estudantes no que tange as finalidades e a metodologia da educação escolar nesse nível. A experiência das ocupações oportunizou experimentos e permitiu a construção de memórias que revelam caminhos para atuação crítica no cenário escolar brasileiro. Essa experiência, ao ser incorporada na paisagem formativa dos estudantes mostra possibilidades de intervenção na realidade e de produção de novas alternativas educativas. Assim, serve como evento pedagógico que impacta a aprendizagem não só dos estudantes, mas também da instituição escolar. O desafio posto pela ousadia dos estudantes é que a crítica, a memória e o aprendizado produzidos se façam presentes, de fato, presentes no cotidiano da escola.

Por fim, retomando o problema central dessa pesquisa:

Como os estudantes do terceiro ano do ensino médio da escola pública se posicionam diante de suas experiências estudantis na perspectiva do

desenvolvimento do pensamento crítico e do ingresso na educação superior, considerando o contexto precário desse nível de ensino?

Essa pergunta compôs um pano de fundo na análise crítica à educação dual e também sobre análise da histórica disputa entre um ensino médio propedêutico ou profissionalizante, abordados neste trabalho. Também foi o eixo central, tanto nas reflexões sobre autores e autoras aqui estudados, quanto nas reflexões dos educandos e das educandas participantes dessa pesquisa. O conjunto desse estudo provoca novas perguntas e aponta alguns pontos de convergência sobre o sentido do ensino médio.

O ponto de possível convergência, talvez seja o ensino médio integrado, que na definição de Ramos e Frigotto (2017) é a etapa final da educação básica que tem o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Considera-se aí também o sentido amplo da educação, de desenvolvimento humano integral, que na fala de alguns estudantes aparecia como um ensino médio que “prepare a gente pra enfrentar a vida”. Outro ponto de convergência poderia ser a noção de educação libertária, que contribua com o desvelamento dos mecanismos de opressão (FREIRE, 2017) e com a educação integral, no sentido humanista, a qual busca contribuir com a formação humana abrindo caminho para uma consciência ética (AGUILAR; BIZE, 2011), afastada das falsas finalidades da educação impostas pelos interesses econômicos e financeiros dos mercados.

As perguntas são: Como resistir e provocar mudanças diante do contexto apresentando sobre o ensino médio brasileiro? Talvez o desafio mais complexo seja: Como buscar uma síntese pedagógica duradoura, um planejamento a médio e longo prazos, para a etapa final da educação básica, que justamente corresponde a um público que será sempre novo e diversificado? Essa última é uma pergunta que não deve ser encarada como um problema, no sentido negativo da palavra, mas sim como um desafio e estímulo para buscar um projeto de ensino médio que se aproxime dos estudantes em suas necessidades e aspirações. Porque tanto o novo sempre vem como a diversidade humana sempre deve estar presente na educação escolar.

6. Referências

AGUILAR ARÉVALO, Mario; BIZE BRINTRUP, Rebeca. **Pedagogía de la intencionalidad**. Educando para una conciencia activa. Rosario: Homo Sapiens, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Queremos ver os jovens vivos**. Infográficos. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u747pzxJLf0&feature=youtu.be>>. Acesso em: 09 maio 2018.

BARBAN, Vilma (Org.) **Fortalecimento da sociedade civil em regiões de extrema pobreza**. São Paulo: Instituto Pólis, 2003. 100 p.

BARBAN, Vilma; COELHO, Rita; LIMA, Itamarati; DA SILVA, Uiran Gebara; CURY, Marcos. **Projeto Gera-Ação: formando para a cidadania**. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. 69 p.

BOLTANSKI, Luc. Sociologia da crítica, instituições e o novo modo de dominação gestonária. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 441-463, nov. 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSARON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. LDB 4024/61 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 – LDB/61**.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> (em 22/05/18)

BRASIL. **Lei 5.692/71** <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> (acessado em 22/05/18)

BRASIL. **Lei 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm (acessado em 26/06/18)

BRASIL. **LDB 9394/96**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm (acessado em 22/05/18)

BRASIL. **Decreto Lei 5.154/2004**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm (acessado em 09/06/18)

BRASIL. **Lei 13.415/2017.**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

(acessado em 09/06/18)

BRASIL. Senado Federal. **Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens CPIADJ.** 2015. Relator: Senador Lindbergh Farias.

DOLLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre o 1964 e ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

_____. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 5-74. jan./abr. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre. Bookmann. 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2017. 143 p.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada. **Atlas da Violência 2017.** Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso em: 09 maio. 2018. p. 30.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACHI, Maria M. (org). **Mannheim.** (Col. Grandes Cientistas Sociais – 25). São Paulo: Ática, 1982,

MARTINS, Maria do Carmo, Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e a aprender**. 8. Ed. rev. atual. Porto Alegre: Mediação, 2009. 184 p.

PERES, Tírsa Regazzini. **Educação Brasileira no Império**. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora, 2005. p. 29-47.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILO. **Humanizar la Tierra**. Obras Completas, v. I. San Diego: Latitude Press, 1993.

VICTORA, C.; KNAUTH, D; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa Qualitativa em saúde**. Porto Alegre, Tomo editorial. 2000.

VIRGINIO, Alexandre Silva. Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre. Cirkula, 2017. P. 41-60.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império Brasileiro: Considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, jan. 2005.

Anexo

Roteiro de questões diretivas para as entrevistas e oficinas com estudantes

1) Juventudes:

O que você pensa sobre a juventude no contexto atual?

Como você experimenta e vive a sua juventude?

E que situações você se sente realmente jovem?

2) Escola / Ensino Médio:

Por que você frequenta a escola?

Qual espaço que a escola ocupa na sua vida?

E como você se sente como um estudante do ensino médio?

O que o ensino médio acrescenta a sua vida?

Quais as tensões que você vive na escola de modo geral, no ensino médio?

Quais suas perspectivas em relação a cursar a educação superior após a conclusão do ensino médio?

3) Ocupações:

Sua escola foi uma das escolas ocupadas pelos próprios estudantes do ensino médio em 2016. O que você sabe ou lembra dessa ação?

Como você avalia esse movimento?

Como considera que os jovens podem se posicionar em relação aos temas que eram colocados pelas ocupações?