

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SONIA CRISTINA RADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE
ALUNOS JOVENS EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO PARANÁ**

**CURITIBA
2010**

SONIA CRISTINA RADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE
ALUNOS JOVENS EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO PARANÁ**

**Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Pesquisa: História e Política da
Educação, da Pontifícia Universidade Católica
do Paraná.**

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

CURITIBA

2010

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

R131p
2010 Rado, Sonia Cristina
Políticas públicas de acesso e permanência no ensino médio de alunos
jovens em condições de vulnerabilidade social no Paraná / Sonia Cristina Rado
; orientador, Lindomar Wessler Boneti. – 2010.
155 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2010
Bibliografia: f. 131-141

1. Política pública. 2. Política e educação. 3. Ensino médio. 4. Juventude –
Condições sociais. 5. Juventude – Paraná. 6. Escolas públicas – Paraná.
I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 379.201

SONIA CRISTINA RADO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE
ALUNOS JOVENS EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti
Orientador - PUCPR

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Membro Externo - UERJ

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng
Membro Interno - PUCPR

Curitiba, 27 de maio de 2010.

*Dedico esta dissertação a **Deus**
e a tudo o que ele representa.
À toda minha família, composta por meus
verdadeiros modelos reais de perseverança,
parceria, dedicação, paciência e ética.*

*...Ofereço, como forma de gratificação, os
resultados desta Dissertação:
Ao meu pai, Ary Rado, homem justo, fiel,
um exemplo a ser seguido, que me
ensinou o valor da Educação.
À minha mãe, Irene Marcelino Rado,
que não conseguiu permanecer na escola,
por diversos motivos, mas soube me educar
e transmitir que o único bem que ela poderia
deixar: o conhecimento.
Ao meu companheiro, Wilson,
pela compreensão e ajuda nos momentos
difíceis de angústia e solidão...
Às minhas irmãs, sobrinho e sobrinhas,
pela ternura e compreensão dos
momentos ausente.
À Tatiana, por saber ser amiga de verdade....*

AGRADECIMENTOS

Ao PPGE (PUCPR), pela oportunidade de realização do curso de mestrado, um sonho.

Ao Professor Dr. Lindomar Wessler Boneti, pela amizade, orientação, paciência e dedicação.

À banca examinadora, pelo intercâmbio de ideias, sugestões e discussões que se delinearam durante a qualificação e defesa desta dissertação.

À Secretaria Municipal de Educação, pela dispensa das aulas por 2 (dois) anos, para que eu pudesse realizar esse sonho.

À Secretaria do Estado de Educação, pela disponibilidade das informações e dados valiosos para a pesquisa.

Às Escolas pesquisadas.

Aos alunos, sujeitos dessa pesquisa.

A todos os Professores das Linhas Pesquisa, História e Políticas da Educação e Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores pela acolhida e dedicação.

Aos meus colegas de curso, enfim, a todos que de alguma maneira me ajudaram a concluir este trabalho.

*A alegria está na luta, na tentativa,
no sofrimento envolvido.
Não na vitória propriamente dita.*

Mahatma Gandhi

RESUMO

O estudo se situa no âmbito da linha de pesquisa História e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação e Educação da PUCPR. Busca responder a seguinte questão: as Políticas Públicas Educacionais facilitam efetivamente o acesso e a permanência no ensino médio de alunos em condição de vulnerabilidade social no Paraná? Assim, o estudo objetiva compreender se as políticas públicas educacionais promovem efetivamente a facilitação de acesso e permanência no ensino médio de alunos em condições de vulnerabilidade social no Paraná. Para a coleta de dados optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, a análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Colaboram com o aporte teórico estudos de Frigotto (2004, 2007, 2009), Boneti (2006, 2009), Castel (1998, 2006), Paugam (1999), Abramovay (2002), Carrano (2002, 2003, 2007), Dayrell (2006, 2007), Spósito (1993, 2002, 2003, 2007), Bourdieu (2004) e Dubet (2006, 2008). O estudo evidencia a fragilidade das políticas públicas para a juventude, mesmo reconhecendo que ocorreram avanços nos últimos anos, percebe-se que as políticas públicas não rompem com o caráter de uma política emergencial e focal. Portanto, é preciso um novo olhar e uma intervenção mais direcionada para atacar as fragilidades estruturais de ordem econômica, social e cultural, às quais a juventude é submetida e diferenciada pela desigualdade e vulnerabilidade social. Nesse sentido, há a necessidade de se adotar políticas públicas que enfrentem, no plano conjuntural, as particularidades e diversidades de vida dos grupos jovens e que considerem a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência. Nessa direção, é pertinente que se facultem a eles a realização de um ensino médio que preserve a qualidade de educação básica como direito social e subjetivo.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Juventude. Vulnerabilidade Social. Ensino Médio.

RESUME

L'étude se place dans le contexte de la ligne de la recherche "Histoire et Politiques d'éducation" du Programme de Pós-Grade en éducation de la PUCPR. La recherche répondre à la suivante question: les politiques publiques de l'éducation facilitent efficacement l'accès et la permanence dans l'enseignement d'élèves de niveau moyen dans la condition de vulnérabilité sociale dans le Paraná ? Ainsi, l'étude objective comprendre si les politiques publiques de l'éducation promeuvent efficacement la facilitation d'accès et la permanence d'élèves de niveau moyen en condition de vulnérabilité sociale dans le Paraná. Pour il rassemble de données on a utilisé la recherche bibliographique, l'analyse documentaire, des questionnaires et des entrevues demi structurées. Pour le fondement théorique on a des études de Frigotto (2004, 2007, 2009), Boneti (2006, 2009), Castel (1998, 2006), Paugam (1999), Abramovay (2002), Carrano (2002, 2003, 2007), Dayrell (2006, 2007), Sposito (1993, 2002, 2003, 2007), Bourdieu (2004) et Dubet (2006, 2008). L'étude prouve la fragilité de politiques publiques pour la jeunesse, donc, bien que doivent reconnaître les avances qui se sont produites dans ces dernières années, mais on se perçoit que les politiques publiques ne rompent pas avec le caractère d'une politique d'urgence et focale. Donc, il faut un nouveau de regarder et une intervention plus dirigée pour attaquer les fragilités structurelles d'ordre économique, social et culturel, auquel la jeunesse est soumise et différenciée par l'inégalité et la vulnérabilité sociale. Dans ce sens, il y a la nécessité d'adopter des politiques publiques qui affrontent, dans le plan conjoncturel, les particularités de vie des groupes jeunes et que se considère l'urgente nécessité, de milliers de personnes dans ce niveau d'âge, d'un emploi ou d'agir dans d'autres formes d'activités économiques de production de subsistance.

Mots-clés: Politiques publiques pour la jeunesse. Vulnérabilité sociale. Enseignement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da condição de vulnerabilidade social – Boneti, Lindomar W. Estratégias socioeducativas utilizados por famílias em condições de extrema pobreza na apropriação do espaço público	30
Quadro 2 - Programas para a Juventude do Governo Federal - 2003-2008.....	50
Quadro 3 - Programas de juventude que foram incorporados ao (novo) Projovem....	64
Quadro 4 - Programas e ações da SEB/MEC.....	65
Quadro 5 - Diretrizes relativas às condições de Acesso e Permanência, que Integra o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - 2008-2011	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de participantes em relação a gênero, segundo o ano de realização do ENEM.....	82
Tabela 2 - Itens analisados segundo a situação de moradia e os bens disponíveis no lar	83
Tabela 3 - Nível de escolaridade dos pais.....	84
Tabela 4 - Posição no trabalho e ocupação profissional dos pais dos participantes do ENEM - 2004-2007	85
Tabela 5 - Tipo de estabelecimento que cursou o ensino médio ENEM - 2004-2007	85
Tabela 6 - Leitura realizada pelos participantes ENEM - 2007.....	86
Tabela 7 - Finalidade do trabalho para o jovem aluno durante o ensino médio	87
Tabela 8 - População analfabeta de 15 anos de idade ou mais, e população analfabeta de 15 anos que já frequentou escola -1996/2005.....	89
Tabela 9 - Taxa de escolarização do jovem de 15 a 17 anos - 1992-2008	90
Tabela 10 - Taxa de frequência líquida - faixas etárias - nível e modalidade de ensino - 1992-2007	91
Tabela 11 - Matrículas ensino médio de 2003 a 2008.....	95
Tabela 12 - Dados da educação básica do ensino médio - Paraná - 2003-2007.....	95
Tabela 13 - Índice de rendimento escolar do ensino médio - 2007	98
Tabela 14 - População segundo a faixa etária e sexo - 2007.....	100
Tabela 15 - Escolas estaduais do município de São José dos Pinhais	100
Tabela 16 - Rendimento escolar por modalidade de ensino, no Colégio A - 2007.....	102
Tabela 17 - Rendimento escolar por modalidade de ensino, no Colégio A - 2008.....	103
Tabela 18 - Rendimento escolar por modalidade de ensino, no Colégio A - 2009.....	104
Tabela 19 - Rendimento escolar no Colégio b - 2006-2008	105
Tabela 20 - Rendimento escolar no ensino médio, por bloco de disciplinas, no Colégio Estadual B - 1.º semestre 2009.....	106
Tabela 21 - Rendimento escolar do ensino médio, por bloco de disciplinas, do Colégio Estadual C - 2.º semestre 2009.....	107

Tabela 22 - Evolução de matrículas - 2006-2009	110
Tabela 23 - Rendimento escolar do ensino médio, Colégio Estadual C - 2008....	110
Tabela 24 - Taxa de rendimento do ensino médio - 2006-2008	111
Tabela 25 - Taxa de rendimento dos alunos do ensino médio, de acordo com as séries - 2008.....	112
Tabela 26 - Aprovação por conselho/reprovação por frequência - 2007-2008.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	- Associação dos Professores do Paraná
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CF	- Constituição Federal
CJs	- Coletivos de jovens
DEB	- Departamento de Educação Básica
DF	- Distrito Federal
EC	- Emenda Constitucional
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MMA	- Ministério do Meio Ambiente
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONGs	- Organizações não-governamentais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEA	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLA	- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNPE	- Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos

PROJOVEM	- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMED	- Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONAF	- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
ProUni	- Programa Universidade para Todos
REJUMA	- Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	- Secretaria de Avaliação da Educação Básica
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SERE	- Sistema Estadual de Registro Escolar
SRA/MDA	- Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL	21
2.1	VULNERABILIDADE SOCIAL: UM CONCEITO	25
2.2	JUVENTUDE: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO	31
3	POLÍTICA PÚBLICA DE FACILITAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO PELO JOVEM EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL	37
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE NO BRASIL	39
3.2	POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA: IGUALDADE E DESIGUALDADE	44
3.2.1	Políticas públicas de acesso ao ensino médio	47
3.3	PROGRAMAS PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA NO ÂMBITO FEDERAL 2003 A 2008	49
3.4	PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL	52
3.5	PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MINISTÉRIO DO ESPORTE	53
3.6	PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	54
3.7	PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE	58
3.8	PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO	59
3.9	PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DA CULTURA	60
3.10	PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DO TRABALHO	61
3.11	PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA E COMÉRCIO	61
3.12	PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MINISTÉRIO DA DEFESA	62
3.13	PROGRAMAS INCORPORADOS AO NOVO PROJÓVEM	63
4	ENSINO MÉDIO NO BRASIL	68
4.1	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ	76

4.2	CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO JOVEM NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	80
4.3	SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA JUVENTUDE BRASILEIRA	88
5	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FACILITAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS JOVENS EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO PARANÁ.....	94
5.1	SÃO JOSÉ DOS PINHAIS COMO <i>LOCUS</i> DO ESTUDO EMPÍRICO.....	99
5.1.1	Análise Colégio Estadual A	101
5.1.2	Análise do Colégio Estadual B.....	105
5.1.3	Análise do Colégio Estadual C.....	109
5.1.4	Análises das Entrevistas com Alunos e Professores, Direção Equipe Pedagógica e Administrativa do Colégio C	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE 1 - ENTREVISTA ALUNOS - ENSINO MÉDIO.....	139
	APÊNDICE 2 - ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICA E DE CURSO, PROFESSOR(A), DIREÇÃO, EQUIPE ADMINISTRATIVA.....	142
	APÊNDICE 3 - INSTRUMENTO 1 - PERFIL E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	143

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em investigar as políticas públicas de acesso e permanência no ensino médio de jovens em condições de vulnerabilidade social no Estado do Paraná.

Observa-se que as políticas públicas brasileiras, no tocante à juventude, em sua maioria, tenderam a considerar o jovem sob duas vertentes principais:

a) como um problema social, considerando a delinquência, a exclusão de setores como educação e saúde e b) como um potencial trabalhador a ser preparado para o mercado de trabalho, sendo que, nos dois casos, as políticas são determinadas sem a reflexão das peculiaridades desses sujeitos, o que acarreta a exclusão de muitos que estão ainda sobre a condição juvenil (SILVA, 2006, p.73).

O tema em questão mostra-se crucial diante do expressivo contingente de jovens existentes no conjunto geral da população, o que, aliado ao aumento da pobreza, dificulta o acesso e a permanência destes jovens na escola, indicando o declínio das oportunidades de trabalho e da falta de perspectivas para o futuro. Nesse sentido, a sociedade contemporânea aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que o saber e a tecnologia são considerados fatores importantes nas diferentes esferas da vida social.

Abramovay (2002) destacam que alguns organismos e agências internacionais, entre eles BID e a UNESCO, apresentam o desafio da juventude em suas agendas prioritárias de ações. Para estes organismos, há uma necessidade de aumentar o debate em torno do tema, no sentido de evitar políticas improvisadas, desarticuladas e de efeitos meramente sazonais. Ao mesmo tempo, é possível afirmar que a educação também se encontra na pauta da agenda mundial. O discurso atual indica a necessidade de políticas públicas e educacionais que possam viabilizar o acesso ao sistema educacional, que reduzam as desigualdades sociais, oportunizem educação de qualidade para todos e que garantam não só o acesso, mas a permanência destes jovens na escola.

Quanto às políticas públicas e educacionais, não basta apenas juntar as que existem, mas sim traçar uma matriz indicando o que cada órgão público (Ministério, Secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal) tem em termos de programas

educacionais que possam beneficiar os alunos jovens, quanto à educação e ao direito à educação pública de qualidade.

Estudos realizados por Fernandes (2004) indicam que o grande desafio é melhorar a qualidade do sistema público de ensino, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, nos artigos 206, 209, 214, bem como a Emenda Constitucional n.º 14 de 1996, indicando que deva ser garantido um "padrão mínimo de qualidade de ensino", sendo papel da União exatamente o de assegurá-lo mediante assistência técnica e financeira aos estados, DF e aos municípios. Da mesma forma, a LDB é insistente neste aspecto, como se pode ver a partir da incidência do tema em diversos artigos da Lei. Diante disso, é digno de nota que a escola pública acolha quase a totalidade dos jovens de bairros pobres, em condição de vulnerabilidade social.

Tais circunstâncias e fatos suscitaram a inquietação e curiosidade que nos conduziram à elaboração do seguinte questionamento: **As Políticas Públicas Educacionais facilitam efetivamente o acesso e a permanência no ensino médio de alunos em condição de vulnerabilidade social no Paraná?**

Para dar concretude à pesquisa, faz-se necessário analisar as políticas públicas de acesso e permanência no ensino médio de alunos em condições de vulnerabilidade social no Paraná.

Assim, esta dissertação objetiva do ponto de vista mais geral verificar se as políticas públicas educacionais promovem efetivamente a facilitação de acesso e permanência no ensino médio de alunos em condições de vulnerabilidade social no Paraná. De modo específico buscaremos: a) Estabelecer parâmetros da condição de vulnerabilidade social; b) Compreender as aspirações e necessidades em relação à educação do jovem brasileiro em condição de vulnerabilidade social; c) Caracterizar as condições socioeconômicas dos alunos do ensino médio no Brasil e nas escolas pesquisadas no Paraná.

Para tanto, a investigação centraliza-se em ações governamentais as quais se apresentam como mecanismo de operacionalização das Políticas Públicas Educacionais de facilitação do acesso e permanência à educação. Neste sentido, as ações governamentais investigadas especificamente são: "Ensino Médio Integrado à Educação Profissional" e "Ensino Médio por Bloco de Disciplinas."

A partir da delimitação do objeto da pesquisa foram definidos os objetivos do estudo, bem como, para a coleta de dados optou-se pela utilização de diferentes instrumentos de pesquisa, tais como: a pesquisa bibliográfica, a análise documental, questionários e as entrevistas semiestruturadas.

Com relação entrevista semiestruturada cabe aqui ressaltar que tal procedimento é direcionada por um roteiro, diminui divagações e sem definir uma estrutura rígida das questões possibilita uma flexibilização momentânea, na medida em que o roteiro pode ser aberto e basear-se na fala do entrevistado.

No presente estudo priorizou-se uma investigação histórica dos cursos, no que diz respeito as diretrizes curriculares, resoluções, programa, grade curricular, dados referentes às matrículas, índices de evasão e reprovação e aprovação, no sentido de compreender as relações entre as Políticas Públicas para o Ensino Médio e a condição de vulnerabilidade, acesso e permanência dos jovens no ensino médio.

Considerando que a pesquisa bibliográfica é abordada como forma de nortear o pesquisador e proporcionar consistência teórica, necessário se faz a utilização de tal metodologia para a concretização deste trabalho. Assim, a pesquisa bibliográfica foi orientada a partir de conceitos que relacionam políticas públicas para juventude e vulnerabilidade social, educação e desigualdade de oportunidades escolar (evasão, reprovação e abandono).

Levando em conta que a proposta inicial do estudo é ampliar os conhecimentos sobre o acesso e permanência dos jovens no ensino médio examinamos os documentos referentes à vida escolar dos alunos matriculados nos colégios pesquisados, bem como, as condições socioeconômicas destes sujeitos (renda, moradia, tipo de atividade que desempenham e o grau de escolaridade dos pais) buscando desvelar à realidade do Ensino Médio.

Cabe aqui ressaltar que a análise documental deve ser destacada como técnica de abordagem de dados que proporciona a complementação de informações obtidas e revela novos aspectos sobre o objeto de investigação. Para Lüdke e André (1986, p.38), "qualquer material escrito pode ser considerado como um documento, pois possuiu fonte de informações referentes ao comportamento humano".

Partindo de uma análise inicial do Portal Eletrônico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná¹, como locus da pesquisa, elegemos escolas de nível médio do município de São José dos Pinhais-PR, que apresentavam entre os jovens indicações de um índice maior de vulnerabilidade.

De acordo com o referencial teórico adotado, a pesquisa centra seu foco na origem social dos alunos e, também, nas políticas públicas educacionais do Estado do Paraná, bem como a relação dessas políticas com o acesso e permanência do aluno na escola.

O período a que se refere a pesquisa recai sobre as políticas públicas educacionais recentes (2003 a 2009) e se justifica por marcar a implantação das ações governamentais para o ensino médio integrado à educação profissional e o ensino médio por bloco de disciplinas.

A dissertação está distribuída em quatro capítulos, nos quais são desenvolvidas as temáticas pertinentes para a discussão em torno da temática proposta.

No segundo capítulo busca-se um conceito de exclusão social a partir de Castel (1998; 2006); Paugam (1999) e Estivill (2006). O objetivo é perceber o universo a ser estudado e a condição vulnerabilizante a que esses jovens alunos do ensino médio estão expostos.

Para o conceito de vulnerabilidade que se pretende construir neste trabalho toma-se como base o estudo de Castel (1998), ao definir o processo de "desfiliação", que significa para o autor a ruptura de pertencimento, de vínculos societal, insuficiência de recursos materiais, fragilidade ocasionada pela instabilidade dos vínculos relacionais. Tornam-se vulneráveis não pela ausência completa de vínculos, mas pela ausência de inscrição dos jovens em estruturas que para eles tenham algum sentido.

¹ O Portal Dia-a-dia Educação (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br), desenvolvido pela Secretaria da Educação do Paraná é uma ferramenta de aprendizagem a serviço de alunos, professores, comunidade e escola. No site, além da pesquisa, pode-se publicar a produção dos professores e trabalhos feitos por educadores. Oferece conteúdos em quatro ambientes – Escolas, Educadores, Alunos e Comunidade – que possibilita pesquisas que podem ser acessados por todos como (dicionários, tradutor, simuladores, mapas, banco de sons, imagens, vídeos e informações sobre as escolas (Consulta escolas) e alunos (matrículas, rendimento escolar), auxilia também a pesquisa em literatura on-line, proporcionando aos usuários obter informações sobre autores e livros nacionais). (Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 26 jan. 2010).

Como aporte teórico à construção dessas categorias, exclusão social e vulnerabilidade social, foram utilizados os estudos de Castel, *A Metamorfose da Questão Social* (1998); Paugam, *O Enfraquecimento e a Ruptura dos Vínculos Sociais* (1999); Boneti, *O Dentro e o Fora da Escola* (2009) e Abramovay, *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina* (2002).

Quanto à juventude brasileira, procurou-se nesta pesquisa uma discussão sociológica e as análises ligadas às condições materiais, históricas e a sua posição na estrutura socioeconômica, bem como desenvolver uma análise sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, nas quais a juventude brasileira ganha centralidade. No sentido de fundamentar teoricamente e entender essa categoria, foram utilizados os estudos de Abramo (2005), Carrano (2002, 2003), Carrano e Spósito, (2007), Dayrell (2006), Dayrell e Reis (2007), Peralva (1997), Spósito (1993, 2002, 2003), Carrano e Spósito (2007) e Frigotto (2004).

O terceiro capítulo é reservado para um estudo sobre as Políticas Públicas Educacionais de facilitação do acesso e permanência à educação pelo jovem em condições de vulnerabilidade, com o objetivo de mostrar as ações governamentais de operacionalização das políticas públicas educacionais, desenvolvidas pelo governo federal, que buscam atender o jovem aluno que se encontra em condição de vulnerabilidade social. Para tanto, utilizou-se como aporte teórico os autores já nominados no capítulo 2 que discutem a temática em questão, Boneti (2006), Carrano e Spósito, (2007), Dayrell (2006), Dayrell e Reis (2007), Spósito (1993, 2002, 2003), Carrano e Spósito (2007) e Frigotto (2004).

No quarto capítulo abordaremos o ensino médio no Brasil e no Estado do Paraná por meio de análises das ações governamentais para o ensino médio e as políticas para o nível que estão sendo implementadas no Estado do Paraná. Para melhor compreensão das políticas elaboramos uma caracterização do aluno jovem no ensino médio brasileiro e um diagnóstico da situação educacional da juventude brasileira. Para discutir essa temática foi utilizado os estudos de: Nossela (2009), Pinto (2007, 2008), Kuenzer (2005), Ciavatta (2005, 2006, 2007) Frigotto (2007).

No quinto capítulo pretende-se trabalhar o referencial teórico tomando como referência as ideias de Pierre Bourdieu e François Dubet, especialmente os conceitos de capital cultural, social e escolar. Dentro do universo delimitado da pesquisa apresentaremos o resultado da nossa investigação sobre as políticas públicas de facilitação do acesso e permanência dos jovens no ensino médio. Levam-se em conta o fracasso escolar, os dados de aprovação, reprovação e abandono e a escolarização da juventude brasileira.

2 A JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL

Nesse capítulo objetiva apresentar uma análise dos conceitos de exclusão social, vulnerabilidade social, o conceito de juventude e uma breve revisão sobre as políticas públicas para a juventude no Brasil.

A temática exclusão social tem assumido na atualidade uma grande centralidade nos debates acadêmicos, tanto no campo econômico quanto no social e educacional. Assim, essas análises buscaram refletir o universo da pesquisa e a condição de vulnerabilidade a que esses jovens alunos do ensino médio estão expostos, pois, ao discutir a temática inerente à exclusão social, necessário se faz remeter ao espaço de análise e suas transformações políticas, econômicas e sociais, levando em conta as principais abordagens de alguns precursores franceses, como Castel (1998) e Paugam (1999).

Na análise desses autores, exclusão social corresponde a um déficit de integração. Ou seja, a exclusão social acontece pela quebra do vínculo entre indivíduo e sociedade, pelo rompimento do laço com o mercado de trabalho e com o mercado de consumo, bem como com as instituições que mediam a relação entre Estado e cidadão, indicando a ruptura da efetiva normatividade das orientações culturais e morais coletivas.

De acordo com Escorel (1999), a exclusão social é vista como um estado que apresenta como resultado final as rupturas sociais. Assim, o excluído é unicamente qualificado pela falta, pela ausência de inscrição nos circuitos habituais de trocas sociais. A exclusão passa a ser menos um estado do que um resultado – e só sociologicamente compreensível quando recolocada nesse percurso que a produz. Portanto, contentar-se em designar "os excluídos" sem realizar este trabalho é correr o risco de autonomizar os efeitos últimos de processos que atravessam toda a sociedade (CASTEL, 2006, p.70-71).

Para embasar o seu pensamento, Castel (1998) toma como base o processo de exclusão social na França, desde a fase pré-capitalista até o estabelecimento do modo de produção capitalista. Castel (2006) analisa que, até meados da década de 70 do século XX, as discussões se deram no campo das questões sociais, basicamente sobre classe social e desigualdade social. O termo exclusão social surgirá mais tarde, após a crise dessas formas de representação social. Assim, o autor percebe a exclusão

social como problemática multifatorial e específica do presente contexto social e econômico ou como uma nova forma de manifestação da questão social, que apresenta características específicas relacionadas à atual conjuntura, mas com raízes fincadas num processo histórico que vem se desenvolvendo desde o início da industrialização.

Castel (2006), nesse sentido, propõe uma discussão dos mecanismos que excluem. Essa análise enfatiza que, para além da categorização dos homens como integrados ou marginalizados, a realidade complexa demanda que se recuperem os processos históricos que desencadeiam essas situações. O autor, portanto, discute as mudanças presentes na sociedade nas últimas décadas do século XX, e expõe a passagem e as razões de

uma representação coletiva da conflitualidade social que conduzia à busca de um acordo entre grupos sociais que ocupavam uma posição central na sociedade, para uma representação individualizada da degradação social que seria daqui por diante uma característica dos indivíduos atomizados e tornados inválidos, empurrados para a margem da sociedade (CASTEL, 2006, p.64).

Dessa forma, Castel (2006, p.69-70) anuncia a transformação dos grupos sociais que viviam de forma coletiva e organizada, com objetivos comuns aos membros, pertencentes a um grupo social como as classes sociais, para o "processo de individualização, ou de descoletivização, que afeta profundamente a organização do trabalho". Neste contexto, percebe-se que o trabalhador perde os vínculos de organização dos grupos a que estava ligado. Sendo assim, cada vez mais o indivíduo é responsável pela sua relação com o trabalho, com a sua trajetória profissional nessa sociedade em que a concorrência é acentuada. Em decorrência dessas mudanças, "existem aqueles que têm dificuldades em enfrentá-las, pé e sentindo-se inválidos e incapazes de aderir às novas formas de organização do trabalho". Acrescenta o autor que

o desemprego, a precariedade, a relegação (o abandono) certamente são vividos por indivíduos que podem sofrê-los no isolamento, mas também são experiências coletivas que exprimem o destino comum de alguns grupos sociais. A maior crítica que se pode fazer ao termo exclusão é, sem dúvida, de ter ocultado esta dimensão coletiva dos fenômenos de dissociação social, focalizando a atenção na infelicidade dos indivíduos que as sofrem. São, no entanto, grupos inteiros que sofrem – como as frações da classe

operária que eu evocava e cujas qualificações são tornadas inválidas pelas transformações atuais do capitalismo. Estes grupos têm consciência de que o futuro se constrói sem eles, que eles não têm lugar numa mundialização que exacerba a concorrência à escala planetária sob a lei única da maximização dos lucros (CASTEL, 2006, p.72).

Neste contexto vemos que a exclusão social incorpora os "aspectos da destituição dos laços sociais, ou seja, a perda ou a ameaça de perda dos elos que mantêm os indivíduos integrados à sociedade e aos fatores econômicos que desencadeiam o processo de exclusão, considerando a dissociação desses laços sociais, como a falta de acesso ao trabalho" (CASTEL, 2006, p.72), que para o autor é um fator determinante para o processo de exclusão.

Diante dessa situação, evidencia-se que as formas de pertencer a um grupo podem ter muito mais características negativas (como a pobreza, a estigmatização², a inutilidade social e o ressentimento) do que as formas positivas. Este é o motivo pelo qual será necessário olhar para estas questões "duas vezes antes de falar em exclusão" (CASTEL, 2006, p.76).

Estivill (2006), bem como Castel (2006), também enfatiza a importância de recuperar os processos históricos como exemplos para não se esquecer das condições nas quais se produz a exclusão social na atualidade, indicando que:

a estigmatização e os modos de interação entre sociedade e os grupos excluídos, se operam de acordo com os moldes mais flexíveis, mais complexos, por vezes, menos aparentes. Assim, por exemplo, a sociedade tende a considerar os excluídos como culpados ou responsável pela exclusão, censurando-lhes as condutas e a sua indiferença na relação com o pacto social. Os excluídos tendem por sua vez, encontrar uma posição no seu próprio leque de relações ou se decidem lutar contra as circunstâncias da exclusão, criticando a falta de reconhecimento na sociedade. Existem ruptura dos laços simbólicos e potenciais conflitos nos respectivos esquemas de representação social. Estas rupturas são mais prováveis à medida que

² O autor se refere ao significado do termo estigma, utilizado pelos gregos – os sinais corporais visíveis que desqualificavam moralmente seus portadores – e para o papel discriminatório que exerciam. "Os homens que traziam essas marcas, geralmente escravos, criminosos ou traidores, deveriam ser evitados no espaço público". Outra preocupação do autor é a de perceber a maneira como aqueles que são socialmente estigmatizados se sentem em diferentes situações sociais, e como variadas são suas as reações. Afirma que, geralmente, se envergonham de si mesmos, mas lembra que podem ocorrer, também, situações nas quais os grupos estigmatizados, socialmente protegidos por crenças e fortes identidades, não se deixem atingir pelas ideias dominantes e venham a perceber não a si, mas aos outros, como desumanizados (GOFFMAN, 1986).

aumenta a individualização, que levam ao isolamento das pessoas, e a multiplicidade e heterogeneidade dos valores dominantes. Esta seria a base da exclusão social, que manifesta à escala individual (micro), nas relações entre homens e mulheres e destes com os grupos e instituições intermediárias (meso) e com o conjunto da sociedade (macro) (ESTIVILL, 2006, p.112-113).

Segundo este autor, a sociedade culpa os excluídos pela condição de exclusão. Sustentando a ideia que este termo, ao mesmo tempo em que oculta e traduz a questão social atual, sinaliza a sua fragilidade e as armadilhas que produz, destaca que se trata de um termo que designa uma ampla heterogeneidade de fenômenos encobrindo a especificidade de cada um (ESTIVILL, 2006, p.112-113).

O referido autor busca uma explicação sobre a temática exclusão social e questiona a importância de conhecer os sentidos do termo exclusão.

Para Estivill (2006, p.110),

a exclusão social está relacionada com a insatisfação, o mal-estar ressentido por todo o ser humano que não consegue realizar aquilo que deseja ou ambiciona para si próprio e para os seus próximos. Neste sentido, a exclusão teria uma certa carga subjetiva, apoiadas em fatos concretos. Devemos igualmente recordar que, por vezes, a exclusão em relação a determinadas modas, hábitos ou idéias dominantes, podem ser vividos de forma positiva por uma pessoa, um grupo, ou uma comunidade, reforçando a sua coesão interna.

Diante do exposto, exclusão social pode designar a condição daqueles sujeitos colocados, de certa forma, à margem da sociedade, por inúmeros motivos: econômicos, sociais e políticos, e ainda por não terem acesso aos benefícios considerados de extrema importância e indispensáveis à vida. Dessa forma, exclusão social é o impedimento ou a dificuldade de acesso às oportunidades sociais, como escola, trabalho, cultura, lazer.

Assim, considerando as pesquisas vinculadas à temática exclusão, entendemos que é possível relacionar este estudo com as abordagens referentes às questões sociais e educacionais e, ao mesmo tempo, relacionar o termo exclusão às mais diversificadas áreas, como a vulnerabilidade social, marginalização socioeconômica, fracasso/reprovação, desigualdades de oportunidades educacionais, reprovação/evasão.

2.1 VULNERABILIDADE SOCIAL: UM CONCEITO

A partir das análises conceituais apresentadas sobre exclusão social, pode-se entender que esta condição social indica a situação daqueles sujeitos colocados, de certa forma, à margem da sociedade, por inúmeros motivos, sejam eles econômicos, sociais e políticos.

De acordo com Castel (2006, p.63), "excluídos são indivíduos separados de seus atributos coletivos". Neste sentido, é possível dizer que a exclusão social é uma categoria teórica que explica a condição atual do indivíduo, antecedendo o conceito de vulnerabilidade social, que, em um primeiro momento, serviu de referência para a caracterização de condições sociais limites, de pobreza ou marginalidade, e para consequentemente ser utilizado na formulação de políticas públicas voltadas para o enfrentamento destes problemas sociais. Portanto, este trabalho busca evidenciar os motivos que levaram o termo vulnerabilidade social, com o tempo, a adquirir um papel destacado na análise das questões sociais em geral, e às relacionadas à juventude, em particular.

O conceito de vulnerabilidade pode ser uma ferramenta eficaz para compreender a situação dos excluídos socialmente, pois através deste conceito compreendem-se amplamente as vicissitudes e idiosincrasias existentes na realidade dos pobres que vão além dos atributos de renda³ (ABRAMOVAY, 2002, p.34).

De acordo com Abramovay (2002), o conceito de vulnerabilidade, ao tratar da insegurança, incerteza e exposição a riscos provocados por eventos socioeconômicos ou ao não acesso a insumos estratégicos, apresenta uma visão integral sobre as condições de vida dos pobres, ao mesmo tempo em que considera a disponibilidade de recursos e estratégias para que estes indivíduos enfrentem as dificuldades que lhes afetam.

³ Abramovay (2002) trabalha com os conceitos dos autores Moser (1999); Filgueira (2001), seguindo a mesma perspectiva.

Vulnerabilidade é um conceito que pede recorrência a diversas unidades de análise, indivíduos, domicílios e comunidades, além de recomendar que se identifiquem cenários e contextos. Portanto, pede olhares para múltiplos planos e, em particular, para estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades.

Para Francisco de Oliveira (1995, p.5), analisar a vulnerabilidade social do ponto de vista econômico é insuficiente e incompleto, pois

a definição econômica da vulnerabilidade, ainda que deva ser a base material para seu mais amplo enquadramento, não especifica as condições pelas quais se ingressa no campo dos vulneráveis. E, ao não especificar, repousa a esperança da resolução ou atenuação da vulnerabilidade no econômico, o qual certamente é indispensável, mas não clarifica o processo pelo qual precisamente se constrói esse conceito de vulnerabilidade.

No entanto, o autor entende que, na sociedade brasileira, os grupos sociais vulneráveis podem ser definidos como aqueles que vivem situados na linha de pobreza, como indica o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entretanto, na tentativa de circunscrever a vulnerabilidade social, compreende que é necessário redefinir o conceito preestabelecido, tendo em vista que, para o autor, vulnerabilidade social é apenas a designação de uma impotência conceitual, ou seja,

os grupos sociais vulneráveis não o são como portadores de atributos que, no conjunto da sociedade os distinguiram. Eles se tornam vulneráveis, melhor dizendo discriminados, pela ação de outros agentes sociais. Isto é importante não apenas porque os retira da condição passiva de vulneráveis, mas porque identifica processos de produção da discriminação social, e aponta para sua anulação. Ainda que políticas sociais públicas sejam uma das exigências mais prementes para a atenuação das várias "vulnerabilidades", elas não esgotam o repertório de ações que se situa muito mais no campo dos direitos (OLIVEIRA, 1995, p.5).

Na análise de Robert Castel (2006), o conceito de vulnerabilidade social está localizado na chamada "sociedade salarial", que discute sobre aqueles que se encontram "desfiliados", ou seja, estão à margem da sociedade. Para o autor, "desfiliação" indica desemprego, subemprego, emprego mal-remunerado, precarizado, sem proteção (social previdenciário). Deste modo, a precariedade social pode desencadear um processo de exclusão social. Portanto, o conceito de desfiliados relaciona-se ao aumento de vulnerabilidade social, devido ao rompimento dos laços sociais.

Para Castel (1998), não somente a insuficiência de recursos materiais, tais como alimentação, moradia, saúde e educação, produz a vulnerabilidade, mas também a falta de integração pelo trabalho e a inserção em uma sociabilidade sociofamiliar.

Explica o autor que o trabalho se configura, para os sujeitos, como referência econômica, cultural e simbólica na estruturação de suas existências, sendo considerado como "um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social". Além do trabalho, a inserção relacional também determina as formas de existência social dos sujeitos. A inserção relacional caracteriza-se pelos vínculos que os sujeitos estabelecem com os grupos familiares e sociais, mais próximos, que configuram a percepção de pertencer a uma determinada comunidade.

Portanto, a condição de vida, ou modo de existência social dos jovens em grupos sociais, de acordo com Castel (1998), é determinada pela associação entre o trabalho e a inserção relacional. O trabalho significa, para os sujeitos, uma referência econômica, cultural e simbólica. Além do trabalho, a inserção relacional também determina as formas de existência social dos sujeitos. A inserção social caracteriza vínculos que os indivíduos estabelecem com os grupos familiares e sociais mais próximos, que configuram a percepção de pertencer a uma determinada comunidade.

Ressalta-se que o trabalho estável e a sociabilidade sociofamiliar, na análise do autor, são os principais responsáveis pela integração e inserção, e sua ausência, pela não integração e não inserção. Portanto, a união desses dois vetores, quando negativos, caracteriza uma situação de desfiliação, "um modo particular de dissociação do vínculo social".

Nas palavras de Castel (1998, p.536), "desfiliação" não equivale a uma ausência completa de vínculos, mas à ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de um sentido, ou seja, o indivíduo "desfiliado" não vive uma "ausência completa de vínculos"; não está fora da sociedade. No entanto, entende-se que o autor quer caracterizar os desempregados de longa data, os jovens que não conseguem ingressar no mercado de trabalho e aqueles com pouca escolarização.

O sentido de "desfiliação" considerado por Castel (1998, p.549-550) relaciona-se com a degradação da periferia das grandes cidades da França, porém, no limite deste trabalho, pode ser utilizado para pensar a realidade do *lócus* desta pesquisa, cuja realidade concentra problemas indicados pelo autor em análise:

numa sociedade 80% urbanizada, a maioria dos problemas sociais tem um quadro urbano. É claro também que, em alguns locais, vêm cristalizar-se, de modo particularmente dramático, todos os problemas que resultam da degradação da condição salarial – taxa elevada de desemprego, instalação na precariedade, ruptura das solidariedades de classe e falência dos modos de transmissão familiar, escolar e cultural, ausência de perspectiva e de projeto para controlar o futuro (CASTEL, 1998, p.549-550).

A partir desta análise é possível considerar que a característica de "desfiliação" se faz presente nas metrópoles brasileiras, quando se observa, entre outras características, que os jovens das camadas populares de hoje estão superexpostos pela falta de vínculos e de suportes em relação ao trabalho (instabilidade no emprego, empregos e contratos de trabalhos precarizados) e pela dificuldade econômica familiar. Tais condicionantes indicam uma incorporação prematura no mercado de trabalho que, quase sempre, resulta em evasão escolar por parte dos jovens.

Neste cenário, os jovens estariam submetidos a um estado de fluidez permanente no que diz respeito à sua vida produtiva ou à alternância entre atividade e inatividade. Como aponta Castel (1998), o trabalho informal e provisório configura a incerteza no futuro, a escassez de projetos e a perda de vínculos associativos. Estes fatores (por exemplo: trabalho, educação, serviço público, pertencimento étnico) concorrerão, assim, segundo o autor, para o estado de vulnerabilidade e de risco frente à não integração social de jovens pertencentes aos setores mais empobrecidos e estigmatizados da sociedade.

Portanto, os percursos desenhados por esses sujeitos, que sofrem diversas interferências da famílias, escola e sociedade, são capazes de lhes permitir fazer face à imprevisibilidade que os cerca, têm se mostrado mais apropriados à análise de como jovens, no processo educativo, obtêm a formação e qualificação necessárias para desenvolver suas atividades e o sentimento de pertencimento na sociedade. Os "modelos mecânicos" de interpretação de tal configuração juvenil, portanto, não acompanham a dinâmica e complexidade desse contexto (PAIS, 2005, *apud* TEIXEIRA; LARANJEIRA, 2007).

De acordo com Paugam (1999), as formas sociais da pobreza na sociedade contemporânea podem ser entendidas como o processo de vulnerabilidade social, ou como desqualificação social.

O autor, objetivando definir desqualificação, indica quatro situações nas quais podem estar envolvidas as populações designadas como "pobres" ou desqualificadas socialmente:

1. A estigmatização dos assistidos: humilhado pela condição de assistido, o indivíduo encontraria dificuldades para estabelecer e manter vínculos e relações sociais mais amplas. Essa situação constitui-se como uma exclusão relativa, visto que eles ainda fazem parte da sociedade.
2. Os pobres assistidos da coletividade podem conservar meios de resistência a essa situação e manter-se em nível de inclusão social.
3. Os modos de resistência ao estigma ou de adaptação à situação de assistido podem variar de acordo com a fase do processo de desqualificação.
4. Nas condições sócio-históricas que conduzem ao recurso da assistência social, identifica-se três fatores intervenientes:
 - a) um nível elevado de desenvolvimento econômico e uma forte degradação do mercado de trabalho;
 - b) uma grande fragilização dos vínculos sociais, principalmente primários;
 - c) a inadaptação dos modos de intervenção dos sistemas de proteção social (PAUGAM, 1999, p.69-71).

A partir desses pontos, o autor cria categorias analíticas ou conjuntos de pessoas com características comuns e agrupadas por necessidade de compreensão sociológica: os frágeis, que sofrem intervenções pontuais; os assistidos, que sofrem intervenções regulares; e os marginais, que não passam por intervenções. Entende o autor que a consequência dos elementos característicos da desqualificação social é o risco de enfraquecimento dos vínculos sociais, que é proporcional às dificuldades encontradas no mercado de trabalho, ou seja, a precariedade profissional leva à ruptura dos vínculos sociais.

No estudo desse processo, Paugam (1999) salienta que o enfraquecimento dos vínculos sociais pode ser dado a partir de duas fases de desqualificação social, ou seja, a fragilidade e a dependência. A fragilidade vincula-se ao fato de o indivíduo ser dispensado do mercado de trabalho, incorporando esta atitude como um fracasso profissional. Aqueles que não conseguem o primeiro emprego se distanciam da vida da grande maioria da população. Adquirem comportamentos inferiores e se sentem diminuídos e excluídos da vida social se fechando no ambiente familiar e mais adiante sobre si mesmo. Esta primeira fase, segundo o autor, acarretará uma fase de dependência, em que os serviços sociais se encarregam das necessidades do indivíduo.

as pessoas que passam pelo processo de desqualificação social procuram invariavelmente os assistentes sociais, após um longo período de desânimo – com exceção dos casos em que o fracasso profissional é justificado pela deficiência física, mental ou pela invalidez. Como todas suas tentativas revelam-se inúteis, passam a aceitar a idéia de serem dependentes e de manterem relações com os serviços sociais para obter uma garantia de renda e de todo tipo de auxílio (PAUGAM, 1999, p.75).

Sendo assim, aqueles que passam por esse processo, com um grande acúmulo de problemas, como afastamento do mercado de trabalho, problemas de saúde, perda do convívio familiar, falta de moradia e dificuldade em acessar os serviços públicos como a educação, caminham para a vulnerabilidade social.

A condição de vulnerabilidade social discutida por Boneti (2009) toma como base o sentido de gravidade ou não da condição social de precariedade. Neste sentido, o pesquisador identificou dois grupos distintos, assim caracterizados: 1) como de extrema precariedade social 2) e de precariedade simplesmente.

O autor considera que a perda total da identidade social implica uma condição social de extrema vulnerabilidade social, por outro lado, considera que a perda parcial da identidade impõe a este grupo social a condição de vulnerabilidade simplesmente. Para se chegar a essa conceituação, o autor utilizou-se de informações-chave obtidas através de entrevistas. Os dados empíricos revelaram que no universo dos grupos pesquisados foi possível distinguir a perda total ou parcial da identidade social da pessoa, tais como a desvinculação total ou parcial da ação produtiva.

Condição de vulnerabilidade social	
a) Na condição de extrema precariedade social obrigando-se tratar a questão no contexto do indivíduo, não da família: ▪ Laços familiares ou afetivos frágeis, ausentes; ▪ Ausência de atividades produtivas (de renda); ▪ Ausência da noção de direitos sociais de relações políticas. ▪ A relação com programa e/ou políticas sociais simplesmente no nível da proteção, e não da reinserção; ▪ Relação com outras organizações sociais (Organizações não governamentais) simplesmente no nível de proteção social; ▪ Ausência de lugar fixo de residência; ▪ Recursos de sobrevivência: caridade ou atividade esporádica.	b) Na condição de precariedade social, podendo-se tratar a questão a partir da ótica da família: ▪ Existências de laços familiares e/ou afetivos; ▪ Existências de atividades produtivas alternativas, reconhecidas ou não pela administração pública; ▪ A criação de recursos alternativos de sobrevivência, normalmente, não reconhecidos imediatamente pelas administrações públicas; ▪ Relação com políticas sociais de forma temporária e frágil, mas no nível da reinserção; ▪ Relações com outras organizações sociais (Organização não governamentais) frágil dependendo do espaço geográfico de residência, ▪ Estratégias socioeducativas de apropriação do espaço a partir dos laços comunitários locais; ▪ Laços frágeis com a escola formal para as crianças.

Quadro 1 - Caracterização da condição de vulnerabilidade social – Boneti, Lindomar W. Estratégias socioeducativas utilizados por famílias em condições de extrema pobreza na apropriação do espaço público
Fonte: IN: 33°. Encontro anual da ANPOCS 2009. Disponível em: www.anpocs.org.br- GT- 17.

Da análise do Quadro 1, observa-se que o grupo identificado como de extrema precariedade social é aquele que durante a sua trajetória de vida perdeu os laços afetivos e familiares e os vínculos estabelecidos pelo trabalho, ou seja, perdeu a sociabilidade desenvolvida no grupo de trabalho. Outras características que identificam esse grupo são a ausência de renda, de moradia fixa, sobrevivência da caridade ou atividade esporádica, necessidade de participação política na sociedade, falta de conhecimento dos seus direitos sociais e políticos, perda da própria identidade social, o programa social a que esse grupo tem acesso visa somente à proteção social, e não o processo de reinserção na sociedade. O grupo caracterizado de precariedade simplesmente foi identificado por não apresentar vínculos formais de ação produtiva, mas procura construir a sua identidade social a partir de uma atividade alternativa de sobrevivência, normalmente conta com vínculos familiares e/ou afetivos, e com alguma ação do Estado no sentido da reinserção, mesmo que frágeis, o grupo possui noções da organização social e política da sociedade.

2.2 JUVENTUDE: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

Neste estudo a juventude é identificada como uma categoria social, resultante de uma vivência em determinado período histórico e social, que traz os valores culturais, e que possui os traços da sociedade onde ela está inserida. Assim, compartilha-se da concepção de que não há uma faixa etária rígida por onde começa e termina a juventude, dado que ser jovem implica um significado cultural. Portanto, não há um consenso sobre a delimitação etária da juventude brasileira. No caso desta pesquisa, adotou-se o critério etário entre 15 a 24 anos, por entender que nesse período o jovem está pronto para assumir responsabilidade de frequentar a última etapa da educação básica e também por se configurar aluno-trabalhador.

Observa-se que a categoria juventude tem sido analisada no campo da antropologia, psicologia e na sociologia.

Do ponto de vista da antropologia⁴, observa-se que cada contexto sociocultural constrói suas representações sobre a categoria juventude, define a posição social dos jovens e o tratamento decorrente desta posição. Assim, na perspectiva antropológica, é necessário considerar que "as representações sobre a juventude, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos" (DAYRELL, 2004, p.03).

É certo que a categoria de juventude é estudada, do ponto de vista da psicologia, sob diferentes aspectos e olhares. Verifica-se que, normalmente, tem sido atribuída à psicologia a responsabilidade de estudar a juventude, numa perspectiva de análise e delimitação que parte do sujeito particular e seus processos e transformações. A partir desses sujeitos jovens, "o interesse se concentra nas relações sociais possíveis de estabelecer-se entre os mesmos e as formações sociais, na identificação de vínculos ou rupturas entre eles" (BAJOIT, 2003, p.103). Entretanto, de acordo com Abramo & León (2005), é possível observar que existe a tendência de utilização dos conceitos de adolescência e juventude como se fossem sinônimo⁵, visto especialmente no campo de análise da psicologia geral, e em suas ramificações, como a psicologia social, clínica e educacional, contudo, não ocorre com tanta frequência nas ciências sociais.

Diante do objetivo deste estudo, entende-se necessário ater-se à discussão da categoria juventude sob o ponto de vista sociológico.

Em uma perspectiva sociológica, verificou-se a oscilação entre as análises que privilegiam o plano simbólico, a partir da ideia de condição juvenil referida a uma fase de vida, e as análises ligadas às condições materiais, históricas e a sua posição na estrutura socioeconômica. No entanto, vê-se a necessidade de distinguir como a sociedade atribui o significado a "condição" de juventude, como um momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico geracional, ou, em outro enfoque, na análise da "situação" da juventude, que expõe o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às desigualdades das classes sociais. Portanto, é nesse sentido que a juventude,

⁴ Referimo-nos aqui a Áries (1981); Bourdieu (1983a); Debert (1998) e Peralva (1997).

⁵ Infância e criança são noções que exprimem estatutos teóricos diferentes, operação ainda não delimitada claramente pelos estudiosos, profissionais e demais agentes sociais que tratam da juventude, pois superpõem jovens – sujeitos – e fase de vida – juventude como categorias semelhantes (SPOSITO, 2003a, p.60).

como toda categoria socialmente construída que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda a produção social se desenvolve (ABRAMO, 2005, p.42).

Como refere Carrano (2003), a juventude, categoria sociológica, é frequentemente associada à possibilidade da inovação e construção de um futuro renovado, sendo muito comum que se atribua ao jovem um sentido instrumental de resolução, no futuro, de maturidade, dos problemas que os adultos geraram ou herdaram e não conseguiram equacionar, fechando-se assim um ciclo.

O Projeto Juventude, produzido pelo Instituto Cidadania em 2004, define que juventude no contexto atual é

o tempo em que se completa a formação física, intelectual, psíquica, social e cultural, processando-se a passagem da condição de dependência para a de autonomia em relação à família de origem. A pessoa torna-se capaz de produzir (trabalhar), reproduzir (ter filhos e criá-los), manter-se e prover a outros, participar plenamente da vida social, com todos os direitos e responsabilidades. Portanto, trata-se de uma fase marcada centralmente por processos de definição e de inserção social. Essa fase do ciclo de vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a "tarefa" quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas (PERFIL DA JUVENTUDE BRASILEIRA, 2004).

Neste sentido a categoria juventude não pode mais ser compreendida como apenas uma fase de preparação para a vida adulta, embora envolva alguns processos fundamentais de formação. Ela corresponde a uma etapa de definições de identidade, pessoal e social, o que exige experimentação intensa da vida, e da sua relação com o contexto social, no período em que a sociedade passa. Como observa Dayrell e Reis (2007, p.4), a

juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere.

Portanto, a juventude ao mesmo tempo é vista como uma condição social e um tipo de representação. Há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. É muito variada a forma como cada sociedade, grupo social, no seu tempo histórico determinado e no seu interior vai lidar e representar esse momento (PERALVA, 1997). Assim sendo, Dayrell (2006, p.4) considera a

categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Nesse sentido, a categoria juventude mostra diversidade e, ao mesmo tempo, interage com outros grupos, atuando na esfera coletiva, dentro do mesmo sistema de valores. Construir uma noção de juventude implica, em primeiro lugar, não considerá-la presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências pelos indivíduos no contexto social. Portanto, não significa entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento que será superado ao entrar na vida adulta. Para Carrano (2002), o processo é influenciado pelo meio social do qual o jovem faz parte e pelas trocas que faz com o meio, ou seja, os jovens constroem seu modo de ser jovem.

A diversidade entre os jovens nem sempre está relacionada à condição social, ao gênero, ou à raça. Dentro de um mesmo grupo, com características socioeconômicas semelhantes, desenvolvem-se comportamentos distintos. A demonstração de que os jovens podem trilhar caminhos diferentes reforça a concepção de que eles dispõem de uma margem de escolha e de autonomia para traçar seus próprios destinos.

Os jovens são donos de uma lógica própria, o que significa que eles são sujeitos das suas próprias ações.

Como se pode ver, a juventude se evidencia quando o indivíduo esboça necessidade de independência em relação à família e começa a buscar a autossuficiência. O desenvolvimento se dá de forma contínua e o jovem inicia, na adolescência, seus contatos com grupos de acordo com seus interesses e possibilidades de escolhas, ampliando, assim, sua experiência de vida.

A particularidade da condição da juventude, como a vivência de uma espécie de "moratória social", permite que o sujeito possa vivenciar experiências diferenciadas e produzir novas alternativas de vida social (FORACCHI, 1972). Essa experiência é constituída, cada vez mais, de redes que se estabelecem nos contextos familiares, nos contextos da produção, nos contextos da cidadania, e nos contextos da mundialidade. Tais redes concorrem para a formação de sujeitos cada vez mais imersos em processos de grande complexidade social e em contato com saberes que cada vez mais se apresentam como transversais (CARRANO, 2002).

Segundo Spósito (1993), "os jovens são espelhos da sociedade inteira, uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos". Eles representam tensões entre a expansão das chances de vida, e o controle difuso entre possibilidade de individuação, e definição externa da identidade. Assim, a mobilização juvenil torna-se elemento revelador, trazendo à luz as demandas profundas, os problemas e as tensões que percorrem toda a sociedade.

A potencialidade que os jovens demonstram de recusar valores e norma considerada fundamentais pela sociedade pode não se concretizar, ou apenas ser provisória, já que eles reivindicam o direito à provisoriedade e à reversibilidade das escolhas, assim como o direito à individualidade e de mudar a própria existência (MARQUES, 1997). A ideia de que os jovens podem optar por diversos caminhos é complementada pela noção de liminaridade. Estes jovens vivem entre códigos de regras distintas, entre a família, a escola, a organização, a atração exercida pela rua e os grupos que a povoam. Os limites que separam a adesão entre um modo de vida compatível com um modelo ideal e outro que foge às expectativas dominantes são tênues e nem sempre facilmente perceptíveis (SPÓSITO, 1993).

Compreende-se juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, que tem suas especificidades que marcam a vida de cada

um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que esse proporciona. Dessa forma, os jovens constroem determinados modos de ser jovem, que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares.

É nesse sentido que, segundo Frigotto (2004), para analisar a categoria juventude de forma mais adequada se faz necessário um recorte de classe social e que, ao se optar por essa compreensão, pode-se levar em conta as particularidades desses sujeitos jovens (ou as juventudes), por razões tanto históricas quanto sociais e culturais. O autor dá pistas de quem são esses jovens em condição de vulnerabilidade social e indica que são jovens que

têm "rosto definido". Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil (FRIGOTTO, 2004, p.181).

O autor levanta a discussão a respeito da vulnerabilidade desses indivíduos no que se refere à escolarização e à entrada precoce no mundo do trabalho, e, ao mesmo tempo, faz referência a todos esses jovens que vivenciam situações que os expõem a vulnerabilidades na relação tanto com a escola como com o trabalho, justificando a preocupação existente no âmbito das políticas públicas educacionais, que resgate o direito de continuação do processo de escolarização, principalmente, aqueles a quem isso tenha sido negado e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta permanência, com efetiva democratização do conhecimento.

3 POLÍTICA PÚBLICA DE FACILITAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO PELO JOVEM EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Para se compreender o perfil de uma ação do Estado ideal para a promoção do acesso à educação pela população em condições de vulnerabilidade social, antes de tudo, não se pode partir do pressuposto de que as políticas públicas são implementadas a partir do direito que tem a sociedade civil. Isto porque, o simples direito não faz acontecer uma política pública, especialmente se considerar a problemática estudada. Neste caso, é necessário ter uma noção ampliada de políticas públicas, algo derivado de uma construção social. Para Boneti (2006), especialmente no contexto atual, é possível entender a repercussão direta das políticas públicas, na organização social e política da sociedade, quando se analisam políticas públicas como:

uma ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Nesse caso, pode-se dizer que o Estado se apresenta apenas como um agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de força travada entre os agentes do poder (BONETI, 2006, p.74).

Diante deste contexto, entende-se que a relação entre o Estado, os movimentos sociais e a sociedade civil organizada proporciona o surgimento de agentes definidores das políticas públicas. No entanto, na visão do autor, existe uma correlação de forças no plano global (internacional) que interfere na definição das políticas públicas nacionais. Diante deste fato, os movimentos sociais e a sociedade civil organizada perdem importância nessa correlação de forças, tendo em vista que as representações das elites econômicas têm peso considerável na elaboração e instituição das políticas públicas.

Cabe ressaltar que, mesmo que as políticas públicas compreendam os modos diversos da presença de atores coletivos da sociedade civil, em sua formulação, execução e avaliação, necessário se faz admitir que a natureza da presença do Estado seja um ingrediente fundamental para qualificar o caráter público de sua orientação. Portanto, o Estado é concebido a partir de uma noção mais ampla do que aquela referente ao poder Executivo, ou seja, os governos. Assim, admite-se que

Em sua acepção mais genérica, a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se, também, no campo de conflitos entre atores que disputam na esfera pública orientações e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias (CARRANO; SPÓSITO, 2007, p.180).

É digno de nota que as iniciativas públicas envolvem parcerias, como instituições da sociedade civil e as várias instâncias do Poder Executivo (Federal, estadual e municipal), na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas. Ao mesmo tempo, é possível observar a relação entre o Estado e as organizações não governamentais (ONGs), que inicialmente se estabeleceram no cenário político brasileiro, firmando-se como importantes parceiras do Estado na implementação de ações e programas sociais.

Os estudos mais difundidos advogam que as parcerias entre o Estado e organizações da sociedade civil tornam a implementação das ações mais ágeis e transparentes e seus resultados mais eficazes em função do maior controle exercido pela sociedade através de comissões e conselhos consultivos e/ou deliberativos constituídos com essa finalidade. Portanto, além de parcerias firmadas com o poder público para a implementação de políticas sociais, há ainda uma diversidade de mecanismos através dos quais atores privados influenciam as políticas governamentais.

Para Boneti (2006, p.49), no modelo de sociedade em voga,

a questão social fica espremida entre o grupo político hegemônico do poder e o setor econômico. Esta estreiteza faz com que a questão social se torne vulnerável, padecendo primeiro que tudo em momentos de transições ou crises. Esta estreiteza e vulnerabilidade da questão social se explicam pela própria interpretação que têm delas as elites e classes dominantes. Isto porque, a partir de uma perspectiva conservadora, muito própria das elites e classes dominantes, os serviços públicos de assistência social são entendidos como 'compensação' atribuída à pobreza, até mesmo no sentido de evitar desajustes políticos do modelo social.

Nessa perspectiva, a análise das políticas públicas de juventude compreende que é preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por uma instabilidade associada a determinados problemas sociais. As representações correntes ora investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentuam a dimensão negativa dos problemas sociais vistos e tratados como desvio.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE NO BRASIL

Um balanço sobre as políticas públicas destinadas à juventude no Brasil nas últimas décadas se mostra importante, quando os caminhos admitem a construção de um cenário onde a crianças e jovens veem seus direitos preservados. Considerar os jovens como atores sociais, sujeitos de direitos, significa assegurar a eles os princípios básicos da cidadania ativa na construção de novas relações sociais. Para tanto, a partir de algumas considerações em torno do tema, Políticas Públicas para a Juventude no Contexto Atual, foram observadas as ações federais destinadas aos jovens no período de 2003-2009.

De acordo com Spósito (2003a), a autora Rua⁶ (1998) faz uma análise instigante sobre as ações destinada à juventude, optando por uma definição bastante sugestiva de políticas públicas. Comenta a autora (p.59): "proponho o entendimento das políticas

⁶ RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998. v.2. p.x-y.

públicas como um conjunto de decisões e ações destinadas às resoluções de problemas políticos", contrapõe à ideia de "problemas políticos" a expressão "estado de coisas". Assim, somente quando alcançam a condição de problemas de natureza política ao ocupar a agenda pública, algumas demandas sociais abandonam o "estado de coisas".

A análise realizada acima permite compreender o que se tem visto sobre as políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil. Conforme as observações de Rua (1998), elas tenderam a permanecer muito mais um estado de coisas do que como problemas de natureza política que demandam respostas. Por essas razões, ao analisar as políticas setoriais de educação, saúde e trabalho, no nível federal, Rua percebe que nenhuma dessas ações contempla políticas voltadas para a juventude no Brasil.

Segundo Spósito (2003a), no Brasil ainda se observa a ausência de estudos que reconstituam os modos como foram concebidas as ações dedicadas a juventude no século XX, embora sinalizem algumas orientações, como o controle social do tempo juvenil, a formação de mão de obra, e também aquelas que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos.

Assim, se nos anos 60 a juventude era um problema, na medida em que podia ser definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações, essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 1970 os problemas de emprego, entrada na vida ativa, tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, quase a transformando em categoria econômica (PAIS, 1990; ABRAMO, 1997).

Spósito (2003b), em pesquisa intitulada "Juventude e Políticas Públicas no Brasil", amplia a discussão referente às políticas públicas no Brasil, citando um dos exemplos históricos da sociedade brasileira, no âmbito de uma concepção ampliada de direitos, que alguns setores da sociedade brasileira têm se voltado para os jovens, cuja expressão maior reside no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal n.º 8.069)⁷, promulgado em 13 de julho de 1990. Legislação que

⁷ A Constituição federal de 1988 privilegiou a paridade de participação entre governo e sociedade civil em conselhos responsáveis por formular, gerir e estabelecer controle social sobre políticas públicas descentralizadas. A municipalização foi diretriz instituída com o intuito de estimular a participação cidadã no trato com a coisa pública. No contexto da referida ampliação da consciência

expressa um novo ordenamento jurídico-legal para a criança e o adolescente. O ECA foi promulgado dentro do princípio da Doutrina da Proteção Integral. Partindo do conjunto de necessidades, dos direitos a serem assegurados, prevê a prioridade absoluta em todos os aspectos de direitos fundamentais (saúde, educação, promoção social), princípios previsto na Constituição Federal de 1988.

Portanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um exemplo de política pública setorial, "que veio explorar as brechas existentes na Constituição de 1988", para a introdução de mecanismos de participação popular no funcionamento institucional, que estabelece a articulação com o Estado e a sociedade civil na operacionalização de propostas de políticas públicas. Desse modo, Carrano & Spósito (2007, p.19-20) comenta que,

instituíram os Conselhos de Direitos, os Conselhos Tutelares e os Fundos geridos por esses conselhos, descentralizando, assim, a política por meio da criação de tais conselhos em nível municipal, estadual e federal. No entanto, o que se verifica são os debates sobre a efetividade do ECA, no sentido de pôr em prática as políticas públicas.

No sentido de ampliar o processo de discussão e regulamentação de programas destinados à juventude, diversos setores, como organizações não governamentais, organizações públicas, privadas, religiosas, se mobilizaram para a construção de políticas públicas para a juventude que superassem às previstas pelo ECA, sobretudo aquelas relativas ao deslocamento da faixa etária de 12 a 18 anos, atendida por essa legislação.

Diante da situação exposta, se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade, mas permanecem no campo do possível de ações, pois ainda vivem efetivamente a condição juvenil. De outra parte, no conjunto das imagens não se considera que, além dos segmentos em processo de exclusão,

dos direitos, a sociedade brasileira repensou a fragilidade histórica da situação das crianças e dos adolescentes, especialmente as oriundas das classes populares. O ECA é o marco legal de um processo prático-reflexivo que se dispôs a transformar o estatuto da minoridade brasileira, especialmente naquilo que se refere aos que estão em processo de exclusão social ou em conflito com a lei. O ECA, além de representar radical mudança de rumo ético-político perante o antigo ordenamento jurídico-institucional configurado no segundo Código de Menores (1979), gerou estruturas colegiadas nos âmbitos nacional – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) –, estadual e municipal (conselhos estaduais e municipais de direitos da criança e do adolescente) (CARRANO; SPÓSITO, 2007, p.19).

há certa faixa de jovens pobres, filhos de trabalhadores urbanos (os denominados setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas) que fazem parte da ampla maioria juvenil da sociedade brasileira e que podem estar, ou não, no horizonte das ações públicas em decorrência de um modo peculiar de concebê-los como sujeitos de direitos.

Para Spósito (2002), as formulações diferenciais que pressupõem formas de interação com os atores jovens não são construídas apenas a partir de uma imagem do que se pensa sobre a juventude na sociedade, mas decorrem também de uma clara concepção de modos de praticar a ação pública, o exercício do governo (abertura ou não de canais de participação dos atores e formas de parcerias) e as relações com a sociedade civil na construção da esfera pública.

Ainda no aparelho do Estado, as políticas de juventude comportam diversidade de orientações e podem disputar recursos e operar diferentes definições de prioridades em outras políticas.

podem estar mais próximas de modelos participativos e democráticos ou serem definidos a partir do que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para grupos que estão na base da pirâmide social (CARRANO; SPÓSITO, 2007, p.20).

Abramovay (2002, p.68), ao analisar os problemas e questões cruciais que continuam a desafiar as políticas de desenvolvimento social na América Latina, indica que "o combate à vulnerabilidade social também implica a superação dos enfoques setoriais e desarticulados de grande parte das políticas sociais". Neste contexto certamente o acesso à educação tem peso considerável. Tendo em vista que problemas como a exclusão, desigualdades sociais, discriminações e a violência decorrem de uma multiplicidade de fatores que interagem entre si formando complexas redes causais, há a necessidade de uma percepção integrada sobre estes problemas sociais e suas raízes, pois "o negligenciamento de tal fato proporciona abordagens incompletas onde as ineficiências são esperadas" (ABRAMOVAY, 2002, p.68). Ressalta-se, portanto, que promover políticas públicas dentro desse novo enfoque não é tarefa simples.

A pesquisa realizada por Abramovay e Castro (2006), sobre a juventude brasileira, aponta que esse segmento espelha a pluralidade e as desigualdades não apenas pela ordem de grandeza numérica (48 milhões de jovens entre 15 e 29 anos), mas pelo que sinaliza no plano das necessidades de políticas públicas destinadas entre outras à educação, trabalho e renda. Quanto à educação, embora assinala um maior número de jovens que passaram pela escola, as (não) intervenções governamentais e o sistema escolar deixam lacunas ao não garantir a permanência do jovem na escola.

Neste sentido, torna-se necessário o estudo de políticas voltado para os jovens, para entender suas necessidades, no que diz respeito à educação, ao acesso e permanência desse jovem no sistema escola. É importante também considerar a cultura e as limitações das características da identidade juvenil, que oferece poucas condições de reconhecer o papel ativo dos jovens. Estes discursos e práticas voltados para os jovens se baseiam em classificações explícitas da juventude como uma fase de transição, uma etapa da vida ou um processo de metamorfose que tais sujeitos experimentam (SPÓSITO, 2003a).

Assim, compreende-se que as instituições devem colaborar na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos alunos-jovens no tocante à sua condição socioeconômica, garantindo aos jovens em condição de vulnerabilidade social o acesso à educação pública e ao conhecimento, de acordo com os princípios consignados no Artigo 206 da CF:

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo vedada qualquer forma de discriminação e segregação; gratuidade de ensino público com isenção de taxas e contribuições de qualquer natureza; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática e colegiada como forma de administração do estabelecimento; garantia de educação e cuidados com qualidade social, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, aos alunos em condições de vulnerabilidade, garantindo maior inserção no processo educativo (BRASIL, 1988).

A nosso ver, a principal forma de aumentar o grau de escolaridade de uma sociedade é elevando a frequência escolar e o tempo de permanência dos jovens nas escolas, algo que no Brasil é considerado essencial para a redução da desigualdade.

3.2 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA: IGUALDADE E DESIGUALDADE

No que diz respeito à desigualdade ou igualdade de oportunidades educacionais, baseando-se no texto de, Piozzi (2007, p.720), esse discurso nasce com o desenvolvimento da escola pública, gratuita no século XVIII, impulsionado pelas transformações políticas e sociais, em decorrência da Revolução Francesa, em defesa dos princípios democrático e igualitário, da ordem social liberal que se estabelecia. A escola, antes destinada à formação de uma elite, se estrutura e se organiza para atender também às classes populares. Entretanto, o princípio de igualdade, defendido pelo liberalismo, que estabelece o direito de todos os indivíduos de competirem igualmente pelas posições sociais, mediante a capacidade e o talento de cada um, não implica a eliminação ou redução das desigualdades sociais, e nem as educacionais.

O processo de democratização da educação, no transcorrer da segunda metade do século XX, promoveu um importante movimento de ampliação de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta e para todas as camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando a escola era apenas para alguns privilegiados que tinham acesso aos estudos⁸.

Mas nas análises realizadas neste estudo, verifica-se que ainda existe no Brasil um grave problema a ser enfrentado pelos jovens, quando se trata de educação, que é a desigualdade de oportunidade educacional, que dificulta o acesso da população mais pobre a níveis elevados de educação, não se restringindo apenas à expansão do ensino, como na oferta de vagas em diversos níveis ou modalidades de ensino, ou em programas que possam atender esse público. No entanto, o que se tem observado é que a política educacional não tem garantido a

⁸ Segundo Bourdieu (2003), ao discutir sobre os efeitos da educação e do processo de democratização da escola, mesmo após a chegada de novos sujeitos que não tinham acesso a escola, a ideia vinculada de fracasso escolar não está unicamente atrelada a responsabilidade individual (do dom natural) das pessoas. O discurso da meritocracia cede lugar a outros fatores sociais, ainda que mal definidos, como a ineficiência das estratégias desenvolvidas pela escola, pela incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente vistos como responsáveis, e os pais, dos maus resultados dos filhos ou mesmo, da lógica do sistema globalmente deficiente, onde se sabe que é necessário realizar uma reforma no sistema escolar).

maior presença dos jovens no espaço escolar, principalmente aqueles das classes populares, mais fragilizados socialmente, que necessitam não só o acesso, mas de ações que lhes permitam a permanência na escola.

Dubet (2008, p.383) apresenta uma crítica em relação à escola, sobre a questão da igualdade de acesso à igualdade de oportunidades,

passamos da igualdade de acesso à igualdade de oportunidades, quando admite-se que a escola deva progressivamente apagar a influência das desigualdades sociais de nascimento sobre a carreira escolar dos alunos, a fim de estabelecer o reinado do mérito próprio dos indivíduos. Numa sociedade de mais a mais democrática, ou seja, uma sociedade que considere os indivíduos fundamentalmente iguais, a igualdade da competição escolar num sistema unificado deve permitir, a cada um, dispor das mesmas oportunidades de fazer valer seu mérito, e esperamos da escola que ela funde hierarquias escolares e sociais perfeitamente justas, considerando apenas o trabalho, o talento e o mérito dos indivíduos.

Neste sentido, a escola assume um discurso dizendo aos alunos que todos possuem as mesmas oportunidades, mas cada um obterá o sucesso social, ou não, de acordo com seu próprio mérito ou esforço. Observa-se assim que a escola assume o discurso de igualdade na medida em que anuncia o direito de todos à educação, mas, ao ampliar o acesso, a escola exerce o seu papel diferenciador, ampliando as desigualdades, quando o acesso e a permanência na escola acontecem conforme o dom, o talento, o interesse e a vocação de cada um.

O discurso meritocrático vem justificar a exclusão e isentar a escola de qualquer responsabilidade, já que o fracasso ou o sucesso escolar são as características naturais do indivíduo: a inteligência, a motivação, o interesse e as habilidades dos alunos. Nesta perspectiva, as desigualdades sociais e econômicas são justificadas de acordo com as características individuais de cada aluno, ou seja, o sucesso escolar e social são frutos do seu desempenho pessoal.

Ferraro (2004), em uma análise do analfabetismo no Brasil, introduz o conceito de exclusão escolar. Para o autor, exclusão e fracasso escolar representam dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações. Neste caso ambos costumam ser denominados como analfabetismo, não acesso à escola, reprovação, repetência, defasagem no estudo e evasão escolar. Explicita o autor sua análise que

o analfabetismo não podia ser reduzido a simples herança recebida das gerações passadas, mas que, ao contrário, ele continuava sendo produzido no Brasil em plena década de 1980. Dizia também que essa produção de novos analfabetos se fazia pela exclusão praticada pelo aparelho escolar e que as vítimas desse processo de exclusão podiam ser reunidas em três grupos. No primeiro deles estão, "todos aqueles que estão excluídos *in limine*, os que nem se quer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória". O segundo grupo compreende "aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo", os chamados evadidos. Finalmente, o terceiro grupo abrange todos "aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para posterior exclusão do processo" (FERRARO, 2004, p.48-49).

O autor esclarece que a exclusão escolar praticada no processo de ensino, através da reprovação e repetência, aumenta a evasão escolar e o contingente já excluído do processo de ensino.

Segundo Arroyo (2000), o fracasso escolar é visto como uma demonstração do fracasso social, que é percebido por meio das ações de reprodução da lógica da política de exclusão que decorre por todas as instituições políticas, econômicas e sociais. Na análise do autor, a política de exclusão não é exclusiva dos longos períodos autoritários vividos pela população brasileira, mas se encontra incrustada nas instituições, principalmente aquelas que trazem em seu sentido a função de democratização, de direitos como a saúde e educação. Entretanto, continua Arroyo (2000, p.34) em sua análise:

desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição, enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a idéia de que, enquanto não radicalizarmos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinirmos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo) não estaremos encarando de frente o problema do fracasso nem do sucesso.

Diante deste fato, segundo Bourdieu (*apud* em NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.83), a escola não seria uma instância neutra que

transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação a serviço da dominação exercidas pelas classes dominantes.

Enquanto instituição social, a escola reforça e confirma os princípios da sociedade burguesa na sua prática pedagógica, tendo em vista que nem todos têm a mesma capacidade, oportunidade para se instruir e crescer socialmente.

3.2.1 Políticas públicas de acesso ao ensino médio

A construção de uma política para o ensino médio requer a superação de desafios históricos. Assim, compreendemos que as políticas públicas afetam a realidade escolar e, portanto, requer atenção dos governos e da sociedade civil.

De acordo com Kuenzer (2005), em se tratando da educação média, há de se reconhecer que esta etapa não tem sido para todos, e, embora o compromisso do Estado deva ser com a sua universalização, a autora entende que esse compromisso se estenderá para algumas décadas. Portanto, é preciso estabelecer compromissos, metas para a crescente democratização do ensino médio, em que os jovens possam ter clareza que é possível que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, e que sejam capazes de exercer o direito à diferença, sem que isso se constitua em desigualdade de oportunidade, de tal modo que as escolhas por determinadas trajetórias educacional, não seja socialmente determinada pela origem de classe. Kuenzer exemplifica:

que a decisão de não cursar o nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma outra função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, de modo a propiciar trabalho e vida digna. Isso exigiria que, potencialmente, existisse trabalho digno e oportunidades educacionais para todos em todos os níveis (KUENZER, 2005, p.36).

Desta forma, afirma Kuenzer (2005, p.36) que as oportunidades educacionais no Brasil estão particularmente distantes de acontecerem,

embora tenha aumentado significativamente o acesso ao ensino fundamental a oferta de ensino médio e superior e muito reduzida. O acesso a esse nível, e em particular aos cursos nobres, que exigem tempo integral, escolaridade anterior de excelência, e financiamento de materiais técnicos, bibliográficos, além de cursos complementares a formação, e reservado aqueles de renda mais alta, ressalvadas algumas exceções que continuam servindo a confirmação da tese da meritocracia.

Nesse sentido, a construção de uma igualdade não está dada no ponto de partida; por esta mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio ensino médio, para atender as demandas de uma clientela diferenciada e desigual. Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos, portanto, o ensino médio deverá responder ao desafio de atender duas demandas: o acesso ao mercado de trabalho e a continuidade dos estudos.

Para Frigotto (2008), uma política que assegure a elevação da escolaridade precisa ser específica em termos de tempo, espaço, organização do processo pedagógico, condições de trabalho ao professor e dos materiais pedagógicos. Na visão deste autor, inclui-se uma política pública redistributiva e emancipatória de caráter mais universal, que teria extraordinário efeito social, econômico e ético, que tiraria crianças e jovens do trabalho formal ou não formal, podendo esses ter acesso a educação. Assim, indica o autor (2008, p.17),

para que isso seja viável, há necessidade de estipular, uma renda básica para essas crianças e jovens sem o que, elas não abandonam suas lutas pela sobrevivência. Para os jovens de 18 a 24 anos, é fundamental que se garanta a possibilidade de continuidade de seus estudos, para tanto é necessário que se crie condições de tempo, legalmente garantido, para o estudo e um apoio, em termos de bolsa de estudo.

Analisando a proposta do autor de uma política pública que garante não só o acesso de crianças, jovens e adultos a educação, mas também as permanências destes alunos nos estabelecimentos de ensino, observa-se a necessidade de uma política pública educacional, centrada na melhoria das condições materiais e de aprendizagem, tendo em vista a definição e reconstrução permanente de padrões adequados de qualidade educativa.

A complexidade destes fatores indica a profundidade com que a exclusão social atua sobre a população, mas principalmente sobre os jovens, que afeta diversas esferas da vida social comprometendo não só os meios de reprodução da vida material de cada sujeito, mas suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, de ter perspectiva de futuro, e até das próprias instituições políticas de ordenamento da vida social. Diante deste fato, percebe-se a perpetuação de pobreza e se evidencia a falta ou a dificuldade do jovem em acessar um conjunto de bens, materiais e simbólicos.

Observa-se nos sistemas de ensino um conjunto de medidas, programas, ações e políticas governamentais, não-governamentais, orientadas por organizações da sociedade civil, em apoio a programas oficiais, como o desenvolvimento de ações de formação de professores ou de produção de material de apoio às escolas que cumpre com papel na ampliação do acesso à escola e a permanência dos alunos oriundos das camadas mais pobres da população.

3.3 PROGRAMAS PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA NO ÂMBITO FEDERAL 2003 A 2008

Considerar a juventude público-alvo de políticas públicas deve-se levar em conta especificidade do processo de formulação dessas políticas, ou seja, não se pode imaginar um programa de geração de emprego e renda, de educação, que não tenham a atenção voltada para o atendimento da juventude. Portanto, as ações devem ser desenvolvidas de acordo com necessidades e as aspirações desse público. Uma política destinada à juventude deve ter clara a temática a ser trabalhada como política pública. Dessa forma, é preciso levar em conta que as políticas voltadas para os jovens são constituídas para um público específico, com algumas características comuns entre si, o que torna necessária a articulação de ações multidisciplinares para esse público.

Ainda que existam programas, projetos e ações formulados para atender a juventude brasileira, a maior parte visa trabalhar com um dos horizontes do cotidiano dos jovens, ou seja, de maneira especial os jovens que se encontram em desvantagem social, ou situações de risco. Portanto, as ações são marcadas mais por apelo social do que conceitos pautados em reflexões analíticas, sobre as necessidades da juventude brasileira. Neste sentido, os programas/projetos representam simplificações facilitadoras do entendimento de realidades sociais e culturais complexas, e também podem favorecer códigos de acesso aos financiamentos públicos, orientados por uma frágil conceituação de proteção social. É possível perceber que os projetos e ações destinadas à juventude incidem sobre projetos isolados, sem avaliação, configurando a inexistência de uma política sólida para a juventude brasileira.

Carrano e Spósito (2007), fazendo uma análise sobre as ações voltadas para a juventude, afirmam que inexistem canais democráticos que assegurem espaços de debates e participação para a formulação, acompanhamento e avaliações dessas ações. Frigotto (2004) acrescenta que o governo Lula, apesar de alguns avanços nessa área de projetos, não conseguiu escapar das armadilhas que têm sido imobilizadoras na ação em manter uma visão antinômica entre políticas públicas estruturais e as políticas de caráter emergenciais e focais. Continua o autor dizendo que necessitamos de

políticas públicas que enfrentam o plano conjuntural, emergenciais, atentando para as particularidades e a diversidade dos grupos de jovens inseridos precocemente no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, discernimento para mudanças ou reformas estruturais que produzam desigualdade sociais (FRIGOTTO, 2004, p.205).

Diante das políticas públicas específicas de juventude no Brasil, podem-se evidenciar as ações, programas sociais desenvolvidos pelo governo federal, voltados para a juventude com o objetivo de promover a inclusão social deste público. Cabe, aqui, ressaltar as políticas de âmbito federal de juventude em áreas como saúde, educação, trabalho, esporte.

Neste sentido, de acordo com dados disponibilizados pelos ministérios da área social, MEC, MDS, TEM, MD, MDA, MMA, ME, foram selecionados os vinte projetos que, a nosso ver, podem ser considerados os mais relevantes:

Continua

Programa	Órgão	Benefício	Público-alvo
PROJOVEM	MEC/MDS/TEM	Certificação do ensino fundamental, capacitação inicial ao mundo do trabalho, desenvolvimento de ações comunitárias, e pagamento de um auxílio financeiro de R\$ 100 por mês.	Jovens de 18 a 24 anos sem carteira profissional assinada, que terminaram a 4. ^a série, mas não concluíram a 8. ^a série do ensino fundamental
AGENTE JOVEM	MDS	Oferta de assistência social, aulas de saúde, cidadania e meio ambiente em período oposto ao da frequência à escola, pagamento de uma bolsa mensal de R\$ 65, durante um ano.	Jovens de 15 a 17 anos, que estejam em situação de vulnerabilidade e risco pessoal, egresso ou que estejam cumprindo medidas socioeducativas, ou oriundos de programas de atendimento a exploração sexual.
SOLDADO CIDADÃO	MD	Cursos de capacitação e formação profissional	Jovens recrutas.

Quadro 2 - Programas para a Juventude do Governo Federal - 2003-2008
 Fonte: Elaborado pela autora com referência dos dados disponibilizados pelos:
 Ministérios Setoriais -Diretoria dos Estudos Sociais do IPEA 2008.

Continua

Programa	Órgão	Benefício	Público-alvo
ESCOLA ABERTA	MEC	Oferta de atividades educacionais, esportiva, culturais e de lazer, em escolas públicas de ensino médio e fundamental, que são abertas no fim de semana. Os coordenadores recebem R\$ 150 por mês.	Jovens e pessoas da comunidade
ESCOLA DE FÁBRICA	MEC	Oferta de cursos de iniciação profissional dentro de empresas, bolsa mensal de R\$ 150, por seis meses.	Jovens de baixa renda de 16 a 24 anos desempregados
PROEJA	MEC	Educação Profissional Integrada com ensino médio: cursos de formação inicial e continuada, com carga horária máxima de 1.600 horas.	Jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental, tenham no mínimo 18 anos.
NOSSA PRIMEIRA TERRA	MDA	Assegura crédito e financiamento com juros subsidiados para a compra de imóveis rurais.	Jovens de 18 a 28 anos que queiram permanecer no meio rural.
PRONAF-JOVEM	MDA	Financiamento de até 6 mil, para cada unidade familiar, sendo que o prazo de pagamento é de 10 anos, com juros de 1% ao ano, e o prazo de carência pode ser até 5 anos, dependendo da necessidade técnica do projeto.	Jovens de 15 a 25 que tenham concluído ou estejam cursando o último ano em centros familiares rurais de formação, em escolas técnicas agrícolas de nível médio, ou tenham participado de um curso técnico profissional.
JUVENTUDE E MEIO AMBIENTE	MMA E MEC	Oficinas de formação: educação ambiental, fortalecimento organizacional, empreendedorismo e participação política.	Jovens entre 15 e 29.
UNIVERSIDADE PARA TODOS PROUNI	MEC	Bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições de ensino superior privada para estudantes brasileiros de baixa renda.	Jovens de renda familiar per capita de até 1 e ½ SM, para bolsa integral ou até 3 SMs, para bolsa parcial, e para professores da rede pública que não tenham formação superior
PROJETO RONDON	MD	Desenvolvimento de trabalhos nas respectivas áreas de estudo, sob supervisão dos professores, durante as férias universitárias.	Estudantes universitários.
BOLSA ATLETA	MINISTÉRIO DO ESPORTE	Apoio financeiro para atletas com mais de 12 anos que não contam com patrocinadores privados, que mostram altos rendimentos para competições nacionais internacionais.	Jovens maiores de 12 anos, atletas das categorias: estudantil, internacional, nacional e olímpico-paralímpica.
CULTURA VIVA	MEC	Acesso da população de baixa renda à produção dos bens e serviços culturais. Repasse de R\$ 185 reais a cada ponto de cultura para realização das atividades, aquisição de kit de multimídias, estúdio e ilha de edição.	População de áreas rurais, indígenas e quilombolas, centros urbanos de todo o país.
SEGUNDO TEMPO	MINISTÉRIO DO ESPORTE	Acesso a crianças e adolescentes da rede pública de ensino, às práticas esportivas, assegurando complemento alimentar, reforço escolar e material esportivo.	Crianças e adolescentes em situação de risco social.
SABERES DA TERRA	MDA/MEC/TEM	Elevação da escolaridade, qualificação social e profissional, desenvolvimento de solidariedade e cidadania.	Jovens e adultos agricultores, familiares e excluídos do sistema formal de ensino.

Quadro 2 - Programas para a Juventude do Governo Federal - 2003-2008
 Fonte: Elaborado pela autora com referência dos dados disponibilizados pelos:
 Ministérios Setoriais -Diretoria dos Estudos Sociais do IPEA 2008.

Conclusão			
LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO (PNLEM)	MEC	Oferecer aos alunos e professores de escolas públicas, livros didáticos de forma universal e gratuita.	Alunos e professores das escolas públicas.
ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO (PNPE)	TEM	Ações direcionadas para gerar empregos e preparar os jovens para se inserir no mercado de trabalho.	Atende jovens a partir de 16 anos.
MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO	MEC	Expandir sua cobertura, garantir maior equidade social, melhorar a infraestrutura das escolas públicas.	Jovens de nível médio.
BRASIL ALFABETIZADO JOVEM	MEC	Tem como prioridade as diretrizes de fortalecimento da alfabetização como política pública: para estados e municípios; estímulo à continuidade dos estudos; articulação entre os Programas Brasil Alfabetizado e EJA-ensino fundamental.	Jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental.
ENSINO MÉDIO INOVADOR	MEC	Tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino médio. Busca superar as desigualdades de oportunidades educacionais.	Jovens de 15 a 17 anos.

Quadro 2 - Programas para a Juventude do Governo Federal - 2003-2008
 Fonte: Elaborado pela autora com referência dos dados disponibilizados pelos:
 Ministérios Setoriais - Diretoria dos Estudos Sociais do IPEA 2008.

Para uma melhor compreensão dos programas selecionados, necessário se faz realizar uma breve descrição destes programas/projetos federais, no sentido de desvelar quais as prioridades e ações que estão sendo realizadas para os adolescentes e/ou jovens. Para realizar as descrições dos programas apresentados, foram utilizados os textos-base dos programas.

3.4 PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

a) Projeto Agente Jovem

O Projeto Agente Jovem é destinado a jovens de 15 a 17⁹ anos em situação de risco e vulnerabilidade social, pertencentes a famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. Esse projeto busca capacitar os jovens para atuar como agentes

⁹ Informações retirada do texto base sobre o Programa Agente jovem. Disponível no site: do Ministério do Desenvolvimento Social. <<http://www.mds.gov.br/servicos/fale-conosco/assistencia-social/beneficiario-nao-beneficiario/servicos/fale-conosco/assistencia-social/beneficiario-nao-beneficiario/psb-2013-protacao-social-basica/o-que-e-o-agente-jovem>>. Acesso em: 16 dez. 2009.

de transformação de sua comunidade. As atividades desenvolvidas visam garantir a permanência do jovem no sistema educacional e, ainda, proporcionar experiências práticas que preparam para a futura inserção no mercado de trabalho.

3.5 PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MINISTÉRIO DO ESPORTE¹⁰

a) Programa Bolsa-Atleta

Esse Programa visa à garantia de manutenção mínima de jovens atletas de alto rendimento, que não possuem patrocínios, busca dar condições para que se dediquem ao treinamento esportivo e participação em competições visando ao desenvolvimento pleno de sua carreira esportiva. Investe prioritariamente nos esportes olímpicos e paraolímpicos, com o objetivo de formar, manter e renovar periodicamente as gerações de atletas com potencial para representar o País nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos.

b) Programa Segundo Tempo

O Programa Segundo Tempo é destinado a democratizar o acesso à prática esportiva, por meio das atividades esportivas de lazer realizadas no contra-turno escolar. Possui a finalidade de colaborar com a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde, desenvolvimento intelectual, humano, e assegurar o exercício da cidadania.

O Programa possibilita o acesso a diversas atividades e modalidades esportivas (individuais e coletivas) e desenvolve ações complementares no espaço físico da escola ou em espaços comunitários, tendo como foco principal o esporte educacional e com principal finalidade atender crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social (expostos a riscos sociais).

¹⁰ Detalhamento dos Programas desenvolvidos pelo Ministério do Esporte consultar: <http://www.esporte.gov.br/>

3.6 PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO¹¹

a) Programa Brasil Alfabetizado Jovem

O Programa tem o possibilita oportunidades de alfabetização a todos os jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência na educação fundamental. Tem como prioridade as diretrizes de fortalecimento da alfabetização como política pública para estados e municípios, e visa o estímulo à continuidade dos estudos, articulação entre os Programas Brasil Alfabetizado e EJA-ensino fundamental e execução descentralizada; sistemáticas de parcerias com estados e municípios.

b) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens tem como objetivo proporcionar formação integral ao jovem, elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias. Contribui também para a reinserção do jovem na escola e a identificação de oportunidades de trabalho, capacitação, inclusão digital como instrumento de trabalho e comunicação.

Essa ação governamental beneficia jovens de 18 a 29 anos, permitindo a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional.

O Programa ProJovem campo também irá proporciona o acesso à escola e a qualificação profissional para jovens da agricultura familiar.

Já o Programa ProJovem trabalhador beneficia jovens na mesma faixa etária que estejam desempregadas e pertençam a famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo. O programa disponibiliza de cursos de qualificação com 600 horas/aulas e o pagamento do auxílio de R\$ 100, por mês mediante a comprovação de frequência.

¹¹ Detalhamento dos Programas do Ministério da Educação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>

O programa ProJovem Adolescentes vai englobar participantes de 15 a 17 anos e oferecerá assistência básica às famílias. Esse programa possibilita aos jovens a reintegração à escola e a conclusão do ensino fundamental.

c) Programa Escola Aberta

O Programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre Ministério da Educação (MEC) e a UNESCO. Tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. Visa proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares.

d) Programa Escola de Fábrica

O Programa Escola de Fábrica busca combinar a qualificação profissional e escolar, unindo setores produtivos e processos educacionais, visando à inclusão social de jovens de baixa renda. O Programa conta com recursos do Ministério da Educação e com projetos pedagógicos elaborados por ONGs e demais entidades da sociedade civil, sob orientação do MEC. Elas são responsáveis, ainda, pelo credenciamento das empresas interessadas em participar, fornecendo estruturas físicas adequadas, alimentação, uniforme, material didático, transporte e seguro de vida aos estudantes. Cabe às empresas selecionar os alunos e escolher os cursos a serem ministrados. Particularidades do Programa Escola de Fábrica: atender jovens de 16 a 24 anos, que estejam matriculados na rede pública de ensino fundamental ou médio ou nos programas educacionais do governo federal e tenham renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo.

e) Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED)

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) tem por objetivo melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. Para isso, tem como metas apoiar e implementar a

reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino; equipar, progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola, criar 1,6 milhão de novas vagas e melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais dos estados e do Distrito Federal.

f) Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio e na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio vem sendo desenvolvida através de ações intencionais e sistematizadas, sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica por concepção. É parte integrante e indissociável da Educação Nacional, pois a Educação Básica é a formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade.

Desta forma, a reformulação curricular na perspectiva da articulação com a educação básica avançou explicitando as diretrizes que apóiam a política de retomada da oferta da Educação Profissional. As ações decorrentes das diretrizes foram discutidas, planejadas e realizadas desde então, embasadas em princípios teóricos que consideram a ciência e a tecnologia, o trabalho e a cultura, como categorias indispensáveis e portanto inerentes à formação de todo o cidadão que conclui o nível médio e, portanto, demandando presença obrigatória no currículo dos cursos em suas diversificadas formas de tratamento metodológico, sempre tendo a práxis como eixo organizador das atividades de ensino, objetivando a formação omnilateral do aluno.

O programa tem como princípio educativo o trabalho, a partir da formação profissional com escolarização para jovens e adultos. Os cursos oferecidos são: 1) Educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico. 2) Formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida. 3) Formação inicial e continuada com ensino fundamental (quinta a oitava série ou sexto a nono ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. Dependendo

da necessidade regional de formação profissional, são também admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio.

g) Programa Nacional do Livro Didático Público para o Ensino Médio

O governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Seu objetivo é prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade.

Os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para os alunos de todas as séries da educação básica da rede pública e para os matriculados em classes do programa Brasil Alfabetizado. Também são beneficiados, por meio do programa do livro didático em braille, os estudantes cegos ou com deficiência visual, os alunos das escolas de educação especial públicas e das instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas.

Cada aluno do ensino fundamental tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Além desses livros, os estudantes do primeiro ano recebem uma cartilha de alfabetização. No ensino médio, cada aluno recebe um exemplar das disciplinas de português, matemática, história, biologia e química. A partir de 2009, receberá, também, um livro de geografia e um de física.

Todos os programas de livros didáticos são mantidos pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União, sendo a maior parte da arrecadação do salário-educação.

h) Programa Universidade para Todos (ProUni)

O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do

ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O Programa oferece também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

Assim, o Programa Universidade para Todos, somado à expansão das Universidades Federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), amplia significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos.

i) Programas Saberes da Terra

O Projeto visa atender alunos que estão no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos na modalidade EJA, ou seja, desde 6.º até o 9.º ano do ensino fundamental. Trata-se de oportunizar os jovens a escolarização certificada. E também os alunos receberão uma qualificação e se tornarão auxiliares técnicos. Cada estudante que ingressar nesse projeto estudará as disciplinas da grade curricular comum e as matérias específicas para a qualificação técnica.

3.7 PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE

a) Programa Juventude e meio Ambiente

O Programa Juventude e Meio Ambiente surgiu em 2005 como uma estratégia do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (MEC e MMA) para

estimular, ampliar e potencializar o debate e a ação socioambiental das juventudes brasileiras, tendo como público-alvo os jovens com idades entre 15 e 29 anos, participantes ou não de organizações e movimentos de juventude ou meio ambiente.

Foi formulado a partir da sistematização de uma pesquisa realizada em 2004/2005 com mais de 150 jovens integrantes dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente – os CJs – de todo o país (Documentos Técnicos, 2007)¹².

O Programa tem como objetivo geral fortalecer pessoas, organizações e movimentos de juventude do país com foco na educação ambiental e juventude, com especial atuação junto aos Coletivos Jovens. Busca também incentivar e aprofundar o debate socioambiental com foco em políticas públicas, deflagrando um processo de formação de jovens e de fortalecimento dos seus espaços de atuação.

3.8 PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO¹³

a) Programa Nossa Primeira Terra

O Programa financia a compra de áreas rurais para jovens que estejam organizados em associações. Propõe o acesso a terra a jovens sem terra ou filhos de agricultores familiares na faixa etária de 18 a 24 anos que pretendem permanecer no campo e investir em uma propriedade.

A produção da terra pode ser individual ou coletiva. As terras adquiridas podem pertencer a um único imóvel ou vários, mas devem ter relação de proximidade para permitir o uso em comum dos equipamentos. Podem participar do programa jovens

¹² Série publicada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental com o objetivo de divulgar as ações, projetos e programas de Educação Ambiental voltados a políticas públicas de abrangência nacional desenvolvido pelo Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/crianca-e-adolescente/politicas-publicas-/Programa Juventude eMeioAmbiente.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/crianca-e-adolescente/politicas-publicas-/Programa%20Juventude%20eMeioAmbiente.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2009.

¹³ Detalhamento do Programa desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, disponível no Portal: <http://www.mda.gov.br/portal/>

que tenham cinco anos de experiências no meio rural. O tempo de formação em escola agrotécnica ou de aprendizagem na propriedade da familiar conta com experiência. O Programa Nacional de Crédito Fundiário é uma antiga reivindicação dos movimentos sociais e foi construído pela Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SRA/MDA) em um processo de ampla consulta e discussão e representações dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. É um instrumento complementar à reforma agrária e alcança as áreas não desapropriáveis para fins de interesses sociais. O Programa envolve outras duas linhas de créditos específicas para os trabalhadores rurais pobres e sem terra (combate a pobreza rural) e minifundistas que desejam ampliar a sua propriedade e produção (consolidação da agricultura familiar).

3.9 PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DA CULTURA¹⁴

a) Programa Cultura Viva

O Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura, assume a cultura, a educação e a cidadania, enquanto incentiva, preserva e promove a diversidade cultural brasileira. Por meio da Secretaria de Programas e Projetos Culturais, o Ministério da Cultura iniciou, em 2004, a implantação dos Pontos de Cultura, com a missão de desenvolver o Brasil, reconhecer e reverenciar a cultura viva de seu povo.

O Programa Cultura Viva contempla iniciativas culturais que envolvem a comunidade em atividades de arte, cultura, cidadania e economia solidária. Essas organizações são selecionadas por meio de edital público e passam a receber recursos do Governo Federal para potencializarem seus trabalhos, sejam na compra de instrumentos, figurinos, equipamentos multimídias, seja na contratação de profissionais para cursos e oficinas, produção de espetáculos e eventos culturais, entre outros.

¹⁴ Detalhamento sobre o Programa disponível no Portal. <http://www.cultura.gov.br/site/2009/02/02/ministerio-da-cultura-lanca-edital-nacional-para-selecao-de-100-cines-cultura/>

3.10 PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DO TRABALHO¹⁵

a) Programa Nacional de Estimulo ao Primeiro Emprego (PNPE)

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) é um conjunto de ações direcionadas para gerar empregos e preparar os jovens para melhor inserção no mercado de trabalho.

Esse Programa incentiva as empresas a contratarem jovens pagando um incentivo financeiro a cada vaga criada. As empresas podem participar do programa pela linha de responsabilidade social, contratando jovens cadastrados sem receber o incentivo (e neste caso, recebem certificação como empresa Parceira do Programa Primeiro Emprego) ou podem se beneficiar do incentivo financeiro destinado a todas as empresas que contratam jovens inscritos no Programa (o auxílio é de R\$ 1.500 anuais para cada vaga criada).

Para participar do programa os jovens precisam cumprir alguns requisitos: não ter vínculo empregatício anterior, ser membro de família com renda per capita (por pessoa) de até meio salário mínimo, estar matriculado e cursando ensino fundamental, médio ou cursos de educação de jovens e adultos.

3.11 PROGRAMA DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA E COMÉRCIO¹⁶

a) Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) Jovem

O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) possui uma linha de crédito específica para o desenvolvimento de atividades produtivas

¹⁵ Detalhamento sobre o Programa desenvolvido pelo Ministério do Trabalho, disponível no Portal: http://www.mte.gov.br/delegacias/se/se_prog_pnpe.asp

¹⁶ Detalhamento do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) Jovem disponível no Portal: www.ceplac.gov.br/radar/Artigos/artigo26.htm

pela juventude do meio rural, é o PRONAF Jovem, que disponibiliza crédito rural aos (às) jovens para iniciar o seu projeto produtivo, trabalhar no campo, gerar renda e melhorar as condições de vida da família. O PRONAF Jovem é a oportunidade da primeira experiência de crédito para muitos jovens e contribui para sua manutenção e emancipação no meio rural.

O PRONAF Jovem é direcionado aos filhos (as) de agricultores familiares enquadrados no PRONAF, maiores de 16 anos e com até 29 anos de idade, que pretendem desenvolver atividades agropecuárias e não agropecuárias no meio rural. É um crédito para a criação de animais, aquisição de equipamentos agrícolas, e também para o desenvolvimento de atividades de turismo rural ou artesanato. A ideia da linha de crédito é estimular a juventude rural a buscar qualificação profissional para que o crédito seja bem aplicado e que se fortaleçam as atividades da família. Para acessar os recursos do PRONAF é preciso que o(a) jovem agricultor(a) tenha concluído ou esteja cursando o último ano em Centros Familiares Rurais de Formação por Alternância ou em Escola Técnica Agrícola de nível médio.

3.12 PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELO MINISTÉRIO DA DEFESA ¹⁷

a) Projeto Soldado Cidadão

O Projeto Soldado Cidadão visa oferecer aos jovens brasileiros, incorporados às fileiras das Forças Armadas, oportunidades formativas por meio de cursos profissionalizantes que lhes proporcionem melhores condições de competir no mercado de trabalho. O Projeto atende às ações de desmobilização do militar temporário, prevista pelo Exército.

b) Projeto Rondon

O Projeto Rondon é um projeto de integração social coordenado pelo Ministério da Defesa e conta com a colaboração da Secretaria de Educação do Ensino Superior

¹⁷ Informações sobre os Programas, disponível no Portal: <https://www.defesa.gov.br/>

do Ministério da Educação (MEC). Esse projeto envolve atividades voluntárias de universitários, que busca se aproximar da realidade do País. Contribui também para o desenvolvimento de comunidades carentes. O Projeto empenha-se em desenvolver a capacitação de organização da sociedade civil na defesa dos direitos à cidadania, como a capacitação de educadores do ensino fundamental para a prática da leitura. A produção de textos e atendimento a portadores de necessidades educacionais especiais e a organização de implantação de atividades comunitárias solidárias também são destaques no Projeto. Os voluntários preocupam-se, ainda, em orientar o desenvolvimento da agricultura familiar.

A partir das descrições dos programas, percebeu-se que a maioria foi implementada no sentido de atender aos jovens excluídos, isto é, jovens em condição de vulnerabilidade social, de baixa renda, de pouca escolaridade, ou com dificuldade de acesso e permanência no sistema educacional, desempregados, ou com inserção precária no mercado de trabalho. Nota-se, por meio da avaliação dos objetivos e o público-alvo desses programas, que a qualificação profissional e a aceleração da aprendizagem aparecem como ações, emergenciais e compensatórias, aos jovens de baixa renda do país, que não tiveram acesso, ou apresentaram dificuldade em permanecer no sistema educativo, resultando na não conclusão da educação básica.

3.13 PROGRAMAS INCORPORADOS AO NOVO PROJÓVEM

No sentido de ampliar o atendimento aos jovens entre 15 e 29 anos excluídos da escola e da formação profissional, são integrados seis programas já existentes - Agente Jovem, Saberes da Terra, ProJovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, que possuem como meta sair dos atuais 467 mil jovens atendidos e atingir 4,2 milhões de jovens até 2010. Essa integração funciona nas modalidades ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador (DIRETORIA DE ESTUDOS SOCIAIS DO IPEA, 2008, p.204). Observa-se essa integração no Quadro 3.

Programas atuais	Programas unificados	Principais mudanças previstas
Agente Jovem	ProJovem Adolescente	▪ Extinção do auxílio financeiro de R\$ 65 que prioriza os jovens de 15 a 17 anos integrantes das famílias do Programa Bolsa Família (PBF). ▪ Expansão territorial na lógica dos Cras (Suas) para até 4 mil municípios até 2010. ▪ Ampliação da permanência no programa para até 24 meses.
ProJovem	ProJovem Urbano	▪ Ampliação da faixa etária de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos Ampliação da duração do programa de 12 para 18 meses. ▪ Extensão para as unidades prisionais e de adolescentes em conflito com a lei. ▪ Expansão prioritária para municípios acima de 200 mil habitantes.
Saberes da Terra	ProJovem do Campo	▪ Delimitação da faixa etária para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos. ▪ Inclusão do auxílio mensal de R\$ 100/jovem atendido. ▪ Duração de 24 meses.
Consórcio Social de juventude Juventude Cidadã Escola de Fábrica	ProJovem Trabalhador	▪ Manutenção dos objetivos de capacitação. ▪ Alteração da faixa etária de 16 a 24 anos para 18 a 29 anos ▪ Aumento do valor do auxílio mensal repassado (de R\$ 100 para R\$ 150).

Quadro 3 - Programas de juventude que foram incorporados ao (novo) Projovem

Fonte: Ministérios setoriais

Nota: Elaboração - Diretoria de Estudos Sociais do IPEA (2008).

Tomando como base os programas, observaram-se algumas metas do Governo Federal para reduzir a desigualdade de acesso à educação no Brasil. Neste sentido, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), busca-se implementar algumas ações, a partir de alguns objetivos fundamentais, como contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, que tem sido comprometida pelas precárias condições de acesso e permanência dos estudantes no sistema educacional, devido à dificuldade do acesso, elevada proporção de matrículas no período noturno, evasão ou o abandono do jovem que frequenta o ensino médio.

Portanto, cabe ressaltar que para suprir as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino médio, no sentido de assegurar o aluno na escola, foi implantado pelo Governo Federal o Programa de Distribuição do Livro Didático aos estudantes das escolas públicas. De acordo com os dados disponibilizados pelo IPEA em 2008, as escolas públicas de ensino médio foram beneficiadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, para o Ensino Médio, e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNEA). Essas ações, no entender da Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Ministério da Educação (MEC), promovem a universalização e o acesso

à Educação Básica e permitem que o aluno permaneça no sistema de ensino público com qualidade (DIRETORIA DE ESTUDOS SOCIAIS DO IPEA, 2008, p.113).

Objetivo	Dimensões	Temas	Ações	Programas
	Organização Curricular	▪ Características da Etapa de Ensino ▪ Juventude ▪ Conteúdo/componentes Curriculares ▪ Tratamento Didático Pedagógico.	▪ Livros Didáticos ▪ Tecnologia	
Universalização do Acesso: Garantia de permanência e Qualidade do Ensino.	Infraestrutura	▪ Adequação do Espaço Físico; ▪ Equipamento Técnico-pedagógico.	▪ Sala de Aula; ▪ Biblioteca; ▪ Quadra e Laboratório	
	Gestão e Avaliação do Processo	▪ Democratização da Escola; ▪ Acompanhamento do Processo.	▪ Projeto Pedagógico; ▪ Organização do Trabalho Docente; ▪ Envolvimento e Participação da Comunidade.	
	Formação Docente	▪ Inicial ▪ Continuada	▪ Licenciatura ▪ Cursos de Formação Continuada.	

Quadro 4 - Programas e ações da SEB/MEC.

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados disponibilizados pelo MEC (2009).

Diante do exposto no Quadro 4, todas as ações visam cumprir com o objetivo da universalização do acesso e a garantia da permanência do aluno no sistema de ensino com qualidade.

Da análise que se faz das ações implementadas para reduzir a desigualdade que a juventude brasileira vem mostrando, o MEC elaborou um "Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação", que é constituído de 28 diretrizes que buscam a melhoria da qualidade da educação básica pública, acesso e permanência do aluno na escola, ou seja, o Plano de Metas tem como proposta viabilizar os objetivos estabelecidos pelo PDE. Este Plano conta com a participação da União e a atuação em regime de colaboração com Estados, Municípios e o Distrito Federal, juntamente com as famílias e comunidades

De acordo com a Secretaria de Educação Básica, essas ações serão verificadas nos resultados dos índices de proficiência e progressão neste nível de formação, que estão sintetizados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Diretrizes
▪ Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações que devem ser realizadas periodicamente. ▪ Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial. ▪ Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação. ▪ Matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência. ▪ Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular. ▪ Valorizar a formação ética, artística e a educação física. ▪ Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Quadro 5 - Diretrizes relativas às condições de Acesso e Permanência, que Integra o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - 2008-2011

Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados disponibilizados pelo MEC (2008).

Observa-se que as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação possuem objetivos claros de assegurar a matrícula do aluno na escola. Neste sentido, pode-se perceber no Quadro 5 que foram selecionadas as Metas que se relacionam com o compromisso de proporcionar a matrícula do aluno em uma escola próxima à sua residência, facilitando, assim, o acesso até a escola. Com o objetivo de verificar a questão ligada ao fracasso escolar ao abandono (evasão) do aluno da escola, as diretrizes sinalizam a necessidade de monitorar a frequência dos alunos e os resultados dos exames de proficiência. A partir desse diagnóstico, ofertar reforço escolar àqueles alunos que apresentam dificuldade. É recomendado nas diretrizes que a recuperação seja em processo, ou seja, ser imediata, assim que for constatada a falta de conhecimento do conteúdo trabalhado, e contínua, dirigida às dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades dos alunos.

De acordo com as diretrizes, essas ações auxiliam aquele aluno que se encontra defasado, fora de idade e série na escola, ou que esteja em vias de abandonar os estudos. Neste sentido, as propostas colocadas pelas diretrizes assinalam a ampliação da permanência do aluno na escola, seja para reforço ou acesso a conteúdos culturais, incentivando os jovens pertencentes a estratos populacionais marginalizados a ampliar os horizontes culturais.

Assiste-se nos dias atuais a um discurso forte de raciocínio linear – mais educação, mais desenvolvimento – que coloca a educação como redenção, ou seja, a educação é uma "oportunidade", como indica Bourdieu (2003), que "a escola entendida como redentora é aquela que tem função de levar o saber ao aluno e por meio dele redimi-lo de sua condição adversa".

Em face desta particularidade, de atender os jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização e levando-se em consideração que "estes conceitos são estabelecidos por uma construção social e como estes sujeitos se vêem neste processo, é que o Ensino Médio está intimamente ligado com a representação social que lhes é atribuída" (BRASIL, 2009a, p.03).

A partir descrição dos programas do governo federal, pode-se verificar ações interministeriais desarticuladas, onde alguns ministérios se dedicam à assistência e outros trabalham com a inclusão de jovens em situação de risco (evitar violência) ou em condições de vulnerabilidade social, bem como em suas ações pautam a defesa e promoção da cidadania.

Da análise empreendida dos programas desenvolvidos, as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o confronto com os depoimentos obtidos por meio das entrevistas dos jovens alunos do ensino médio pesquisados, pode-se depreender que, os alunos desconhecem totalmente tais programas. Além disso, quando perguntado se lhes interessariam participar desses programas o que se ouviu foi mesmo que quisessem, não saberiam os caminhos para acessar os programas que mais se identificaram.

Dessa forma, observa-se que esses programas não alcançam os objetivos propostos, de assegurar a matrícula do aluno na escola, auxiliar aqueles que estão defasados, fora de idade e série, ou ainda de trabalhar com aqueles jovens que se encontram em condições mais vulneráveis, em vias de abandonar os estudos, sejam com programas esportivos ou culturais, porque esses programas não chegam àqueles que mais precisam e consequentemente não tem impacto no acesso e permanência do jovem aluno no ensino médio.

Neste sentido, nos últimos anos o Ensino médio passou ser preocupação e objeto de estudos e pesquisas, e será objeto de estudo no próximo capítulo.

4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo se ocupa da discussão da trajetória do ensino médio no Brasil e das políticas públicas para esta etapa da educação básica em nível nacional e especificamente no estado do Paraná. Nessa perspectiva, é enfocada a nova configuração do ensino médio diante da expansão significativa do número de matrículas, com a chegada de um heterogêneo grupo de jovens ao ensino médio brasileiro.

Observa-se que, ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio tem se constituído como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior.

Pode-se dizer que o debate sobre o ensino médio não é novo. Sua dualidade, escola secundária para os dirigentes e profissional para preparar os quadros do trabalho, é antiga e hoje perdura apesar dos muitos "esforços" para superá-la, ou, quase sempre, para dissimulá-la (NOSELLA, 2009, p.4).

Uma outra indicação relevante é que no ensino médio o sujeito está passando por um período de transição em diferentes âmbitos de sua vida, entre os quais, físico, psicológico, emocional e, principalmente, no mundo do trabalho, ou seja, ele se encontra num momento de afirmações de identidade e sociais, são cobradas decisões e responsabilidade histórica e cultural e socialmente estabelecidas.

Pinto (2008, p.52), ao analisar os problemas que historicamente afetam a ampliação e a qualidade no ensino médio no Brasil, afirma que, de forma em geral,

esta etapa de ensino tem se construído sob a marca da seletividade (um ensino para poucos) e seu objetivo central sempre foi a preparação para o ingresso no nível superior (caráter propedêutico), objetivo refletido em conteúdos curriculares desvinculados da realidade concreta da população brasileira, na separação entre teoria e prática e em metodologias de ensino que valorizavam a memorização e a postura passiva do aluno.

Objetivando reconsiderar os rumos da política para a educação em nível médio proposta pelos governantes, não se pode deixar de analisar a década de 1990, que estabeleceu a reforma da educação brasileira. Nota-se que o discurso oficial justificava tais reformas com o argumento da "necessidade de melhorar a educação básica como

educação geral, revendo sua estrutura e os vínculos com a ação e responder aos imperativos do mercado de trabalho e dos movimentos sociais organizados que o pleiteiam como um direito" (OLIVEIRA, 2002, p.57).

Ramos (2006, p.283) observa que "as legislações¹⁸, mais do que documentos jurídicos, são expressão de luta política em torno da função da educação", portanto, reflete nas instituições e "promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas e, assim, as reconstroem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior". Conforme essa autora (p.284), "nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político-pedagógico". Assim, de acordo com Alves (2009), o conjunto de normas legais oriundas do Poder Executivo desencadeou mudanças importantes para o ensino médio e educação profissional.

Ainda que não seja objetivo específico deste estudo examinar o contexto histórico da aprovação da LDB, cabe destacar a importância desta Lei para o campo educacional e como um marco na redefinição da política de educação no Brasil, a partir de 1996¹⁹. Como observa Carneiro (2002), a promulgação da LDB n.º 9.394/96 gerou apreensões, sobretudo diante das inovações abordadas e de conceitos operacionais complexos, como é o caso da organização da educação nacional, educação básica, manutenção e desenvolvimento do ensino, reconfiguração do ensino médio

¹⁸ Referimos, especificamente, a LDB n.º 9394/96, ao Decreto n.º 2.208/97, Portaria SEMTEC/MEC n.º 646/97, Portaria MEC n.º 1.005/97, Portaria MEC/MTB n.º 1.018/97. Pareceres CEB/CNE n.º 15/98 e n.º 16/99, Resoluções CEB/CNE n.º 03/98, n.º 04/99 e a Lei Federal n.º 9.649/98.

¹⁹ Com o advento da LDB 9394/96, inúmeras transformações foram introduzidas causando mudanças e ampliando o conceito de Educação. Outros avanços significativos podem ser destacados como: Normatização do Sistema Educacional brasileiro; Obrigatoriedade e gratuidade para o ensino fundamental; Garantia de que o ensino médio gratuito seja progressivamente universalizado; Atendimento de crianças de 0 a 6 anos e aos portadores de deficiências, assim como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um. Participação da comunidade escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes; Princípios orientadores da educação nacional propostos pela LDB; Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância e Garantia de padrão de qualidade. Estabelece normas para o trato com os recursos financeiros, tais como: definição e vinculação dos recursos para a educação; definição de despesas com MDE; destinação de recursos públicos para as escolas particulares; criação de um padrão de qualidade e o papel supletivo da União; divulgação e fiscalização da aplicação dos recursos públicos (ALVES, 2009, p.34).

e da educação profissional, reordenamento da educação superior, formação de professores, sistema nacional de avaliação e financiamento da educação.

Cabe ainda comentar que a educação básica²⁰ passa a ocupar lugar de destaque e uma função estratégica central para o desenvolvimento de uma nação no seu âmbito cultural, social, político, econômico, e condição para a redução da pobreza, na medida em que possibilita aos desafortunados uma melhor condição de vida, saúde, controle de natalidade e preparação para o mercado de trabalho²¹. Portanto, as tendências que se apresentaram afetaram diretamente a legislação educacional, causando vários desdobramentos e impacto nas instituições de ensino, além de trazer em seu bojo um conjunto de elementos inovadores para a educação brasileira e na própria administração do sistema educacional brasileiro, definindo responsabilidades compartilhadas entre as três esferas de governo e reafirmando o dispositivo constitucional de regime de colaboração²² entre os entes federados.

Nota-se que a LDB n.º 9.394/96, ao situar o ensino médio como etapa final da educação básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral, que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

Sobre as finalidades do ensino médio, nos termos da LDB, é digno de nota que os objetivos definidos são ambiciosos e, a nosso ver, muito distantes do que se pratica hoje nesta etapa de ensino, quando estabelece a oportunidade a todos os cidadãos de

²⁰ A LDB divide a educação básica em ensino fundamental (nove anos) e ensino médio (que tem duração mínima de três anos e é a etapa final da educação básica, no caso da década de 1990, compreendia somente o ensino fundamental. Disponível no Portal: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2010.

²¹ Este também é o momento histórico de ampliação do conceito de educação básica, levando a novas referências curriculares. Ou seja, estas deveriam "contemplar a necessidade de dotar o trabalhador de perfil amplo, generalista e promover sua iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico" (MACHADO, 1998, p.17).

²² O regime de colaboração entre as esferas administrativas é determinado pelo artigo 211, parágrafo 4.º, da CF 1988. Na íntegra: "Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório". Disponível no Portal: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 abr. 2010.

consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico e tecnológicos, a serem desenvolvidos por um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado de ciência, das letras, das artes, o processo histórico da formação da sociedade e da cultura, língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania (BRASIL, 1996, art. 35).

Neste horizonte de análise, cabe ressaltar que as reformas políticas e sociais da década de 1990 resultaram em mudanças na política educacional e evidenciaram uma outra orientação política e econômica para o Brasil. No entanto, durante a elaboração do capítulo sobre educação na Constituição de 1988 e, igualmente, na elaboração da LDB n.º 9394/96, em que pese o amplo debate da sociedade civil sobre a questão da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo visando superar a contraposição entre a visão liberal e a popular, introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva, o que prevaleceu foi a contradição fundamental entre capital e trabalho, com a indicação de supressão dos cursos profissionalizantes em nível médio e a "generalização do propedêutico, considerado mais adequado e menos dispendioso diante da rapidez com que o desenvolvimento tecnológico e as transformações nas relações de trabalho defasavam os cursos técnicos específicos" (PARANÁ, 2008b, p.15).

De forma mais ampla, o modelo neoliberal que se infundiu no Brasil durante os oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso associou-se aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando a necessidade da criação de novos códigos que aproximam a educação das tendências produtivas. Os organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o BID e a OIT, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, apontaram a formação para o trabalho em nível médio como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades.

Por outro lado, as mudanças ocorridas no final do século XX no mundo do trabalho trouxeram novos desafios para o ensino médio. Entretanto, esses não são apenas os desafios que sempre estiveram presente no processo de constituição histórica deste nível. Dentre os desafios pode-se destacar a explosão de crescimento que o

ensino médio no Brasil está vivendo, conforme se pode observar por meio de dados públicos disponibilizados pelo INEP/MEC nos censos escolares da educação básica²³.

A CF de 1988 instituiu o ensino fundamental como o nível de ensino obrigatório no País; no entanto, determinou a gradual universalização do ensino médio gratuito. A redação original do inciso II do art. 208 apontava para a perspectiva da "progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio", tornando este nível de ensino parte do Direito à Educação. No entanto, a EC n.º 14/96²⁴ alterou a redação do inciso II deste artigo para "progressiva universalização do ensino médio gratuito", tornando menos efetivo o compromisso do Estado na incorporação futura deste nível de ensino à educação compulsória.

Embora o texto constitucional priorize o ensino fundamental, cabe destacar que o ensino médio é um direito do cidadão e um dever do estado; assim, os dados oficiais indicam que de 1987 a 1997 o número de alunos matriculados no ensino médio dobrou, passando de 3,2 milhões para 6,4 milhões (FOLHA DE S.PAULO *apud* DARIDO *et al.*, 1999, p.01).

Na análise de Pinto (2007), a pressão social dos jovens e de suas famílias, decorrente de exigências crescentes de certificação do mercado de trabalho e de um salutar anseio de continuidade dos estudos, associadas à melhoria nas taxas de conclusão do ensino fundamental, fez avançar de forma impressionante as matrículas no ensino médio nos últimos anos.

Isto posto, pode-se inferir que o debate sobre o ensino médio se aguçou, sobretudo pelo grande crescimento das suas matrículas em decorrência do aumento

²³ Disponível em: www.mec.gov.br/inep.

²⁴ A Emenda Constitucional n.º 14/96 foi proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e, entre outras alterações, instituiu o FUNDEF. A alteração promovida pela Emenda 14/96, a nosso ver, vem para desobrigar um pouco mais o Estado com o ensino médio, abrindo caminho para a política educacional brasileira focar suas atenções no ensino fundamental. Levando-se em conta que a Emenda tinha como escopo maior a instituição do FUNDEF, um instrumento de fortalecimento do ensino fundamental, tal perspectiva faz sentido. No entanto, existem outras discussões sobre o texto. Para Beisiegel (2002), a mudança foi somente de terminologia, não afetando o teor da Lei. Segundo o livro dos parâmetros, o termo obrigatoriedade saiu porque pressupunha que era obrigado cursar o ensino médio, e não, a sua oferta pelo Estado (BRASIL, PCNEM, 1999).

dos concluintes do ensino fundamental. Os dados levantados pela PNAD (2008) mostram que o atendimento aos jovens de 15 a 17 anos pela primeira vez superou a barreira de 84% (BRASIL, 2009b).

Para Kuenzer (2005, p.43), o ensino médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isto sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento desta relação. Assim, os que permanecem na escola são os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social.

Ciavatta (2005, 2006, 2007) aponta que a sociedade brasileira tem uma dívida com a população relegada a não receber conhecimentos além daqueles necessários à sua produtividade. Por esta, entre outras razões, aponta como prioridade a discussão necessária da elevação da escolaridade de adolescentes e jovens até o nível médio com vistas a implementação e efetivação com qualidade de formação profissional em termos da educação politécnica ou formação integrada.

Assim, a autora defende a educação profissional integrada ao ensino médio e destaca a sedução desta ideia. Entretanto, apresenta os seus significados positivos e negativos, estes últimos obviamente menos atrativos. Em seus aspectos positivos, a integração significa juntar-se, completar-se e inteirar-se; e os negativos, a adequação total a um sistema. No caso do ensino médio integrado à educação profissional, a autora destaca o desejo de que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

Nesse sentido, está posta em discussão a possibilidade de conjugar-se a preparação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. Essa polêmica, fortalecida com a reforma da educação profissional (Decreto n.º 2.208/97²⁵),

²⁵ O Decreto n.º 2.208/97 apresenta novas orientações que são postas para a educação profissional. Regulamenta o art. 36 - § 2.º - e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96, possibilitou a organização de cursos técnicos em três níveis: I - o básico, independente de escolaridade prévia, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, podendo ser ministrado em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho; II - o técnico, que confere habilitação profissional aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este; III - o tecnológico, curso de nível superior, na área

reafirma-se como discussão importante, na medida em que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o decreto anteriormente citado e possibilitou a oferta do Ensino Médio Integrado (Decreto n.º 5.154/2004²⁶).

A proposta de organização do ensino médio integrado visa superar a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de seus objetivos e métodos, contemplados, num único currículo, com conteúdos da educação geral e da formação profissional.

De acordo com Nosella (2009), diante do crescimento do ensino médio, infelizmente muitos se preocupam tão somente em "acomodar" socialmente tamanha demanda de jovens em busca de formação. Esperam, inclusive, tirar proveito material dessa mão de obra juvenil e, por isso, pensam em profissionalizá-la rápida e precocemente. Assim, fazem diariamente a apologia do ensino técnico profissionalizante. Citemos, como exemplo, o editorial da Folha de S.Paulo (28 dez. 2008):

Mão-de-obra difícil. A recente aprovação, no Senado, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é um passo pequeno, ainda que na direção correta, para preencher uma das grandes lacunas na formação dos brasileiros: o ensino profissional. A rede pretende organizar o setor a partir da integração das atividades dos centros federais tecnológicos, escolas técnicas, agro-técnico e vinculadas às universidades federais. Foram criados 38 institutos, abrangendo todos os Estados e Distrito Federal. Paralelamente à reorganização, está em curso um aumento considerável no total de escolas.

tecnológica, para os egressos do ensino médio, leva a situações não muito diferentes daquelas ocorridas em outros períodos históricos. (BRASIL, Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

²⁶ O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional está fundamentado como alternativa constante no Decreto n.º 5.154, de 23 de Julho de 2004, que veio regulamentar o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9394/96 com a intenção de resgatar uma interpretação distinta dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. O MEC introduz a proposta de uma nova modalidade de organização do ensino médio: o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, o que não impede a possibilidade dos Estados continuarem a oferta do ensino técnico de modo concomitante ao ensino médio. Esse Decreto, a partir de 16 de julho de 2008, que trata da educação profissional e tecnológica, passou a integrar a Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação. O projeto de lei que institui a mudança foi aprovado pela Câmara dos Deputados e sancionado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

A Lei n.º 11.741 de julho de 2008 alterou dispositivos da Lei n.º 9.394/96, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Apresenta a inclusão de uma nova seção, ou seja, Seção IV-A, com quatro novos artigos (36-A, 36-B, 36-C e 36-D). (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio).

Pelos planos oficiais, o número de instituições de perfil técnico chegará a 354 em 2010 – atualmente são 215. O objetivo é ampliar a oferta de vagas para 500 mil. Se a expansão se concretizar, mais que triplicará o número oferecido em 2003-160 mil. Para ser bem sucedida, é importante que essa expansão contemple principalmente os alunos do ensino médio. Infelizmente, a responsabilidade da educação profissionalizante tem sido transferida no período recente para o ensino superior

Como se pode ver, a proposta de ensino médio integrado à educação profissional não se configura como hegemônica, o que suscita questionamentos no meio acadêmico, em especial no tocante ao Decreto n.º 5.154/2004, por entender que a concepção da relação trabalho e educação, presente no Decreto n.º 5.154/2004, não rompe com a dualidade estrutural que historicamente permeia o ensino médio, permanecendo a fragmentação e o interesse de classe, não possibilitando a materialização de uma proposta de escola única e politécnica, como pretendia os setores populares que apoiaram a eleição do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Cabe ressaltar que o governo federal, em resposta aos desafios à Educação Básica comprometida com as necessidades sociais e culturais da população brasileira, aponta para uma efetiva política pública nacional, para o ensino médio "regular", ou seja, para as escolas que não oferecem a educação profissional por meio do Programa Ensino Médio Inovador.

Observa-se que, diante das dificuldades que o ensino médio regular tem enfrentado no Brasil com relação à evasão escolar, reprovação e abandono, o MEC e a Secretaria de Educação Básica propõem a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais. Neste sentido, com este programa busca-se a "superação das desigualdades de oportunidades educacionais, universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio" (BRASIL, 2009a, p.05).

Nesse sentido, a fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional.

Dessa forma o programa busca direcionar políticas públicas por meio de um programa específico que viabilizem inovações para o currículo do ensino médio, de forma articulada aos programas e ações já em desenvolvimento no âmbito federal e estadual, com linhas de ação que envolvem aspectos que permeiam o contexto escolar,

para fortalecer a gestão dos sistemas, a gestão escolar, a capacitação e melhoria das condições de trabalho docente, a formação inicial e continuada, apoio às práticas docentes, desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, o programa visa ao aperfeiçoamento da infraestrutura física, em recursos pedagógicos e na elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e a juventude²⁷.

4.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

As discussões sobre as políticas para o Ensino Médio no Estado do Paraná, de resto, objetiva a busca da superação da dicotomia que vem marcando, historicamente, a legislação e a constituição curricular deste nível de ensino no Brasil.

Observa-se que no Estado do Paraná²⁸, de acordo com Ferreira & Garcia (2005), ocorreu uma antecipação à legislação federal, trazida pelo Decreto n.º 2.208/97. Surgiu uma nova organização da Educação Profissional norteada pela ideia de flexibilização e ampliação de oportunidades através da formação de competências para a empregabilidade, desvinculou-a das amarras da exigência de articulá-la com a formação básica de nível médio. De modo complementar, o Estado passa a ser o regulador da oferta, mas priorizava a privatização do sistema amplamente difundido

²⁷ Documento base do Programa Ensino Médio Inovador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientação Curriculares para Educação Básica, Coordenação Geral de Ensino Médio.

²⁸ As políticas educacionais desencadeadas no período de 1995 a 2002, no estado do Paraná, que em nada favoreceram a educação profissional, resultaram, no entanto, no desmonte da rede pública dos cursos técnicos profissionalizantes. O quadro encontrado pela Gestão 2003/2006 foi de uma oferta de cursos diminuta em que sobressaía pelo maior número de estabelecimentos, os Centros Estaduais de Educação Profissional da área agrícola (12), os de Formação de Professores na modalidade normal (14), área Industrial (04) e da área de Serviços (20). (FERREIRA; GARCIA, 2005, p.159-160).

por conta do sistema S de ensino²⁹. Esta decisão leva a uma expansão, sem precedentes, na oferta de vagas para esta modalidade de ensino na rede privada e uma diminuição de oferta na rede pública.

Já em 2003, com os novos rumos políticos assumidos pelo Brasil e no Estado do Paraná, interesses sociais e políticos articularam-se e estabeleceram debates que visam à construção de novas perspectivas para o ensino médio que tenham como categorias estruturantes o trabalho, a ciência e a cultura, possibilitando a compreensão e a transformação do mundo atual.

Dentro das possibilidades da legislação educacional vigente, a gestão atual (2003/2006 - 2007/2010) da Secretaria de Estado da Educação "assumiu com convicção a diretriz de garantir a retomada desta modalidade de ensino" (FERREIRA; GARCIA, 2005, p.159).

O Estado do Paraná fomentou a perspectiva de retomada da Educação Profissional com o propósito de articulá-la com a educação básica; integrá-la ao mundo do trabalho; promover a sua interação com outras políticas públicas; expandir a oferta da educação profissional com qualidade; implantar quadro próprio de professores da educação profissional, com ingresso por concurso público e desenvolver programa de formação continuada que contribua para a sua valorização profissional (PARANÁ, 2008c).

É importante destacar que as políticas educacionais do atual governo do Estado do Paraná (2007-2010) indicam uma preocupação com o acesso e permanência dos jovens no ensino médio. Neste sentido, por meio do Departamento de Educação Básica (DEB), visando à necessidade de enfrentamento dos índices de evasão e reprovação do Ensino Médio Regular da Rede Pública do Estado do Paraná, passou-se a ofertar a partir de 2009 o Ensino Médio Regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais.

²⁹ Frigotto (2008) crítica o sistema S (conjunto de organizações das entidades corporativas dos empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica) afirmando este sistema é "subsidiado, com quase seis bilhões de reais anuais, mas cobra mensalidades elevadas".(Disponível no site: <<http://www.emdialogo.uff.br/node/487>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

A proposta do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais foi implementada com base na Resolução n.º 5.590/2008 da SEED-PR, tendo como princípios da proposta a garantia de permanência do aluno do ensino médio na escola e a necessidade de ações pedagógicas que garantam a qualidade de ensino e aproveitamento dos estudos parciais³⁰.

Cabe ressaltar, em que pese ser uma política pública educacional da SEED/PR, que os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual têm autonomia para optarem ou não por esta proposta. Destaca-se que, diante do pouco tempo de implementação desta política pública educacional, se verificam as limitações de falta de dados quantitativos e qualitativos para realizar uma avaliação sobre a efetividade dessa ação para o ensino médio regular, no sentido de entender se ela cumpre com seu objetivo inicial.

Por outro lado, o DEB disponibilizou no Portal Dia-a-Dia Educação depoimentos positivos de alunos e professores que estão vivenciando essa nova prática pedagógica, como se pode ver nos depoimentos dos alunos sobre o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas.

Mudou para muito melhor, pois trabalho o dia todo e tenho pouco tempo para o estudo fora da escola. E, com menos matérias e mais aulas da disciplina a gente aprende muito melhor, pois tira as dúvidas, resolve atividades, faz painéis, tudo sem demorar muito tempo para chegar a outra aula. (aluna F – 3.ª ano) (SEED/PR, 2009).

Achei muito válido, pois desta forma o aluno mantém o interesse nas aulas até o final do semestre e antes, no regime anual, o aluno que sabia que tinha passado no 3.º bimestre, virava turista no 4.º bimestre. (aluno J. L – 3.ª ano) (SEED/PR, 2009).

Com 6 disciplinas só, os alunos não se atrapalham com tantos trabalhos, testes e tantas informações. Tem como aprender melhor. (aluna C – 3.º ano) (SEED/PR, 2009).

³⁰ Os estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Paraná que optarem em ofertar o Ensino Médio Regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais adotarão matriz única, de implantação simultânea para o ano de 2009. As disciplinas da matriz curricular estarão organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados concomitantemente. A carga horária anual da disciplina ficará concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da matriz curricular, pois os blocos de disciplinas são ofertados de forma concomitante nos dois semestres. Cada Bloco de Disciplinas deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no calendário escolar. A implantação da matriz única será automática no Sistema de Administração Escolar - SAE (SEED/PR, 2009).

Deu para perceber que agora, as aulas rendem bem mais e a gente está aprendendo melhor, pois antes, passava uns dias a gente nem se lembrava mais da matéria. (aluno E – 3.º ano) (SEED/PR, 2009).

Essa nova forma de ensino ajudou muito os alunos do noturno, pois com mais aulas da disciplina, a gente aprende melhor na escola e nem precisa estudar para os testes. Eu moro no sítio e chego do trabalho correndo para pegar o ônibus, e não sobra tempo nenhum para estudar em casa, e desta forma está muito melhor. (aluno R – 3.º ano) (SEED/PR, 2009).

Percebe-se nos depoimentos dos alunos que essa proposta para o ensino "regular" está sendo positiva. Nota-se que a proposta atende as dificuldades e necessidades dos alunos, quando dizem que trabalham com um número menor de disciplinas, são mais bem atendidos pelos professores e equipe pedagógica, que existe uma preocupação se estão motivados e frequentando as aulas, além de indicarem que com mais aulas das disciplinas conseguem aprender melhor.

As considerações dos professores da Rede Pública do Estado do Paraná sobre a proposta implementada ao ensino médio são positivas. Perceberam que neste período de experiência e adaptação da proposta estão desenvolvendo um trabalho significativo, que atinge o objetivo da política educacional em relação à permanência do aluno na escola. Neste sentido pode-se entrar em contato com a realidade vivenciada nas escolas por meio dos depoimentos de professores que estão trabalhando com o ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais.

Estou achando magnífico trabalhar com os blocos. Todos os problemas acabaram – êxodo, faltas e desistências. Está ocorrendo um empenho incrível dos alunos. Quem teme os blocos é porque não gosta do sabor do novo, do moderno, do atual. Parabéns a todos. (Professora D – Curitiba-PR) (SEED/PR, 2009).

Além de diretora auxiliar do período noturno, também trabalho pela manhã com os alunos do ensino médio por blocos na disciplina de geografia onde o aproveitamento esta sendo bem evidente. Teremos conselho de classe final no dia três, mas percebe-se que o rendimento deles é bem melhor no bloco e que a evasão escolar diminuiu significativamente. Vamos realizar um a avaliação/enquete com alunos e professores sobre o ensino em blocos, em breve terei os resultados e enviarei a você. Também estamos com um grupo de trabalho sobre o ensino em bloco que esta se saindo bem produtivo. (Professora M - Pinhais - PR) (SEED/PR, 2009).

Vejo que essa mudança tem ajudado muito meus alunos na melhor compreensão dos conteúdos, pois já não são mais duas aulas semanais e sim quatro. Essas duas aulas a mais têm dado um bom resultado nas provas e nos conhecimentos aprofundados deles. A maioria dos professores também estão se adaptando com esse Sistema, claro que nem todos. (Professor A - Ponta Grossa - PR) (SEED/PR, 2009).

Estava esperando fazer o pré conselho com os alunos para ver a opinião deles sobre o sistema de ensino por blocos. Fiquei muito contente com o resultado. Os alunos gostam, porque tem menos disciplinas para estudar e as notas melhoraram. Os professores também estão gostando, pelo n.º de aulas semanais e o rendimento é melhor. (Professora L - Curitiba-PR) (SEED/PR, 2009).

Constata-se na fala dos professores o otimismo com os resultados obtidos pelos alunos no decorrer do semestre, quando realizaram o conselho de classe e perceberam que o rendimento dos alunos melhorou e que eles estão mais motivados para dar continuidade em seus estudos.

Dessa forma espera-se do ensino médio da atualidade que possa responder às exigências que se apresentam para a educação. Ofertar o ensino médio para toda a população demandante implica desenvolvimento de estruturas de atendimento para essa etapa de ensino, capazes de responder à crescente procura por matrícula e também que possa garantir a continuidade dos estudos desses alunos que estão matriculados neste nível de ensino.

Neste sentido, o Estado do Paraná ainda enfrenta o desafio de desenvolver políticas públicas integradas destinadas à juventude, de assegurar que esses jovens de fato tenham pleno acesso à sua inclusão, à escola, ao trabalho, ao lazer, à cultura, enfim, o acesso à cidadania.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO JOVEM NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

As políticas educacionais implementadas a partir de 2003, em âmbito federal, apontam a necessidade de considerar os problemas relativos ao ensino médio. Neste sentido, viu-se a necessidade de caracterizar o perfil do aluno do ensino médio no Brasil.

Nota-se que ao longo da década de 1990 ampliaram-se os estudos sobre juventude, e seus resultados aparecem nas discussões e nas orientações das políticas educacionais, bem como no reconhecimento que o ensino médio destina-se hoje a adolescentes e jovens. As mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais colocam em questão as formas de inserção dos jovens na sociedade e no trabalho,

trazendo novas exigências quanto a sua formação cultural, científica e tecnológica (KUENZER, 2005, p.32).

Diante da necessidade de encontrar parâmetros para definir as características do aluno jovem do ensino médio, buscou-se analisar o "Projeto Juventude"³¹, desenvolvido pelo Instituto e Cidadania, no ano de 2004. O projeto traçou o perfil da juventude brasileira. No entanto, ao se analisar o estudo, pode-se observar que a pesquisa realizada não levou em conta a idade de 15 a 17 anos como idade adequada para a conclusão da última etapa da educação básica. Os dados publicados indicam que o enfoque dado no estudo ora antecede, ora supera a faixa etária que pressupõe como adequada para o jovem frequentar o ensino médio.

Assim, as dificuldades apresentadas tornaram-se um limitador para utilizar o resultado do "Projeto Juventude" como parâmetro de definição de características do aluno jovem do ensino médio.

Neste sentido, considerando os limites dos dados disponibilizados, optou-se, como fontes para traçar o perfil do aluno jovem do ensino médio, pelos dados do ENEM – dos anos 2004 e 2007³² e a PNAD 2007, no intuito de investigar quem é esse aluno do ponto de vista da sua inserção na escola, seu contexto socioeconômico, familiar e de seus hábitos culturais.

Dentre os quesitos analisados está a idade dos participantes do ENEM. O estudo mostrou uma queda no número de participantes jovens, na faixa etária entre 17 e 19 anos. Segundo os dados públicos disponibilizados, no ano de 2004, o percentual de jovens nesta faixa etária participantes do ENEM era de 34,8%. Já em 2005 o

³¹ O "Projeto Juventude, desenvolvido pelo Instituto e Cidadania" contribui com as pesquisas para entender a formação do perfil dos jovens na sociedade brasileira. O estudo sobre a juventude brasileira teve como objetivos: investigar o grau de inserção cultural dos jovens brasileiros, examinando tanto seus hábitos de consumo e fruição quanto de produção cultural (o que consomem/produzem, em que quantidade, com quem, onde, de que modo, para quem, com que intenção e sua percepção das dificuldades e ganhos associados a essas atividades); a relação entre essas atividades e os processos de aquisição de informação, construção de sociabilidades, identidades e a conformação de referências de valores e comportamentos; a posição dos jovens em relação a indicadores de inclusão/exclusão social, tanto objetivos (acesso à educação e ao mercado formais, a equipamentos e serviços públicos e privados), como subjetivos (consciência dos direitos de cidadania), e seu grau de inserção política (percepção das instituições, interesse e participação), de modo a que se possa comparar a relevância que atribuem à cultura e à política em suas vidas. (Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/index.php?storytopic=737>>. Acesso em: 10 de jan. 2010).

³² Cabe esclarecer que a opção por estudar os dados do ENEM-2004 a 2007 justifica-se pela disponibilidade dos dados por parte do MEC/INEP.

percentual caiu para 21,3%, em 2006, 19% e em 2007 o percentual ficou em 18%. Por outro lado, nota-se que houve um aumento no número de participantes com idade superior a 19 anos. Os dados disponibilizados pelo MEC demonstram que o percentual de participantes com mais de 26 anos aumentou de 5% em 2004, para 14,2% em 2005, 16,6% em 2006 e alcançou 18,1% em 2007.

Da análise dos dados pode-se inferir que está havendo um aumento da distorção idade/série ou percentual maior de alunos com idade superior a 19 anos. Pode ser pela possibilidade de usar o resultado para ingresso ao ensino superior e ao direito às bolsas.

Quanto ao quesito gênero dos participantes, é possível observar que o percentual permaneceu estável.

Tabela 1 - Distribuição de participantes em relação a gênero, segundo o ano de realização do ENEM

Sexo	Distribuição de participantes em relação a gênero (%)		
	2004	2005 e 2006	2007
Feminino	61,4	62,7	62,5
Masculino	38,6	37,3	37,5

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/ENEM (2007).

Nota: Extraído de: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>.

Percebe-se com a análise dos dados que praticamente não ocorreu mudança no perfil dos participantes, seja com o ingresso dos alunos oriundos de escolas públicas ou com a maior adesão dos egressos em busca das bolsas do ProUni. Nota-se que a proporção é de quase dois participantes do sexo feminino para um participante do sexo masculino. Em 2005 e em 2006, os valores se mantiveram em 37,3% masculino e 62,7% feminino, e em 2007 verificam-se 62,5% de mulheres e 37,5% de homens.

Tais números podem indicar uma tendência de que a pretensão de acesso ao nível superior ou ao mercado de trabalho seja predominantemente entre os indivíduos do sexo feminino, quando analisada esta variável.

No que se refere ao quesito renda familiar dos jovens participantes do ENEM, observou-se uma concentração da renda entre 1 a 5 salários mínimos. Da análise dos dados dos anos anteriores, nota-se que houve um aumento significativo dos participantes que declararam ter renda até 5 salários mínimos. Os dados indicam que, em 2004, 66,6% dos participantes declararam ter renda de até 5 salários, em

2005, 81,8% e em 2006 e 2007, 85%. Verifica-se que nestes últimos anos não houve mudanças nesta variável.

Infraestrutura e moradia são outros quesitos analisados neste estudo. A partir dos dados oficiais, verificou-se que a maioria dos jovens (90%) declarou morar com a família, em casa ou em apartamento, apenas 3% dos jovens afirmaram morar com colegas ou amigos e 6% disseram que moram sozinhos. A grande maioria dos participantes declarou morar em casa própria, com eletricidade, água corrente da torneira e em rua calçada ou asfaltada. De acordo com os dados, 90% dos jovens têm, em suas casas, pelo menos uma geladeira. De acordo com os dados disponibilizados dos anos anteriores, a pesquisa indica que houve uma redução significativa de participantes que informaram ter, pelo menos, uma TV e um rádio. Mais da metade dos jovens participantes tem TV, telefone fixo, máquina de lavar roupa e videocassete ou DVD. Cerca de 30,9% têm acesso à Internet e menos de 10% têm TV por assinatura.

Tabela 2 - Itens analisados segundo a situação de moradia e os bens disponíveis no lar

Itens analisados	Percentual dos participantes que possuem estes itens	Percentual dos participantes que não possuem estes itens
Tem eletricidade	98,5	1,4
Tem água corrente da torneira	96,0	4,0
Rua calçada ou asfaltada	77,9	22,0
Casa própria	73,9	26,0
TV por assinatura	8,1	91,8
Acesso à internet	30,9	69,0
Telefone celular	39,3	60,6
Telefone fixo	56,8	43,1
Geladeira	91,6	8,3
Máquina de lavar roupa	58,1	41,8
Automóvel	33,3	66,6
Microcomputador	37,4	62,6
Rádio	69,1	30,8
Videocassete/DVD	64,7	35,2
TV	62,0	37,9

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/ENEM (2007).

Nota: Extraído de: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>.

No quesito escolaridade dos pais, verificou-se que 32,5% das mães e 34,8% dos pais tinham cursado as primeiras séries do ensino fundamental. De acordo com as análises dos dados disponibilizados, as mães apresentam um nível de escolaridade maior que a dos pais. No ensino médio os dados oficiais indicam que 20,1% das mães concluíram esta etapa de ensino. No entanto, verifica-se na tabela que apenas 16,6% dos pais concluíram o ensino médio. Quando analisado o item "conclusão do

ensino superior" nota-se que os índices são baixos: apenas 7,1% das mães e 5,8% dos pais conseguiram completar o ensino superior.

Com relação à escolaridade do pai, os dados oficiais indicam que não há diferenças marcantes na análise dos anos em estudo, e que não sofreram grandes alterações de um ano para o outro.

Tabela 3 - Nível de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	Mãe (%)	Pai (%)
Nunca frequentou a escola	7,6	8,8
1. ^a à 4. ^a série	32,5	34,8
5. ^a à 8. ^o série	18,1	16,1
Ensino Médio incompleto	6,3	5,4
Ensino Médio completo	20,1	16,6
Ensino Superior incompleto	3,0	2,7
Ensino Superior completo	7,1	5,8
Pós-graduação	2,8	1,8
Não sabe	2,1	7,4

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/ENEM (2007).

Nota: Extraído de: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>.

Já com relação ao quesito posição no trabalho e a ocupação profissional dos pais, verificou-se que há uma distribuição equilibrada. De acordo com os estudos, alguns pais estavam empregados no setor privado com carteira assinada, e outros trabalhavam por conta própria. Nota-se que os pais durante boa parte da vida estiveram empregados, no comércio, banco, transportes ou outros serviços, e no setor agrícola. A situação de trabalho desempenhada pelas mães é semelhante à dos pais. Observa-se na tabela que, quanto às atividades desenvolvidas pelos pais dos participantes do Enem dos anos 2004 a 2007, não houve variações significativas quanto às ocupações desempenhadas pelos pais. No entanto, os dados indicam que os índices de desemprego das mães aumentam gradativamente: parte em 2004 com 12,2%, em 2005 e 2006 respectivamente 16,4,% e 16,5 e chega em 2007 com 17,3. Cabe destacar que os dados oficiais revelam outra ocupação desempenhada pelos pais (gerente administrativo e direção de empresa privada), que os índices diminuiriam. De acordo com a tabela, essa atividade desenvolvida em 2004 ocupava 11,1% dos pais, chega em 2007 com 5,3% de pais desempenhando essa atividade.

Tabela 4 - Posição no trabalho e ocupação profissional dos pais dos participantes do ENEM - 2004-2007

Posição de trabalho	2004 (%)		2005 (%)		2006 (%)		2007 (%)	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Outra situação	9,7	16,2	10,7	17,3	11,5	17,3	11,4	17,5
Aposentado (a)	4,8	3,1	5,9	4,0	6,3	4,5	5,5	4,3
Desempregado (a)	2,7	12,2	3,6	16,4	3,9	16,5	3,5	17,3
Trabalho por conta	26,9	23,1	25,7	20,2	25,9	20,1	25,6	19,0
Trabalho temporário informal sem carteira assinada	7,5	7,8	10,6	9,9	10,8	10,6	11,3	10,5
Militar (guarda civil, polícia estadual/forças armadas) sem posto de comando	1,1	0,1	1,1	0,1	1,1	0,1	1,1	0,1
Funcionário público privado	6,6	12,0	6,7	10,9	6,6	10,7	6,6	10,5
Empregado no setor com carteira assinada	23,9	15,7	24,8	14,7	24,0	14,4	25,0	15,0
Militar com posto de comando	1,5	0,3	1,4	0,2	1,4	0,2	1,4	0,1
Func. público estadual, federal e municipal com função de direção	4,3	5,1	3,3	4,0	3,0	3,5	2,7	3,5
Gerente administrativo-diretor de empresa privada	11,1	4,5	6,2	2,4	5,6	2,2	5,3	2,1

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/ENEM (2004-2007).

Nota: Extraído de: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>.

O estudo em análise também se ocupou em analisar o quesito estabelecimento que o aluno cursou ou cursa o ensino médio. De acordo com os dados pode-se afirmar que os índices não apresentaram grandes variações, destacando-se como maior número de participantes os oriundos de escola pública. A partir dos dados disponibilizados cabe ressaltar que o número de concluintes em escola particular decresce no ENEM 2005. Dessa forma verificou-se que em 2004 os dados oficiais indicavam 22,7% de alunos que estudaram em escola particular. Já em 2005 esse número cai para 13,8%, em 2006 chega a 12,0% e, 11,8% em 2007. Assim, pode-se entender que o indicador de menor poder aquisitivo dos concorrentes, ou por pleitear as vagas ofertadas pelo Programa Universidade Para Todos (ProUni) (BRASIL, 2005) – como regra para pleitear uma bolsa o aluno tem que ter estudado na escola pública.

Tabela 5 - Tipo de estabelecimento que cursou o ensino médio ENEM - 2004-2007

Tipo de estabelecimento	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)	2007 (%)
Somente em escola pública	71,5	81,1	82,8	83,3
Maior parte em escola particular	2,4	1,8	1,7	1,5
Somente em escola particular	22,7	13,8	12,0	11,8
Maior parte em escola pública	3,4	3,2	3,4	3,1
Somente em escola indígena	-	0,1	0,1	0,0
Parte em escola indígena	-	0,0	0,1	0,0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/ENEM (2004-2007).

Nota: Extraído de: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>.

A análise dos dados oficiais em relação ao quesito hábito de leitura verificou que não é uma constante entre os alunos. Percebeu-se que a leitura mais frequente da

maioria dos participantes são revistas de informação, jornais, revistas de humor ou quadrinhos, romances e revistas de divulgação científica – mas este hábito é eventual. Os dados do estudo mostram que é preocupante o fato de parte significativa dos alunos não ter o hábito de ler frequentemente qualquer tipo de material, nem mesmo revistas de quadrinhos ou livros de ficção ou romance.

Tabela 6 - Leitura realizada pelos participantes ENEM – 2007

Hábito de leitura	Frequência (%)		
	Frequente	Às vezes	Não
Romances, livros de ficção	21,2	58,5	20,2
Revista científica	7,1	51,5	41,3
Revista/humor quadrinhos	8,3	60,7	30,8
Revista de informação	15,4	73,2	11,2
Jornais	24,8	67,7	7,3

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/ENEM (2007).
 nota: Extraído de: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>.

A partir dos dados disponibilizados pelo MEC, em relação ao trabalho dos alunos, durante o tempo de estudo no ensino médio, percebeu-se que metade dos jovens declarou-se ter trabalhado para garantir independência financeira, e mais de um terço deles tiveram como objetivo crescer profissionalmente. Já 40% dos participantes tinham como renda mensal até um salário mínimo, e um quarto dos jovens recebia até dois salários. A metade desses jovens começou a trabalhar entre os 14 e os 16 anos. Constatou-se que 15% desses jovens ingressaram no mundo do trabalho com menos de 14 anos. Por outro lado, 30% disseram não ter trabalhado durante os estudos. Mas praticamente 60% declararam estar trabalhando e cerca de 30% desses jovens trabalhadores afirmaram ter trabalhado durante todo o ensino médio, com jornada de mais de 40 horas semanais (RELATÓRIO PEDAGÓGICO - ENEM, 2007, p.72-76).

Segundo a pesquisa, os principais objetivos apontados para o fato dos alunos trabalharem durante o tempo em que cursaram o ensino médio foram para obter a própria independência, e também ajudar os pais ou sustentar a família. Os estudos revelam que a inserção no mercado de trabalho continua se apresentando como uma necessidade concomitante à conclusão dos estudos. De acordo com os dados oficiais sobre o ponto de vista do próprio jovem, em relação ao quesito trabalho, tem-se verificado que esta atividade apresenta para o jovem como um aspecto formativo, às vezes torna-se mais importante do que a escola. As pesquisas mostram que as oportunidades de trabalho indicam o resgate da cidadania dos jovens, elevam a

autoestima e promovem a reconstrução pessoal (inserindo-os em um grupo social). Neste sentido, o objetivo do trabalho na vida dos jovens é promover a socialização e a afirmação da identidade. A tabela indica a finalidade do trabalho para os alunos jovens durante o período que estão cursando o ensino médio.

Tabela 7 - Finalidade do trabalho para o jovem aluno durante o ensino médio

Finalidade do trabalho	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)	2007 (%)
Outra finalidade	6,6	5,2	5,2	4,93
Ajudar a comunidade		0,3	0,3	0,27
Adquirir experiência	21,7	13,5	13,2	14,31
Ser independente (ganhar o próprio dinheiro)	38,2	29,9	30,1	31,34
Ajudar nas despesas da casa, sustentar a família	33,4	51,2	51,2	49,16

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC/INEP/ENEM (2004-2007).

Nota: Extraído de: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>.

Quanto ao quesito "conhecimentos adquiridos no ensino médio que auxiliam os jovens a inserirem-se no mercado de trabalho", verificou-se que, em 2004, 48,5% dos participantes declararam preparados para entrar e atuar no mercado de trabalho. Já em 2005 nota-se um aumento nos dados para 50,8%, e, em 2006, para 53,2%. Em 2007 percebeu-se uma pequena variação sobre esse quesito, para 53,8%. Neste sentido percebe-se que a metade dos participantes acredita estar preparada para entrar no mercado de trabalho.

Considerando os conhecimentos adquiridos no ensino médio cabe ainda ressaltar neste estudo que 21,8% dos participantes consideram-se despreparados para se inserir no mercado de trabalho. Na opinião dos jovens, a escola não ensinou os conhecimentos necessários para que possam atuar no mercado de trabalho, em parte devido à baixa qualidade no ensino. Outros 16,2% acreditam que, apesar de terem frequentado uma boa escola, o conhecimento adquirido não foi o suficiente para conseguir um emprego. Segundo a avaliação dos jovens, o conhecimento trabalhado com os alunos durante o ensino médio foi proporcionado durante o curso saberes, cultura e conhecimento; entretanto não consideraram que as aulas práticas, de laboratórios, tenham sido bem desenvolvidas. Além disso, a maioria dos jovens declarou que esses conhecimentos não tiveram relação com a profissão que exercia ou havia escolhido e não foram adequados ao que o mercado de trabalho solicita (RELATÓRIO PEDAGÓGICO - ENEM, 2007, p.82-83).

Diante da análise dos dados gerais do ENEM – nível nacional, que demonstra o perfil do aluno jovem do ensino médio. O resultado da pesquisa mostra os principais quesitos para conhecer o aluno jovem do ensino médio. A partir dessa apreciação, pode-se perceber o perfil do aluno jovem do ensino médio no Paraná, sujeito dessa pesquisa, tanto no que se refere as dificuldades e necessidades de inserção do jovem no mercado de trabalho, para colaborar com orçamento familiar ou até mesmo para continuar os estudos, confirmar a realidade social que vivem, do processo de escolarização dos pais, do hábito de estudo, das desigualdades regionais, gênero, cor e raça.

4.3 SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA JUVENTUDE BRASILEIRA

Segundo Sampaio (2009), a educação no Brasil tem conquistado avanços com relação ao ensino fundamental, devido à obrigatoriedade constitucional em assegurar que todas as crianças, aos seis anos de idade³³, ingressem no ensino fundamental e exige a frequência escolar para todos aqueles na faixa etária de 7 a 14 anos. Com a quase universalização desta etapa, verifica-se a necessidade da universalização do ensino médio, que assegura à população de 15 a 17 anos a frequência na escola nas séries adequadas a cada idade, exigindo assim uma regularização do fluxo escolar do ensino fundamental. Sendo assim, é necessário discutir não apenas o acesso ao ensino fundamental e médio, mas, além do acesso a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada, ou seja, aos 15 anos para o ensino fundamental e aos 18 anos para o ensino médio.

No sentido de compreender a realidade das condições educacionais da juventude brasileira, observa-se, segundo os dados do IPEA (2008), a existência de 1,5 milhão de analfabetos. Com base nos dados disponibilizados, verificam-se os esforços que o Brasil tem empreendido, no sentido de garantir a escolaridade à população, sobretudo às crianças em idade escolar, e em promover a alfabetização

³³ A Lei n.º 11.274, de fevereiro de 2006, altera o art. 32 da Lei n.º 9.394/96, e estabelece que o ensino fundamental é obrigatório, com duração de nove anos, inicia aos seis anos de idade.

àqueles que não tiveram acesso à escola, ou que, apesar de nela terem ingressado, não conseguiram se alfabetizar.

Percebe-se dessa forma o empenho por parte do Governo Federal em oferecer oportunidades educacionais aos adultos não alfabetizados, por meio de ações governamentais, como o Programa Brasil Alfabetizado, e os Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais têm alcançado ainda resultados modestos. Mas cabe destacar neste estudo que, o Brasil, mesmo com as ações para redução das taxas de analfabetismo, ainda se observa um número elevado de analfabetos de 15 anos. Sampaio (2009, p.13-14) afirma que este contingente etário é resultado direto do fracasso escolar. Continua o autor que cerca de 2% dos analfabetos têm 15 anos e quase 1/3 deles já frequentou a escola.

Tabela 8 - População analfabeta de 15 anos de idade ou mais, e população analfabeta de 15 anos que já frequentou escola -1996/2005

Ano	População de 15 anos ou mais		População de 15 anos		
	Analfabeta	Analfabetas que já frequentaram a escola	TOTAL	Analfabetas	Analfabetas que já frequentaram a escola
1996	106.169.456	15.560.260	3.522.988	198.032	67.344
1999	113.081.110	15.073.055	3.410.803	120.746	40.839
2001	121.011.613	14.954.166	3.496.299	89.771	37.919
2003	126.663.613	14.635.519	3.530.120	72.507	26.442
2005	135.482.389	14.970.484	3.451.203	64.094	20.921

Fonte: IBGE/PNAD (2005).

Nota: Elaborado pelo MEC/INEP/DTDIE.

Da análise da Tabela 8 pode-se inferir que houve um decréscimo da população analfabeta de 15 anos. Em 1996 os dados indicam 198.032 jovens analfabetos, reduzindo esses números para 64.094 em 2005. Observou-se que, apesar da queda do número de analfabetos nesta faixa etária, os índices de analfabetos dessa população de 15 anos ainda são considerados altos.

De acordo com os dados disponibilizados pelo IPEA, notou-se que 17% dos jovens brasileiros não estudam; analisando-se a faixa etária de 18 a 24 anos, este percentual aumenta para 66%.

Quanto à evasão escolar, a pesquisa mostra que 61,6% dos jovens abandonaram a escola, uma vez, e 16,7 % três vezes. Entre os homens, a principal motivação para a interrupção dos estudos é a oportunidade de emprego, sendo que alguns jovens conciliam trabalho e estudo. Já entre as mulheres a maior causa do abandono é a gravidez.

Quanto à população compreendida entre os 15 a 17 anos (população potencial do ensino médio), observou-se que a taxa de escolarização teve crescimento contínuo até 2003, e após esse período se manteve constante, aumentando novamente em 2008. Os dados disponibilizados pela PNAD indicam que o índice parte de 59,7% em 1992 e chega a 84,1% em 2008, apresentando um crescimento de 1,53 ponto percentual ao ano. Verifica-se na Tabela 9 que a taxa de frequência líquida nessa faixa etária tem apresentado crescimento contínuo ao longo do mesmo período.

Tabela 9 - Taxa de escolarização do jovem de 15 a 17 anos - 1992-2008

Faixa etária	Taxa de escolarização (%)													
	1992	1993	1995	1996	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	76,5	78,5	81,1	81,5	82,4	81,9	81,7	82,2	82,1	84,1

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE).

No entanto, os dados disponibilizados pela PNAD (2008) indicam alguns problemas educacionais dessa população (fracasso escolar, reprovação, evasão), quando mostram que a frequência líquida ao ensino médio no Brasil é de apenas 50,4%. Esse fato se deve às dificuldades relacionadas ao fluxo escolar do ensino fundamental, que apresenta elevada taxa de evasão e baixa taxa média esperada de conclusão, comprometendo o acesso ao ensino médio.

Outro dado referente à escolarização da juventude brasileira que merece atenção é o fato de pouco menos de 1/3 da faixa etária de jovens na idade de 18 a 24 anos frequentar a escola, e de apenas 12,7% cursarem o ensino superior. E em relação à frequência à escola de jovens entre 25 e 29 anos também se limita a 13,0% do total, ainda que mais da metade (7,3%) frequente o ensino superior, ou seja, à medida que aumenta a idade dos jovens, fica evidente que diminui a frequência de jovens à educação escolar (CASTRO; AQUINO, 2008, p.37).

Apesar dos apontamentos acima, desvelar problemas relacionados ao acesso à educação pela juventude brasileira, os dados da pesquisa "Juventude e Políticas Sociais no Brasil" evidenciam a melhora substancial da situação educacional dos jovens brasileiros com o aumento das taxas de frequência escolar. De acordo com os dados, do PNAD (2007), cerca de 82,0% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam, em 2006, algum nível ou modalidade de ensino, mas apenas 47,4% deles cursavam o ensino médio regular, considerado o nível de ensino adequado a esta faixa etária.

Com base nos dados da Tabela 9, fica evidenciado um avanço na frequência dos jovens de 15 a 17 anos em 2007 com uma taxa de 48%, com acréscimo de 0,6 p.p, se comparado a 2006. O contínuo aumento da taxa de frequência líquida na faixa etária de 15 a 17 anos pode ter sido favorecido pela melhoria do fluxo escolar, devido ao aumento dos índices de aprovação no ensino fundamental, que permite ao aluno ingressar no nível subsequente em idade menos defasada, e no ensino médio, de modo a favorecer a conclusão da educação básica em idade menos avançada.

Por sua vez, a educação superior em 2006 apresenta uma taxa de 12,4, e, em comparação a 2007, houve um acréscimo para 13%. É provável que o aumento da frequência líquida na faixa etária de 18 a 24 anos seja um dos efeitos da política de ampliação do acesso à educação superior³⁴.

Tabela 10 - Taxa de frequência líquida - faixas etárias - nível e modalidade de ensino - 1992-2007

Nível/Modalidade de ensino	Taxa de frequência líquida (%)									
	1992	1995	1998	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ensino médio - 15 a 17 anos	18,2	22,1	29,9	36,9	40,7	43,1	44,4	45,3	47,4	48,0
Ensino superior - 18 a 24 anos	4,6	4,8	6,8	8,9	9,7	10,6	10,5	11,2	12,4	13,0

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE).

Os dados oficiais relacionados à frequência escolar dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos indicam desigualdade quando analisados nas regiões brasileiras. Verifica-se que a taxa de frequência líquida no Sudeste encontra-se em torno de 58,0%, enquanto no Nordeste era de apenas 33,3%. Apesar de ainda ser expressiva a diferença entre as regiões, a situação atual configura um avanço em relação a 1996 quando o Nordeste apresentava taxa de 12,8%, contra 31,6% da região Sudeste. Em termos relativos, observa-se que houve redução da disparidade entre as regiões com o menor e o maior índice de desigualdade educacional (CASTRO; AQUINO, 2008, p.37).

É possível observar a desigualdade da frequência escolar de jovens de 15 a 17 anos, quando relacionada à raça e cor: a taxa de frequência entre os brancos equivalia a 58,6%, contra 37,6% entre os negros (pretos e pardos). Aqui também se

³⁴ O Ministério da Educação estruturou o acesso ao ensino superior em três linhas de ação: i) ampliação das vagas nas instituições federais de ensino; ii) ampliação do Financiamento Estudantil (FIES); e iii) instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni). Essas iniciativas deram novo fôlego à expansão da educação superior.

observa redução da desigualdade entre estes dois grupos étnicos, tendo em vista que, em 1996, a taxa de frequência entre negros correspondia a pouco mais de 1/3 da taxa referente à população branca. Quando se comparam as taxas de frequência desses dois grupos étnicos nas regiões Nordeste e Sudeste, verificam-se situações distintas daquela configurada a partir dos índices médios nacionais, entre brancos residentes no Sudeste e negros no Nordeste, que, em 2006, registravam taxas de 65,8% e 30,1%, respectivamente. Portanto, nota-se a ampliação da disparidade inter-racial. No entanto, a comparação entre as taxas de frequência de negros no Sudeste é de 47,9% e de brancos no Nordeste chega a 41,6%. Diante do exposto, conclui-se que uma variável, separadamente, não é suficiente para explicar as desigualdades evidenciadas pelos indicadores educacionais (CASTRO; AQUINO, 2008, p.37).

Neste mesmo contexto, revela-se a desigualdade de acesso à educação escolar, entre jovens das áreas urbanas e rurais. No ensino fundamental estas diferenças vêm sendo reduzidas, mas quando analisada em nível médio ainda se mostram acentuadas. Em 2006, a proporção de jovens de 15 a 17 anos que frequentavam o ensino médio era de 50,3% nas áreas urbanas, contra apenas 26,0% no meio rural. E se comparadas por regiões mais acentuadas são as diferenças. Nas regiões Norte e Nordeste, especialmente na primeira, os jovens urbanos que frequentam o ensino médio totalizam 41,6%, contra apenas 17,7% entre os que habitam a área rural. Ou seja, na região Norte há uma desvantagem de 57,5% para os jovens rurais, enquanto, em âmbito nacional, esta desvantagem é de 48,4% (CASTRO; AQUINO, 2008, p.38).

Além das variáveis regionais, de cor e raça e de área urbana e rural, existe também a variável de gênero quanto à frequência escolar da juventude brasileira. Com base nos dados da pesquisa, as mulheres têm se sobressaído em relação aos homens, em relação à frequência à educação escolar. Observa que em 2006 a taxa de frequência líquida no ensino médio atingia 52,4% entre as mulheres, o equivalente a cerca de 10 pontos percentuais acima da taxa média entre os homens.

Assim, dos dados analisados pode-se observar que a implementação de políticas públicas educacionais que deem conta de atender aos jovens socialmente mais vulneráveis apresentam-se ainda como um desafio, indicando a necessidade

de políticas públicas voltadas para os jovens matriculados na última etapa da Educação Básica.

Neste sentido, no quarto capítulo faremos uma apresentação das políticas públicas educacionais de facilitação do acesso e permanência dos jovens alunos do ensino médio no Paraná e a discussão da pesquisa empírica realizada nas escolas de nível médio selecionadas no município de São José dos Pinhais-PR.

5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FACILITAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS JOVENS EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO PARANÁ

Como já anunciado na sessão anterior, nesse capítulo iremos apresentar as ações governamentais implementadas nessa última etapa da educação básica no Paraná e, a partir da análise dessas ações, pretendemos verificar se essas facilitam o acesso e a permanência do aluno jovem em condição de vulnerabilidade social na escola. Para tanto, serão apresentados os índices de matrículas, aprovação, evasão, reprovação e abandono no ensino médio das escolas selecionadas no Município de São José dos Pinhais, e ao mesmo tempo uma sistematização dos resultados de relatos dos alunos jovens que frequentam esta etapa de ensino na rede estadual do Paraná.

Considerando o foco deste estudo, vale ressaltar que, na condição de docente da rede pública estadual do Paraná, lidamos diretamente com a dificuldade de acesso e permanência no ensino médio de aluno jovem. Observamos também que esse jovem, quando em condição de vulnerabilidade social, tem maior dificuldade de concluir o ensino médio.

Assim, com o propósito de analisar e ampliar a compreensão sobre essa realidade é que elaboramos o levantamento dos dados aqui apresentados; diante dessa análise verificou-se uma relação entre o número de matrículas, "rendimento e fracasso" e a condição de vulnerabilidade social do aluno jovem.

Para uma melhor compreensão da análise do número de matrículas no ensino médio, é necessário ressaltar que, com o objetivo da universalização do ensino fundamental alcançado nos últimos anos, se verificou a expansão do ensino médio no Brasil e, conseqüentemente, no Estado do Paraná. Entretanto, de acordo com os dados oficiais, no período compreendido entre 2003 e 2008 registrou-se uma estabilidade nas matrículas públicas no ensino médio.

Tabela 11 - Matrículas ensino médio de 2003 a 2008

ANO DE MATRÍCULA	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Números de matrículas	9.072.942	9.169.357	9.031.302	8.906.820	⁽¹⁾ 9.062.979	9.161.559

Fonte: MEC/INEP (2008).

(1) Para obter os dados referentes às matrículas do ensino médio em 2007 e 2008, foi necessário somar as matrículas do ensino médio, com as matrículas do ensino médio integrado a educação profissional.

Conforme os dados do INEP, no Brasil, as matrículas cresceram até o ano de 2004, e, a partir de então, como se pode observar na Tabela 11, as matrículas diminuem. Com relação ao Estado do Paraná, de acordo com os dados do INEP, verifica-se que, acompanhando a tendência nacional, a demanda pelo ensino médio no total de matrículas vem diminuindo. Essa fica evidente quando se analisa a Tabela 12.

Tabela 12 - Dados da educação básica do ensino médio - Paraná - 2003-2007

Ano	Educação básica	Ensino médio
2003	1.304.997	467.896
2004	1.392.135	477.978
2005	1.338.620	419.737
2006	1.359.787	432.466
2007	1.353.670	434.630

Fonte: MEC/INEP.

Nota: Dados da Educação Básica, extraídos a partir do Censo Escolar - 2003-2007.

Os dados disponibilizados pelo INEP do Censo Escolar 2003 a 2007 indicam que em 2003, 467.896 alunos que cursavam o ensino médio na rede estadual no Paraná. Observa-se na Tabela 12 que o número de alunos matriculados no ensino médio diminuiu para 434.630 em 2007. Neste sentido, cabe ressaltar, mesmo com a política de universalização do ensino fundamental no Brasil, e a progressiva universalização do ensino médio, trouxeram-se para o centro dos debates educacionais as questões não só relacionadas ao acesso do aluno no ensino médio, em relação a ofertas de vagas, mas também questões ligadas à permanência do aluno na escola, como as análises dos índices de reprovação e evasão do aluno no ensino médio, que, ao nosso ver, está relacionada com os dados indicados na Tabela 12, referentes à diminuição de matrículas no ensino médio.

Dessa forma, Krawczyk (2009) acrescenta que, para além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõem, também permanecem no caso do ensino médio desafios referentes a conteúdos a serem ensinados; à formação de professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros.

Continua a autora que

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula do ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos (KRAWCZYK, 2009, p.9).

É importante considerar que os índices de proficiência, aprovação e abandono ou evasão escolar nesse nível de ensino oferecem indicativos a respeito do problema a ser enfrentado. De acordo com Marchesi e Perez (2004), a manutenção de altas taxas de evasão, repetência e abandono provoca graves consequências nos alunos e na sociedade.

Contudo,

os jovens que abandonam prematuramente o sistema educativo ou que não alcançam a qualificação mínima necessária tem pouca confiança em suas possibilidades e uma baixa motivação para se incorporar a programas de formação. A probabilidade de encontrar trabalho, sua estabilidade no mesmo e sua retribuição econômica são menores que no caso de maior nível educativo. Mas talvez o mais grave seja sua dificuldade de se adaptar às crescentes exigências profissionais, por isso se incrementa o risco da marginalização econômica e social. O problema do fracasso escolar não é somente um problema educacional. É também um problema com enormes repercussões individuais e sociais (MARCHESI; PEREZ, 2004, p.18).

A partir das observações dos dados do INEP, sobre as taxas de aprovação no ensino médio no Brasil, verifica-se que, em 2007, foi de 74%, um pouco superior ao ano de 2005, 73,2%, se mostrou ainda inferior a taxa de 2001, quando atingiu 77%. De acordo com a Avaliação da Educação Básica (SAEB), a proficiência média dos alunos do ensino médio apresentou nos últimos anos uma acentuada queda: em matemática, baixou de 288,7 (1997) para 272,9 (2007) e em Língua Portuguesa, de 290,0 (1995) para 261,4 (2007). E o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) deste nível de ensino baixou de 4,0 em 1997 para 3,5 em 2007.

Nota-se que as taxas de evasão do ensino médio no Brasil diminuíram nos últimos dez anos, passando de 16,0% (1997) para 13,3% (2007). No entanto, esse movimento de queda não tem sido uniforme entre os anos de 2003 e 2005, a evasão passou de 14,7 para 15,3, e, é importante destacar, que esses índices mostram-se elevados, bem acima da média das taxas registradas no ensino fundamental de 1.^a a 4.^a série e de 5.^a a 8.^a série: 3,2% e 6,7%, respectivamente.

Segundo Torres (2004), o fracasso escolar afeta a grande maioria dos países, em todas as regiões do mundo, inclusive os países industrializados. A autora mostra que as estatísticas oficiais de 1990 registravam 35,6 milhões de repetentes no ensino fundamental em nível global, incluindo dentro dessa cifra 84 países (quatro deles concentradores de quase a metade desse número de repetentes: na China, 7,5 milhões; no Brasil, 5 milhões; Índia, 3,4 milhões; e México, 1,3 milhão).

Para Maria do Pilar (2008), no Brasil,

ainda existe a mentalidade de que reprovar garante aprendizagem. As pesquisas mostram que, além de não garantir a aprendizagem, ela estimula a evasão. Mas toda a vez que um gestor público tenta mudar essa lógica, ele é muito oprimido pelo senso comum de que reprovar é bom (AGÊNCIA BRASIL, 27 nov. 2008).

Dessa forma, a magnitude crescente e cada vez mais evidente do fracasso escolar (repetência, evasão, abandono³⁵) indica a necessidade de uma maior atenção ao problema relacionado não apenas ao acesso, mas também na permanência do aluno na escola.

Fernandes (2005) acredita que o fracasso escolar pode ser compreendido por diferentes aspectos. Por exemplo, sob o aspecto das políticas públicas educacionais, que tem sido relacionado aos altos índices de reprovação, evasão e abandono nas escolas. E, neste sentido, que buscou-se, neste estudo, verificar se as políticas públicas desenvolvidas no Estado do Paraná para os jovens no ensino médio, facilita o acesso e permanência destes no sistema de ensino.

Diante dessa questão, foi necessário buscar o índice de desempenho das escolas, disponível pela SEED-PR, e, divulgado no Portal Dia-a-Dia a Educação.

De acordo com os dados oficiais, constata-se que o índice de reprovação na 1.^a série e, 2.^a série do ensino médio, esta de acordo com os índices nacionais, ou seja, a taxa média de reprovação na 1.^a série é de 21,9% e na 2.^a série do ensino médio, a taxa média de reprovação cai para 15,4% atingindo na 3.^a série 12,9%.

³⁵ O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news98_08.htm>. Acesso em: 22 dez. 2009.

Mas quando se direciona as análises para as escolas de uma forma mais detalhada, percebe-se que o índice de reprovação é alarmante. Como observa-se, nos dados sobre o índice de rendimento escolar da escola A, Localizado no município de São José dos Pinhais.

Tabela 13 - Índice de rendimento escolar do ensino médio - 2007

Escola	Índice de rendimento escolar								
	Aprovação			Reprovação			Abandono		
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a
C. E. A.	45,3	65,9	63,9	36,5	24,5	32,7	18,4	9,5	3,2

Fonte: SEED-PR (2007).

De acordo com os dados da Tabela 13, os índices de reprovação e evasão são maiores que a taxa de aprovação, respectivamente, 45,3% e 45,4.

Quando analisada a taxa de abandono no ensino médio, nas escolas da Região Metropolitana de Curitiba, verifica-se que os índices também são preocupantes. A taxa média de abandono na 1.^a série é de 12,4%, já na 2.^a série é de 10,4%, na 3.^a série é de 8,5%.

Diante desses dados, Alves (2009) em uma entrevista com a Chefe do DET, busca compreender qual é a posição do Departamento, diante das altas taxas de reprovação e abandono no ensino médio, que diante dos dados são considerados alarmantes. Obteve como resposta que:

Tudo que é novo apresenta, no primeiro momento, algumas conseqüências. Tanto as matrículas na 1.^a série do médio integrado e no PROEJA, o médio integrado agora está começando a estabilizar, percebeu-se que culturalmente o ensino médio de quatro anos não é bem aceito pela comunidade. O aluno pensa em fazer três anos, depois, vai trabalhar ou entra na universidade. É esse paradigma que precisou ser quebrado para que o aluno possa entender como um ganho e não, na verdade, como a perda de um ano. Isso parece que foi o primeiro problema. No PROEJA passamos por isso também. Assim, nós já passamos por duas reformulações. Estamos na segunda reformulação, o que foi detectado trata-se na verdade de que o aluno esperava mais aula prática, então foi feita uma mudança na grade para que esse aluno pudesse ter contato com essa relação teoria-prática. Cito por exemplo o curso de informática. O aluno quer ter o contato com o computador, então, essas situações foram sendo vivenciadas e resolvidas no decorrer do processo, fazendo rearranjos, etc. Pode-se dizer que a mesma coisa aconteceu com o PROEJA e isso infelizmente reflete nas taxas de evasão. Entende-se que gradativamente estas questões estão sendo resolvidas. Quanto a repetência, estes dados bem acima da média, muito provavelmente, não são taxas de reprovação. Deve ser evasão. Percebemos que no primeiro ano de implantação do ensino médio integrado, algumas escolas apresentaram problemas. Detectamos que nas escolas em que a Direção tomou a decisão sem consultar

*a base, ou seja, professores e comunidade, os cursos não avançaram. A título de esclarecimento, a implantação não foi imposta pela Secretaria, as escolas que manifestaram o desejo de ofertar os cursos de educação profissional, a partir da possibilidade disponibilizada pela SEED*³⁶. (ALVES, 2009, p.176-177).

De posse dos dados, e do relato da Chefia do DET, observa-se que, a evasão e reprovação e abandono é alarmante, que traz consequências como distorção idade/série, que impede os jovens de prosseguir em sua trajetória escolar.

5.1 SÃO JOSÉ DOS PINHAIS COMO LOCUS DO ESTUDO EMPÍRICO

Para a realização desta pesquisa optamos por estudar, como já anunciado, três escolas de ensino médio localizadas no município de São José dos Pinhais-PR. A escolha desta cidade ocorreu não por acaso mas, pelo fato desta pesquisadora residir no município e por ser docente em escola do município, que tem sua localização próxima a uma área de invasão, portanto, possui em seu quadro discente alunos jovens que se enquadram no perfil do estudo aqui proposto.

A cidade de São José dos Pinhais está localizada na região Metropolitana de Curitiba. É considerado um dos maiores municípios do Estado do Paraná e, em 2009 registrou uma população aproximada de 279.297 habitantes (IPARDES, 2010, p.10).

São José dos Pinhais possui uma economia em desenvolvimento. Os estudos indicam que o aumento da população do município ocorreu em virtude da sua exposição no cenário nacional, fato este que, se deve, principalmente, pela implantação do polo industrial automotivo atraindo assim a vinda de um número significativo de pessoas em busca da oportunidade de emprego e melhores condições de vida. Ao mesmo tempo é possível observar que este processo resultou no crescimento de áreas populacionais de baixa renda, onde a precariedade se expressa principalmente pela falta de acesso à moradia, empregos e educação, destacando os jovens que necessitam trabalhar para complementar o orçamento familiar e, conseqüentemente passam a conciliar trabalho e estudo.

³⁶ Entrevista com a Chefe do DET, Sandra R. de O. Garcia, realizada em junho de 2008, concedida a Wilson João Marcionilio Alves.

Os dados disponibilizados pelo IPARDES (2010), indicam que assim está constituído o índice da população jovem entre 15 a 24 anos, residentes neste município e que se enquadram no objeto desta pesquisa:.

Tabela 14 - População segundo a faixa etária e sexo - 2007

Faixa etária	Masculino	Feminino
15 a 19	12.263	12.127
20 a 24	13.164	12.729

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo IPARDES (2010).

Nota-se, a partir dos dados da Tabela 14, que a população do município é constituída por 18% de sujeitos jovens, ou seja, um total de 50.283 jovens, destacando que o número de jovens do sexo masculino é maior que a população feminina.

Diante destas informações, buscou-se neste estudo, verificar quantas escolas estaduais ofertam o ensino médio, com potencial para atender esse número de jovens que residem neste município.

Para fins de uma organização administrativa, as escolas estaduais estão subordinadas a 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), que se espalham por todas as regiões do estado. Como se pode observar na Tabela 15, o município abriga 23 escolas e administrativamente estão vinculadas ao (NRE) Área Metropolitana Sul.

Tabela 15 - Escolas estaduais do município de São José dos Pinhais

Nome do estabelecimento	Número de matrículas Ensino médio	Formação de docentes	Técnico em administração
Colégio Estadual Afonso Pena	485		
Colégio Estadual Ambrósia Sabatovich C R E Irmã	62		
Colégio Estadual Angelina A. C. do Prado	273		
Colégio Estadual Anita Canet	296		
Colégio Estadual Arnaldo Jansen	589		
Colégio Estadual Barro Preto	63		
Colégio Estadual Chico Mendes	500		
Colégio Colônia Malhada	124		
Colégio Estadual Colônia Murici	229		
Colégio Estadual Costa Viana	745	337	306
Colégio Estadual Elza Scherner Moro	407		
Colégio Estadual Eunice Borges da Rocha	273		
Colégio Estadual Guatupe	620		
Colégio Estadual Herbert de Souza	285		
Colégio Estadual Ipê	160		
Colégio Estadual Juscelino K.Oliveira	722		
Colégio Estadual Lindaura R.Lucas	707		
Colégio Estadual Maria Vidal Novaes	70		
Colégio Estadual São Cristóvão	492		
Colégio Estadual Shirley C.T. Machado	262		
Colégio Estadual Silveira da Motta	883		
Colégio Estadual Tiradentes	739		
Colégio Estadual Unidade Polo	245		

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados no Portal dia-a-diaeducação. Seed. Paraná.

Considerando os limites deste estudo, no sentido de viabilizar a pesquisa, dentre as 23 escolas que estão localizadas no município de São José dos Pinhais e que ofertam ensino médio. Como critério de escolha levou-se em consideração a facilitação de acesso aos dados e aos alunos. Assim, buscou-se analisar 3 Escolas de ensino médio que estão de acordo com as políticas educacionais para a etapa no Paraná, destacando que, a Escola A, oferta ensino médio regular e ensino médio integrado à educação profissional, a Escola B oferta ensino médio regular (manhã) e ensino médio por Bloco no período noturno e a Escola C, oferta somente o ensino médio regular no período noturno.

No sentido de viabilizar o estudo e desvelar os dados, no primeiro momento efetuou-se um estudo dos documentos disponibilizados pela SEED-PR, no Portal Dia-a-Dia Educação no sentido de compreender os índices de evasão e reprovação, repetência e abandono, as diversas modalidades do ensino médio, nos períodos manhã e noite, ensino médio integrado a educação profissional e ensino médio por bloco de disciplina nas escolas pesquisadas e verificar as possíveis discrepâncias nos dados no sentido, de compreender se essas políticas educacionais integradas ao ensino médio incentiva ou não o aluno a permanecer na escola.

5.1.1 Análise Colégio Estadual A

O Colégio Estadual A, oferece a sua comunidade o ensino fundamental, médio, ensino médio integrado a educação profissional, formação de professores, e subsequente. Localiza-se na região central de São José dos Pinhais. O número de alunos matriculados nesta escola em 2008 é de 2.642 alunos, sendo que em 2009 no ensino médio estão matriculados 1.389 alunos, distribuídos nos cursos: ensino médio – 745 alunos, formação docente – 337 alunos e no ensino médio integrado – 307 alunos.

Os alunos que frequentam esta escola são oriundos de diversos bairros do município de São José dos Pinhais.

Procurou-se comparar a realidade sobre o fracasso escolar (evasão, repetência, abandono, aprovação) desta escola que oferta o ensino médio, nos turnos manhã e noite, com o Colégio Estadual C, que oferta ensino médio apenas no período noturno. Sentiu-se a necessidade de buscar nos dados as taxas de aprovação, reprovação e abandono, no ensino médio, na formação docente e no ensino médio integrado. A partir dos dados foi possível elaborar uma tabela, para melhor compreensão do estudo.

Tabela 16 - Rendimento escolar por modalidade de ensino, no Colégio A – 2007

Modalidade	Rendimento escolar (%)											
	Ensino Médio				Formação de Docentes				Ensino Médio Integrado			
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Média	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Média	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Média
Aprovação	45,3	65,9	63,9	57,1	58,8	90,5	93,0	74,6	56,7	85,8	90,9	70,4
Reprovação	36,5	24,5	32,7	31,9	27,0	7,0	6,9	17,4	26,4	8,6	9,0	18,6
Abandono	18,0	9,5	3,2	10,8	14,1	2,3	0,0	7,9	16,7	5,4	0,0	10,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SEED/PR (2007).

Observam-se nesta Tabela 16, graves problemas em relação à progressão escolar dos alunos matriculados nessa escola. Nota-se que a taxa média de aprovação no ensino médio em 2007 chegou a um índice de 57,1%. Consequentemente a taxa média de reprovação no ensino médio aumentou para 31,9%. Em relação ao índice de abandono os dados indicam que a taxa média dos alunos que abandonaram a escola no ensino médio e no ensino médio integrado é de 10,8% em 2007. Se comparar o ensino médio com ao curso de formação de docentes de nível médio e ensino médio integrado a educação profissional, verifica-se uma melhora nas taxas de aprovação que permanecem em torno de 74,6 e 70,4 respectivamente. Os dados da Tabela 16 também indicam a melhora nos índices de reprovação no ensino médio integrado e no curso de formação de docentes, se comparados com o ensino médio. A taxa média de reprovação no curso de formação de docentes de nível médio em 2007 é de 17,4% e no ensino médio integrado é de 18,6.

Verificam-se nos dados de abandono no 3.^o ano do curso de formação de docentes e do ensino médio integrado índices zero. Deste fato pode-se dizer que a escola optou em atribuir os alunos que evadiram como reprovados aumentando assim os índices de reprovação.

Tabela 17 - Rendimento escolar por modalidade de ensino, no Colégio A – 2008

Modalidade	Rendimento escolar (%)														
	Ensino Médio					Formação de Docente					Ensino Médio Integrado				
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Média		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	Média	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	Média
Aprovação	65,9	68,9	72,1	68,6		54,6	81,3	93,0	95,3	76,0	76,9	76,2	87,1	85,7	80,7
Reprovação	19,2	18,0	13,4	17,2		12,7	15,6	4,1	3,0	10,2	15,3	14,8	7,6	10,2	12,4
Abandono	14,7	13,0	14,4	14,1		32,6	2,9	2,7	1,5	13,6	7,6	8,9	5,1	4,0	6,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SEED/PR (2008).

Os dados da Tabela 17, sobre os rendimentos escolares dos alunos do Colégio A indicam que, no 1.º ano do ensino médio, 65,9% dos alunos foram aprovados. Constata-se que estes índices aumentam para 68,9% no 2.º ano e no 3.º ano 72,1%. Quanto à reprovação os índices revelam que as taxas são elevadas. Observa-se que no 1.º ano do ensino médio, 19,2% alunos são reprovados, ao mesmo tempo, os dados indicam uma diminuição da reprovação no 2.º e no 3.º ano. Já os índices de abandono apresentam uma variação relativamente baixa. No 1.º ano constata-se uma taxa de 14,7%, de abandono, no 2.º ano 13,0% e no 3.º ano, a taxa de abandono é de 14,4%.

Diante das propostas do governo do Estado do Paraná de se criar políticas de facilitação do acesso e permanência dos jovens no ensino médio, buscou-se analisar os dados referentes ao ensino médio integrado e do curso de formação de docentes de nível médio na modalidade integrado na mesma escola. Observou-se que os índices são positivos em relação ao ensino médio. Nota-se que em 2008, de acordo com a Tabela 17, a média de aprovação dos alunos no curso de formação de docentes é de 76,0%, e a média no ensino médio integrado chega a 80,7% de alunos aprovados. Em relação à reprovação observa-se que a média no curso de formação de docentes é de 10,2% e no ensino médio integrado apresenta 12,4% de alunos reprovados. Pode-se observar a menor incidência de abandono no ensino médio integrado 6,8%, no curso de formação de docentes, os índices e abandono no 2.º, 3.º e 4.º ano apresentam-se relativamente baixo. No entanto no 1.º ano, verifica-se que a taxa de evasão é maior que dos outros primeiros anos analisados: 32,6%. Pode-se inferir que os alunos evadem pela dificuldade de realizarem os estágios que se iniciam já no 1.º ano.

Tabela 18 - Rendimento escolar por modalidade de ensino, no Colégio A - 2009

Modalidade	Rendimento escolar (%)														
	Ensino Médio					Formação de Docente					Ensino Médio Integrado				
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Média		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	Média	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	Média
Aprovação	53,8	65,1	71,1	62,5		71,7	74,70	91,9	95,7	81,8	80,1	78,8	85,1	74,6	79,7
Reprovação	28,8	19,6	16,0	22,0		15,3	8,40	2,2	0,0	7,5	13,8	15,4	5,4	17,3	13,0
Abandono	17,2	15,1	12,8	15,3		12,8	16,80	5,7	4,2	10,5	5,9	5,6	9,4	8,0	7,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SEED/PR (2009).

Percebe-se pelas análises dos dados das tabelas dos períodos de 2007 a 2009 que há sérios problemas em relação ao rendimento escolar nesta etapa de ensino. Os índices anteriormente existentes de perda de alunos por reprovação ou abandono não tiveram melhoria importante. Há retrocessos visíveis em relação ao rendimento escolar, configurados, por exemplo, com queda da taxa de aprovação no ensino médio: em 2007 a taxa média de aprovação era de 57,1, apresentou uma melhora em 2008 com uma taxa de 68,6, mas baixou em 2009 para 62,5. Neste sentido, a taxa de aprovação oscilou no período 2007-2009, mas sempre com níveis inferiores ao do início do período, crescendo tanto a taxa de reprovação quanto a de abandono, reproduzindo a situação já verificada.

Das análises dos dados do período estudado em relação à taxa média do ensino médio integrado e o curso de formação de docentes. Pode-se dizer que, embora pequena, houve uma melhora positiva no rendimento escolar desses alunos. Os dados dos três anos analisados mostram que os índices de aprovação, reprovação e abandono diminuíram. Em 2007 a taxa média de aprovação no curso de formação de docentes de nível médio e do ensino médio integrado foi de 74,6% e 70,4, e em 2009 a taxa está em torno de 81,8% e 79,8. Observa-se a melhora ou um aumento nos índices de aprovação, consequentemente as taxas de abandono e reprovação baixam. Nota-se em 2007 nestes cursos que a taxa de reprovação era de 17,4% no curso de formação de docentes, no ensino médio integrado é de 18,6%. Nota-se que as taxas de abandono em 2007 para o curso de formação de docentes têm um índice de 7,9% e no ensino médio integrado a taxa média é de 10,80%. Comparando essas taxas com os dados de 2009, percebe-se que: em 2009 a taxa de reprovação no curso de formação de docentes de nível médio é menor que a taxa de abandono, 7,5% e 10,5%, respectivamente. Já no ensino médio integrado a reprovação ainda é maior que a taxa de abandono.

5.1.2 Análise do Colégio Estadual B

O Colégio Estadual B localiza-se no município de São José dos Pinhais. Oferta ensino fundamental de 5.^a a 8.^a série e ensino médio. O funcionamento da escola se dá nos períodos manhã e noite. O colégio em 2009 tinha 1003 alunos matriculados, sendo que 553 alunos estão matriculados no ensino fundamental e 492 alunos matriculados no ensino médio em 2009, distribuídos nos turnos manhã e noite.

A clientela dessa escola é dos bairros próximos da escola. Segundo o diretor, os pais fazem questão de matricular os filhos neste colégio pelo motivo de ser uma escola tradicional de São José dos Pinhais, e também por eles terem estudado nesta escola, por estar vinculado à paróquia da Igreja Católica.

A renda mensal das famílias dos alunos matriculados fica entre 3 a 4 salários mínimo regional. De acordo com o diretor, todos os alunos têm uniforme, material escolar e não apresentam dificuldades em comprá-los.

O motivo de se analisar esta escola neste estudo se deu pelo fato de em 2009 este colégio ter adotado a proposta do governo do Estado do Paraná para o ensino médio (ensino médio por bloco de disciplina). Esta proposta segundo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná tem como objetivo diminuir a evasão escolar tão presente no contexto escolar dos colégios que oferecem ensino médio.

Para realizar o estudo nesta escola e verificar se a política educacional desenvolvida pelo governo do Estado atinge o objetivo proposto, foi necessário buscar dados referentes ao rendimento escolar dos anos de 2006 a 2009, para constatar se a política adotada aumenta os índices de aprovação e reduz a reprovação e o abandono.

Com os dados do Portal Dia-a-Dia Educação, tornou-se possível construir as tabelas com os dados referentes ao rendimento escolar de 2006, 2007, 2008. As informações de 2009 foram obtidas nas atas do conselho de classe da escola.

Tabela 19 - Rendimento escolar no Colégio B - 2006-2008

Ensino médio	Rendimento escolar (%)											
	2006				2007				2008			
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Média	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Média	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Média
Aprovação	72,2	75,1	79,6	75,2	61,0	76,5	79,2	71,4	67,0	63,3	85,0	71,1
Reprovação	15,6	3,8	9,7	10,2	20,1	9,9	12,6	14,5	15,9	19,6	5,8	14,0
Abandono	12,0	20,9	10,6	14,4	18,8	13,4	8,1	14,0	17,0	16,9	9,1	14,7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela 2009 SEED/PR (2006-2008).

Conforme os dados da Tabela 19, o rendimento escolar dos alunos do Colégio Estadual B, nota-se que os índices de aprovação oscilaram no período de 2006-2008. Em 2006, em relação às taxas de aprovação, o ensino médio mantém uma média de 75,2% de alunos aprovados. Percebe-se que os índices de aprovação em 2007 e 2008 são inferiores em relação a 2006. Dessa forma, verifica-se que a perda de alunos por repetência ou abandono não apresentou melhoria importante; pelo contrário, houve crescimento tanto das taxas de reprovação quanto de abandono.

Em 2009 esta escola implementa o ensino médio por bloco e o período letivo é dividido em semestre. No primeiro semestre a escola apresenta os seguintes dados.

Tabela 20 - Rendimento escolar no ensino médio, por bloco de disciplinas, no Colégio Estadual B - 1.º semestre 2009

Período	Série	Bloco	Reprovados	Aprovados	Desistentes	Transferidos	Turmas	Alunos
Manhã	1. ^a	1	6	36	0	2	1	44
Manhã	1. ^a	2	5	33	0	1	1	39
Manhã	2. ^a	1	2	47	0	1	1	50
Manhã	3. ^a	2	2	22	0	1	1	27
Noite	1. ^a	1	19	34	0	2	2	56
Noite	1. ^a	2	13	36	0	2	2	52
Noite	2. ^a	1	6	45	0	2	2	51
Noite	2. ^a	2	8	36	0	2	2	47
Noite	3. ^a	1	6	24	0	1	1	31
Noite	3. ^a	2	4	28	0	1	1	33

FONTE: Ata do Conselho de Classe (2009).

Os dados da Tabela 20 indicam as matrículas, e o rendimento escolar dos alunos matriculados no Colégio Estadual B, que desde novembro de 2008 a equipe administrativa fez a opção de adotar a política educacional proposta pela SEED-PR, para o ensino médio, sendo este organizado por blocos de disciplinas e semestral.

Observa-se na Tabela 20 que no 1.º semestre de 2009 estavam matriculados no ensino médio 430 alunos, desses 341 foram aprovados no 1.º semestre. Os dados indicam que houve neste período 71 alunos reprovados e 18 alunos transferidos. Nota-se que não aparecem nos dados informações de alunos desistentes ou que abandonaram a escola. Esses dados podem estar incluídos nas taxas de alunos reprovados.

Tabela 21 - Rendimento escolar do ensino médio, por bloco de disciplinas, do Colégio Estadual C - 2.º semestre 2009

Série	Bloco	Turno	Total de alunos	Aprovados		Reprovados		Abandono		Desistentes	
				N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1. ^a	1	1-5	90	70	77	10	11	9	11	1	1
1. ^a	2	1-5	91	70	76	19	9	16	17		
2. ^a	1	5	43	37	86	6	13	5	11		
2. ^a	2	1-5	96	78	81	15	15	13	13		
3. ^a	1	1-5	55	32	58	3	5	3	5		
3. ^a	2	5	24	21	91	2	8	1	4		

Fonte: Ata do Conselho de Classe (2009).

De acordo com o resultado final do conselho de classe da escola pesquisada, pode-se analisar os dados referentes às taxas de rendimento dos alunos no 2.º semestre de 2009. Havia neste período matriculado no ensino médio por bloco 409 alunos. Observa-se que 75,5% dos alunos matriculados na 1.^a série do 2.º semestre de 2009 foram aprovados e 10,0% foram reprovados. Os dados indicam que na 1.^a série do 2.º semestre 16,0% dos alunos abandonaram a escola. Verifica-se que os alunos matriculados na 2.^a série do 2.º semestre tiveram a taxa média de aprovação de 83,5%, mas também se observa de acordo com os dados da Tabela 19 que a taxa de reprovação dos alunos da 2.^a série continua alta, os índices chegam a 16,0% de alunos reprovados e 12,0% que abandonaram os estudos. Nota-se que os alunos matriculados na 3.^a série do segundo semestre de 2009 tiveram uma taxa média de aprovação de 74,5%, e o número de alunos reprovados é de 6,5%; 4,5% de alunos abandonaram a 3.^a série do segundo semestre.

Segundo o diretor dessa escola, os índices de rendimento dos alunos não indicam uma melhora substancial no que diz respeito à aprovação, reprovação e abandono. Mas continua o diretor justificando a política educacional adotada para o ensino médio por bloco:

Em novembro de 2008 quando os diretores foram na reunião de núcleo, que foi passado à proposta para o ensino médio, seguindo a proposta do Governo Federal para o ensino médio "regular" ENSINO MÉDIO INOVADOR. A proposta para o ensino médio regular no Paraná possui o objetivo inicial que é diminuir a evasão e a reprovação no ensino médio, achei interessante em um primeiro momento, mas complicado para convencer a equipe da escola em mudar a proposta que já estava consolidada na escola. No entanto essa política educacional apresentada veio como um desafio. Em dezembro de 2008 foram realizados alguns encontros para trabalhar com os professores, dando continuidade a essa formação em janeiro de 2009 na semana pedagógica. Os pais foram convocados para apresentação da nova proposta juntamente com os alunos. Tudo parecia muito claro até o

começo do ano letivo e do trabalho. Neste momento foram surgindo vários questionamentos que não tínhamos resposta, por se tratar de um projeto novo e que algumas diretrizes teriam que ser construídas. Até que toda a comunidade escolar tomou conhecimento do funcionamento dessa proposta e entender que o trabalho em sala melhora porque o professor tem um contato maior com os alunos, que dá a possibilidade de conhecê-lo, identificar as suas dificuldades e assim poder trabalhá-las melhor. Todo esse período de adaptação da proposta durou mais ou menos o primeiro semestre. Neste momento foi realizado uma avaliação com os professores e com os alunos sobre a política educacional implementada. A avaliação foi positiva principalmente para os alunos, aqueles que abandonaram as aulas em março puderam retornar em julho no ensino médio, sem ter que fazer a EJA. Existe também a possibilidade do aluno que reprovou seguir a turma que ele estava e depois ele pode concluir aquela série que ele está devendo.

A avaliação dos professores e equipe pedagógica também foi positiva, mas acreditamos que o ano de 2009 foi um ano atípico, porque primeiramente a equipe escolar, os alunos pais tiveram que conhecer e se adaptar a proposta de ensino médio por bloco. No segundo semestre voltamos de férias e logo as aulas foram suspensa por motivo da gripe H1N1, até o retorno das aulas já era setembro com mais alguns meses de aula para recuperar tudo. Foi um pouco complicado para essa escola esse ano. Mas acredito nesta proposta, e que ela possa dar conta do seu objetivo e garantir a qualidade que tanto se fala em educação. E até retomar a luta e as discussões em reduzir o número de alunos por turma.³⁷ (Diretor Colégio Estadual B, dez. 2009)

Observa-se na entrevista concedida pelo diretor do Colégio B que essa política pode dar certo, que tem a possibilidade de cumprir com os seus objetivos de assegurar a permanência do aluno na escola e promover um espaço para discutir a questão já muito defendida pelos professores e o Sindicato da categoria, que é a redução do número de alunos por turma, já que essa proposta garante um maior número de aulas. Se contar com um menor número de alunos na sala de aula, estes poderão ter um maior aproveitamento e melhor atendimento do professor. Diante dessa proposta, o diretor e a equipe pedagógica da escola esperam melhorar o rendimento dos alunos não apenas nos números, mas na qualidade da educação que eles recebem.

³⁷ Entrevista concedida à autora.

5.1.3 Análise do Colégio Estadual C

O Colégio Estadual C localizado no Município de São José dos Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba. Oferece ensino fundamental de 5.^a a 8.^a série nos períodos manhã e tarde e oferta ensino médio apenas no período noturno.

O número de alunos matriculados nesta escola nos turnos, manhã, tarde e noite em 2008, no ensino fundamental e médio, é de 1.097, sendo que 794 se encontram matriculados no ensino fundamental e 303 no ensino médio.

O motivo da escolha dessa escola para a investigação da pesquisa sobre se as políticas educacionais facilitam o acesso e permanência do aluno no ensino médio, deu-se pelo fato de a escola ofertar ensino médio somente no período da noite, e pelo índice elevado de repetência e abandono.

Os alunos matriculados nesta escola moram em bairros próximos da escola, ou seja, é uma escola que favorece o acesso àqueles que residem em suas proximidades. As famílias dos alunos que frequentam a escola têm uma renda mensal de 1 a 2 salários mínimos. Verificam-se também famílias com graves problemas financeiros, com uma renda de até 250 reais.

Os alunos do período noturno matriculados no ensino médio nesta escola conciliam trabalho e estudo, pois precisam ajudar no orçamento doméstico. Há também aqueles que não trabalham, mas estudam nesta escola por ser a mais próxima de casa. Os alunos veem a escola como necessária, uma vez que o mundo do trabalho exige qualificação acadêmica para desenvolver as atividades profissionais.

O estudo desenvolvido nesta escola envolveu 87 alunos matriculados no ensino médio noturno, no 1.^o, 2.^o e 3.^o ano, e também o corpo docente e a equipe pedagógica e administrativa da escola. No sentido de investigar quantos alunos matriculados na escola, os índices de evasão, de repetência, de distorção idade e série, recorreu-se aos documentos da secretaria da escola, e do Portal Dia-a-Dia Educação. De posse dos dados disponibilizados pela secretaria foi possível construir tabelas e gráficos, para a visualização das condições educacionais dos alunos.

Para compreender os dados empíricos coletados na escola, sobre as formas de exclusão do aluno na escola ou da escola, utiliza-se a discussão de Ferraro (2004, p.49), quando ele esclarece que

a noção de exclusão da escola e exclusão na escola, podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como não-acesso à escola, evasão, reprovação e repetência, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de forma estanque. A exclusão escolar compreende tanto a não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina da evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sobre as categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e finalmente sobre o conceito mais geral da exclusão escolar.

Neste sentido, observa-se a evolução das matrículas da escola no ensino fundamental e médio. Verifica-se que houve uma redução das matrículas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. No ensino fundamental em 2006, havia 815 alunos matriculados na escola, e, em 2009 os dados mostram 772 matrículas. Já no ensino médio em 2006, havia na escola 368 alunos matriculados; em 2009 percebe-se com a análise dos dados dos períodos estudados, a redução de matrículas para 316.

Tabela 22 - Evolução de matrículas - 2006-2009

Nível de ensino	Número de matrículas			
	2006	2007	2008	2009
Ensino Fundamental	815	803	794	772
Ensino Médio	368	363	303	316

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar (dados preenchidos pelo estabelecimento de ensino)

Em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono, constatadas nesta escola nos ensinos fundamental e médio, nos períodos diurno e noturno os resultados em 2008 apontam para os seguintes índices.

Tabela 23 - Rendimento escolar do ensino médio, Colégio Estadual C - 2008

Ano/série	Rendimento escolar									
	Matrícula inicial	Admitidos após maio	Afastados por abandono	Afastados por transferência	Matrícula final	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de Reprovação (%)	Taxa de Abandono (%)
6.º ano/5.ª série	244	16	4	19	237	176	61	68,4	23,7	1,5
7.º ano/6.ª série	221	9	7	7	216	153	63	65,9	27,1	3,0
8.º ano/7.ª série	189	14	3	9	191	143	48	68,7	23,0	1,4
9.º ano/8.ª série	140	8	4	3	141	118	23	77,1	15,0	2,0
TOTAL	794	47	18	38	785	590	195	69,4	22,9	2,1
1.º ano	124	6	14	4	112	90	22	68,1	16,0	10,6
2.º ano	105	2	12	5	90	65	25	62,5	24,0	11,5
3.º ano	74	1	2	2	71	53	18	71,6	24,3	2,7
TOTAL	303	9	28	11	273	208	65	67,0	20,9	9,0

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo SERE (dados preenchidos pelo estabelecimento de ensino) - Ata de desempenho final

Com base nos dados da Tabela 23, verifica-se uma intensificação dos abandonos, ocorridos no ensino médio, em relação ao ensino fundamental: de 2,1% no ensino fundamental para 9,0% no ensino médio.

Além dos índices de abandono, a escola apresenta tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, alta taxa de reprovação. No ensino fundamental chega a 22,9% e no ensino médio a 20,9%.

Vale destacar que os resultados evidenciam o aumento considerável da evasão no período noturno, e, também mostram que as políticas e os projetos desenvolvidos não atingem a esses jovens que iniciam uma nova fase na sua vida e precisam da escola para alcançar seus objetivos. Não se pode esquecer que as singularidades da vida pessoal desses alunos podem configurar prováveis fatores que contribuem para ocorrer a não permanência destes no estabelecimento de ensino.

Para compreender a taxa de rendimento dos alunos, aprovação, reprovação e abandono, foi elaborada uma tabela que mostra os dados desde 2006 a 2008.

Tabela 24 - Taxa de rendimento do ensino médio - 2006-2008

Taxa de rendimento	2006	2007	2008
Taxa de Aprovação	69,5	58,0	69,0
Taxa de Reprovação	13,0	22,5	21,5
Taxa de Abandono	17,3	18,4	9,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar).

Nota: Dados disponíveis no Portal Dia-a-Dia Educação – SEED/PR.

De acordo com os dados disponibilizados na Tabela 24, verifica-se que em 2006 dos 368 alunos matriculados no ensino médio, foram aprovados 69,5% dos alunos. Foram reprovados 13,0% dos alunos e 17,3% abandonaram o estudo. Em 2007 caiu taxa de aprovação dos alunos nesta escola para 58,0%, consequentemente aumentou a reprovação para 22,5% e a taxa de abandono ficou em 18,4%. Já em 2008 percebe-se uma queda nas matrículas dos alunos. Em 2006 os dados indicam que nesta escola havia 368 alunos matriculados no ensino médio e, em 2008 os dados revelam 301 alunos matriculados.

Tabela 25 - Taxa de rendimento dos alunos do ensino médio, de acordo com as séries - 2008

Indicadores	Taxa de rendimento (%)			
	1.ª Série	2.ª Série	3.ª Série	TOTAL
Taxa de Aprovação	68,1	62,5	71,6	67,0
Taxa de Reprovação	16,0	24,0	24,3	20,9
Taxa de Abandono	10,6	11,5	2,7	9,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo SERE.

Conforme mostra a Tabela 25 a taxa média de reprovação dos alunos desta escola em 2008 é de 20,9%. O índice de reprovação é maior, quando comparado as outras escolas pesquisadas. No Colégio B a taxa média de reprovação no ensino médio regular em 2008 chegou a 17,2%. E no Colégio C a taxa média dos alunos reprovados ficou em torno de 14,0%. No entanto, verifica-se que no Colégio A, a taxa de abandono dos alunos do ensino médio regular é maior que a taxa de abandono do Colégio C.

Percebe-se que nesta escola são muitos os alunos aprovados no conselho de classe. De 214 alunos aprovados em 2007, 146 alunos foram aprovados por conselho de classe. Já em 2008, de 208 aprovados, 144 alunos foram promovidos pelo conselho de classe. Quanto à reprovação em 2007, os dados mostram que reprovaram 82 alunos, sendo que, destes alunos, 32 foram reprovados por não frequentar a escola. Em 2008 aos dados disponibilizados mostram que, reprovaram 65 alunos, e destes 65 alunos reprovados 58 alunos reprovaram por não frequentar a escola. Por meio destes dados, pode-se inferir que, esses alunos reprovados por falta em um determinado período do semestre abandonaram a escola.

Tabela 26 - Aprovação por conselho/reprovação por frequência - 2007-2008

	2007		2008	
	N.º	%	N.º	%
Aprovação por conselho	146	68,2	144	54,8
Reprovação por frequência	32	39,0	58	89,2

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo SERE.

5.1.4 Análises das Entrevistas com Alunos e Professores, Direção Equipe Pedagógica e Administrativa do Colégio C

Além do estudo documental, a outra metodologia utilizada para compreender a situação dos alunos foi a estruturação de entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e equipe pedagógica e administrativa.

As entrevistas realizadas com os alunos tiveram o objetivo de levantar as razões que os levam evadirem da escola e também saber se a política educacional do Estado do Paraná facilita o acesso e a permanência do aluno em condições de vulnerabilidade no ensino médio, como também construir por meio das informações obtidas das entrevistas o perfil dos alunos que estudam nesta escola.

Com os professores e equipe pedagógica a preocupação no momento da entrevista foi em verificar se a escola desenvolve ações no sentido de prevenir ou corrigir a evasão, ou se existe na escola projetos que auxilie no aprendizado do aluno, para que possa diminuir os índices de reprovação e exclusão do aluno do sistema escolar.

Este estudo utilizou um questionário, que foi respondido pelos alunos do ensino médio, professores, equipe pedagógica e administrativa do Colégio C. O contato direto com os sujeitos do estudo foi realizado por meio de um convite para participação da pesquisa. A partir dessa disposição voluntária, foram realizadas conversas com alunos e professores, onde prevaleceu a fala dos sujeitos participantes em relação ao seu conhecimento sobre as políticas públicas educacionais implementadas no ensino médio, que no seu projeto inicial busca diminuir a evasão e o abandono. Além de verificar com esses sujeitos se essas ações governamentais facilitam o acesso e permanência do aluno jovem no ensino médio em condição de vulnerabilidade social.

Neste momento da pesquisa, pude estabelecer diálogo com os jovens e duas famílias que no meu entender se aproxima das condições vulneráveis, que é objeto de estudo desta pesquisa.

A partir dos relatos tanto nas conversas em grupo, e nas respostas registradas nos questionários, utilizamos os referenciais teóricos orientadores desta pesquisa, para referenciar a análise que serve de base para nos dizer o que pensam esses jovens e assim, dar um maior embasamento a este trabalho.

Assim, no sentido de compreender como os sujeitos jovens em condições de vulnerabilidade social percebem a evasão e o abandono escolar, se os estado desenvolve políticas públicas educacionais que garante o acesso e permanência do aluno na escola, se esses jovens alunos conhecem essas políticas públicas (em forma de ações governamentais) se escola é significativa para ele, se auxilia ou ajuda a encontrar um emprego, se ele tem perspectiva de futuro, e pretendem dar continuidade nos estudos. Estes questionamentos estiveram presentes nas conversas em grupo, nos questionários e nas entrevistas com as famílias.

Dessa forma, pode-se perceber quando discutidas as questões ligada à evasão escolar, repetência, e, que políticas poderiam ser desenvolvidas pelo Estado para facilitar o acesso e permanência dos alunos na escola, as primeiras considerações dos alunos em relação à evasão e repetência são:

Os alunos evadem ou reprovam, por serem desanimados, e por estarem cansados. (aluno A - 3.º ano)

Vê nesses alunos, a falta de perspectiva de vida, de força de vontade, interesse de continuar o estudo, para passar por este obstáculo. (aluna B - 3.º ano)

As considerações dos professores e equipe pedagógica são:

Que falta comprometimento dos alunos, eles não tem idéia da importância da escola e do ensino que é ministrado, ou seja, não sabem por que estão na escola, são desinteressados, desmotivados, não têm interesse e nem vontade de estudar. (professora A)

Simplesmente na maioria dos alunos o abandono, e a repetência são pela falta de interesse. (professora B)

Os alunos evadem por não acreditar que por meio da educação escolar, ele pode garantir uma vida social mais estável. (professor C)

A questão do abandono ou da desistência do aluno está relacionada com a sua educação familiar. Os alunos não reconhecem valores, não tem discernimento sobre a importância do saber, tão pouco, são orientados sobre essa responsabilidade. (professor D)

Em relação a que políticas que o Estado pode desenvolver para garantir o acesso e permanência do aluno na escola, as considerações dos alunos, professores e equipe pedagógica foram:

O Estado já desenvolve algumas políticas para incentivar a permanência do aluno na escola, mas essa política não chega até nós alunos, que trabalhamos o dia inteiro (programa de informática, mas durante o dia, jogos escolares e da juventude – mas trabalhamos), e chegamos cansados, desanimados para estudar. Penso que o Estado possa criar programas esportivos, culturais no horário de aula, que envolva mais os jovens dentro daquilo que seja interessante. Mas os alunos precisam querer senão as políticas não terão sentido. (aluna C - 3.º ano)

Acredito que o Estado possa apoiar as famílias e aumentar os recursos financeiros da escola para ela torná-la atraente aos alunos, melhores salários para os professores, professores auxiliares para cobrir falta de licença médica dos professores. (aluna D - 2.º ano)

Acho que o Estado não precisa fazer mais nada, porque ele já faz. (aluno E - 3.º ano)

O Estado já realiza alguns programas, como os livros didáticos na escola, mas o que precisa mesmo, é que os alunos se interessem pelo estudo. (aluna F - 1.º ano)

O Estado precisa garantir estrutura material e humana, exemplos: salários dignos, redução de alunos por turma, cobrar dos pais um maior envolvimento com a educação dos filhos, estimular a formação dos professores e valorizá-la, garantir atendimento personalizado aos alunos, hora atividade condizente com o projeto de educação anunciado pelo Estado, entre outros. Acredito que com essas pequenas ações implementadas possamos reduzir também a evasão escolar. (professor E)

As políticas implementadas pelo Estado garante o acesso dos jovens na escola, mas a permanência, não depende apenas de políticas públicas. (professor D)

Sobre as considerações dos alunos, professores e equipe pedagógica, em relação à questão da igualdade ou desigualdade de oportunidades educacionais, e as políticas que o Estado desenvolve para reduzir as desigualdades no espaço escolar, percebe-se que o aluno se responsabiliza pelo seu fracasso, pela sua falta de oportunidades, dizendo que o Estado já desenvolve políticas, mas que eles não têm acesso, que os alunos precisam se interessar pelos estudos, enquanto outros argumentam que o Estado precisa garantir algumas ações que garanta a alunos professores, familiares, um maior apoio financeiro, valorização profissional, melhoria do espaço escolar, e, que assim, possam diminuir a desigualdade de oportunidades entre esses alunos. Verifica-se também na fala dos professores, que existe no Estado do Paraná um embate político entre APP-Sindicato e o governo do Estado, para que se cumpra o que está previsto no artigo 25 da LDB, que estabelece que será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre número de alunos por turma, e professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

De acordo com Freire (2006, p.109), a evasão e o fracasso escolar são eufemismos que imputam ao estudante uma responsabilidade que não é sua.

O que há é uma escola que não atende a uma faixa da população, que não atinge as diferentes classes sociais, prevendo diferentes formas de aprendizado – ou seja, o que existe é uma educação feita por uma elite, para essa mesma elite. O aluno que não se encaixa nos parâmetros "desejáveis" terá dificuldades de assumir os conteúdos estabelecidos, muito distantes que são da sua realidade. Para evitar a evasão e o fracasso escolar, é necessário entender a realidade circundante, promovendo uma aprendizagem a partir dessa realidade.

A reprovação traz como consequências distorção idade-série, evasão escolar, gastos desnecessários, como também impede adolescentes e jovens, de avançar em sua trajetória educacional. Ocasionalmente, na maioria das vezes, o estigma de aluno fracassado levando o estudante a encarar os estudos como motivo de sofrimento e angústia.

Percebe-se, que a explicação sobre as desigualdades de oportunidades que leva à evasão escolar tira o foco do indivíduo, e, transfere para o meio social e familiar em que o indivíduo vive. A explicação do fracasso escolar é transferida para as condições desprivilegiadas em que cada jovem vive, e, também para a instituição escolar.

Os estudos da sociologia da educação procuram explicar como os fatores, os valores e aspirações de classe, no contexto educacional familiar, são responsáveis pelas desigualdades no desempenho escolar dos alunos. Essas explicações têm em comum o fato de estabelecerem como ponto determinante das desigualdades educacionais a origem social do indivíduo, portanto, o fracasso escolar incide muito mais sobre os alunos das classes populares que sobre os demais.

Para compreender a marca da exclusão escolar vivenciada por esses alunos, uma abordagem vem sendo discutida em relação à problemática das desigualdades educacionais, que tira o foco do aluno (como responsável pelo seu fracasso) e passa a focalizar o social. Este enfoque transfere a responsabilidade da esfera individual, (aluno) para o campo social (escola), para entender, porque a escola permanece excluindo a parcela maior da população. Ou seja, dessa forma, o social assume responsabilidade em relação ao fracasso escolar, e assim a escola passa a se considerar inadequada e impotente diante dos determinantes sociais, para cumprir sua tarefa de escolarizar a população. O aluno deixou de ser o único responsável pelo seu próprio insucesso, sendo esta responsabilidade atribuída também à escola, cujo fracasso se comprova através de altas taxas de reprovação, e evasão escolar.

Percebe-se que a temática desigualdade escolar, relacionada ao fracasso escolar – evasão – repetência, ora é focalizada nos discursos que focam que as causas dos problemas das escolas brasileiras, muitas vezes estão nos alunos, nos professores, na família, na estrutura e organização da escola e no sistema de ensino.

Para Bourdieu (2003), cada pessoa é caracterizada por uma bagagem cultural socialmente herdada, ou seja, cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um capital cultural e, certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. Sendo assim, segundo o autor, a herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial do aluno diante da experiência escolar e, conseqüentemente pelas taxas de êxito. Faz também, parte dessa categoria de análise, o capital econômico, definido como bens e serviços, a que ele dá acesso, o capital social, tomado como conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família.

Segundo Bourdieu (2003), o capital cultural³⁸ incorporado constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar, ou seja, a bagagem transmitida pela família inclui certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, como, por exemplo, a chamada cultura geral, que revela os gostos em matéria de arte, decorações, vestuário e esportes. Em relação ao capital cultural incorporado, enfatiza-se outro elemento constitutivo dessa forma de capital, o domínio maior ou menor da língua culta e demais informações que agrega o mundo escolar.

A partir desta visão, o autor acrescenta que a posse do capital cultural favorece, num primeiro momento, o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que a escola trabalha. Percebe-se neste sentido, que a educação escolar, no caso de jovens que vivem em meio culturalmente privilegiado teria um sentido de continuação da educação familiar, mas para jovens em condição de vulnerabilidade, culturalmente desfavorecidos, significaria algo estranho, distante de sua realidade. Pode-se perceber na fala dos alunos, quando na entrevista foi realizada a pergunta, se o conhecimento e os conteúdos desenvolvidos no ensino médio auxiliam ou ajudam desempenhar alguma atividade em sua vida, para conseguir um emprego, na socialização com outras pessoas. As respostas são:

³⁸ Para Bourdieu, a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. No seu entendimento, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente. O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do *background* familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola. No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriarem-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares (NOGUEIRA; CATANI, 2003, p.73-79).

Até o momento eu não entendi onde vou utilizar os conhecimentos e os conteúdos que vejo e estudo na escola. Sei que deve ser muito importante por se tratar de conhecimentos historicamente produzidos. Mas não ajudou para que pudesse conseguir um emprego, pelo motivo que no meu trabalho a maioria dos funcionários são analfabetos. Pode ser que tudo que tenho visto possa me ajudar um dia, para conseguir um emprego e um retorno financeiro. (aluno G - 3.º ano)

O que eu aprendo em sala de aula nunca me serviu para nada, a não ser somar, diminuir, ler e escrever, são as únicas coisas que utilizo na minha vida. (aluno H - 3.º ano)

Neste sentido, os olhares incidem sobre o aluno, seja enfocando suas características individuais, seja ressaltando os limites de seu meio familiar e social.

É importante lembrar que, para Bourdieu (2003), a acumulação do capital cultural, é auxiliado pelo capital econômico e social. Para o autor, cada grupo social, em razão das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, organizaria um sistema específico de arranjos e predisposições, para as ações que seriam incorporadas pelos indivíduos na forma do habitus³⁹. Sendo capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. É a ação concebida como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano. Neste sentido, parte do acúmulo histórico de sucesso e fracasso, em que os grupos sociais constroem o conhecimento prático do que realizam e do que podem vir a realizar, ou seja, daquilo que ainda não está ao alcance de todos os membros do grupo.

Dessa maneira, os indivíduos internalizam suas chances de acesso aos bens econômicos e culturais, transformando as condições objetivas em esperanças subjetivas.

³⁹ Habitus aqui no texto é compreendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983b, p.65).

Neste sentido, direcionado esse pensamento à educação, levando em consideração as experiências práticas de sucesso e fracasso escolar dos alunos, onde eles possam formular as estimativas de oportunidades objetivas no contexto escolar e que possam adequar os seus investimentos a suas oportunidades objetivas. Dessa forma na análise de Bourdieu sobre os investimentos realizados pelos alunos em relação à escola constata-se que,

não dispondo de informações suficientes atualizadas para conhecer o tempo e as apostas a serem feitas, nem de um capital econômico suficiente importante para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tão pouco de um capital social suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em caso de fracasso, as famílias das classes, popular e média (ao menos, nas frações não assalariadas) têm todas as chances de fazerem maus investimentos escolares. Em um domínio no qual, como em outros, a rentabilidade das aplicações depende consideravelmente do momento em que estes são efetuados, os mais desprovidos não são capazes de descobrir os ramos de ensino mais cotados – estabelecimentos, seções, opções, especialidades, etc. – senão com atraso, quando já estariam desvalorizados se, porventura, tal desvalorização não veio acontecer pelo simples fato de se terem tornado acessíveis aos menos favorecidos (BOURDIEU, 2003, p.93-94).

Ainda, diante desta questão analisada pelo autor, sobre os investimentos escolares, promovidos pelos alunos de famílias de classes populares ou média, por não terem oportunidades ou o conhecimento necessário da atividade ou o curso que pode realizar (curso que tenha vaga de empregos no mercado de trabalho, que não esteja defasado) que esse conhecimento pode levar o aluno ao sucesso como também ao fracasso escolar. Se analisadas as entrevistas dos alunos pode-se inferir que, na observação do autor, os alunos de classes sociais menos favorecidas, possuem a dificuldade de acessar os ramos de ensino mais rentável ou garantir uma maior qualificação escolar e também profissional. Isso evidencia quando os alunos disseram que ao concluírem o ensino médio, gostariam de fazer um curso técnico. Então, outra questão apresentada é: se o desejo era fazer um curso técnico por que não fizeram de nível médio? As respostas a esses questionamentos são:

Não sei se tem esses cursos técnicos de nível médio, também não sei quais escolas que ofertam, mesmo que soubesse não tenho condições de chegar à escola (no sentido de transporte, como também, não se sente capaz de fazer outro curso em outra escola e também acreditam que concluindo o ensino médio eles possam conseguir um emprego melhor, podendo assim, fazer outro curso, de nível técnico e não

superior). Ah! Mas agora, penso em concluir o ensino médio aqui mesmo nesta escola, pois, conheço os professores e tenho os meus colegas, além de ser próxima de minha casa. E depois procuro fazer outros cursos. (aluno E - 3.º ano)

Eu não sabia que podia fazer um curso de administração de nível médio, pensei que era só na faculdade ou no Pós-médio. Mas penso em fazer assim agora, terminar o ensino médio aqui nesta escola, fazer um curso técnico para que eu possa conseguir um emprego melhor, poder ajudar mais em casa e pagar uma faculdade mais tarde. Sei que não vou conseguir entrar na faculdade com a minha nota do ENEM, e nem tão pouco entrar com esses programas que a professora disse que existe, para dar acesso à educação superior. (aluna I - 2.º ano)

Nota-se que as condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de um distanciamento ou desenvoltura em relação ao mundo e aos outros. Ou seja, manifestam sentimentos de incapacidade, ou de indignidade cultural, em relação às outras atividades. Esse sentimento se fez presente, em muitas falas dos alunos quando na conversa surgiu a questão de expectativa de futuro e continuidade dos estudos.

Pretendo terminar o ensino médio, para que eu possa garantir um emprego melhor. Quero fazer um curso técnico para que eu possa ter uma qualificação profissional, porque eu sei que não consigo passar em um vestibular e fazer uma faculdade. Estou aqui nesta escola no 3.º ano devido à ajuda dos professores e colegas, porque eu não vou muito bem à escola. Quando entrei na escola, morávamos no norte do Paraná, lá era muito quente e estudávamos de manhã. Mas, logo mudamos para Curitiba, e aqui faz muito frio, e, meu pai tinha dó de deixar eu e meu irmão levantar cedo e sair naquele frio, pois eu e meu irmão não tínhamos roupas quentes para suportar o frio. No inverno nós não freqüentávamos a escola. E sempre acabávamos reprovando. Terminei o ensino fundamental na EJA, e estou aqui concluindo o ensino médio com muita dificuldade. Por esse motivo sei que não sou capaz de fazer uma faculdade, nem eu e, nem meu irmão. Trabalhamos desde muito pequeno para ajudar em casa. Agora terminando o ensino médio, eu e meu irmão, vamos fazer um curso de mecânica. (aluno J - 3.º ano)

Nesse processo, as razões que justificariam o investimento, baixo das classes populares na escola, em primeiro momento, seria a percepção de que as oportunidades de sucesso escolar são reduzidas, pois faltam objetivamente, os recursos econômicos, sociais e culturais necessários para um bom desempenho na escola e na vida social.

Neste sentido, o retorno dos investimentos, pode ser incerto, portanto sujeito a riscos muito alto, e leva os alunos e familiares a pensar sobre esse investimento escolar, pois se sabe que o retorno dos investimentos realizados na educação é de longo prazo, e, em função das condições econômicas, esses alunos estão menos preparados para suportar os custos econômicos, especialmente, quando se pensa em adiar a entrada no mercado de trabalho, para que possam dar continuidade nos estudos. Assim, percebe-se na entrevista com as famílias A e B, o que elas esperam que o ensino médio possam garantir uma boa formação para os filhos.

Digo sempre ao meu filho, eu estou nesta condição porque não estudei, não tive chances e nem oportunidade, pois meu pai dizia que mulher não precisava estudar, que tinha que trabalhar e arrumar um bom casamento. Já ele mesmo com dificuldade porque tem que trabalhar me ajudar com as despesas, ir para a escola a noite mas a escola é próxima de casa e tem o meu incentivo e ajuda, porque só assim ele poderá arrumar um emprego melhor e poder sair deste trabalho que está hoje que só explora. Não vejo meu filho fazendo uma faculdade neste momento, temos que garantir primeiro um terreno e uma casinha e uma condição melhor, quem sabe depois disso ele continua seus estudos. (Mãe A – Família A)

Não acredito que meu irmão possa continuar seu estudos, ele não é capaz de fazer uma faculdade, o estudo dele sempre foi muito fraco, quando nossa mãe era viva ela ajudava-o fazer a lição, mas depois que ela se foi nosso pais tinha que trabalhar e não tinha tempo de nos acompanhar na escola, e ainda mais depois ele nos deixou porque na casa dele não cabia nos todos, então arrumei um emprego e busquei meus irmãos para morar comigo, mas eles precisam me ajudar nas despesas, meu salário é baixo, e meu irmão tem que trabalhar e estudar e é muito sofrido ele não tem tempo de fazer os trabalhos de escola e nem as tarefas. Penso que ele precisa fazer um curso técnico para garantir um emprego melhor e mais tarde continuar seus estudos. (Irmão A – Família B)

Percebe-se nos depoimentos das duas entrevistas, a importância do estudo na vida dessas famílias para que eles possam arrumar um bom emprego, garantir uma condição de vida melhor, mas a continuidade dos estudos para essas famílias estão vinculadas a melhoria das condições de vida atual, só depois que tiverem uma vida mais confortável e condições para estudar é que conseguem ver a possibilidade de continuar os seus estudos.

Verifica-se, a partir das análises de Bourdieu, que as classes médias são constituídas por um conjunto de categorias sociais que têm como características, a ocupação de posições intermediária entre os polos das classes sociais, o que determina um equilíbrio entre as classes dominante e os dominados. Segundo o autor, o fato das famílias das classes médias, em grande parte, terem ascendido das camadas populares, por meio da escolarização, elas nutrem, de alguma forma esperanças de continuarem sua ascensão em direção às elites. Neste sentido, observa-se os investimentos escolares que essas famílias realizam para seus filhos, incentivando-os a dar continuidade em seus estudos, mesmo que os resultados sejam obtidos a longo prazo, mas que garantem sua trajetória de ascensão social.

Já as classes dominantes, ou superiores, para Bourdieu, são marcadas por uma forma bem mais tranquila em relação aos investimentos escolares. Elas não dependem de grande esforço para o alcance do sucesso escolar; para elas, o sucesso escolar é tido como um processo natural, além do fato de não precisarem lutar pela ascensão social, pois, já cumprem um papel dominante na sociedade. Neste sentido, acrescenta Bourdieu (2003), essa classe social, possui uma herança familiar que auxilia seus filhos a decidir sobre o lugar e o momento mais apropriado para realizar investimentos necessários para uma boa educação. Ainda segundo Bourdieu (2003, p.223)

um dos mecanismos que, acrescentando-se a lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da "democratização" com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

Este processo descrito pelo autor acontece ao contrário na vida de jovens oriundos das classes baixas, que geralmente são obrigados a conciliar escola e trabalho para complementar o orçamento familiar, dificultando assim, a sua permanência no sistema escolar.

Diante disso, nos termos de Dubet (2003) surge uma "multiplicação das desigualdades", em relação aos jovens pobres, em que o elemento etário e de classe contribui como fator de desigualdade, pelo desemprego, pela dificuldade de acesso a educação, pela introdução prematura no mercado de trabalho.

Neste sentido, como discute Kuenzer (2005), é difícil a superação da dualidade estrutural em uma sociedade dividida, na qual crescem as exclusões e aumenta a desigualdade social. Segundo a autora (p.35), "a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre o capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé".

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida na realização deste estudo buscou investigar os debates sobre as políticas públicas educacionais, a inclusão na agenda pública da discussão sobre as políticas públicas de juventude, educação e trabalho, debate este que tem sido priorizado nas últimas décadas na perspectiva do fortalecimento da cidadania.

A investigação centralizou-se em algumas ações governamentais as quais se apresentam como mecanismo de operacionalização das Políticas Públicas Educacionais de facilitação do acesso e permanência à educação. Neste sentido, as ações governamentais no Paraná investigadas foram, especificamente, "Ensino Médio Integrado à Educação Profissional" e "Ensino Médio por Bloco de Disciplinas." Foram também apresentados, agora em âmbito nacional, os diversos programas dos ministérios que desenvolvem projetos para a juventude brasileira.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos, nos quais desenvolvemos categorias teóricas para pontuar os estudos sobre "Exclusão Social", "Vulnerabilidade Social", "Políticas Públicas para a Juventude", e as "Políticas Públicas de Facilitação do Acesso e Permanência do Aluno Jovem em Condição de Vulnerabilidade Social no Ensino Médio", a nosso ver pertinentes para a discussão em torno da temática proposta.

No conjunto dos dados coletados e analisados, concluiu-se que o Brasil incorporou tardiamente a questão das políticas de juventude no debate acadêmico, assim como no âmbito das políticas públicas. Quando isso ocorreu, foi de forma focalizada, mesmo com o avanço do Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que esse centrou o debate e o esforço nas faixas etárias abaixo de 18 anos.

Observou-se neste estudo que existem grupos e segmentos juvenis que representam parcelas da juventude, mas é difícil falar sobre ou em nome de toda a juventude. Tal dificuldade resulta da sua condição de existência sociocultural e histórica. Portanto, a condição juvenil não pode ser fixada de forma linear e homogênea para todos os indivíduos e toda sociedade.

Dessa forma, por se tratar de uma elaboração sociocultural, a juventude apresenta formas e condições sociais diversificadas, que imprimem à condição juvenil uma imensa ambiguidade uma vez que os limites da idade não são fixos, apresentando-se ora adulto ora criança, as questões de gênero se apresentam de forma desigual,

a classe social a que o jovem pertence define o estilo desigual de vida, em certas situações são força de trabalho ativa, mas em outras não conseguem se inserir no mundo do trabalho.

Neste sentido, verificou-se a emergência de novas situações que pressionam as políticas públicas que reconheçam a especificidade da condição juvenil, em consequência da crise social que transforma os jovens em sujeitos de políticas públicas, como grupo especialmente vulnerável, afetado por problemas específicos e fatores de riscos (grupos vulneráveis – violência, pobreza, desemprego, dificuldade no acesso e permanência na escola).

Um dos aspectos percebidos neste estudo diz respeito às manifestações expressas nas pesquisas sobre a situação educacional da juventude brasileira, que apesar de ter apresentado um crescimento expressivo ainda enfrenta problemas relacionados à evasão, abandono e reprovação, além das questões verificadas quanto à desigualdade regional, de cor e gênero.

Cabe, portanto, reafirmar a necessidade de continuidade do processo de universalização dos níveis de ensino, buscando encontrar soluções para os déficits da qualidade e a inclusão da juventude de 15 a 17 anos no ensino médio. Pois dessa forma estes jovens incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, com vistas à implementação e efetivação de formação profissional com qualidade, em termos da educação politécnica ou formação integrada de nível médio.

Ainda, neste contexto, em resposta aos desafios à Educação Básica comprometida com as necessidades sociais e culturais da população brasileira, verificou-se a partir da análise realizada que as políticas públicas destinadas à juventude brasileira de âmbito federal, aqui analisadas, ainda possuem caráter emergencial e focal. Contudo, o governo federal apontou uma política pública nacional para o ensino médio "regular", qual seja, o Programa Ensino Médio Inovador, que apresenta como principal finalidade garantir o acesso e permanência do aluno jovem no ensino médio, por meio de ações pedagógicas e financiamento público, bem como a superação das desigualdades de oportunidades educacionais, especialmente para as escolas que não ofertam a educação profissional. Assim, com este programa, o MEC busca enfrentar as dificuldades que o ensino médio regular tem apresentado no Brasil com relação à evasão escolar,

reprovação e abandono, visando à melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais.

Com relação ao Estado do Paraná, por sua vez, ficou evidenciado que, em sintonia com as políticas educacionais do Governo Federal, fomentou a perspectiva de retomada da Educação Profissional com o propósito de articulá-la com a educação básica, integrá-la ao mundo do trabalho, promover a sua interação com outras políticas públicas, expandir a oferta da educação profissional com qualidade e ofertar o Ensino Médio Regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais.

Objetivando responder os questionamentos da pesquisa, realizamos entrevistas com professores, equipe pedagógica e direção de escola procurando constatar se as ações governamentais implementadas pelo governo do Estado do Paraná propiciam o acesso e permanência do aluno na escola e se auxiliam para reduzir os índices de evasão e reprovação.

Pode-se constatar, das escolas analisadas que desenvolvem as ações governamentais para o ensino médio, uma motivação maior por parte dos alunos jovens em permanecer na escola, principalmente no curso de formação de docentes de nível médio e no ensino médio integrado. Vale ressaltar que, por meio das entrevistas com alunos, professores e direção destas escolas, verificamos que os alunos matriculados nos cursos técnicos se sentem motivados por saírem do ensino médio com uma formação para o trabalho. Destaca-se que, no caso do curso de formação de docentes, ficou evidenciada a possibilidade dos alunos e alunas prestarem, inclusive, concursos públicos na área de atuação. Já na escola que desenvolve o ensino médio por blocos de disciplinas, pode-se constatar nos relatos dos professores, alunos e direção da escola que os alunos apresentam motivação para continuar os estudos, dado verificado na pesquisas em relação à evasão e o abandono durante o ano letivo.

Portanto, entre os objetivos que nortearam esta pesquisa, pode-se destacar, de um ponto de vista mais geral, que as políticas públicas educacionais promovem efetivamente a facilitação de acesso e permanência no ensino médio de alunos em condições de vulnerabilidade social no Paraná.

Considerando o fato de termos nas escolas alunos trabalhadores, que, como diz Arroyo (1986), "são trabalhadores que estudam", a pesquisa buscou analisar o ensino médio regular noturno nas escolas pesquisadas. Observa-se que o ensino

médio regular noturno tem sido considerado no meios educacionais como um problema e quase sempre é ofertado àqueles que dispõem de menos recursos, ou seja, jovens que têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, conseqüentemente, os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos. Portanto, embora esse não seja o ponto de partida para se entender por que se dá o fracasso na escola pública noturna, entendemos ser o ponto de partida para que se encontre uma possível, adequada e necessária solução para este tipo de aluno.

Neste contexto, a partir das pesquisas sobre o ensino médio regular noturno, evidenciou-se a dificuldade que os alunos apresentam em relação à perspectiva de futuro. De acordo com a pesquisa verificou-se no discurso dos alunos a necessidade de se fazer um curso técnico para o ingresso no mundo do trabalho. Outra constatação, a partir do depoimento dos alunos, é de que esses sujeitos jovens não se sentem capazes de fazer um curso superior e acreditam que o ensino médio é a terminalidade de seus estudos.

Cabe ressaltar que, durante o período de realização desta pesquisa, nos chamou a atenção o fato de verificarmos em uma das escolas pesquisadas que vários alunos que concluíram o ensino médio retornavam à escola para assistir a aulas. Questionados a esse respeito, esses jovens afirmaram que não têm o que fazer e, portanto, que não querem ficar em casa perdendo tempo sem aprender assuntos novos. Desta forma, constatamos a necessidade de políticas públicas que não se detenham nas especificidades do ensino médio noturno, mas que propiciem meios de continuidade dos estudos.

Dentro do escopo da pesquisa, por meio de questionários e entrevistas buscamos apreender a origem social dos alunos, analisando categorias como renda familiar, moradia, profissão e grau de escolaridade dos pais, entre outras questões, tais como, se o ensino médio possui algum sentido na vida dos jovens pesquisados; quais as dificuldades que os alunos enfrentam em acessar e permanecer na escola; quais as expectativas de profissão futura dos alunos; se pretendem fazer um curso superior; se trabalham e ajudam em casa; se consideram que a escola prepara o aluno para o mercado de trabalho e que políticas o Estado do Paraná poderia desenvolver para assegurar o acesso e permanência do aluno na escola.

O conjunto dos dados levantados e analisados sobre o acesso e permanência dos alunos na escola permite inferir que, mesmo diante dos limites destes dados, as escolas que implementaram as ações governamentais para o ensino médio conseguiram aumentar a aprovação e reduzir seus índices de evasão, reprovação e abandono.

Neste sentido, nos limites do processo desta pesquisa, e com uma compreensão de que há espaço para mais investigações sobre o assunto, podemos concluir que não basta a decisão política para a construção de uma política para a juventude: necessário se faz que as condições materiais e humanas estejam dadas, e essas ainda, no nosso entendimento, não estão totalmente consolidadas. Continuamos a defender a posição de que uma política para a juventude é possível, mesmo numa sociedade desigual, que determina uma educação flexível para aqueles que vivem do trabalho.

Vale ressaltar que este estudo demonstra a fragilidade das políticas públicas para a juventude, mesmo reconhecendo os avanços que ocorreram nos últimos anos, percebe-se que as políticas públicas não rompem com o caráter de uma política emergencial e focal, portanto, compreende-se que é preciso um novo olhar e uma intervenção mais direcionada no sentido de atacar as determinações estruturais de ordem econômica, social e cultural, que produzem estas juventudes que são diferentes pela desigualdade e vulnerabilidade social. Ou seja, há a necessidade de adotar políticas públicas que enfrentam o plano conjuntural, emergenciais, as particularidades e diversidades dos grupos jovens e, que considere a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, sendo pertinente, que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que preserve sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo.

Assim, conforme constatou-se nesta pesquisa e de acordo com análise de Frigotto (2007), a realidade social construída historicamente no Brasil deixa evidenciado que a maioria dos jovens não conclui o ensino médio ou o faz de forma precária no horário noturno. Portanto, há uma travessia complexa e contraditória a fazer. Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente, ou seja, não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem.

Finalmente, tendo em vista os limites temporais e abrangência desta pesquisa, evidencia-se a necessidade de que novas pesquisas investiguem em que medida as propostas sobre o ensino médio integrado à educação profissional, o programa ensino médio inovador e o ensino médio por bloco de disciplinas, de fato, se constituem em instrumento significativo de superação das desigualdades, de formação do cidadão, superando os limites que são impostos na educação de nossos jovens.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas e juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003. p.13-32.

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5-6, p.25-36, maio/dez. 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p.37-73.

ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coords.); SOUZA LIMA, Fabiano; PINHEIRO, Leonardo (Orgs.). **Pesquisa juventudes brasileiras**. Brasília: UNESCO, 2006.

AGÊNCIA BRASIL. 27 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/11/25/materia.2008-11-25.9929753035/view>>. Acesso em: 26 nov. 2009.

ALVES, Wilson João Marcionílio. **Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: _____ (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Fracasso sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p.33-40, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. **O dentro e o fora da escola**. Aula Inaugural – Seminário Avançado do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, 05 de agosto de 2009.

BOURDIEU, Pierre. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p.46-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0103-863X200600010000300006&pid=S0103-863X2006000100003&lng=en>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

_____. Escritos da educação. In: NOGUEIRA, Maria Lúcia; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Lúcia; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2009a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2008. Rio de Janeiro, 2009b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2007.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2002.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; SPÓSITO, Marília Pontes Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p.179-216. (Coleção Educação para Todos, 16).

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: Balsa, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p.63-77.

CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2008. (Texto para Discussão, 1.335).

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Disputa de hegemonia: uma questão de formação ou de ideologia? **Forma e Conteúdo**, São Paulo, n.13, dez. 2006.

_____. **Formação integrada**: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: _____ (Coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina [DP&A], 2007.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, v.5, n.2, p.138-145, dez.1999.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

_____. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2007. 1 CD.*

DEBERT, Guita. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: LINS DE BARROS, Myrian Moraes (Org.). **Velhice ou terceira idade?** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998.

DIRETORIA DE ESTUDOS SOCIAIS DO IPEA, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/politicas-sociais-acompanhamento-analise.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2009.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Trad. Sergio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____, Integração: Quando a "sociedade" nos abandona. In: BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p.33-62.

_____. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A escola e a exclusão**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu**: trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ESTIVILL, Jordi. A face não reconhecida da sociedade: o debate conceitual sobre a exclusão social na Europa e na América Latina. In: BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p.103-139.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Fracasso escolar e a escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2005. Disponível em: <www.campinas.sp.gov.br>. Acesso em: 26 nov. 2009.

FERNANDES, Reynaldo. **Expansão escolar e qualidade de ensino**: o Brasil na década de 1990. 2004. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

FERRARO, Alceu R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ, Gil (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Eliza B.; GARCIA, Sandra R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FORACCHI, Marialice M. (Org.). **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). **Educar**, Curitiba, n.31, p.33-51, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

_____. **Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda**: a juventude "com vida provisória em suspenso". Projeto de Pesquisa – CNPq- Renovação de bolsa produtividade. Rio de Janeiro, 2007. mimeo

_____. **Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados**. Rio de Janeiro: UERG/ CNPq, 2008.

_____. Educação para a "inclusão" e a "empregabilidade": promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sônia Maria. **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa Formação, 2009. p.69-71.

GOFFMAN, Erving. **Stigma**. New York: Simon/Schuster, 1986. (Bibliotecas pessoais: Margarida de Souza Neves, Heloisa Serzedello Corrêa. Biblioteca PUC-Rio Fichamento Heloisa Serzedello Corrêa 15/06/04).

GUIMARÃES, Edilene R. Política para o ensino médio e educação profissional. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.3, n.5, jan./jun. 2006.

IBGE. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2007**. Brasília, 2009.

IPARDES. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/>>. Acesso em: 16 de abr. 2010.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em Questão, 6).

KUENZER, Acácia. **O ensino de 2.º grau**: caracterização e perspectivas. Curitiba: UFPR, 1984. (Relatório de Pesquisa).

_____, Ensino **Médio**: construído uma proposta para os que vivem do trabalho. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.3, p.15-21, jan./jul. 1998.

MÃO-DE-OBRA DIFÍCIL. **Folha de S.Paulo**, 28 dez. 2008 Editorial.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ, Gil (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, Maria Ornélia S. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5, 1997.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

NOSELLA, Paulo. **Ensino médio**: em busca do princípio pedagógico. Texto apresentado em sessão pública da ANPED. Caxambu, MG., Brasil, 2009. (mimeo).

NOVAES, Regina. Juventude exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas e juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003. p.121-142.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. v.1. p.47-69.

OLIVEIRA, Francisco de. A questão do estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. **Cadernos Abong**, n.8, jun. 1995. Disponível em: <www.abong.org.br>. Acesso em: 9 de abr. de 2009.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da Juventude: alguns contributos. **Análise Sociológica**, v.25, n.105-106, 1990.

_____. **Ganchos tachos e biscates**. 2.ed. Porto: Âmbar, 2003. Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Disponível em: <www.sine.pr.gov.br>. Acesso em: 22 nov. 2008.

PARANÁ. **Projeto expansão, melhoria e inovação do ensino médio do Paraná**. Curitiba, fev. 2002. (versão para discussão).

PARANÁ. **Secretária da educação anuncia 13 novos centros de educação profissional**. Dia-a-dia educação. Portal Educacional do Estado do Paraná, 2008a.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica**: diretrizes do ensino médio. Curitiba, 2008b.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A educação profissional no estado do Paraná**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: SEED, 2008c.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.5-6, p.15-24, maio/dez. 1997.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O financiamento das ações propostas**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, 4).

_____. Ensino médio: o valor investido garante qualidade? **Boletim Desafios da Conjuntura, Observatório da Educação**, n.26, out. 2008. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/desafios/desafios2/artigo3.html>>. Acesso em: 13 nov. 2009.

PIOZZI, Patrizia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". **Educ. Soc.** [online], v.28, n.100, p.715-735, 2007.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.217-241.

PROJETO JUVENTUDE/INSTITUTO CIDADANIA. **Perfil da juventude brasileira**. São Paulo: Criterium Assessoria em Pesquisas, 2004.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob o princípio do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, Maria; FIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RELATÓRIO PEDAGÓGICO - ENEM. 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>. Acesso em: 28 nov. 2009.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

SEED/PR. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/ens_medio_blocos/resumo_proposta.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009.

SILVA, Jailson de Souza. Políticas públicas no território da juventude. In: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inez (Org.). **Coleção grandes temas do conexão de saberes, políticas públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e educação técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores do Colégio Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ. 2007. Dissertação (Mestrado) - PPGE/UFF, Rio de Janeiro, 2007.

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

_____. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5-6, p.37-52, maio/dez. 1997.

_____. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v.13, n.39, p.71-83, set./dez. 2002.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003a.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). **Políticas públicas e juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003b. p.57-75.

TEIXEIRA, Maria A. Freitas; e LARANJEIRA, Denise H. Pereira, **Juventude educação e trabalho**: debates e desafios contemporâneos no Brasil. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br/.../SBS_TEXTOFINALJuventude>. Acesso em: 12 dez. 2009.

TORRES, Rosa M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ, Gil (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Sites consultados:

<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/>

<http://www.emdialogo.uff.br/>

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://www.cultura.gov.br/>

<http://www.esporte.gov.br/>

<http://www.inep.gov.br/>

<http://www.mda.gov.br/>

<http://www.mds.gov.br/>

<http://www.planalto.gov.br/>

<http://www2.fpa.org.br/>

<https://www.defesa.gov.br/>

www.ceplac.gov.br/

www.diaadiaeducaçao.pr.gov.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ENTREVISTA ALUNOS - ENSINO MÉDIO

Pesquisa: Um estudo do processo de implementação de Políticas Públicas para o ensino médio no Estado do Paraná, Ensino médio Integrado à Educação Profissional, Ensino Médio por Blocos de Disciplinas: problematizando as causas do acesso e permanência.

1. Nome do Colégio:

a. Tipo de Curso:

- ☐ ensino médio
- ☐ integrado à educação profissional
- ☐ PROEJA
- ☐ Bloco

b. Turno em que frequenta o curso:

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno

c. Considerando as combinações de cor ou raça dos seus avós e dos seus pais, você tem combinações de cor ou raça:

- ☐ Negra ☐ Branca ☐ Índia ☐ Asiático ☐ Outras

2. Caracterização da família do aluno de ensino médio da rede estadual do Paraná.

1. Identidade sócio-familiar.

a. Você mora com:

- ☐ sua família (pais, irmãos, tios, avós, sogros)
- ☐ seu marido, sua esposa, namorado (a), com seus filhos.
- ☐ amigos
- ☐ sozinho
- ☐ outras

2. Importância dada ao ensino médio pelas famílias.

3. A renda média de sua família é:

4. Ocupação e escolaridade dos pais.

5. Sua contribuição na renda familiar é:

3. O perfil do aluno do ensino médio da região metropolitana do estado do Paraná.

1. Você fez o ensino fundamental em que tipo de escola?

() Particular

() Pública

2. O valor do ensino médio na vida dos jovens.

3. A importância do ensino médio para conseguir um emprego, uma profissão.

4. Dificuldades enfrentadas para acessar essa etapa ou modalidade do ensino médio:

5. Quais as políticas públicas necessárias para que o aluno do ensino médio permaneça no sistema de ensino.

6. O ensino médio ajudou você conseguir um emprego?

7. A escola ajuda ou ajudou melhorar as condições de vida de sua família?

8. Parece que temos um pertencimento na sociedade? Você se sente assim?

9. Fala sobre aqueles que estudam e trabalha?

10. Em sua opinião o que leva o aluno a abandonar a escola?

11. Você acha que o trabalho ajuda a dar continuidade em seus estudos? Tem alguma coisa no trabalho que garante a sua permanência na escola?

12. Escreva sobre suas expectativas sobre trabalho e continuidade dos estudos.

13. Depoimento final:

APÊNDICE 2
ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICA E DE CURSO,
PROFESSOR(A), DIREÇÃO, EQUIPE ADMINISTRATIVA

Pesquisa: Um estudo do processo de implementação de Políticas Públicas para o ensino médio no Estado do Paraná, Ensino médio Integrado à Educação Profissional, Ensino Médio por Blocos de Disciplinas: problematizando as causas do acesso e permanência.

1. Quantos alunos matriculados no ensino médio e nas outras modalidades da última etapa da educação básica?

2. Você percebe, que o aluno apresenta dificuldade em acessar essa etapa da educação básica? Se percebe, quais?

3. Você acredita que as políticas públicas implementadas no Paraná para o ensino médio, facilitam o acesso e a permanência do aluno na escola?

4. Quantos concluíram o semestre?

5. Qual o número de alunos que abandonaram?

6. A escola fez um levantamento das causas da evasão? Quais foram às principais razões apontadas para o abandono/desistência do estudo?

7. Em sua opinião porque houve a evasão?

APÊNDICE 3
INSTRUMENTO 1
PERFIL E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

1. Dados da Escola

(Ano de 2008 / mês de MAIO)

Município: São José dos Pinhais.

NRE: Área Metropolitana Sul

2. Localização

(x) área urbana

() área rural

() área urbana periférica

Ensino Fundamental e Médio

Matricula Inicial Ano: 2008

Aproveitamento dos alunos (no ano anterior)

Ano/Série	Matrícula inicial	Admitidos após maio	Afastados por abandono	Afastados por transferência	Matrícula final
6.º ano/ 5.ª série	244	16	4	19	237
7.º ano/ 6.ª série	221	9	7	7	216
8. ano/ 7.ª série	189	14	3	9	191
9.º ano/ 8.ª série	140	8	4	3	141
TOTAL	794	47	18	38	785
1.º ano	124	6	14	4	112
2.º ano	105	2	12	5	90
3.º ano	74	1	2	2	71
TOTAL	303	9	28	11	273

Ano/Série	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de Reprovação (%)	Taxa de Abandono (%)
6.º ano/ 5.ª série	176	61	68,48	23,73	1,55
7.º ano/ 6.ª série	153	63	65,94	27,15	3,01
8. ano/ 7.ª série	143	48	68,75	23,07	1,44
9.º ano/ 8.ª série	118	23	77,12	15,03	2,01
TOTAL	590	195	69,41	22,94	2,11
1.º ano	90	22	68,18	16,06	10,60
2.º ano	65	25	62,5	24,03	11,53
3.º ano	53	18	71,62	24,32	2,79
TOTAL	208	65	67,09	20,96	9,03

Fonte: Ata de desempenho final.

Distorção idade-série

Escola organizada em SÉRIE

Turno: NOITE Ano: 2008

ANO	Matrícula Final (A)	Até 16 anos	Até 17 anos	Até 18 anos	Até 19 anos	Até 20 anos	+ de 20 anos	Total de alunos com idade superior à série respectiva (B)	Taxa de Distorção (B/A) x 100
1º	112		26	17	2	1	1	47	41,96
2º	90			17	13	2	5	37	41,11
3º	71				15	10	5	30	42,25
TOTAL	273	-	26	34	30	13	11	114	41,75

Ensino Médio

Matrícula inicial

ANO	Matutino		Vespertino		Noturno		Total		
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	ANEE ⁽¹⁾
1ª					A, B, C, D	130			0
2ª					A, B, C	107			0
3ª					A, B, C	75			0
TOTAL					10	312			0

Fonte: Mapa de Matrícula.

(1) Alunos com necessidades educacionais especiais.

Disciplinas críticas (com baixo desempenho) no Ensino Médio, por série, turno e turma

continua

Disciplinas	Série	Turma	Turno	Taxa de Reprovação (%)
Matemática	1.º	A	Noite	16,66
Física	1.º	A	Noite	16,66
Língua Portuguesa	1.º	A	Noite	10,00
Língua Portuguesa	1.º	B	Noite	13,33
Biologia	1.º	B	Noite	13,33
Física	1.º	B	Noite	16,66
História	1.º	C	Noite	34,28
Química	1.º	C	Noite	34,28
Física	1.º	C	Noite	34,28
Biologia	1.º	D	Noite	38,70
Geografia	1.º	D	Noite	35,48
Matemática	1.º	D	Noite	22,58
Matemática	2.º	A	Noite	59,37
Língua Portuguesa	2.º	A	Noite	28,12
Física	2.º	A	Noite	25,00
Língua Portuguesa	2.º	B	Noite	44,11
Matemática	2.º	B	Noite	41,17

Disciplinas críticas (com baixo desempenho) no Ensino Médio, por série, turno e turma

conclusão

Disciplinas	Série	Turma	Turno	Taxa de Reprovação (%)
Física	2.º	B	Noite	29,41
Física	2.º	C	Noite	41,66
Matemática	2.º	C	Noite	58,33
Língua Portuguesa	2.º	C	Noite	38,88
Matemática	3.º	A	Noite	52,00
Língua Portuguesa	3.º	A	Noite	16,00
Física	3.º	A	Noite	8,00
Matemática	3.º	B	Noite	48,00
Geografia	3.º	B	Noite	20,00
História	3.º	B	Noite	16,00
Matemática	3.º	C	Noite	30,43
Física	3.º	C	Noite	26,08
Geografia	3.º	C	Noite	4,34

Fonte: Mapa de Turmas e Disciplinas.

Obs.: Especificar, no mínimo, três (03) disciplinas por turma. A taxa de reprovação por disciplina, série, turma e turno é calculada pela fórmula: $N.º \text{ de alunos da turma reprovados na disciplina} / N.º \text{ total de alunos da turma} \times 100$

Há turmas ou disciplinas sem professor? Se a resposta for afirmativa, especifique.

NÃO

A escola provê para os alunos:

- a) merenda escolar? (x) sim () não
 b) serviço médico? () sim (x) não
 c) serviço oftalmológico? () sim (x) não
 d) serviço odontológico? () sim (x) não
 e) outros (especificar): _____

Liste as medidas ou projetos que estão sendo implantados na atual administração, **de iniciativa da escola**. Informar, para cada projeto ou medida, o critério de eficácia a que corresponde, o objetivo e o resultado alcançado.

Medida/projeto	Critério de Qualidade	Objetivo	Resultado alcançado
1. Projeto café com ciência e poesia	Participação Interdisciplinariedade Envolvimento da comunidade	Ensino/Aprendizagem Integração comunidade e escola	Resultados Positivos, todos os envolvidos participaram.
2. Festival de Dança	Idem	Expressando as diferenças danças dentro da cultura brasileira	Grande participação dos alunos
3. Projeto Meio Ambiente	Participação da Comunidade Escolar	Formação da cidadania e sensibilização ecológica	Plena participação

FICHA-RESUMO 1 – FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

1) Dados do desempenho acadêmico da escola:

Ano 2008

INDICADORES	1. ^a à 3. ^a Série			
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	Geral
Taxa de Aprovação	68,18	62,5	71,62	67,09
Taxa de Reprovação	16,06	24,03	24,32	20,96
Taxa de Abandono	10,60	11,53	2,79	9,03

Ensino Médio, por turno

Ano: 2008 Turno: NOITE

Série	Turno	Taxa de Distorção
1. ^a	Noite	41,96
2. ^a	Noite	41,11
3. ^a	Noite	42,25

Fonte: Censo Escolar

Problemas considerados prioritários para combate em cada item a seguir, baseando-se nos dados e informações do Instrumento 1.

a) Desempenho dos alunos:

- Alta taxa de reprovação no Ensino Fundamental;
- Alta taxa de evasão no Ensino Médio;
- Falta de qualificação dos professores.

b) Gestão

- Falta interação entre equipe pedagógica e gestão;
- Não atuação dos órgãos colegiados;
- Falta de interação entre pais/escola/alunos.

c) Qualificação técnico-pedagógica da equipe escolar

- Falta de metodologias adequadas;
- Número reduzido de profissionais na composição da equipe pedagógica;
- Falta interação entre os turnos e equipe pedagógica;

Problemas que devem ser atacados **prioritariamente**, com base nos itens a, b e c acima e que sejam de **governabilidade** da escola (máximo 5):

- Falta de capacitação dos Professores;
- Baixo índice de aprovação dos alunos do ensino fundamental;
- Alto taxa de evasão dos alunos do ensino médio;
- A falta de metodologias diferenciadas e interação na sala de aula com o intuito de diminuir as disciplinas críticas;
- A falta de integração escola/comunidade.

Resultados

Requisitos	Características	Escala	Evidências
7.1. Desempenho acadêmico dos alunos	7.1.a) Os históricos acadêmicos recentes mostram melhora em relação às médias nacionais/ estadual/regional;	1 2 3 4 5	Abaixo da média IDEB
	7.1.b) Os dados de desempenho demonstram elevação na taxa de aprovação em todas as séries e disciplinas;	1 2 3 4 5	Elevação do nº de reprovados.
	7.1.c) A taxa de abandono tem diminuído consistentemente a cada ano;	1 2 3 4 5	Evasão em saída – SERE.
	7.1.d) A média de aprovação dos alunos tem aumentado a cada ano;	1 2 3 4 5	Reprovação em ascensão.
	7.1.e) A distorção idade-série tem diminuído consistentemente a cada ano.	1 2 3 4 5	SERE
Total de pontos obtidos no requisito 7.1:		11	
7.2. Desempenho geral da escola	7.2.a) Há evidências de que todas as ações propostas estabelecidas nos planos de ação da escola são integralmente cumpridas;	1 2 3 4 5	Falta acompanhamento.
	7.2.b) Os resultados da escola indicam o cumprimento de sua função social em relação aos serviços prestados;	1 2 3 4 5	Abaixo do esperado.
	7.2.c) Há evidências de tendência de melhoria na organização da gestão e serviços da escola.	1 2 3 4 5	Direção iniciando trabalho.
Total de pontos obtidos no requisito 7.2:		09	
Total de pontos obtidos no critério 7:		20	

FICHA-RESUMO 2 – ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE ESCOLAR

Identificar requisitos e características críticos. (máximo de três requisitos por Critério de Qualidade e três características para cada requisito).

Critério de Qualidade Escolar	Requisitos	Características
1. Ensino e Aprendizagem	1.3 Práticas efetivas dentro da sala de aula	1.3.d) As disciplinas nas quais os alunos apresentam maior dificuldade recebem maior atenção por parte da escola e dos professores.
		1.3.e) Os professores e equipe pedagógica conhecem e realizam acompanhamento dos alunos com dificuldades.
		1.3.g) Os professores estabelecem uma relação entre os conteúdos, assinalando aos alunos os conceitos estudados anteriormente.
	1.4 Encaminhamentos metodológicos de atividades de ensino diferenciadas	1.4.a) Os professores utilizam metodologias diferenciadas.
		1.4.d) Os professores utilizam material didático diferenciado estimulando os alunos a estabelecerem relações entre as atividades escolares e extra-classes.
		1.4.f) Os professores propõe atividades pedagógicas fora da escola.
	1.7 Avaliação contínua e rendimento dos alunos	1.7.a) Os professores fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino para que possam por em prática seu planejamento de forma adequada às características dos alunos;
		1.7.b) Os professores acompanham continuamente o progresso dos alunos e sabem quantos e quais alunos estão em dificuldades em cada disciplina/conteúdo;
		1.7.h) Os alunos têm clareza dos conteúdos e dos critérios de avaliação da aprendizagem.
Critério de Qualidade Escolar	Requisitos	Características
2. Gestão e administração escolar: organização do trabalho	2.1 Estabelecimento com qualidade de ensino	2.1.f) A direção e equipe pedagógica acompanha, com frequência, a prática dos professores de acordo com o PPP, PPC e Plano de Trabalho Docente;
		2.1.i) A escola estabelece relação clara entre os conteúdos, objetivos de aprendizagem, as atividades de ensino e a avaliação dos alunos;
		2.1.j) A equipe escolar define critérios de desempenho para avaliar os alunos, com base na Proposta Pedagógica Curricular;
	2.2 Expectativas em relação a aprendizagem dos alunos	2.2.a) No contato com pais e alunos, a equipe pedagógica propõe maneiras de trabalhar a inclusão;
		2.2.b) O diretor, no contato com professores, estimula uma atitude positiva em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos;
		2.2.c) A equipe escolar mantém o ensino e a aprendizagem como centro do trabalho realizado na escola.
	2.3 Comunicação entre a equipe escolar, pais e a comunidade	2.3.a) O diretor e a equipe pedagógica promovem reuniões frequentes com o corpo docente, com pauta antecipada;
		2.3.d) A equipe escolar envolve-se em atividades organizadas pela comunidade;
		2.3.f) A direção da escola procura envolver as instâncias colegiadas nas decisões relativas à melhoria da escola e enfatizam que a sua participação influencia no desempenho dos alunos;

Critério de Qualidade Escolar	Requisitos	Características
3. Gestão e administração escolar: Pais e Comunidade	3.1 Apoio material da comunidade	3.1.b) A equipe escolar e os pais dos alunos reúnem-se para discutir as necessidades da escola e dos alunos e as maneiras de atendê-las.
	3.3 Participação da comunidade na gestão da escola	3.3.a) Os pais têm participação nas reuniões do Conselho Escolar;
		3.3.b) Os pais sabem quem é seu representante no Conselho Escolar.
	3.4 Envolvimento dos pais na aprendizagem	3.4.b) Os pais acompanham as atividades de casa dos filhos; 3.4.c) Há evidência de leitura, conversação e brincadeira dirigidas no ambiente doméstico; 3.4.d) A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o desenvolvimento escolar de seus filhos.
Critério de Qualidade Escolar	Requisitos	Características
4. Gestão e administração escolar: profissionais da escola	4.1 Gestão do pessoal docente e não-docente	4.1.d) A direção organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem, planejem etc.;
		4.1.f) Os profissionais da educação são valorizados por meio de profissionalização;
		4.1.g) A escola adota medidas de organização, articulação e suporte para auxiliar os profissionais em suas funções;
	4.2 Formação e Desenvolvimento	4.2.e) A direção da escola define anualmente um programa de desenvolvimento do pessoal docente e não-docente;
		4.2.g) A equipe escolar (docentes e não docentes) aceita inovações e se mostra envolvida em processos de mudança;
		4.2.h) Os professores têm informações atualizadas sobre tecnologia e recursos educacionais.
	4.3 Experiência apropriada	4.3.b) O desempenho do professor dentro de sala de aula é avaliado.
	4.4 Compromisso da equipe escolar com os objetivos e metas da escola	4.4.c) A Equipe Pedagógica orienta os professores para a coerência entre suas práticas docentes e os objetivos e propostas de ação da escola;
		4.4.d) A equipe escolar avalia o desempenho de seus profissionais da educação e o da escola como um todo;
Critério de Qualidade Escolar	Requisitos	Características
5. Gestão e administração escolar: processos escolares	5.1 Conselho Escolar Atuante	5.1.a) A escola dispõe de um Conselho Escolar com funções e atribuições bem definidas;
		5.1.e) Os segmentos representantes da comunidade interna e externa à escola têm participação efetiva no Conselho Escolar;
		5.1.f) Os processos de ensino, aprendizagem e gestão democrática da escola atendem ao que foi definido e validado pelo Conselho Escolar.
	5.3 Planejamento das ações	5.3.a) A escola define conjuntamente seus objetivos e os planos de ação para alcançá-los;
		5.3.c) A Proposta Pedagógica Curricular é discutida e definida por toda a equipe escolar, com validação do Conselho Escolar;
		5.3.d) As fragilidades da escola são discutidas e administradas pelo Conselho Escolar com vistas à sua superação.
	5.4 Objetivos Claros	5.4.a) Os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos com a comunidade escolar;
		5.4.d) A escola dispõe de critérios e instrumentos para determinar a forma de organização escolar;
		5.4.e) A escola estabelece propostas de ações efetivas.

Critério de Qualidade Escolar	Requisitos	Características
6. Gestão e administração escolar: Infraestrutura	6.1 Instalações adequadas	6.1.a) O prédio e o pátio escolar são bem conservados;
		6.1.b) Os banheiros são limpos e mantidos em condições adequadas de uso;
		6.1.c) A escola possui um espaço disponível para atividades de leitura e pesquisa;
		6.1.d) As salas de aula, laboratórios e biblioteca estão em boas condições de uso;
		6.1.e) O espaço escolar (salas, laboratórios, biblioteca etc.) são utilizados e de forma adequada;
		6.1.f) Os alunos têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar.
Critério de Qualidade Escolar	Requisitos	Características
7. Resultados	7.1 Desempenho acadêmico dos alunos	7.1.a) Os históricos acadêmicos recentes mostram melhora em relação às médias nacionais/estadual/ regional;
		7.1.b) Os dados de desempenho demonstram elevação na taxa de aprovação em todas as séries e disciplinas;
		7.1.d) A média de aprovação dos alunos tem aumentado a cada ano;
	7.2 Desempenho Geral da Escola	7.2.a) Há evidências de que todas as ações propostas estabelecidas nos planos de ação da escola são integralmente cumpridas;
		7.2.b) Os resultados da escola indicam o cumprimento de sua função social em relação aos serviços prestados;
		7.2.c) Há evidências de tendência de melhoria na organização da gestão e serviços da escola.

SÍNTESE DA AUTOAVALIAÇÃO

- 1) Com base nos dados e informações contidos nas fichas resumo dos instrumentos 1 e 2, Plano de Ação da Escola e PPP, identificar os principais problemas que a escola pretende definir como prioritários, relacionando-os aos Critérios de Qualidade Escolar.

Problemas	Critério de Qualidade escolar
Falta de metodologias diversificadas	ENSINO APRENDIZAGEM
Falta de uso de materiais interativos	ENSINO APRENDIZAGEM
Pouca interação entre comunidade escola	Gestão e administração escolar: pais e comunidade
Falta de acompanhamento dos pais em relação ao desenvolvimento escolar de seus filhos	Gestão e administração escolar: pais e comunidade
Alto índice de reprovação no Ensino Fundamental	RESULTADOS
Alta taxa de evasão no Ensino Médio	RESULTADOS

Problemas	Causas prováveis	Principais ações
Metodologias diferenciadas	Falta de atividades diversificadas Aperfeiçoamento do Professor recursos diversos.	• Jogos • Música • Teatros • Aquisição de livros, revistas, jornais e mídias • capacitação de professores • através de palestras e cursos.
Materiais interativos	O uso da informática no ensino, padece da falta de softwares educacionais, principalmente em língua portuguesa, além da falta de equipamentos de multimídia que poderão tornar as aulas e apresentações mais interessante.	• Aquisição de softwares educacionais. • Kit multimídias
Interação comunidade/escola	A falta de articulação da escola com a família e o trabalho escolar dificulta a compreensão das ações propostas pela escola e a sua função social.	• Palestras; • Elaboração de projetos envolvendo pais, filhos e escola; • Canto da leitura; • Projeto de Meio ambiente, etc.
Acompanhamento dos pais em relação ao desenvolvimento escolar de seus filhos	A falta de acompanhamento dos pais cria dificuldades para enfrentamento de ações voltadas ao comportamento e aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles alunos em situação vulnerabilidade social.	• Incentivo a participação nos órgãos colegiados da escola; • Projetos educacionais; • Gincanas; • Cinema na Escola, etc.
Reprovação	A falta de envolvimento do professor com os dados relacionados a reprovação faz com que os números alarmantes passem despercebidos. De acordo com os professores as principais causas são: A indisciplina, a falta de assiduidade, o desinteresse, o alcoolismo e a droga.	• Capacitação docente.; incremento do material pedagógico; adotar medidas de transformação do cotidiano das famílias e da escola; realização de projetos, gincanas, campeonatos esportivos entre outros.
Evasão	A evasão escolar está diretamente relacionada com a desmotivação e o desinteresse que a escola provoca nos alunos. Problemas sociais e desestruturação familiar também colaboram para os altos índices de evasão.	• Projeto Jornal • Química no cotidiano; • Meio ambiente – coleta e reutilização do lixo; • Teatro de fantoche • Dança de Hip Hop.