



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**CAMILA MARIA CUNHA DE SOUZA**

**PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM  
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**FORTALEZA  
2017**

**CAMILA MARIA CUNHA DE SOUZA**

**PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM  
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.  
Orientador: Prof. Dr. Jakson Alves de Aquino.

**FORTALEZA  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S237p Souza, Camila Maria Cunha de.  
    Protagonismo estudantil em Escolas Estaduais de Educação Profissional / Camila Maria  
    Cunha de Souza. – 2017.  
    162 f. : il. color.

    Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,  
    Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2017.  
    Orientação: Prof. Dr. Jakson Alves de Aquino.

    1. Educação Profissional. 2. Protagonismo . 3. Juventude. I. Título.

CDD 301

---

**CAMILA MARIA CUNHA DE SOUZA**

**PROTAGONISMO ESTUDANTIL EM  
ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jakson Alves de Aquino (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alda de Sousa Alves  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE)

---

Prof. Dr. André Haguette  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos jovens, “aqueles a quem pertence e de quem depende o futuro”.

Papa João Paulo II

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, autor e senhor da minha vida. E a Maria, minha mãe.

Aos meus pais, Artemisa Cunha e Ilson Souza, por todo amor, incentivo e dedicação. Por sempre me tranquilizarem nos momentos de angústia com um simples olhar de quem confia na minha capacidade. Devo-lhes todas as minhas conquistas.

Ao meu esposo, Fabrício Freitas, companheiro e suporte nessa árdua caminhada, cujo apoio e cumplicidade foram fundamentais.

Enfim, à minha família, por todo apoio e motivação durante toda minha formação. De modo especial à tia Fátima, que pacientemente revisou o texto.

Aos amigos que vibram com bons fluidos, propiciando confiança. De modo especial a William Oliveira e a Rachel Maia, que me ajudaram com suporte técnico quando precisei e, principalmente, ouviram-me pacientemente nos momentos de grande inquietude.

Aos professores, em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Jakson Aquino, exemplo de profissional comprometido com a docência e com a pesquisa, pelo apoio, pela orientação, pela leitura atenta, pela disponibilidade. Rendo graças também ao prof. Dr. Irapuan Peixoto e ao prof. Dr. André Haguette, pelas preciosas contribuições desde a graduação e também no Exame de Qualificação. Aos professores que se dispuseram a fazer parte da banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Alda de Sousa, Prof. André Haguette e Prof. Irapuan Peixoto. Estendo o agradecimento a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória, inspiraram-me e continuam a fazê-lo profissionalmente.

Aos colegas da graduação e do mestrado, pelas contribuições, pelas vivências acadêmicas, pela troca de experiências.

A todos os estudantes, professores e gestores das escolas onde realizei o trabalho de campo. Sem sua preciosa colaboração, nada teria sido possível.

À Universidade Federal do Ceará e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia pelo acolhimento institucional.

Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa.

“A escola protagonista é a escola necessária para que cada jovem possa desenvolver, em sua trajetória biográfica, as promessas que trouxe consigo ao vir a este mundo e, igualmente, a escola que o Brasil necessita e requer para responder pró-ativamente aos imensos desafios que a história nos coloca.”

Antonio Carlos Gomes da Costa

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o protagonismo estudantil em Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) em Fortaleza, traçando um paralelo entre a realidade dos estudantes dessa modalidade de ensino e os estudantes das escolas regulares. Para isso, a pesquisa se desenvolve nesses dois contextos educacionais. As Escolas Profissionais guardam uma série de particularidades quando comparadas às Escolas Regulares, tais como: são de tempo integral, os alunos cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico e cumprem estágio obrigatório. Tais particularidades as tornam um instigante objeto e espaço de estudo. Faz-se necessário apresentar um breve histórico da educação profissional no Brasil, pois essa modalidade de ensino vem sendo utilizada desde o período colonial em diversos contextos. O levantamento bibliográfico centra-se nos conceitos: juventude e protagonismo. Adotou-se uma metodologia que engloba ferramentas metodológicas qualitativas e quantitativas, a fim de alcançar resultados mais abrangentes. A primeira parte da pesquisa consiste em observações, entrevistas e grupos focais realizados em uma EEEP localizada em um bairro da periferia de Fortaleza-CE. Para a construção do banco de dados foram aplicados 1300 questionários em dez escolas da mesma cidade, sendo cinco profissionalizantes e cinco regulares. A partir da aplicação dos questionários, foi possível criar e medir índices de protagonismo entre os estudantes dos dois tipos de escola e chegar a algumas conclusões importantes, dentre elas e a principal, a de que ser aluno de uma escola profissional impacta positivamente os índices de protagonismo.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Protagonismo. Juventude.



## **ABSTRACT**

This master thesis aims to investigate student protagonism in the State Schools of Professional Education (EEEP) in Fortaleza, drawing a parallel between the reality of students of this type of teaching and students of regular schools. The professional schools have a number of particularities when compared to regular schools, such as: they are full-time, students attend high school integrated to technical education and attend mandatory training. These particularities make them an intriguing object and field of research. It is necessary to present a brief history of professional education in Brazil, since this modality of teaching has been used since the colonial period in several contexts. The bibliographical survey focuses on the concepts of youth and protagonism. Qualitative and quantitative methodological tools were adopted in order to achieve more comprehensive results. The first part of the research consists of observations, interviews and focus groups carried out in an EEEP located in a suburb of Fortaleza-CE. Later, 1300 questionnaires were administered to students of ten schools in the same city, five of which were professional and five were regular. From the questionnaires' data, it was possible to create and measure indexes of protagonism among students and compare those from EEEPs with the ones from regular schools. The conclusion is that being a student of a professional school has a positive effect on the indexes of protagonism.

**Keywords:** Professional education. Protagonism. Youth.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução do número de alunos matriculados nos cursos técnicos, no Estado do Ceará, no período de 2008 a 2016 .....	17
Figura 2: Relações esperadas entre as variáveis e o IPC .....	84
Figura 3: Relações esperadas entre as variáveis e o IPE .....	85
Figura 4: Sexo dos entrevistados segundo o tipo de escola .....	93
Figura 5: Renda segundo a cor declarada .....	94
Figura 6: Renda segundo a Cor declarada – Recodificado .....	95
Figura 7: Correlação entre a pretensão de cursar faculdade e trabalhar e estudar .....	102
Figura 8: Correlação entre a pretensão de trabalhar e estudar e fazer curso técnico .....	103
Figura 9: Participação no grêmio segundo a existência de grêmio na escola onde cursou o ensino fundamental .....	104
Figura 10: Interesse em participar do grêmio correlacionada com a existência do grêmio na escola - Escolas Regulares .....	105
Figura 11: Interesse em participar do grêmio correlacionada com a existência do grêmio na escola – EEEPs .....	106
Figura 12: Interesse em participar do grêmio correlacionada com a existência do grêmio na escola – EEEPs .....	107
Figura 13: Interesse em participar do grêmio correlacionado com o exercício de liderança – EEEPs .....	108
Figura 14: Existência de grêmio relacionado com o fato da escola ouvir os estudantes .....	109
Figura 15: Existência do grêmio correlacionada ao incentivo da escola ao grêmio .....	110
Figura 16: Existência do grêmio correlacionada com o fato da escola ouvir estudantes para definir regras da escola .....	111
Figura 17: Frequência com que os alunos acessam as redes sociais relacionada à criação de grupo no WhatsApp .....	112
Figura 18: Como preferem estudar .....	113
Figura 19: Como preferem estudar correlacionado à disposição para	

organização de grupos de estudo .....	113
Figura 20: Como preferem estudar correlacionado ao curso .....	114
Figura 21: Gráficos que correlacionam a participação e a disposição para organizar atividades .....	115
Figura 22: Histograma do Índice de Protagonismo via Empoderamento .....	117
Figura 23: Histograma do Índice de Protagonismo Coletivo .....	118
Figura 24: Relação entre IPC e querer participar do grêmio .....	125
Figura 25: Relação entre IPC e saber que tem grêmio na escola/Relação entre IPC e saber que tem conselho na escola .....	126
Figura 26: Relação entre IPC e a realização de trabalho voluntário .....	127
Figura 27: Relação entre IPE e querer participar do grêmio .....	128
Figura 28: Relação entre IPE e saber que tem grêmio na escola/Relação entre IPE e saber que tem conselho na escola .....	129

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Horários e atividades .....	46
Tabela 2: Cursos .....	92
Tabela 3: Renda .....	95
Tabela 4: Escolaridade dos responsáveis .....	96
Tabela 5: Estrutura familiar .....	97
Tabela 6: Principal Responsável .....	97
Tabela 7: Quem tem maior salário .....	98
Tabela 8: Pessoa que recebe maior salário está trabalhando .....	98
Tabela 9: Correlação entre principal responsável e pessoa que tem maior salário .....	98
Tabela 10: Nível do conhecimento sobre Conselho Escolar .....	100
Tabela 11: Expectativas dos estudantes para logo que concluírem o ensino médio .....	101
Tabela 12: Sumário das regressões: significância do modelo de ensino .....	119
Tabela 13: Sumário das regressões .....	122
Tabela 14: Regressão IPE x IPC .....	124
Tabela 15: Sexo dos entrevistados segundo o tipo de escola .....	144
Tabela 16: Renda segundo a cor declarada .....	144
Tabela 17: Renda segundo a cor declarada recodificada .....	144
Tabela 18: Correlação entre a pretensão de cursar faculdade e trabalhar e estudar .....	144
Tabela 19: Correlação entre a pretensão de trabalhar e estudar e fazer curso técnico .....	145
Tabela 20: Participação no grêmio segundo a existência de grêmio na escola onde cursou o ensino fundamental - Escolas Regulares .....	145
Tabela 21: Participação no grêmio segundo a existência de grêmio na escola onde cursou o ensino fundamental – EEEPs .....	145
Tabela 22: Interesse em participar do grêmio correlacionada com a existência do grêmio na escola - Escolas Regulares .....	146
Tabela 23: Interesse em participar do grêmio correlacionada com a existência do grêmio na escola – EEEPs .....	146

Tabela 24: Interesse em participar do grêmio correlacionado com o exercício de liderança - Escolas Regulares .....	147
Tabela 25: Interesse em participar do grêmio correlacionado com o exercício de liderança – EEEPs .....	147
Tabela 26: Existência de grêmio relacionado com o fato da escola ouvir os estudantes – Escolas Regulares .....	148
Tabela 27: Existência de grêmio relacionado com o fato da escola ouvir os estudantes - EEEPs .....	148
Tabela 28: Existência do grêmio correlacionada ao incentivo da escola ao grêmio - Escolas Regulares .....	148
Tabela 29: Existência do grêmio correlacionada ao incentivo da escola ao grêmio – EEEPs .....	148
Tabela 30: Existência do grêmio correlacionada com o fato da escola ouvir estudantes para definir regras da escola - Escolas Regulares .....	149
Tabela 31: Existência do grêmio correlacionada com o fato da escola ouvir estudantes para definir regras da escola – EEEPs .....	149
Tabela 32: Frequência com que os alunos acessam as redes sociais relacionado à criação de grupo no WhatsApp - Escolas Regulares .....	149
Tabela 33: Frequência com que os alunos acessam as redes sociais relacionado a criação de grupo no WhatsApp – EEEPs .....	149
Tabela 34: Como prefere estudar e a disposição para organizar grupos de estudo – EEEPs .....	150
Tabela 35: Como prefere estudar e a disposição para organizar grupos de estudo - Escolas Regulares .....	150
Tabela 36: Como preferem estudar correlacionado ao curso .....	150
Tabela 37: Participação e organização de abaixo-assinado – EEEPs .....	151
Tabela 38: Participação e organização de abaixo-assinado online – EEEPs .....	151
Tabela 39: Participação e organização de manifestações pacíficas – EEEPs ....	151
Tabela 40: Participação e organização de passeatas – EEEPs .....	152
Tabela 41: Participação e organização de greves – EEEPs .....	152
Tabela 42: Participação e organização de abaixo-assinado - Escolas Regulares .....	152

Tabela 43: Participação e organização de abaixo-assinado online - Escolas Regulares .....	152
Tabela 44: Participação e organização de manifestações pacíficas - Escolas Regulares .....	153
Tabela 45: Participação e organização de passeatas - Escolas Regulares .....	153
Tabela 46: Participação e organização de greves - Escolas Regulares .....	153
Tabela 47: Relação entre IPC e querer participar do grêmio .....	154
Tabela 48: Relação entre IPC e saber que tem grêmio na escola .....	154
Tabela 49: Relação entre IPC e saber que tem conselho na escola .....	154
Tabela 50: Relação entre IPC e a realização de trabalho voluntário .....	154
Tabela 51: Relação entre IPE e querer participar do grêmio .....	154
Tabela 52: Relação entre IPE e saber que tem grêmio na escola .....	155
Tabela 53: Relação entre IPE e saber que tem conselho na escola .....	155

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

CEE – Centro de Ensino Experimental

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação e Tecnologia

CENTEC – Instituto Centro de Pesquisa Tecnológico

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEM – Diretrizes Curriculares e Nacionais para o Ensino Médio no Brasil

EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETFCE – Escola Técnica Federal do Ceará

FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade da Educação

IFCE – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

IPC – Índice de Protagonismo Coletivo

IPE – Índice de Protagonismo via Empoderamento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LB DEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PROCENTRO – Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco.

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PNE – Plano Nacional de Educação

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEDUC – Secretaria de Educação  
SEDUC-CE – Secretaria Estadual de Educação do Ceará  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SIGE – Sistema de Gestão Escolar  
SINCOPEÇAS – Sindicato do Comércio de Peças e Serviços para Veículos Automotores  
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará  
TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional  
TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht  
TRE – Tribunal Regional Eleitoral  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROTAGONISMO</b> .....	<b>21</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	21
2.2 MODELO DE GESTÃO: TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCI- OEDUCACIONAL – TESE .....	29
2.3 JUVENTUDE E PROTAGONISMO .....	32
2.4 EDUCAÇÃO LIBERTADORA VERSUS EDUCAÇÃO BANCÁ- RIA .....	34
2.5 A FORMAÇÃO DE UM CONCEITO: PROTAGONISMO .....	36
<b>3 PESQUISA QUALITATIVA PRELIMINAR</b> .....	<b>44</b>
3.1 INTRODUÇÃO .....	44
3.2 UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ...	45
3.3 UMA ESCOLA REGULAR .....	69
3.4 MAIOR PROTAGONISMO EM EEEPs? .....	72
<b>4 O QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>73</b>
4.1 SOBRE AS QUESTÕES .....	73
4.2 RELAÇÕES ESPERADAS ENTRE VARIÁVEIS .....	83
<b>5 PESQUISA QUANTITATIVA</b> .....	<b>86</b>
5.1 INTRODUÇÃO .....	86
5.2 AS ESCOLAS .....	87
5.3 RESULTADOS .....	91
5.3.1 APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS DADOS .....	91
5.3.2 ÍNDICES DE PROTAGONISMO .....	115
5.3.3 REGRESSÕES .....	118
5.3.4 TESTANDO CONSEQUÊNCIAS DO PROTAGONISMO ....	125
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>138</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>144</b>
<b>APÊNDICE 1 – TABELAS EXTRAS</b> .....	<b>144</b>
<b>APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como tema o protagonismo estudantil. Busco observá-lo entre os estudantes de Escolas Estaduais de Educação Profissional, tendo como parâmetro de comparação os discentes das escolas regulares. Para isso, a pesquisa se desenvolve nos dois contextos, mas o foco principal de interesse são as Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs.

A pesquisa se classifica entre os estudos referentes à Sociologia da Educação, tendo em vista que acontece na escola, com categorias próprias desse universo. Partilho da ideia, que ganha espaço entre os sociólogos, que considera a escola como um “*microcosmo social*”, um campo de pesquisa tão amplo e complexo que pode ser visto como uma “*microsociedade*”. Além de se inserir no campo da Sociologia da Educação, a presente pesquisa também tem influência da Sociologia da Juventude. A categoria juventude tem grande relevância. ComprWALeendo o aluno como um jovem (LIMA FILHO, 2014) e as políticas educacionais como políticas de juventude que, para além do tema central relacionado ao protagonismo juvenil, são também conceitos norteadores de toda a pesquisa.

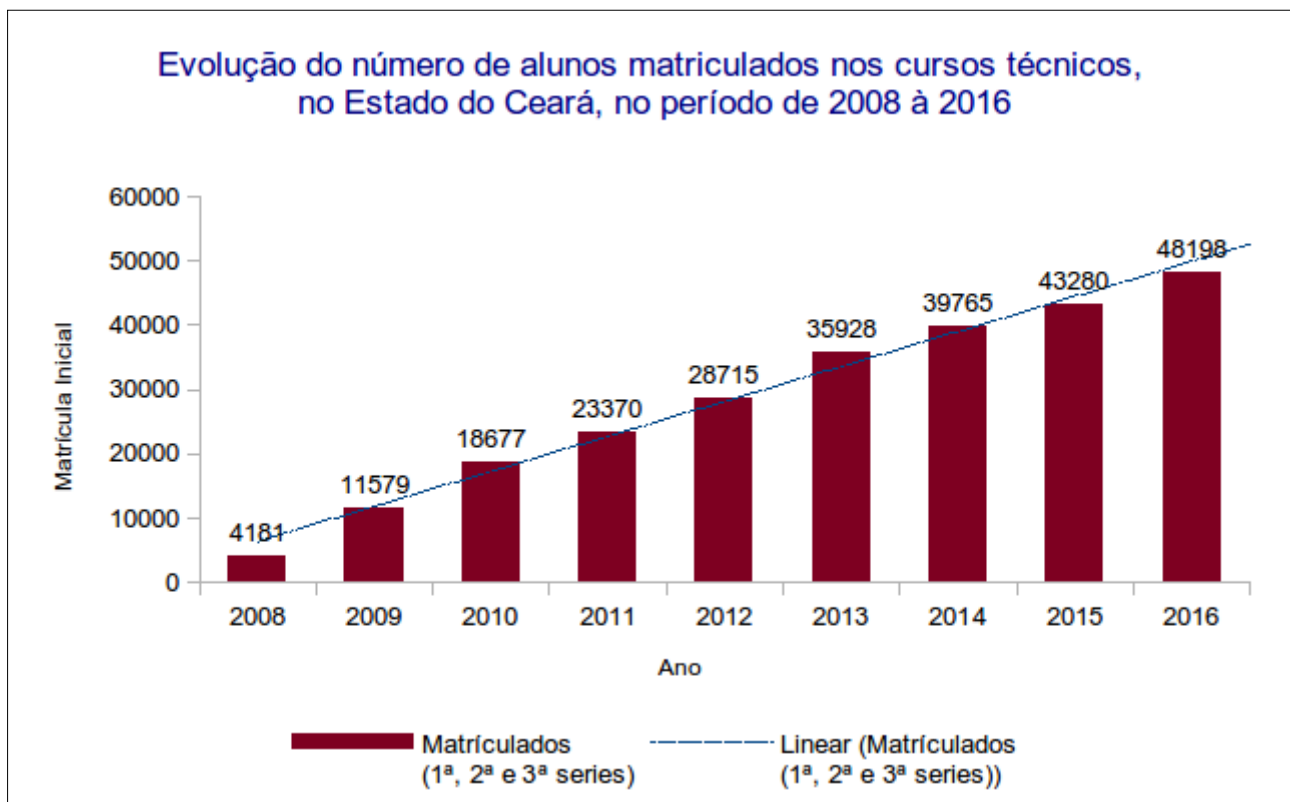
A educação profissional assumiu relevância no cenário político educacional, no Brasil, nos últimos anos, suplantando o que anteriormente era colocado no centro dos discursos da Sociologia da Educação.

“A educação profissional cresceu 74,9% no Brasil, entre 2002 e 2010, passando de 652 mil matrículas para 1,14 milhões no período.” (WALTER, 2011, online). Essa modalidade de ensino tem recebido importantes investimentos nos últimos anos, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Ceará – SEDUC-CE, em 2015, 12%<sup>1</sup> dos estudantes de ensino médio, ou seja, 43.280 alunos estavam nas escolas de educação profissional. Até 2015, 42.816 alunos concluíram a formação técnica nas escolas de educação profissional do Estado.

---

<sup>1</sup>Os dados de matrícula e conclusão são extraídos do SIGE; no caso dos dados do gráfico que segue, esses foram consultados no SIGE no mês do Censo Escolar no ano de 2016.

Figura 1 - Evolução do número de alunos matriculados nos cursos técnicos, no Estado do Ceará, no período de 2008 a 2016.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará/Coordenadoria de Educação Profissional/Sistema de Gestão Escolar.

O programa Brasil Profissionalizado, objetivando fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, foi lançado em 2007, repassando recursos para que os estados investissem na criação, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional, integrando o conhecimento do ensino médio à prática.

O diferencial dessa modalidade é o currículo integrado. Um dos objetivos é que a profissionalização do aluno o motive a continuar os estudos, diminuindo, assim, a evasão no ensino médio. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada em 2010<sup>2</sup> pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio, se comparado a alguns outros países do MERCOSUL. Enquanto a Venezuela tem uma taxa de 1% e a Argentina 7%, a taxa do Brasil é de 10% (IBGE, 2010).

<sup>2</sup>Dados mais atuais disponíveis no site do IBGE.

O Ceará é um exemplo de implementação do Brasil Profissionalizado. O Governo do Estado, através da Secretaria da Educação, assumiu em 2008 o desafio de promover a articulação do currículo do ensino médio com a formação para o mundo do trabalho. Orientada pela legislação educacional federal e estadual, foi criada a rede estadual de Escolas de Educação Profissional – EEEPs, que integra a política estadual para as juventudes, com o objetivo de diversificar a oferta do Ensino Médio, visando à sua articulação com a educação profissional e com a continuidade dos estudos através das EEEPs. As Escolas Estaduais de Educação Profissional foram criadas a partir da Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.

Segundo as diretrizes de governo apresentadas pela “coligação Cid Gomes”, os objetivos estratégicos a serem alcançados para a educação profissional tecnológica e agrotécnica eram:

- Estabelecer um programa estratégico de formação de professores para a educação tecnológica e profissional, em parceria com o governo federal, governos municipais e iniciativa privada;
- Atender às novas demandas do setor agropecuário, qualificando, reestruturando e ampliando a rede estadual de escolas agrotécnicas e promovendo sua articulação com as escolas federais (Diretrizes para o plano de governo da coligação, Ceará vota para crescer, p. 26).

As EEEPs foram inspiradas nos CEEs (Centro de Ensino Experimental) ou ginásios experimentais que, desde 2006, proporcionavam o ensino integral a estudantes de ensino médio em Pernambuco; esse modelo chegou também a São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro. EEEPs e CEEs assemelham-se quanto ao modelo de gestão, ao incentivo ao protagonismo juvenil, à preparação para a vida e aos projetos integrados. Diferenciam-se no que concerne às EEEPs incluírem no ensino médio a formação profissionalizante.

Os cursos técnicos ofertados variam de escola para escola, também em função da localização dessas em diferentes cidades, de modo a adaptá-los às oportunidades locais. Atualmente são ofertados 51 diferentes cursos, entre eles: Informática, Enfermagem, Turismo, Segurança do Trabalho, Comércio, Edificações, Estética, Finanças, Produção de Moda, Massoterapia, Agroindústria, Meio Ambiente, Aquicultura, Contabilidade, Secretariado, Administração, Hospedagem, Vestuário. São 115 escolas estaduais de educação profissional funcionando.

É importante investigar essa política no momento em que se vivem transformações profundas nas formas de organização e institucionalização do trabalho, especialmente no Ceará, estado pobre da região Nordeste, cujo mercado de trabalho é historicamente marcado pela ruralidade, trabalho informal, precariedade e baixa remuneração. Pergunta-se, então, a que serve essa educação profissional? Constitui um projeto diferente de desenvolvimento para o estado, onde a qualificação da mão de obra é fundamental? Ou é uma adaptação a exigências feitas pelo capitalismo?

Considero que a ênfase dada ao ensino profissional é um esforço importante; busca qualificar a mão de obra para as novas exigências do mercado e diminuir a informalidade. No entanto, suponho que essa política se subordina às características do processo de internacionalização do capital, levando no máximo à formação de um trabalho urbano de nível médio semiquualificado.

Faz-se necessário refazer o percurso histórico a partir de um breve histórico da educação profissional no Brasil. Essa modalidade de ensino vem sendo utilizada desde o período colonial em diversos contextos. No Ceará, até a criação das EEEPs, a modalidade era representada pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFCE (na época de sua criação era denominada Escola Técnica Federal do Ceará - ETFCE) e pelas instituições do Sistema S de Ensino (SESI, SESC, SENAI). As EEEPs foram criadas em 2008 inspiradas no modelo pernambucano e regidas pela Tecnologia Empresarial Socieducacional – TESE.

Como já citei, os dois conceitos centrais da pesquisa são protagonismo e juventude, portanto eles perpassam toda a escrita. A concepção é de que o jovem passa por um processo de educação para o protagonismo, ou seja, o protagonismo é uma prática que pode ser ensinada/aprendida.

A pesquisa de campo é dividida em dois momentos importantes: pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa; ambas as metodologias trazem técnicas complementares que em diálogo e de modo conjunto possibilitam a realização de uma pesquisa mais abrangente.

A escolha da escola onde realizei a pesquisa qualitativa se deu por motivos práticos; já tinha uma inserção nessa escola desde a graduação<sup>3</sup>, portanto

---

<sup>3</sup>Durante a graduação desenvolvi na referida escola um trabalho acerca do ensino de Sociologia nas

já tinha os contatos e a inserção inicial que me possibilitou otimizar o trabalho. O primeiro momento (qualitativo) foi importante para conhecer o campo de maneira mais profunda; foram inúmeras visitas, várias horas de campo na escola que permitiram conhecer na prática aquilo que era apresentado nos documentos, entrevistas e grupos focais. Essa inserção proporcionou a construção do questionário que foi pré-testado nessa escola e com outros estudantes de ensino médio, sendo posteriormente aplicado e consistindo o principal instrumental do segundo momento.

Nesse segundo momento, visitei dez escolas (cinco regulares e cinco profissionais), um total de 43 turmas nas quais apliquei 1300 questionários. A escolha das escolas foi orientada pelas notas do ENEM 2014. A partir dos dados disponibilizados no site do MEC, selecionei as escolas públicas regulares com maior média e então selecionei as EEEPs cujas médias mais se aproximavam das regulares. Assim foram definidas as dez escolas. O questionário aplicado é formado por questões que podem ser classificadas em eixos: rotina escolar, sociabilidade, participação política e civil, visão e pretensões de futuro e perfil socioeconômico. Aplicados os questionários, os dados foram tabulados e explorados utilizando o programa R, (software livre para elaboração de estatísticas). A utilização do R me possibilitou trabalhar com os dados a partir das informações coletadas e da teoria sobre protagonismo juvenil e criar um índice de protagonismo que me auxiliou no momento das análises de dados, análises também realizadas com o auxílio do software.

---

EEEPs. A pesquisa foi realizada mediante um estudo de caso desenvolvido durante as disciplinas de Metodologia da Pesquisa nas Ciências Sociais, Prática de Pesquisa I e Prática de Pesquisa II, durante os anos de 2012 e 2013. Em 2014 retornei à escola como bolsista em um projeto PIBIC intitulado “Adesões e Conflitos entre Culturas Juvenis na Escola: práticas, saberes e valores da juventude no ambiente escolar”, coordenado pelo professor Irapuan Peixoto e financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) via UFC.

## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROTAGONISMO

### 2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O ensino técnico existe no Brasil desde o período colonial. Nessa época, os trabalhos manuais eram associados aos escravos, portanto seu ensino sofria preconceito, sendo desvalorizado, como expõe Caju (2005). Antes de existirem escolas técnicas, os ofícios eram repassados de pai para filho e também para as crianças pobres como uma possibilidade para no futuro terem uma profissão; era um ensino de técnicas. Apenas em 1809 registra-se a primeira ação governamental de institucionalizar o ensino profissionalizante, com a criação do Colégio das Fábricas, que inclusive não prosperou, encerrando suas atividades em 1812.

No Brasil, desde o período imperial, há uma dicotomia no ensino. Para as elites, era ofertado um ensino propedêutico, enquanto que para os pobres ofertava-se uma educação profissional voltada para a qualificação para o mercado de trabalho.

No período republicano, começa uma fase de normatização da educação. São elaboradas leis e decretos, a fim da regulamentação legal do ensino em todos os níveis: primário, secundário e superior. Lança-se um novo olhar sobre o ensino agrícola e o ensino industrial que até então se enquadravam como filantropia e se destinavam, primeiramente, aos mais pobres (órfãos e desvalidos).

A constituição de 1891 estabeleceu que o Estado deveria gerir a educação. Escolas públicas foram criadas, mas isso não acabou com a segregação entre ricos e pobres. Cabia aos estados o ensino primário e o profissional. E o secundário e superior ficavam entre as instâncias estaduais e federais.

Com o decorrer dos anos, algumas alterações foram sendo feitas nas leis do país, inclusive nas que regem a educação, porém,

Quanto ao ensino técnico-profissional, quase nada foi acrescentado. Em 1920, esse tipo de ensino foi destinado aos cegos, surdos, mudos e menores abandonados do sexo masculino, deixando bem claro que o trabalho da produção era destinado às pessoas com poucas possibilidades de ascensão na escala produtiva, isto é, aos deficientes e pobres, dando força de lei à desvalorização do trabalho manual e reforçando o preconceito por esse tipo de trabalho, herança dos tempos coloniais (CAJU, 2005, p.10).

A partir de 1920, algumas mudanças sociais e econômicas começaram a ocorrer no Brasil e no mundo. A urbanização e a industrialização estavam em crescente desenvolvimento. Influenciado pelos pensadores escolanovistas, educadores brasileiros começaram a propor mudanças no projeto educacional. Em 1931, acontece a Reforma Francisco Campos, uma das de maior destaque, pois estava ligada às bases do sistema nacional. Essa reforma estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória e a divisão em dois ciclos: o fundamental (com duração de cinco anos), um complementar (dois anos) e a exigência de que eles habilitariam o acesso ao nível superior.

Em 1932, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde. Essa criação representa um importante marco da ação federal em relação à educação e constituição de 1934 tornou obrigatória a oferta do ensino fundamental pelo Estado. Nesse contexto surgiram as primeiras ideias de constituição de um Plano Nacional de Educação.

A educação é fortemente influenciada pelo contexto social, político e econômico. Depois do golpe de Estado de Getúlio Vargas, a Constituição de 1937 alterava o que havia sido posto pela Constituição de 34. Nesse período, o Estado passou para instituições privadas, como a Igreja Católica, a obrigação de gerir a educação (o Estado só interferiria se as instituições não estivessem conseguindo atender à demanda). Os ricos estudavam em escolas públicas ou privadas e os pobres em escolas profissionalizantes. A ideia era que a educação dos pobres fosse financiada pelos mais ricos, uma economia do Estado.

A Reforma Capanema, em 1942, contemporânea do golpe de Getúlio Vargas, versava sobre as Leis Orgânicas de Educação. Nesse período, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos ligados ao ensino profissionalizante.

Com o fim do governo autoritário, adotou-se uma nova Constituição (1946). Nessa, a obrigação de gerir a educação foi dada novamente ao Estado. A lei garantia que o Estado, nas suas três instâncias (federal, estadual e municipal), deveria destinar parte dos recursos à educação e que os empresários que tivessem mais de cem funcionários deveriam proporcionar para seus empregados e filhos educação de qualidade. É importante registrar a diferença entre o que era proposto pela lei e a realidade da época.



A partir de 1946, iniciaram-se os debates para a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Muitos são os pontos levantados nesse debate, por exemplo: qual era a responsabilidade da iniciativa privada e do Estado, a descentralização do ensino, a Igreja Católica que defendia uma educação ligada aos princípios religiosos, os intelectuais e estudantes que defendiam uma educação pública e de qualidade.

As Escolas Normais, criadas em 1835 (antes da Reforma Capanema), tiveram um crescimento acelerado no período republicano. Em 1949 já eram em torno de 540 escolas regidas pelos estados.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024. O processo de elaboração dessa Lei foi marcado pelo impasse entre ideais democráticos e conservadores. Podemos ressaltar que essa lei já nasceu ultrapassada. Segundo Santos e Corrêa (2010), alguns pontos que podem ser destacados nessa lei:

- não há alteração na estrutura do ensino, ou seja, mantém a desarticulação entre os ensinos primário e o médio. Entretanto diminui-se a rigidez do sistema e propõe a redução do número de disciplinas no ensino secundário.
- a União dispensará recursos para a construção e reforma de prédios escolares e equipamentos.
- cria-se o Conselho Federal de Educação (CFE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) com a função principal de exigir recursos financeiros do governo.
- o ensino técnico continua sem merecer uma atenção especial e continua sendo relegado a uma população “menos favorecida” (LDBEN, 1961 *apud* SANTOS e CORRÊA, 2010, p. 28).

A promulgação da LDB de 61 não deixou satisfeitos os envolvidos na luta pela educação. Os debates continuaram. Intensificou-se a luta entre estudantes, intelectuais e líderes religiosos pela escola pública de qualidade para todos. O Golpe de 1964, então, desarticulou esses movimentos que passaram a ser considerados subversivos. Líderes foram presos, exilados, “desapareceram” ou foram assassinados.

Na década de 70, vivenciava-se no Brasil um período de ditadura que influenciava todo o contexto social, e o mundo do trabalho não ficava de fora dessas mudanças. O Brasil apresentava particularidades, tendo em vista que o país ainda estava passando pelo processo de industrialização. É importante percebermos como

essa industrialização e as mudanças no mundo do trabalho influenciaram a política educacional desse período. Em 1971, foi promulgada a Lei 5692 de 1971, fixando as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus. Alguns pontos da Lei 5692 fazem referência ao ensino profissional:

- extensão da obrigatoriedade para o 1° grau (1ª à 8ª séries);
- não se separa mais o ensino secundário do técnico, superando o dualismo escolar;
- superação do ensino propedêutico com a profissionalização do ensino médio para todos;
- as empresas devem cooperar com a educação;
- integração geral do sistema educacional: do primário ao superior (SANTOS e CORRÊA, 2010, p. 29).

A partir dessa lei, o ensino profissionalizante passa a ser obrigatório no 2° grau.

Devido ao período de industrialização vivenciado no Brasil, o empenho era formar mão de obra para a pequena, média e grande indústria; o foco estava na preparação mecanicista do educando. Outras motivações eram a “conscientização” política a favor do regime militar, entre outras.

Como vemos, a data que circunscreve a criação da LDB de 1971 foi marcada por uma esfera econômica onde constantemente buscou-se nutrir o milagre econômico com a força de trabalho adestrada dentro do modelo de Educação de então, gerido pelos militares, não havendo, contudo, espaço para o diálogo entre os diferentes grupos sociais. Desta forma, disciplinas como a Filosofia, a Sociologia, entre outras, foram tiradas de circulação do currículo, sendo substituídas por disciplinas que ensinavam sobre Educação moral e Cívica, encarregadas de adestrar e a normatizar o educando de então (RODRIGUES, 2012, p. 11).

O currículo buscava aproximar a lógica da produção capitalista ao sistema educacional vigente, determinando uma profissionalização compulsória. Todos eram submetidos a um ensino de técnicas a fim de suprir uma necessidade do mercado; fazia parte do plano de desenvolvimento daquele governo o desenvolvimento econômico e, para que ele fosse possível, era necessária a qualificação da mão de obra (PCNEM, 2000).

A sociedade da época estava sendo orientada pelos ideais desenvolvimentistas dos militares. Tudo girava em torno desses ideais e não era diferente com o sistema educacional, por vezes renegado ao segundo plano. Essa

obrigatoriedade da profissionalização só deixou de existir em 1982.

Em 1990, chegaram ao país novas formas de gestão do trabalho: flexibilização e terceirização. Essas mudanças no Brasil se deram de uma maneira diferenciada: elevaram-se as taxas de desemprego, devido aos cortes que são efetuados e, para os que se mantinham empregados, eram exigidas uma intensificação do trabalho e uma maior escolarização e adaptação às mudanças constantes.

Em 1996, foi aprovada a nova LDB, após um árduo percurso de embates relacionados ao modo de pensar a educação. Essa lei foi popularizada como Lei Darcy Ribeiro. Houve uma superação do caráter assistencialista do ensino profissional. Seu caráter assistencialista consistia no ensino de técnicas profissionais para os mais pobres visando a uma vaga no mercado de trabalho. Considera-se a partir dessas mudanças na LDB que:

[...] tudo que vem após o ensino médio é, a rigor, educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença é caracterizada pelo nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária (CAJU, 2005, p. 36).

A Lei Darcy Ribeiro, LDB em vigor, dispõe acerca da educação profissional no capítulo III, sendo importante para esta pesquisa o art. 39, § 2º, inciso II, pois esse legisla sobre a educação profissional técnica de nível médio.

Apresentou-se, assim, a necessidade de uma mão de obra qualificada para o mercado, deixando transparecer a ligação entre a educação profissional e o mercado de trabalho, o que se traduz como uma colaboração entre setor público e o privado, tendo em vista que as empresas que incorporavam (e continuam incorporando) essa mão de obra são na grande maioria empresas privadas.

Durante o governo FHC, foram tomadas algumas medidas em relação à Educação Profissional. Foi promulgado o Decreto 2208/97, que regulamenta o Ensino Profissionalizante, deixando clara a separação entre o nível médio e o técnico. Existem dissonâncias quanto à interpretação desse decreto. Por exemplo, o ministro de educação da época, Paulo Renato Souza, afirmava que o decreto representava um rompimento com a educação elitista, pois proporcionava um

complemento à educação básica. Há críticos a essa afirmação. Frigotto é um deles, ao afirmar que na realidade não há esse rompimento, já que haverá uma maior distinção entre quem terá ou não acesso à Educação Profissional. O argumento de Frigotto é cabível também se levarmos em consideração que essa medida acentuará o dualismo: educação propedêutica e educação para o mercado.

Em 10 de setembro de 1997, o MEC implementou o Programa de Expansão da Educação Profissional, por meio da Portaria nº 1005, que ficou conhecida pela sigla PROEP. A Lei Federal nº 9649 de 27 de Maio de 1998 também versava acerca da Educação Profissional, que estabelecia parceria com estados e municípios e, em certa medida, diminuía a obrigação da União em relação a essa modalidade de ensino. No segundo mandato de FHC, deu-se continuidade ao que estava sendo pensado para a educação.

Pochmann (2012) faz uma retomada interessante quanto às transformações ocorridas no Brasil no fim do século XX e início do século XXI, refletindo sobre a expansão do terceiro setor e o crescimento econômico do país. Segundo esse autor, começavam a aparecer sinais de escassez de mão de obra qualificada. Suponho que isso tenha levado à intensificação dos investimentos em educação.

O Decreto 5154/04, publicado durante o governo Lula e que versa sobre o Ensino Profissionalizante, substituiu o Decreto 2208/97. Esse novo decreto garante que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de três formas: integrada, ou seja, ensino médio e curso técnico com uma única matrícula; ou concomitante, educação profissional e ensino médio, pressupondo a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer ou não na mesma instituição de ensino; ou subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Art. 4º DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004) O Decreto anterior afirmava que o ensino técnico aconteceria depois do ensino médio.

Anterior a esse decreto, em 2003, foram criados os Centros Vocacionais Tecnológicos – CVTs, que são unidades de ensino profissionalizante voltadas para difusão do ensino prático. São voltados principalmente para a população que necessita de capacitação profissional e não tem tempo de se dedicar a uma formação de maior duração. O CVTs desempenharam importante papel no processo

de formação profissional de determinada parcela da sociedade. Eles eram construídos a partir de parcerias entre as três instâncias governamentais.

Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino.

Em 2006, com o Decreto 5.840, foi instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o ensino fundamental, médio e educação indígena. Ainda no ano de 2006, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições públicas e privadas de ensino. Ainda aconteceu a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira. Com a participação de 2.761 participantes, ocorreu a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história.

Em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

A aprovação da lei 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou os 38 Institutos Federais. Segundo essa lei, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passaram a formar Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Em 2013, eram mais de 354 unidades, que possibilitaram a 500.000 alunos terem acesso à Educação Profissional.

Durante o governo Lula, a Educação Profissional recebeu vários investimentos, sendo o grande marco a Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que proporcionou uma maior organização dessa modalidade de ensino. Em vários programas e projetos, a parceria entre Governo Federal e Governos Estaduais foi (e ainda é) de grande importância. Por exemplo, o programa Brasil Profissionalizado, lançado em 2007, tem como objetivo

fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, através do repasse de recursos para que os estados invistam na criação, modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, como forma de integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

Um exemplo de implementação desse programa acontece no Ceará. O Governo do Estado, através da Secretaria da Educação, assumiu em 2008 o desafio de promover a articulação do currículo do ensino médio com a formação para o mundo do trabalho. Orientada pela legislação educacional federal e estadual, foi criada a Rede Estadual de Escolas de Educação Profissional – EEEP, que integra a política estadual para as juventudes, com o objetivo de diversificar a oferta do Ensino Médio, visando à sua articulação com a educação profissional e com a continuidade dos estudos, através das EEEPs. As EEEPs têm como missão integrar a formação escolar de nível médio com uma habilitação profissional técnica através de educação acadêmica de excelência, formação para o mundo do trabalho e práticas e vivências em protagonismo juvenil. Com o passar do tempo, o número de Escolas e a variedade de cursos vêm aumentando. Dado o desafio de garantir formação técnica qualificada, importantes parcerias têm se estabelecido entre o Governo do Estado, setores produtivos e instituições como Sebrae, Companhia Docas, Sindicato do Comércio de Peças e Serviços para Veículos Automotores – Sincopeças, dentre outras.

A lei nº 13.005, de 25 Junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 (dez) anos. Duas das metas desse PNE tratam da educação profissional. A meta 10 diz: “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, na forma integrada à Educação Profissional, nos Ensinos Fundamental e Médio” e a meta 11 “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) de gratuidade na expansão de vagas” (PNE, 2014, p.71).

Com todos os problemas em relação à ausência de um PNE, durante o período de 2010 a 2014, no Governo Dilma Rousseff deu-se continuidade aos investimentos na educação profissional. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) tem como competências: planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação

profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica, além de outras (MEC, 2014).

A criação da Secretaria de Educação Profissional refletiu o esforço em democratizar o acesso a essa modalidade. A formação dessa secretaria atrelada à implantação de indústrias de base representa o interesse no desenvolvimento regional.

Atualmente, no ano de 2017, está em curso a reforma do ensino médio, proposta por meio de uma Medida Provisória (MP). Em síntese, o conteúdo obrigatório será reduzido, as disciplinas organizadas em áreas de concentração, o período letivo ampliado e os professores não serão necessariamente licenciados, podendo ser contratados com base no “notório saber”. No que tange ao ensino profissional: passará a ser uma das áreas de concentração. A reforma prevê que a escola ofereça aos discentes as cinco possibilidades de áreas que eles queiram empregar mais tempo: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Não se pode deixar de reforçar que nem todas as escolas terão as cinco opções, e isso dependerá de uma série de fatores, a começar pelo investimento financeiro.

## **2.2 MODELO DE GESTÃO: TECNOLOGIA EMPRESARIAL SOCIOEDUCACIONAL – TESE**

As Escolas Estaduais de Educação Profissional têm um modelo de gestão específico, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que foi inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)<sup>4</sup>. A ideia é levar os conceitos gerenciais (dispostos na TEO) para o ambiente escolar. Segundo os idealizadores da TESE, essa seria a “espinha dorsal do processo de transformação da escola pública, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados pífios” (MAGALHÃES *apud* ICE, ano, p. 4). Além disso, há os pilares centrais: educação e

---

<sup>4</sup>TEO – A Tecnologia empresarial Odebrecht provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A.

trabalho, que a partir de 2005 foram incorporados à TESE como os “pilares da educação contemporânea” definidos no Relatório para a UNESCO. Os pilares são: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver; aprender a ser (DELORS, 2003).

A TESE foi apresentada ao PROCENTRO<sup>5</sup> e implementada primeiramente no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, instituição que pode ser considerada inspiração para a criação das EEEPs, embora o Ginásio Pernambucano não fosse integrado à educação profissional, o que o distingue das EEEPs e faz desse modelo pioneiro no Brasil.

A TESE é dividida em três módulos: Módulo I: Entender – Princípios e conceitos da TESE aplicados à Escola Pública de Ensino Médio; Módulo II: Aceitar – Macroplanejamento e Módulo III: Praticar – A operacionalização propriamente dita. Segundo as orientações da SEDUC-CE, esses módulos devem ser trabalhados com os professores da educação profissional (das EEEPs cearenses) e diluídos no processo de formação do alunado.

As principais premissas inspiradas na TESE a serem trabalhadas nas EEEPs são:

- **Protagonismo Juvenil** – o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.
- **Formação Continuada** – educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento.
- **Atitude Empresarial** – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.
- **Corresponsabilidade** – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.
- **Replicabilidade** – Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual (ICE, s.d, p. 21).

A partir da pesquisa realizada, observei que a SEDUC-CE fez uma adaptação nas duas últimas premissas, para fins de formação com os professores: em substituição de parceiros públicos e privados, a corresponsabilidade é pactuada entre educadores, pais, educandos, SEDUC e outros parceiros comprometidos com a qualidade do ensino aprendizagem, objetivando garantir eficiência nos processos e eficácia nos resultados. Já a replicabilidade, a partir da adaptação, seria a filosofia

---

<sup>5</sup>Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, órgão da Secretária de Educação criado em 2003, atualmente denominado Programa de Educação Integral.



de gestão das EEEPs, servindo de referência para as outras escolas da rede estadual de ensino, o que vem acontecendo recentemente, por exemplo, com as escolas de tempo integral da prefeitura e do estado que não são profissionais, mas têm inspiração nas EEEPs e no seu modo de gestão.

O modelo de gestão TESE/TEO traduz uma visão mercadológica da educação. A escola é vista como uma empresa, os gestores escolares são os empresários, a comunidade escolar a clientela, e a educação é o serviço/produto oferecido cuja qualidade é medida por meio dos resultados nas avaliações, com ênfase nas avaliações externas, por exemplo ENEM e SPAECE.

A utilização do ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act, ou seja, Planejar/Fazer/Avaliar/Agir) reflete essa utilização de elementos próprios do meio empresarial na escola. Seguem as adaptações feitas para a “empresa-escola”:

Planejamento - Esta fase é um momento de reflexão de líderes e liderados. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos e processos.

Execução – Fazer acontecer. É pôr em prática o que foi definido nos vários instrumentos de planejamento. Envolve a parceria entre educadores e educandos.

Acompanhamento e Avaliação – Ocorrem simultaneamente e possibilitam verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Os instrumentos mais eficazes são: a Educação pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença.

Ajuste - Ao final de um período, geralmente anual, é imprescindível proceder à correção do Plano de Ação, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Daí recomeça todo o processo retratado pelo ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) (ICE, s.d, p. 12).

Existem posicionamentos que questionam como uma escola, seja ela pública ou privada, pode ser vista como empresa. E existem os que se colocam a favor e entendem que é uma maneira de gerir que melhora os resultados. Posiciono-me em um meio termo, pois sou contra a visão mercadológica que exclui os que não se adaptam, mas consigo visualizar pontos positivos, por exemplo, o incentivo aos pactos entre os partícipes do processo ensino-aprendizagem.

Ao longo deste trabalho, enfatizo uma das premissas da TESE: o protagonismo juvenil.

## 2.3 JUVENTUDE E PROTAGONISMO

Como dito na seção anterior, faz parte da missão das EEEPs o incentivo ao protagonismo juvenil, e meu objetivo de pesquisa é investigar esse protagonismo no contexto escolar.

Para trabalhar o conceito *protagonismo juvenil*, é necessário discutir antes o que é a juventude, quem são os jovens. Atualmente está muito presente nas Ciências Sociais o debate sobre juventudes; há alguns anos essa temática não ocupava o lugar de centralidade que ocupa hoje.

São inúmeras as definições de juventude, a partir de aspectos biológicos: jovem é o indivíduo que tem entre 15 e 29 anos, cujo corpo ainda está em processo de formação e maturação, um ser psicologicamente imaturo. Essa é apenas uma delas; sabe-se que o conceito de juventude é muito mais complexo e vai além dessa definição. Como afirma Diógenes (1998, p. 93), a juventude é “tecida em um terreno de constantes transformações”.

A abordagem de juventude que utilizo é a explorada por autores como Abramo (1994), Pais (2003) e Carrano (2000, 2009), que entendem a juventude enquanto categoria social e não apenas como faixa etária. Levi e Schmitt (1996) também reforçam essa ideia da juventude para além da definição etária:

Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado (...). De resto, é precisamente sua natureza fugidia que carrega de significados simbólicos, de promessas e de ameaças, de potencialidade e de fragilidade essa construção cultural, a qual, em todas as sociedades, é objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas. Com esse olhar cruzado e ambivalente, no qual se misturam atração e desconfiança, as sociedades sempre “construíram” a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos (...) (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 08).

Busco seguir a linha de Bourdieu (1983) e Sarlo (1997) para pensar a juventude envolvendo estilos de vida, estética, categorias de consumo, sentimento

de pertença, etc. Uma abordagem que considero muito importante para essa pesquisa e para a Sociologia da Educação de uma maneira geral é a de Camacho (2004), que trata da invisibilidade dos estudantes, por vezes nem percebidos enquanto jovens.

A juventude é uma construção social, um estado de vida. A sociedade passa atualmente por um processo de “juvenilização”, onde ser jovem é o desejo da maioria das pessoas, que anseiam por um prolongamento da juventude; o sentir-se jovem é extremamente valorizado. “‘Ser jovem’ é o objetivo a ser alcançado” (LIMA FILHO, 2014, p.105).

Apesar desse ‘sentir-se jovem’ alargar o limite da juventude, faz-se necessário, como nos aponta Carrano (2000), definir uma faixa de idade que delimite essa fase da vida. É necessário saber quem chamar de jovem nos estudos estatísticos, nas definições quanto à escolarização obrigatória, idade mínima para ingresso na vida profissional, responsabilização penal, quando da elaboração de políticas públicas para a juventude, dentre outras situações em que a idade é levada em conta.

Pais (2003) apresenta duas correntes teóricas da sociologia da juventude: a corrente geracional e a corrente classista. Em resumo, a primeira parte da noção da juventude como “fase da vida” tende a uma homogeneização da juventude. Como o nome sugere, ela propõe a divisão em gerações; as relações são marcadas por continuidades e descontinuidades intergeracionais. A idade é uma variável tão ou mais importante quanto às variáveis socioeconômicas. A segunda toma as culturas juvenis como culturas de classe; tem um viés político; foca na noção de reprodução social. Nos dias de hoje, essas duas correntes já não abrangem a questão da juventude, que se tornou mais ampla, mas são importantes para que possamos perceber a maneira como se pensou e ainda se pensa esse conceito.

Uma das abordagens deste trabalho é acerca da participação política da juventude na escola. Trata-se de conceber a política para além da noção de política partidária e sim compreendê-la a partir da concepção aristotélica, política relacionada ao bem comum da coletividade, ou seja, o engajamento na vida da pólis (nesse caso a pólis estaria representada pela escola).

Na contemporaneidade, a juventude está engajada em vários movimentos, em vários setores. Por exemplo, nos grupos de cunho ambiental, nas

igrejas, na luta pelos direitos da mulher, do negro, dos homossexuais, e tantos outros grupos de acordo com suas vivências.

E a escola é um desses espaços de participação juvenil, na qual as agremiações de estudantes são historicamente importantes. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi uma das primeiras instituições a serem perseguidas e destituídas no momento pós-golpe, o que é sintomático, reflete a importância e o perigo que representa estudantes organizados.

Como aponta Bourdieu e Passeron (1982), a escola é um espaço, uma instituição onde se dá a reprodução dos valores e regras sociais. É um lugar onde as relações sociais são bastante intensas e os atores sociais, ou seja, os estudantes estão em constante ação.

## **2.4 EDUCAÇÃO LIBERTADORA *VERSUS* EDUCAÇÃO BANCÁRIA**

Embora a obra de Paulo Freire seja bastante anterior ao conceito de protagonismo juvenil, podemos perceber na literatura freiriana fragmentos desse conceito diluídos nas ações propostas por ele.

Na sua clássica obra *A educação como prática para a liberdade* (1967), Paulo Freire propõe o seu método de alfabetização (que posteriormente se estende para as demais disciplinas e graus de ensino, transformando-se no que conhecemos como Método Paulo Freire). Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1983), o autor contrapõe o que ele denomina educação bancária *versus* educação crítica, libertadora. Como o título sugere, Freire discute a relação do oprimido e opressor; ele caracteriza opressor e oprimido, afirmando que ambos ocupam lugares preestabelecidos. Segundo sua concepção, ambos precisam passar por um processo de “reumanização”, já que tanto oprimidos, quanto opressores são em certa medida desumanizados. É interessante perceber como o autor classifica os professores que, sendo responsáveis pela educação, deveriam assumir um papel libertador; no entanto, estão na condição de opressores. Freire apresenta uma ideia que se faz atual no debate acerca do protagonismo, ele afirma:

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade.

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade,

se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.

Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 1983, p. 61).

Fica a questão para a reflexão: seria esse engajamento, proposto por Freire, um precursor do protagonismo?

Todo o debate entre a condição do oprimido e do opressor nos leva a refletir sobre até que ponto a libertação que o oprimido busca se caracteriza em ocupar o lugar de opressor. Ou seja, não se busca uma superação do ciclo e sim uma mudança da posição, passar de oprimido a opressor.

Na teoria de Freire, a educação é o caminho. Deve haver uma mudança no modelo educacional que a transformará em uma educação libertadora, superando o caráter bancário, no qual a sociedade opressora deposita o conhecimento no educando, conhecimento limitado e que não permite reflexões, questionamentos, diálogo, debate. A educação bancária vai de encontro à ideia de educação libertadora e, em vez de gerar consciência, aliena. Para o autor, o processo educativo deve estar embasado no diálogo e por meio desse será construída a relação educador-educando, onde será gerida a criticidade, isto é, a superação das relações opressoras. Um dos capítulos do livro tem o título “A dialogicidade — essência da educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1983, p. 89). Entendo que o autor quer passar a ideia de que o diálogo só é possível quando há uma abertura para a liberdade, caso contrário não se tem diálogo, uma vez que não se concede ao outro o direito de fala. Essa ideia é comum ao conceito do protagonismo, principalmente no modo como os alunos a concebem e a deixam transparecer em suas falas. Eles atrelam a ideia de ser protagonista a terem voz na escola, ou seja, ter abertura ao diálogo, e à escola não ser apenas um monólogo dos gestores e/ou professores.

Na proposta freiriana, uma maneira de possibilitar esse diálogo é utilizando o método da “palavra geradora” que, no contexto da alfabetização, de modo bem resumido, significa ensinar a pessoa a partir de palavras que são próprias do seu cotidiano. Mas expandindo essa ideia, podemos entendê-la como a

valorização do cotidiano, da história de vida de cada discente, que pode ser usada em sala de aula e é fundamental para compreender o discente como pessoa, como ser social. As experiências pessoais refletem nas ações dentro da escola, no envolvimento ou não em determinadas atividades, no assumir uma postura protagonista ou não.

Paulo Freire distingue a ação dialógica da antidialógica e apresenta os elementos que constituem as duas. A antidialógica: conquistar, dividir, manipular e invadir a cultura; e a ação dialógica: colaborar, unir, organizar e realizar a síntese cultural. A segunda é a que mais interessa para este trabalho, embora em muitas escolas seja mais observada a ação antidialógica.

Os quatro pontos são: I) colaboração: “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 1983, p. 197); II) união, ou seja, manter os oprimidos unidos para se fortalecerem na busca de seu objetivo. Impossível não recordar da clássica frase de Marx no *Manifesto do Partido Comunista*: “*Proletariado no mundo inteiro, uni-vos*”; III) a organização, que se faz necessária tendo em vista a união. Deve haver uma liderança que não manipule, não oprima; IV) a síntese cultural, a valorização do que é caro às massas, o respeito pela cultura preexistente. A utilização das “palavras geradoras” exemplifica essa síntese, é somar o que se tem com o novo e não substituir ou impor uma nova cultura, um novo modo de ser e pensar.

O pensamento de Freire é bastante atual. Ainda não conseguimos mudar completamente o modo de educar, o processo continua sendo opressor, o ciclo de opressões é vicioso e se retroalimenta, educadores oprimem educandos assim como são constantemente oprimidos por órgãos superiores, por determinações das secretarias, dos conselhos de educação. Mas é necessário buscar mudanças. Assim como a proposta de Freire é para que essa mudança ocorra, o conceito protagonismo também vem para propor e ratificar a necessidade dessa mudança.

## **2.5 A FORMAÇÃO DE UM CONCEITO: PROTAGONISMO**

Os discursos oficiais confundem o “protagonismo” com “participação”,

“autonomia”, “ator social”, indicando “ação individual” ou “coletiva”. Todos esses conceitos têm em comum a ideia de centralidade; no protagonismo juvenil, o lugar de centralidade é ocupado pelos jovens (SOUSA, 2011).

Um indicativo da percepção oficial do protagonismo é a publicação da UNESCO em 2002 que relaciona o protagonismo à “responsabilidade social” e à “solidariedade”:

O protagonismo juvenil é parte de um método de educação para a cidadania que prima pelo desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupa uma posição de centralidade, e sua opinião e participação são valorizadas em todos os momentos. As experiências ali analisadas demonstram que a ênfase no jovem como sujeito das atividades contribui para dar-lhes sentidos positivos e projetos de vida, ao mesmo tempo que conduzem à reconstrução de valores éticos, como os de solidariedade e responsabilidade social (ABROMAVAY *et al.*, 2002, p. 62).

O protagonismo também é associado ao “gerenciamento da própria vida” (CASTRO, 2001). E a ideia do jovem independente, jovem agente, como é trabalhada por Sousa (2011) que analisa políticas públicas que valorizam esse “viés” do protagonismo.

No Brasil, a primeira instituição a utilizar o enunciado protagonismo juvenil foi a Fundação Odebrecht<sup>6</sup> (Antonio Carlo Gomes da Costa é o principal autor). A instituição associa o protagonismo a uma ideia de formação do jovem:

Desde o início das ações junto à juventude, constatou-se a importância de estimular a atuação do jovem como fonte de liberdade, iniciativa e compromisso, fundamento para formar pessoas responsáveis, conscientes e participativas. Os diversos programas criados buscavam propiciar a melhoria da qualidade nas áreas de educação, trabalho, saúde sexual e reprodutiva, cidadania e voluntariado. [...] A decisão de fazer com o jovem e não para o jovem, entendendo-o como parte da solução e não como problema, foi posteriormente conceituada, sistematizada e denominada Protagonismo Juvenil, filosofia formativa que a Fundação Odebrecht ajudou a criar e que hoje é um patrimônio do Terceiro Setor (FUNDAÇÃO ODEBRECHT, s.d, on-line).

Antonio Carlos Gomes da Costa<sup>7</sup> foi o criador e propagador do termo

---

<sup>6</sup>A mesma Fundação que anos mais tarde será “responsável” pelo modelo de gestão que gere as Escolas Estaduais de Educação Profissional.

<sup>7</sup>Antonio Carlos Gomes da Costa, pedagogo e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dirigiu a Escola-Febem Barão de Carmargos, em Ouro Preto. Foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas

protagonismo juvenil no Brasil. As discussões acerca do assunto ganham força no Brasil com seus dois livros, um publicado em 1999 e o outro em 2000, como aponta Souza (2009), e essas publicações foram acontecimentos importantes para a consolidação do conceito.

O primeiro livro é intitulado: *A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*; é nesta obra que Costa define protagonismo juvenil:

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] no campo da educação, o termo Protagonismo Juvenil designa a atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade, ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179).

No outro livro, *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (COSTA, 2006<sup>8</sup>), a discussão é mais minuciosa. É um livro interessante porque o autor, além de apresentar de forma clara o conceito, traz textos de outros autores com quem dialoga para a formação desse. Exemplifica com fatos e depoimentos o que é o protagonismo, o que nos permite perceber o conceito na prática. Segundo Costa (2006), os dois eixos do protagonismo são: educação e juventude.

Como falamos em protagonismo juvenil, o sujeito é o jovem; mas como trabalhamos no contexto escolar, ainda podemos aplicar outro recorte e chamá-lo também de adolescente, amparados pela legislação brasileira que determina que adolescentes são pessoas entre doze e dezoito anos (Lei nº 8069/90).

A educação em nosso país tem basicamente como objetivo preparar o educando para a cidadania e para o mercado de trabalho. O protagonismo, segundo Costa, relaciona-se diretamente com a preparação para a cidadania, o que repercute também na formação do sujeito como profissional. Por isso, o autor defende que todas as escolas deveriam incentivar o protagonismo.

O protagonismo interfere na vida pessoal do jovem, contribuindo para o

---

(ONU) em Genebra (Suíça). Colaborou, inclusive, na criação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Exerceu o cargo de diretor-presidente da Modus Faciendi (empresa de consultoria). Autor de vários livros e artigos. Faleceu em 04 de fevereiro de 2011.

<sup>8</sup>A primeira edição do livro foi publicada em 2000, mas a edição que manuseio é de 2006.



desenvolvimento da autoestima, autoconhecimento, autovalorização, construção e valorização da própria identidade, enfim, uma busca por uma realização, uma plenitude humana. E, no campo profissional, desenvolve habilidades que dão condição de lidar melhor com as próprias potencialidades e limitações, a coordenar outras pessoas e ainda a trabalhar em equipe (COSTA, 2006).

O autor nos alerta que o protagonismo é uma postura pedagógica que luta contra qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. É uma atuação com os jovens, a partir de como eles se sentem e interpretam o mundo.

O protagonismo é visto por Costa como uma educação para a participação democrática, ou seja, é uma maneira de fortalecer a democracia. Para isso, é necessário que sejam criadas condições para que o educando possa exercer de maneira criativa e crítica sua autonomia.

O conceito de protagonismo como é pensado por Costa é um conceito bastante amplo, que tem várias interfaces. Relaciona-se, por exemplo, ao conceito de participação:

O centro da proposta é que, através da participação ativa, construtiva e solidária, o adolescente possa envolver-se na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sociedade. Um dos caminhos para que isso ocorra é mudar nossa maneira de entender os adolescentes, e de agir em relação a eles. Para isso, temos de começar mudando a maneira de vê-los. O adolescente deve começar a ser visto como solução, e não como problema (COSTA, 2007, on-line).

Ele sugere que o jovem deve ser incluído, por exemplo, em todo o processo de elaboração de uma política voltado para juventude e não somente receber a política feita e observá-la sendo posta em prática. O jovem não é o problema que a política tenta resolver, ele é parte da solução dos inúmeros problemas existentes em nossa sociedade.

Em 2004, outra publicação de Costa nos ajuda a compreender melhor o conceito protagonismo, já que nesse ano é publicado o livro *Escola sem sala de aula*, que é uma entrevista que reúne as falas e o pensamento não somente do autor, mas também do jornalista Gilberto Dimenstein e do empresário Ricardo Semler. São pontos de vistas diferentes, reflexões acerca do modelo educacional vigente, como ele foi construído e como podemos modificá-lo. O ponto alto da obra,

no que tange ao protagonismo, é a retomada teórica feita por Costa. Ele explica de onde vem seu pensamento e os autores que o embasam para a sistematização do seu conceito chave:

Eu encontrei a palavra protagonismo em um texto de um americano chamado Roger Hart. Ele falava das crianças e dos adolescentes como sujeitos e não como objetos. Fui ao dicionário etimológico e procurei a palavra protagonismo. Descobri que *protos* significa o primeiro, o principal, e *agon* significa luta. [...] E ainda Alain Touraine fala do autor protagônico na teoria dos atores sociais. Então comecei a relacionar essa noção com a questão da educação, na época em que deparei com o trabalho da Fundação Odebrecht. Eles trabalhavam há dez anos com adolescentes e me chamaram para fazer uma sistematização do trajeto percorrido. Eles tinham a seguinte metodologia: o adolescente participava das ações desde a gestão, a geração da ideia, depois participava do planejamento, da execução, da avaliação e se apropriava dos resultados. Pensei: o que é isso? Que nome dar a isso? Então, resolvi chamá-lo de protagonismo. (SEMLER, DIMENSTEIN e COSTA, 2004, p. 86-87).

Roger Hart, citado como uma das referências de Costa, alcançou esse *status* por causa dos seus estudos que apresenta crianças e adolescentes como sujeitos. Hart publicou um livro intitulado *Children's participation*, em 1997, pela UNESCO. Esse livro o colocou entre as principais referências no estudo acerca da participação política infantil, tomando por base a convenção que coloca como criança todos os indivíduos menores de 18 anos, por isso os debates apresentados no livro se adéquam à realidade dos jovens discentes do ensino médio<sup>9</sup>. O autor enfatiza o desenvolvimento psicológico do indivíduo e como os estágios de desenvolvimento interferem na participação ou não.

É possível perceber a interface entre as ideias de novos movimentos sociais, novos atores sociais desenvolvidas por Alain Touraine e o protagonismo juvenil. São esses jovens que protagonizam os novos movimentos sociais; é uma nova maneira de entender, por exemplo, o movimento estudantil.

O debate acerca dos movimentos sociais é clássico nas Ciências Sociais, e a denominação: *novos movimentos sociais* abre um leque de discussões. Embora a definição de movimentos sociais não seja uma definição universal, nem tão pouco consensual, parto do conceito de Gohn (1995):

---

<sup>9</sup>É importante esclarecer que os conceitos de infância, adolescência, juventude, dentre outros, são conceitos bastante flexíveis, melhor classificados inclusive como convenções. Em outro momento, citarei o conceito de juventude que utilizo.

São ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Essa identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 1995, p. 44).

Os novos movimentos sociais não fogem tanto dessa definição. O principal ponto de diferenciação é que os “novos” não se baseiam tão fortemente na luta de classes. São exemplos: os movimentos ecológicos, movimentos de mulheres, contra a homofobia, dentre outros. Ou seja, são movimentos que discutem pautas mais subjetivas, que estão ligadas à identidade dos sujeitos, a ações cotidianas, o que não minimiza o movimento, mas muda o seu caráter, seus objetivos. Antunes é um dos autores que discute essa variação nos movimentos sociais. Ele aborda a Sociologia do Trabalho. Portanto, suas reflexões são bem ricas, já que em uma concepção anterior os movimentos sociais eram basicamente os movimentos dos operários, ou seja, as lutas trabalhistas.

(....) outras modalidades de luta social (como a ecológica, a feminista, a dos negros, dos homossexuais, dos jovens etc.) são, como o mundo contemporâneo tem mostrado em abundância, de grande significado, na busca de uma individualidade e de uma sociabilidade dotada de sentido (ANTUNES, 1997, p. 86).

É importante destacar que os movimentos não podem se limitar a reivindicações de determinados setores, a lutas cotidianas pontuais. Como ressalta Antunes (1997), é necessário articular as ações com projetos mais amplos, ações de nível global, a fim de ampliar o movimento e não torná-lo particular.

Gohn (2005) apresenta uma reflexão de como os novos movimentos sociais abriram espaço para os jovens atuarem, participarem da vida pública, serem protagonistas. Os movimentos sociais terem ultrapassado os limites da fábrica, dos sindicatos, foi fundamental para incentivar a participação dos indivíduos que não estão inseridos nesses espaços, por exemplo, os jovens, os estudantes. A autora fala ainda que o desenvolvimento de uma consciência crítica, de uma ação que

exprima protagonismo exige dos indivíduos uma mudança na cultura política. Acredito que a ação protagonista não é descolada da cultura política dos indivíduos.

Para falar sobre o protagonismo, adentro também no conceito de capital social traçado por Putnam (2006). Os sujeitos são impulsionados a cooperar na medida em que confiam uns nos outros. Isso gera melhor desenvolvimento econômico, social e político, criando um círculo virtuoso, pois, quanto mais capital social se tem, mais se coopera e a cooperação fortalece o capital social. Assim como em nível macro o engajamento cívico fortalece a democracia, no nível escolar, o engajamento dos alunos fortalece o protagonismo.

Seguindo a lógica de Putnam e com auxílio de algumas chaves de reflexão apresentadas por Cunha (2015), podemos fazer o link entre capital social e confiança. Um está diretamente ligado a outro e também ao protagonismo, considerando que, para assumir uma postura protagonista, o indivíduo precisa confiar minimamente nos indivíduos que o rodeiam.

O debate sobre capital social é amplo. Segundo Abu-El-Haj (1999), a principal hipótese de Putnam é a relação entre o associativismo horizontal e a participação cívica. Isso é observado na realidade da escola, por exemplo, no que tange à comissão de formatura<sup>10</sup>; é uma associação horizontal entre alunos que instiga a participação.

Em síntese, “Putnam chegou a duas grandes generalizações. A primeira afirma a primazia do contexto sócio-histórico na delimitação do associativismo. [...] A segunda generalização diz respeito à importância das instituições públicas na indução do associativismo horizontal” (ABU-EL-HAJ, 1999, p.70). Não se pode assumir essa teoria como verdade absoluta, mas ela é muito importante para pensar o protagonismo. Se a teoria de Putnam é fraca por considerar certo determinismo cultural, é forte na valorização do associativismo como reforço à participação.

Delors, importante relator da UNESCO, tem contribuição de destaque no que se refere ao protagonismo estudantil. No caso do Ceará, ele é uma das referências da TESE. Delors (1996) destaca o quanto o incentivo à participação estudantil impacta positivamente na sociedade civil. A experimentação de práticas como jornal da escola, parlamento estudantil, resolução de conflitos, simulações de

---

<sup>10</sup>Tratarei sobre a comissão de formatura na seção referente ao trabalho de campo qualitativo.

instituições democráticas reflete na vida para além dos muros escolares e funciona como uma importante educação para a democracia.

A LDBEN vigente prevê que a educação deve ser uma educação para a cidadania, que prepara o educando não apenas para o mercado de trabalho e para a universidade, mas que “prepara para a vida”. Nas Diretrizes Curriculares e Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (DCNEM), o protagonismo é citado duas vezes, uma primeira vez se referindo ao princípio da igualdade que deve nortear as práticas pedagógicas, e uma segunda vez fazendo referência às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos discentes.

Segundo Sousa:

Numa perspectiva sociológica, a expressão “protagonismo” vem sendo utilizada em referência ao “ator social” de uma “ação” voltada para mudanças sociais. A ação dos atores em face de estruturas sociais determinadas e com vistas a mudanças sociais é uma discussão que remonta ao pensamento clássico (SOUSA, 2011, p. 60).

A definição clássica para “ação social” é a definição weberiana, que caracteriza essas ações como ações dotadas de sentido, cujo sentido está na ação do outro indivíduo (WEBER, 2011).

Pensadores contemporâneos trazem uma abordagem diversa sobre o “ator social”. Segundo Cuin e Gresle (1994), o que muda é o lugar de análise. Na perspectiva bourdieuziana, o ator é “agente”; em Boudon, ele se torna um “átomo” do social; em Michel Crozier, “estratego” de um jogo institucional. E em Touraine (perspectiva que destaco), o ator age para transformar uma ordem, é um ator coletivo.

O “ator social” em Touraine está inserido em uma cultura, uma história, mas não está preso a ela, ou seja, há uma capacidade de modificação, uma liberdade de ação. Essa ação se caracteriza como uma ação individualizada, orientada, por exemplo, por questões identitárias. O autor destaca a importância de fortalecer no jovem a ideia que ele é o autor de sua própria vida.

A partir daí começam a se delinear os dois tipos de protagonismo propostos por Guedes (2007). O protagonismo via empoderamento, que seria um protagonismo mais individualizado, que enfatiza o jovem como autor/ator. E o protagonismo coletivo, algo relacionado à atuação e organização coletiva.

### 3 PESQUISA QUALITATIVA PRELIMINAR

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa atrela metodologia qualitativa e quantitativa, pois acredito que as duas metodologias se completam. Além disso, o diálogo entre as técnicas permite que a pesquisa seja mais abrangente.

A pesquisa foi dividida por etapas. A primeira delas corresponde ao levantamento documental e bibliográfico acerca da educação básica, e particularmente do ensino profissional no Brasil e no Ceará, bem como à análise da legislação concernente ao tema.

Objetivando conhecer melhor a rotina da educação profissional, que traz mais novidades do que se tem comumente em escolas regulares, fiz visitas e observações periódicas em uma EEEP, não uma observação participante que exigiria mais tempo para que fosse possível me integrar plenamente ao cotidiano da escola. Não era meu objetivo aprofundar-me exclusivamente na rotina de uma única escola. Assim, busquei seguir as fases de observação propostas por Flick: “observação descritiva”, “observação focalizada” e “observação seletiva” (FLICK, 2009). A primeira consiste em uma visualização panorâmica; a segunda foca no que é mais relevante para a questão da pesquisa; e a última é a finalização da observação, onde se aprofundam os detalhes observados. Durante as observações, utilizei o “diário de campo” (BEAUD e WEBER, 2007), como uma das minhas ferramentas. Realizei entrevistas e grupos focais, que além de me permitirem conhecer mais da rotina escolar, também me deram condições para construir o questionário que melhor contemplasse a realidade dos sujeitos da pesquisa.

A minha inserção em escolas regulares para essa fase exploratória se deu de maneira diferente. Primeiro porque já tive outras oportunidades de estar em escolas desse modelo. Fiz contato com a escola regular que obedecia a alguns critérios, como: localização, perfil socioeconômico do bairro, dentre outros; encontrei algumas dificuldades. Fui várias vezes à escola. Na primeira vez, pediram uma declaração da universidade; depois, a apresentação do meu projeto; seguidas vezes solicitavam que eu falasse com uma pessoa diferente para que fosse possível ter acesso aos alunos. É importante ressaltar que essas idas à escola eram bem

espaçadas, já que eram agendadas pela coordenação da escola, conforme disponibilidade das coordenadoras. Antes que fosse possível falar com os alunos, foi decretada a greve dos professores da rede estadual de ensino, o que inviabilizou minha inserção nessa escola e em qualquer outra. Como alternativa, tive algumas conversas informais com discentes de escolas regulares. E realizei um grupo focal com alunos de duas escolas públicas estaduais regulares, estando presente uma menina de uma EEEP. O grupo focal foi realizado no bairro São Cristóvão, na casa de um dos estudantes.

### **3.2 UMA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Meu trabalho de campo teve início em uma Escola Estadual de Educação Profissional, localizada em um bairro da periferia de Fortaleza-CE. Meu primeiro contato com essa escola aconteceu quando eu era aluna de licenciatura do curso de Ciências Sociais, como atividade da disciplina de Metodologia da Pesquisa nas Ciências Sociais, no primeiro semestre de 2012. A pesquisa continuou sendo construída durante a disciplina de Prática de Pesquisa I, no segundo semestre de 2012. E na disciplina de Prática de Pesquisa II<sup>11</sup>, primeiro semestre de 2013. Essa primeira inserção culminou em trabalhos que foram apresentados para a conclusão da disciplina e em encontros.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) foram criadas a partir da Lei Estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Inicialmente, as escolas regulares foram adaptadas para que sua estrutura comportasse o projeto de educação profissional. Em 2011, as primeiras Escolas Padrão MEC foram inauguradas.

A secretaria [...] seguiu alguns parâmetros para eleger as escolas estaduais que se tornariam escolas de educação profissional: se situarem em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e estarem em condições mínimas necessárias à implantação (SEDUC, 2015, on-line).

A rotina de atividades em uma EEEP é bem intensa; são dez horas diárias

---

<sup>11</sup>As três disciplinas foram ministradas pela Prof. Linda Gondim e ofertadas pelo Departamento de Ciências Sociais da UFC, onde sou licencianda em Ciências Sociais.

de atividade. Os alunos chegam às 07h00min e as aulas terminam às 16h50min. São nove aulas por dia, três intervalos. Sendo o da manhã e o da tarde com duração de vinte minutos para lanches, e o do meio dia, o de maior duração, para o almoço e descanso. Na tabela 1 podemos visualizar melhor a distribuição dos horários.

Tabela 1 - Horários e atividades

<b>Horário</b>	<b>Atividade</b>
07:00	Entrada
07:10	Acolhida
07:20 – 09:00	Duas aulas
09:00 – 09:20	Intervalo – lanche da manhã
09:20 – 11:50	Três aulas
11:50 – 13:10	Intervalo – almoço
13:10 – 14:50	Duas aulas
14:50 – 15:10	Intervalo – lanche da tarde
15:10 – 16:50	Duas aulas
16:50	Saída

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

Essa rotina exige uma estrutura mínima. Tive oportunidade de conhecer duas escolas adaptadas, uma no Conjunto Ceará e outra na Parangaba. Ambas passaram por reformas para melhor atender às necessidades dos alunos e demais profissionais que passam o dia inteiro na escola. Mas essas reformas deixam muito a desejar, passando a impressão de que as coisas estão sendo improvisadas. Por exemplo, refeitório e pátio são no mesmo ambiente; algumas vezes, os próprios alunos colocam as mesas na hora do almoço e as recolhem quando precisam do espaço para outras atividades. Nem todas as salas são climatizadas, não contam com armários suficientes para todos os alunos guardarem livros e outros objetos pessoais. Na primeira, os alunos improvisavam, guardando os livros em caixas de papelão; na segunda, eles os deixam embaixo da carteira. Os banheiros não possibilitam que todos os alunos tomem banho diariamente; são muitos alunos e poucos chuveiros. Os alunos das escolas adaptadas têm grandes queixas, devido à falta de espaço para convivência e repouso.

É muito interessante perceber os discursos dos discentes, tanto dos que são de escolas adaptadas, os de escolas padrão, e os que começaram seus estudos



em uma escola adaptada e foram transferidos para uma escola padrão. Essa última realidade chama minha atenção por aparecer em certos momentos como “contraditória”, tendo em vista que o esperado é que os alunos tenham um discurso de valorização da escola padrão em relação à escola adaptada, visto que a primeira conta com uma estrutura melhor. No entanto, o que aparece em algumas falas é que o sentimento de pertença em relação à escola onde começaram os estudos era maior. Principalmente alunos que estão no terceiro ano. As restrições feitas no novo prédio causam uma série de incômodos. Em fase exploratória da pesquisa, ouvi de alguns alunos falas como: “Na outra escola [fazendo referência ao prédio adaptado] era melhor, a gente se sentia em casa. Claro, nem se compara, a estrutura daqui é muito melhor; mas a gente era mais livre dentro da escola” (Aluno, 2014). “A escola era nossa de verdade, essa aqui é da SEDUC” (Aluna, 2014). Essas falas permitem algumas reflexões acerca de como os discentes se relacionam com a escola e até que ponto eles se sentem motivados a participar da gestão escolar, não no sentido burocrático diretamente, mas na ideia de gerência dos espaços, por exemplo.

Nas escolas padrão MEC, a estrutura é a “grande bandeira”. Segundo as informações oficiais, são 5,5 mil metros quadrados de estrutura, 12 salas de aulas, banheiros, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratórios de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática. Conta também com biblioteca, ginásio esportivo com vestiário masculino e feminino e anfiteatro. Na escola onde desenvolvi parte da pesquisa, além de outros cursos, funcionam os cursos de Mecânica e Eletrotécnica, que exigem laboratórios específicos; são dois galpões que estão sendo ocupados com materiais próprios de cada área de estudo.

A escola padrão a que me refiro fica no Conjunto Ceará. Ela começou a funcionar nesse prédio em 2014. Antes, ela era a escola adaptada do mesmo bairro, à qual fiz referência. É importante perceber como variam os discursos dos alunos e gestores sobre essa mudança de prédio. A gestora afirma o quanto foi bom para todos. Alguns “probleminhas” iniciais, mas coisas que, passada a adaptação, estarão resolvidas. “É mais uma questão de mudança de hábitos.”

Conversei apenas com alguns alunos, sendo importante enfatizar isso para evitar generalizações. A principal queixa era quanto ao abastecimento de água na escola. A falta corriqueira de água impedia que o banho fosse liberado para todos. No prédio adaptado, alguns ficavam sem banho, mas porque não dava

tempo, devido à “concorrência” pelo chuveiro. No novo prédio, devido à falta de água, é vetado o direito ao banho. Só quem pode tomar banho são os alunos do terceiro ano, que depois da aula vão para o estágio.

Especificamente, quem estava no primeiro ano em 2014 se mostrava maravilhado com a “megaestrutura”. O segundo motivo que causava maior incômodo era a distância, tendo em vista que quando os alunos se matricularam, a escola estava em um lugar e depois mudou para outro. Mesmo sendo no mesmo bairro, alterou a rotina. Os que já estavam no terceiro ano apontavam problemas mais específicos, criticavam que a escola não estava pronta para ser entregue. Faltavam coisas básicas como conexão à internet, armários para todos, as fechaduras das portas eram muito frágeis, laboratórios desorganizados e desequipados. E criticavam de um modo muito específico a direção, afirmando que não estava preparada para gerir uma escola “daquele porte”. Os alunos eram privados de acesso a alguns espaços, coisa que não acontecia antes. Eles se queixavam de que a escola antes era deles, agora era da Secretaria de Educação (SEDUC).

Os alunos da outra escola adaptada (Parangaba)<sup>12</sup>, quando falam da estrutura de sua escola, fazem referência às escolas padrão, normalmente exaltando a estrutura e destacando o que falta na realidade que vivenciam; por exemplo, os espaços de convivência, biblioteca mais ampla, laboratórios.

As diferenças são inúmeras. As escolas estampadas nas propagandas do governo são as escolas padrão, embora ambas as realidades apresentem características que merecem ser refletidas e problematizadas.

Para além da questão estrutural, é importante destacar outras particularidades das EEEPs. Esse modelo de escola oferece o ensino integrado, em que ensino básico e um curso profissionalizante são cursados concomitantemente. Ou seja, além das disciplinas do ensino regular, denominadas de base comum (Português, Matemática, Filosofia, Sociologia, etc.), os alunos têm disciplinas da base técnica que são referentes ao curso escolhido e ao conteúdo diferencial (Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo, Formação Cidadã, horário

---

<sup>12</sup>Nessa escola na Parangaba fiz duas visitas e conversei com alguns alunos, portanto meu conhecimento em relação a ela é bastante limitado e procuro não fazer generalizações. Neste momento da pesquisa, busco centralizar minhas atenções em uma única EEEP, as outras que forem citadas são para fins comparativos.

de Estudo e Projetos Interdisciplinares).

Como já citei, a rotina em uma EEEP é bem intensa (Tabela 1), ocupando todo o dia. Como os alunos passam o dia inteiro na escola, eles têm aulas que são denominadas aulas de estudo. A proposta para essa aula de estudo é aplicar a metodologia da educação cooperativa, organizar grupo de estudos, incentivar que os alunos se ajudem e desenvolvam o hábito de estudo. Nos horários reservados para essa aula, fica um professor em sala para orientar os alunos. Na prática, pelo que observei, e a partir do que ouvi dos alunos, eles usam essa aula para descansar, conversar, não fazer nada ou como reforço de alguma disciplina. Por exemplo, o professor de física passou uma atividade e o outro professor de física está em sala na aula de estudo; então eles tiram dúvidas sobre a atividade. Uma aluna disse uma vez que eles discretamente fazem um professor resolver a atividade que o outro passou. Ou seja, a ideia original não é posta em prática, são poucos os alunos que estudam. E o princípio da educação cooperativa é quase sempre esquecido. Seria uma oportunidade de observar o protagonismo na autogestão de grupos de estudo. Mas isso também não foi observado, já que não existem grupos de estudo organizados pelos alunos.

Os cursos variam de escola para escola. Atualmente são catalogados 53 cursos, distribuídos em 12 eixos técnicos. Os eixos são: Ambiente e saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção; Alimentação; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer. Como informa o site da SEDUC, a escolha dos cursos se dá a partir da análise do perfil socioeconômico dos municípios e o projeto de desenvolvimento do governo estadual.

O ingresso nas EEEPs, de modo geral, começa após a conclusão do ensino fundamental. São reservadas 80% das vagas para alunos advindos de escolas públicas, enquanto os alunos de escola privada concorrem entre si pelas 20% restantes. A seleção é feita sob responsabilidade da escola e pode haver variação de escola para escola. Na escola que foi meu campo qualitativo, a diretora informou que a seleção consiste na análise da média geral das notas do 9º ano e das chamadas disciplinas contributivas (as disciplinas tidas como “específicas” para cada curso).

Meu retorno à referida escola se deu em 2014, como bolsista de iniciação científica, do projeto “Adesões e Conflitos entre Culturas Juvenis na Escola: Práticas, Saberes e Valores da Juventude no Ambiente Escolar”, que teve início em setembro de 2014. O projeto era financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), mediante o Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da UFC, coordenado pelo professor Irapuan Peixoto. Permaneci bolsista desse projeto até fevereiro de 2015, visto que em março iniciaria as aulas do mestrado. Durante o ano de 2015, a quantidade de idas à escola foi menor, pois estava cursando as disciplinas que compõem o currículo do mestrado. Mas procurava ir à escola pelo menos uma vez por mês, para não perder o contato com alunos, professores e núcleo gestor. Foi frutífero permanecer com esse contato, pois ao retornar efetivamente em 2016, as portas para grupos focais, entrevistas e pré-testes continuavam abertas; e as observações, mesmo espaçadas, trouxeram-me importantes informações.

Durante o ano de 2016, tenho documentadas em diário de campo 20 visitas de observação, que foram feitas em turnos alternados entre os dias 25 de janeiro (início do ano letivo) e 14 de abril; no dia 25 de abril, as aulas foram paralisadas devido à greve dos professores decretada no dia 24 de abril. A partir de então, a escola ficou funcionando de modo bem atípico, já que os alunos estavam com um horário especial, pois os professores aderiram à greve. Somente estavam acontecendo as aulas técnicas<sup>13</sup>. As visitas a campo, realizadas pós-deflagração da greve, foram para realização de pré-testes do questionário e, quando possível, conversar com alguns alunos sobre a greve; mas como logo depois das aulas eles iam embora, as oportunidades de conversa eram bastante restritas. Foram várias idas à escola para que o pré-teste fosse possível.

Em 2016, são 12 turmas dos cursos de Informática, Eletrotécnica, Mecânica Industrial, Transações Imobiliárias e Administração; os três primeiros cursos têm turmas de 1º, 2º e 3º ano; Transações Imobiliárias tem 2º e 3º e Administração, uma turma de 1º ano. São aproximadamente 40 alunos por turma, o que resulta em uma média de 640 alunos.

Ao longo desse período em campo, observei vários momentos de

---

<sup>13</sup>Os professores da base técnica não têm a opção de aderir à greve de professores da rede estadual, já que esses não têm vínculo com a SEDUC e sim com o Instituto Centro de Pesquisa Tecnológico (CENTEC), ou seja, são terceirizados.

interação entre os estudantes. Destaco os intervalos onde os alunos ficam “livres” de aulas. Eles se dividem entre a biblioteca, os espaços onde é possível sentar para conversar, a mesa onde jogam pingue-pongue, a quadra onde há um rodízio entre as modalidades futebol, vôlei, handebol e o carimba. Os jogos são femininos, masculinos ou mistos. Algumas vezes os estudantes dividem a quadra ao meio para praticarem mais de uma modalidade ao mesmo tempo.

A maioria dos agrupamentos na escola é feita espontaneamente pelos alunos, a partir de suas identificações pessoais: o estilo musical, aqueles que gostam do rock, reggae, funk, etc.; em alguns momentos os vi ouvindo música e falando de shows; os tipos de leitura: mangás, quadrinhos, romances, etc.; o esporte; a religião. Os interesses os levam a organizar grupos. Como apresenta Antonio Carlos da Costa, esse é um dos aspectos que permitem observar o protagonismo entre estudantes, a capacidade de organizar-se a partir de interesses próprios.

Alguns grupos “institucionalizados” podem ser observados na escola: um grupo de oração, coordenado por alunos, que acontece no intervalo do almoço; o grêmio (descreverei adiante o processo eleitoral); a comissão de formatura, que é composta por alunos representantes dos terceiros anos. Como o nome indica, são responsáveis por organizar a formatura. As atividades dessa comissão são voltadas para a arrecadação de dinheiro. Os alunos do terceiro ano são autorizados a vender lanches e fazer outras promoções com esse fim, por exemplo, festas, rifas, bingos, etc. Acredito que o fato da motivação ser coletiva e também individual faz desse um dos grupos mais atuantes. Alguns alunos que não se interessam tanto são coagidos a participar. Como são seus pares os organizadores, eles se desentendem, mas acabam colaborando. Guedes (2007) relaciona o protagonismo à ação voluntária que é um tipo de ação coletiva. A participação é incentivada também pelo vínculo entre os indivíduos envolvidos em determinada ação. Isso se encaixa no que acontece entre a comissão de formatura e os demais alunos.

O ano de 2016 foi o terceiro consecutivo em que acompanhei a abertura do ano letivo na escola. Nesse ano cheguei à escola no mesmo horário que os alunos, por volta das 7 horas e optei por permanecer entre eles. Meu interesse era observar o comportamento nesse primeiro contato com a escola e ouvir um pouco das expectativas que vão sendo reveladas aos futuros colegas de sala.

Em 2015, a recepção foi na quadra; em 2016 fizeram na entrada da escola, que é um espaço grande, mas todos os alunos tiveram que ficar em pé, e não podiam passar para os demais espaços da escola, o que tornou o espaço apertado e desconfortável. O momento que deveria ser de acolhida e boas vindas, visivelmente não supriu a expectativa da maioria dos alunos novatos. Os alunos veteranos pareciam bem à vontade entre seus colegas. Ouvei algumas reclamações em relação ao fato de não poderem entrar na escola e, conseqüentemente, não terem acesso a banheiros e bebedouros. O momento foi breve, sendo possível observar que os alunos novatos estavam bastante curiosos. Muitos pais que foram deixá-los para o primeiro dia de aula ficaram na escola durante a recepção; consegui ouvi-los conversando entre si sobre as expectativas que têm em relação à educação profissional. Em geral, não conhecem o funcionamento da escola. Sabem que os estudantes ficarão o dia todo na escola e terminarão o ensino médio aptos ao mercado de trabalho, o que se apresenta como as duas grandes vantagens desse modelo de ensino.

A primeira semana de aula nas EEEPs é chamada semana de adaptação<sup>14</sup>. Pude acompanhar essa semana em 2015 e em 2016. Essa é uma proposta para todas as EEEPs. Relatarei especificamente essa que acompanhei, mas muito pode ser estendido a outras escolas. É feita uma seleção entre os alunos do segundo ano, que ficarão responsáveis pelo “novo primeiro ano” dos respectivos cursos. Nesses dias, os alunos novatos não têm contato com os professores. São os veteranos que ficam em sala, fazem dinâmicas, brincadeiras, falam sobre os cursos e são responsáveis por repassarem as regras e a dinâmica da EEEP a partir de suas experiências e de algumas orientações que recebem em um momento de formação sobre a TESE<sup>15</sup>.

Essa semana foi pensada como uma semana de incentivo ao protagonismo, onde os próprios estudantes recebem os novatos e os orientam. Foi interessante o que ouvi em uma das salas<sup>16</sup>, quando uma menina terminou de

---

<sup>14</sup>Na prática não é a semana toda com monitores, são os três primeiros dias. Quinta e sexta os alunos já começam a ter contato com os professores, é mais um momento de apresentação.

<sup>15</sup>Dedicarei uma seção da dissertação para falar sobre a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE).

<sup>16</sup>Nessa ocasião, não tive autorização para gravar a fala dos estudantes, portanto a transcrição não é literal.

passar as orientações e proferiu uma fala bem estruturada sobre protagonismo. Ela disse para os novatos: “mas na realidade, isso fica aqui, na prática muda pouca coisa em relação às outras escolas”. Nas conversas informais, essa ideia se repete; os alunos citam que o protagonismo fica na primeira semana. Uma das meninas do primeiro ano diz durante o grupo focal: “[...] assim que a gente chegou aqui era isso direto. Primeira semana de aula foi todinha: você tem que ser protagonista, o que é ser protagonista, ser um protagonista, era só isso!”.

Sobre essa semana, ouvi dos novatos que é muito divertida, pois eles conhecem os colegas da sala e os de outras salas também. Essa interação é importante, já que eles passarão muito tempo juntos, então é importante se conhecerem e se darem bem. Os veteranos (monitores) também destacam essa importância da interação e falam da experiência de estar à frente de uma turma.

Conversando com a diretora sobre a semana, ela reforça que é muito positiva na questão da convivência entre alunos, fala do amadurecimento dos meninos que são monitores. A grande maioria passa a respeitar mais os professores. Diz que é o momento que os alunos têm a oportunidade de demonstrar seu protagonismo, preparando as atividades e as conduzindo. No decorrer da conversa, acaba dizendo que é o único momento do ano letivo em que a TESE é verdadeiramente aplicada. Com a permanência em campo, reconheço as limitações para a aplicação da TESE. Mas falta também um pouco de boa vontade, em determinados momentos.

Fiz observações durante o primeiro mês de aula e pude estabelecer algumas comparações com o que havia sido observado nos outros momentos. Isso me deu suporte para agendar os grupos focais. Realizei três grupos focais. O recorte para os grupos foram as séries; como são quatro cursos, foram dois alunos de cada curso por grupo, totalizando oito alunos em cada grupo focal. A escolha dos participantes foi baseada no interesse deles em participar. Fui de sala em sala e os convidei. Na maioria das vezes, mais de dois manifestavam interesse. Então fazia um rápido sorteio para saber quem iria. No grupo dos alunos do primeiro ano, a escolha aconteceu como eu esperava. Já nos segundos e terceiros anos, houve particularidades. No segundo ano de Redes, a adesão foi tão grande que sorteei três alunos; no terceiro de Transações Imobiliárias, ninguém quis participar, alegando que estavam fazendo um trabalho importante para entregarem no fim do turno.

Apesar desses imprevistos, os grupos focais foram muito produtivos. Foi acordado com a direção que eu faria essas “interferências” na hora da aula de estudo<sup>17</sup>.

Ter usado o recorte série para os grupos focais foi muito interessante. Ainda não havia estabelecido comparação entre as séries, e no momento do grupo focal pude notar a maturidade da fala e dos discursos. A diferença começa desde o convite para participar. Os alunos do primeiro ano em geral aderem mais às atividades da escola.

Os alunos do 3º ano falaram bastante; eles trouxeram importantes chaves de reflexão em suas falas e apresentaram muitas críticas em relação à direção. Eles não trazem uma conceituação clara de protagonismo, mas a ideia que eles têm acerca de protagonismo se relaciona com o que os autores que estudam a temática apresentam em seus textos. Palavras-chave como: participação, centralidade do aluno, espaço para opinar, ter as reivindicações e sugestões ouvidas. Questionei se a escola incentivava o protagonismo estudantil, eles responderam:

Menino1: Eles só falam. Que a gente tem que ter [protagonismo].

Menina 1: Tudo aqui é muito teórico!

Menino 2: Hoje em dia não incentivam tanto. Devido à gente saber nossos direitos, eles têm medo que a gente possa saber demais e eles fiquem para trás. A escola tá mandando muito, tá fazendo muito, mas sem o grêmio. Porque se tivesse o grêmio ia tá ...

Menina1: É meio contraditório....

Menino1: Fica um vazio [...] eles falam porque têm a obrigação de falar, mas nem sempre [dão espaço]. (Trecho Grupo Focal do 3º ano)

Eles disseram que essa participação, esse protagonismo é teoria, e isso os desmotiva. Segundo eles, fala-se muito e em determinados momentos eles têm vontade de fazer alguma coisa, mas passa. Eles associam protagonismo à participação e, especificamente, ao grêmio estudantil. Mas quando questiono sobre o grêmio, eles afirmam que não têm boas expectativas:

Menina 1: Eu acho muito titular!

Menino1: Aqui seria isso!

Menina 1: Aqui muito titular!

Pesquisadora: Como assim? Titular?

Menina 1: Eu era uma pessoa ... como posso dizer?! Uma aluna bem participativa na escola, [na outra escola que estudava] no fundamental, eu

<sup>17</sup>Aula de estudo é uma aula específica das escolas profissionais de tempo integral, onde os alunos são incentivados a estudarem os conteúdos vistos nas disciplinas. Segundo os documentos, deve ser incentivada a partir dos princípios da educação cooperativa; os alunos devem organizar grupos de estudo, etc. As aulas são "monitoradas" por um professor.



participava! Todo grêmio que tinha, eu tava no meio, tinha projeto eu tava lá, como se fosse aliado o grêmio, tínhamos os multiplicadores na escola, como se fosse continuação do grêmio. Eu sempre participei do grêmio, tudo bem! O diretor da minha escola, muito autoritário que ele era olhou pra minha cara e disse: “Grêmio é só uma coisa titular! Quem manda aqui sou eu!” (Trecho Grupo Focal do 3º ano).

O “titular” a quem eles se referem é que terão o título de grêmio, mas não terão autonomia. Esses mesmos alunos destacam que, na escola, quem os incentiva são alguns professores, mas que esses também precisam ter cuidado, pois há uma certa perseguição do núcleo gestor, caso eles “falem demais”. Contam casos de professores que foram substituídos por não concordarem com a direção e ficarem muito do lado dos alunos.

Foi interessante quando desliguei o gravador e agradei a um dos meninos, que falou (não é uma citação literal, pois o gravador já estava desligado): “Isso também é protagonismo, você quis nos ouvir e não ficar só no que a direção diz. Dar espaço pra gente falar é incentivar o protagonismo”.

Os alunos do primeiro ano falaram bem menos, percebi certo encantamento em relação à escola. Ao questioná-los sobre protagonismo, disseram:

Menina1 e Menino1: Protagonismo é ...  
 Menina1: Vai fala!  
 Menino1: Protagonismo é ... não, pode falar você!  
 Menino 2: O que é isso mesmo?  
 Pesquisadora: Essa é minha pergunta!  
 Menina1: Protagonista é o ator principal! Então ser protagonista é você sempre tá participando de coisas, huumm ... é você estar sempre participando de coisas novas, de projetos, estar sempre ali envolvido em alguma coisa, ser ... criar novos projetos também!  
 Menina2: Como falaram, aqui deram bastantes palestras e tal sobre o protagonismo; é o aluno ser o ator principal da sua vida.  
 Menina3: Você ter metas a serem cumpridas! (Trecho Grupo Focal do 1º ano).

Eles estão há pouco tempo na escola e não percebem ainda a diferença entre o falar em protagonismo e incentivá-lo. Mas foram unânimes ao concordar com o colega que disse: “aqui eles falam tanto nisso que dá é abuso, agora parou mais, mas na primeira semana é isso direto”. “Nos primeiros dias eu criei uma raiva danada desse negócio de protagonismo; eu queria ser o antagonista, em vez de protagonista, só pra não [...], só pra fazer raiva!” (Menino, 1º ano). Esse posicionamento ilustrou o quanto os jovens são incomodados pelas “regras”. O fato da escola impor o protagonismo faz dele algo negativo na percepção dos discentes.

O questionamento, se a escola incentiva ou não, o protagonismo, gerou discordância. Parte dos alunos concordou que sim, citando como exemplo de incentivo os projetos da escola; a feira de ciências e a cultural, onde cada um escolhe o tema que vai trabalhar. Os que disseram que não incentiva apontam que isso não é protagonismo, todo mundo faz porque vale nota. Outra menina defendeu dizendo que a escola aceita sugestões, se você quiser levar um projeto eles aceitam. A pergunta gerou reflexão e breve debate de ideias. Eles não chegaram a um consenso, mas expuseram suas opiniões sobre o assunto.

Os alunos do segundo ano criticam bastante o núcleo gestor. Quando perguntei sobre protagonismo, eles responderam:

Menino1: É o aluno ser o principal agente da escola, porque a maioria já são os alunos, ou seja, democracia.

Menina1: Não só na escola, como hoje também têm acontecido muitos protestos e a maioria é de jovens, aquelas mulheres que fazem passeatas ou movimentos das escolas que tinham sido fechadas ...

Menino2: É eu tomar uma decisão sem esperar dizerem: "vá lá fazer aquilo".

Menino3: É ser líder de si mesmo, ter consciência que você não pode depender de ninguém, tem que tomar atitudes (Trecho Grupo Focal do 2º ano).

Embora afirmem que não há espaço ou incentivo do núcleo gestor, para o protagonismo, eles são mais confiantes (que o terceiro ano). Demonstraram acreditar que o grêmio pode fazer diferença na escola. Alguns afirmaram interesse em participar de chapas para a eleição.

A diretora, assim como a coordenadora, insistiram bastante para que eu auxiliasse na organização do grêmio. Em algumas ocasiões, conversei com os alunos sobre essa possibilidade. Alguns disseram que seria perda de tempo, porque grêmio naquela escola nunca irá para frente; outros ficaram animados e disseram que se eu ajudasse seria mais fácil dar certo. Marquei uma reunião em horário pré-estabelecido pela coordenação e divulguei que seria aberta a todos que tivessem interesse em participar das eleições, inclusive formarem chapa para concorrer nas eleições do grêmio. Os alunos do terceiro ano não puderam participar porque estavam participando de uma palestra sobre mercado de trabalho, com uma equipe de fora da escola. Pelo que os alunos disseram, é um tipo de consultoria, com dicas de como se comportar na empresa, como ser um bom profissional. Essa coincidência de horários impediu a participação dos alunos dos terceiros anos, mas

por outro lado, não prejudicou tanto, porque a grande maioria dos alunos dessa série não quer participar do grêmio. Os motivos apontados são principalmente dois: primeiro, eles não acreditam na possibilidade de um grêmio atuante na escola; e segundo, eles alegam falta de tempo, pois no segundo semestre começa o estágio, e devem conciliar com os estudos e a preparação para o ENEM. Passei nas salas fazendo o convite, das oito turmas (4 primeiros e 4 segundos), aproximadamente 50 alunos participaram.

A reunião foi uma conversa com eles, esclarecendo dúvidas simples como: “o que é uma chapa?”, perguntas que demonstram o desconhecimento, e em certa medida falta de incentivo para a participação, para a formação do grêmio. Muitos não tinham ideia do papel do grêmio. Falei um pouco sobre a história do movimento estudantil, e de alguns exemplos de atuação do grêmio na atualidade. Alguns disseram que era muita coisa e que não queriam participar; outros demonstraram ainda mais interesse. Para descentralizar o processo e começar a incentivá-los, perguntei quem tinha interesse em compor a comissão eleitoral. Os interessados se manifestaram, conduzi então a eleição entre todos os presentes, quem seria presidente, vice e secretário da comissão. Depois, fiz uma breve reunião com a comissão eleitoral, esclarecendo que eles seriam os responsáveis pelo processo (isso os deixou visivelmente empolgados); eles deveriam passar nas salas do terceiro ano fazendo um resumo do que havia acontecido na reunião. Seriam os responsáveis pela inscrição das chapas, marcar reuniões, determinar as regras da campanha, dentre outras atividades.

Depois de conversar com os alunos, comuniquei à coordenação. Percebi certa preocupação delas em deixar tudo com os alunos, mas acabaram dizendo que era uma boa ideia, que assim eles mesmos construiriam a eleição. Essa preocupação inicial reflete um pouco como há certa resistência na atuação dos alunos. Seguindo a definição de protagonismo, o grêmio e a própria comissão seriam uma ação básica do protagonismo estudantil, que deveria ser cotidianamente incentivada nas EEEPs.

Acompanhei todo o processo interferindo o mínimo possível. Um dos objetivos foi perceber como os alunos agem quando têm oportunidade de autonomia.

Quando retornei à escola, as chapas estavam inscritas, eles estavam

organizando as fotos e nomes para enviarem ao TRE para cadastramento nas urnas eletrônicas. Foram inscritas três chapas: Chapa 15 – Revolucionários; Chapa 17 – Geração Divergente e Chapa 42 – Array. O menino que havia sido eleito como presidente da comissão estava tomando a frente das atividades. Por um lado, isso foi bom, porque as atividades estavam sendo desenvolvidas; mas por outro, ele estava centralizando as atividades nele, o que reflete a falta de hábito do trabalho em grupo. Como nesse momento eu estava em um papel duplo de pesquisadora e orientadora, alertei que não devia ser assim, mas não mudou muito; poucas atividades foram divididas.

Nesse mesmo dia, na hora do intervalo, conversei com alguns alunos que não faziam parte nem da comissão, nem das chapas. Eles não estavam nem sabendo direito o que estava acontecendo. Não havia na escola nenhuma indicação de que havia começado o processo eleitoral. Perguntei aos meninos da comissão, eles disseram que a chamada para a inscrição das chapas tinha sido feita sala por sala, pelo presidente da comissão.

Notei um pouco de desinteresse do núcleo gestor, das pessoas que organizam os comunicados da escola, sem que eu tocasse no assunto da divulgação, a coordenadora justificou que estava muito atarefada e pediu que eu digitasse o nome das chapas para colocar nos flanelógrafos.

O processo eleitoral na escola não foi o ideal, mas como alguns alunos relataram em conversas informais, foi um grande avanço. Também houve vários elogios da direção. A diretora aponta em sua fala que gostaria que o grêmio fosse atuante. Segunda ela, o problema é que os alunos esperam que a escola organize eleições, espaços para os alunos, e ela coloca que isso deveria partir deles, e não dela. Em certa medida, ela está certa, já que o protagonismo deve ser estudantil. Mas é importante refletir se há mesmo o espaço. Os alunos afirmam que o discurso dela é bem diferente da prática, que não adianta eles tentarem se mobilizar, porque ela sempre encontrará um modo de barrá-los. Se não diretamente, mas colocando vários obstáculos que os desmotivam.

Durante o período da campanha eleitoral do grêmio, o meu objetivo era saber como estava o clima entre os alunos. Percebi que estava muito centralizada nas salas que tinham candidatos, e de modo geral não se falava das chapas. Alguns alunos ainda nem sabiam que haveria as eleições. Isso despertou minha

curiosidade: antes os alunos colocavam que queriam muito um grêmio na escola, e quando começa o processo não demonstram interesse. Ao longo da campanha, busco compreender isso.

Depois da semana de provas, retornei à escola e pude perceber algumas situações onde os alunos estavam agindo de maneira autônoma. Por exemplo, a comissão eleitoral convocou uma reunião extraordinária para resolver alguns conflitos entre chapas. Avaliei essa reunião de maneira muito positiva. Não levei em consideração a pauta ou o que foi decidido, mas a postura e o modo democrático como resolveram a situação. A reunião ainda estava acontecendo, quando a diretora chegou e perguntou sobre a gravação do vídeo para a campanha, semelhante ao que foi feito para a eleição de representante discente do conselho escolar. Com isso, começou um impasse. A diretora queria que eles gravassem naquele momento e eles não queriam. Os alunos acabaram “vencendo” e o vídeo ficou para o dia seguinte.

O presidente da comissão me comunicou que o debate aconteceria no dia seguinte, terça-feira. Mas ainda não estava sabendo o horário, estava aguardando uma resposta da diretora. Mesmo existindo a comissão, algumas decisões partem da coordenação, o que é esperado principalmente no tocante a horários. Ela busca minimizar os “prejuízos” com as saídas de sala, compreensível por um lado, mas por outro questionável, já que o debate entre chapas candidatas ao grêmio não deveria ser visto como “prejuízo”.

No dia do debate entre as chapas que estavam concorrendo na eleição do Grêmio, cheguei cedo à escola, porque queria observar como estava a organização dos alunos para o evento. Os membros das chapas estavam concentrados, sempre juntos; a comissão nem tão articulada. Mais uma vez percebi a centralização das atividades no menino que era o presidente da comissão. A maioria dos demais alunos não estava tão interessada; os mais animados eram os colegas de classe dos candidatos. Eu pretendia assistir ao debate, mas a diretora solicitou que eu fizesse a mediação, o que por um lado me “atrapalhou”, porque não pude fazer as anotações que eu gostaria, por exemplo. Mas por outro lado foi bom, porque me aproximou mais dos alunos, o que me ajudou a conquistar a confiança e simpatia deles, e fez também com que percebessem que sou imparcial no que se trata da eleição, não apoiando nenhuma das chapas.

O debate estava marcado para 12h10min, mas começou um pouco mais tarde devido a atrasos dos alunos. O debate foi agendado para o horário do almoço, pois a diretora argumentou que não havia horário que desse pra tirar todos os alunos de sala, disse que “todas as aulas de hoje são importantes e com muito conteúdo (e sorriu)”. Essa postura é bastante questionável, quais aulas não são importantes? Ou será que o debate não é uma atividade importante? Enfim, o fato de ser no horário de intervalo fez com que alguns alunos não quisessem participar, para não perder o intervalo. Mas foi possível ter noção de quantos alunos veem um debate para eleição do grêmio como algo que “vale a pena assistir”. O auditório ficou lotado (a capacidade do auditório é aproximadamente 240 pessoas).

O debate foi organizado assim: 5 minutos para que cada chapa apresentasse suas propostas, depois 3 rodadas de perguntas onde cada representante teria 2 minutos para responder e, por fim, considerações finais em um minuto. A ordem em que as chapas se apresentariam foi definida por sorteio, realizado pela comissão, na presença dos representantes. Essa estrutura eles organizaram sem nenhuma interferência minha. Foi decidida em reunião e minha participação foi na condução do momento.

Na primeira etapa, a primeira representante, candidata a presidente pela Chapa 17, teve muita dificuldade. A menina (aluna do primeiro ano), não conseguiu falar no microfone diante do público, pediu que o vice-presidente falasse, mas ele disse que não tinha como porque não conhecia as propostas. Pediram autorização para chamar outra componente da chapa, os demais candidatos concordaram e assim fizeram. A menina veio, mas não tinha tanta segurança do que deveria falar, foi um primeiro momento bem conturbado. As outras duas chapas agiram com mais tranquilidade. A Chapa 15 tinha como presidente e vice-presidente duas meninas do primeiro ano, que agiram com naturalidade e falaram com desenvoltura e segurança. A chapa 42, formada predominantemente por alunos do segundo ano, também teve um bom desempenho. As propostas das três chapas eram bem parecidas<sup>18</sup>, mas os integrantes das três chapas parecem não entender muito bem o papel e até onde vai o poder do Grêmio. Por exemplo, um dos representantes lança como proposta comprar livros pra biblioteca. Sabe-se que isso não é função do Grêmio. O grêmio

---

<sup>18</sup>Eu busquei o material com as propostas, mas eles não tinham isso organizado. Fiz algumas tentativas, mas não consegui. As propostas eram apresentadas nos cartazes de maneira “solta”. A maior parte dos cartazes era “Vote na Chapa X”.

poderia lançar a proposta de pressionar a SEDUC, mas eles defendem a ideia de promover eventos, arrecadar dinheiro e comprar livros.

Na segunda etapa, foram distribuídos papéis para os alunos que quisessem fazer perguntas, sendo sorteadas três perguntas para cada chapa. Eles responderam a todas, algumas com mais clareza, outras deixando a desejar em conteúdo. Novamente a chapa 17 teve problemas, e a candidata à presidente não conseguia falar, nem os outros componentes tinham segurança das propostas, o que demonstrou que fica tudo muito centralizado nela, um traço da falta de hábito deles organizarem propostas, saberem trabalhar em grupo, delegando funções.

Na terceira e última etapa, as três chapas pediram os votos dos alunos e disseram o quanto gostariam de ser eleitas. Mas faltou clareza no tópico “por que a sua chapa é a melhor opção”.

Depois do debate, eles gravaram o vídeo a ser veiculado no Facebook da escola (a propaganda eleitoral de cada chapa). O vídeo foi ideia da diretora e quem gravou foi um funcionário da escola. Percebi que os meninos não ficaram muito à vontade, alguns deixaram claro que acham desnecessário o vídeo. Mas devido à insistência, acabaram gravando. Demoraram um pouco para gravar, mas conseguiram. É um material interessante, eles tentam convencer os eleitores (outros alunos) de que devem ser escolhidos.

Passado o debate, eles ficaram livres para fazerem as campanhas. O debate foi na terça-feira, 29 de março, e as eleições estavam agendadas para a quinta-feira, dia 31 do mesmo mês. A campanha foi tranquila, mantiveram a postura e o respeito entre concorrentes, foram bastante personalistas. Aparecia muito nas falas: “voto na chapa x, porque são meus amigos”; “voto na chapa y, porque a maioria é do meu curso”. Achei curiosa a postura dos alunos do terceiro ano, a maioria descrente e bastante pessimista. Eles tiveram experiência com um grêmio na escola e, segundo eles, “experiência frustrante”; “o grêmio não teve espaço para fazer nada; era até uma galera legal, mas não conseguiram”. A campanha seguiu sem abranger todos, não notei interferência da direção, que deixou os alunos bem livres. A única interferência mais direta foi a gravação do vídeo, que eu já mencionei.

No dia 31 de março, dia das eleições, estava combinado que a votação se iniciaria às 08h00min. Às 08h30min, as urnas ainda estavam sendo ligadas; foram utilizadas urnas eletrônicas cedidas pelo TRE, e a solicitação foi feita pela direção,

mas foram os alunos que foram para o treinamento para serem mesários (foi o presidente da comissão eleitoral e outros cinco alunos escolhidos pela coordenação). O professor de informática da escola também foi para o treinamento, pois essa é uma exigência do TRE, ter alguém que domine a área da informática, e que seja maior de idade, para se responsabilizar pelas urnas. Quem ligou as urnas e fez toda a conferência foram esses alunos e o professor.

É importante destacar que esse dia amanheceu chovendo bastante, e muitos alunos faltaram às aulas e, conseqüentemente, não votaram. O vigia disse: “hoje não faltou mais gente devido essas eleições, porque do jeito que tá chovendo é dia de ter um pingo de aluno na escola!”. Na verdade faltaram muitos alunos, mas a observação dele foi interessante. O maior número de faltas foi entre os alunos do terceiro ano, que demonstraram menos interesse durante todo o processo eleitoral, ou seja, tudo indica que a votação fez com que muitos tivessem um incentivo para irem à escola, mesmo com tanta chuva. Uma das meninas que foi para o TRE faltou e, mais uma vez, tive que participar diretamente, fiquei como mesária em uma das seções eleitorais.

O dia foi tranquilo, os alunos continuavam fazendo suas campanhas, foi o dia de mais empolgação. Não notei nenhuma demonstração de desrespeito. Alguns na hora de votar não sabiam nem o número das chapas, o que demonstra certo desinteresse da parte deles. Outros, quando cheguei, antes de começar a votação, vieram me perguntar quando era a votação, não sabiam que já era naquele dia. Alguns alunos estavam fazendo campanha dentro das salas de votação (não impedi, porque precisava saber qual seria a postura dos alunos) e outros questionaram se eles fazem aquilo em uma eleição tão simples, imagina em uma eleição de “verdade” (chegaram a fazer associações), “por isso que o Brasil está do jeito que está, tem corrupção até pra eleger o grêmio”, mas nenhuma postura foi tomada de maneira a impedir a prática.

O processo de votação foi organizado pela coordenadora e por alguns professores que levaram turma por turma até a seção; eram três seções (uma para cada série), e na hora do almoço todos já tinham votado. À tarde votaram os que chegaram depois do almoço, quando a chuva já tinha passado. Não é a regra e não deve tornar-se hábito, mas há a possibilidade da entrada de alunos depois do almoço, mediante autorização dos pais e da escola. Quem passou a tarde nas salas,



conduzindo os votantes até as seções não foi a coordenadora e sim os membros da comissão eleitoral (alunos). Eles estavam com a listagem de quem não tinha votado. Aproximadamente 10 alunos se recusaram a votar, disseram que não queriam. Os meninos não souberam me dizer o porquê da recusa. Como eu não vi quem se recusou, não tive como indagar.

As urnas foram programadas para liberar o resultado às 17h00min, e eu permaneci na escola até esse horário. Foi bom. Pude conversar com algumas pessoas, a começar pelo vigia, ele falou que tinha achado essa eleição muito fraca, os alunos não tinham propostas convincentes. Chegou a dizer que era perda de tempo, aquele já seria o terceiro grêmio eleito naquela escola e, segundo ele, nenhum vingou; não se enquadraram nas regras da direção. O vigia é um personagem bem interessante, durante toda a pesquisa qualitativa conversamos bastante. Ele é a pessoa que conhece todos na escola, a partir do que ouvi quando ele compara os estudantes da escola regular com os da escola profissional, ele geralmente afirma que os “meninos da profissional” são “meninos bons”. Procura nunca fazer críticas relacionadas à direção.

Às 17h00min, começamos a impressão dos resultados. Como a aula termina às 16h50min, estavam na escola só os interessados pelo resultado e os mais curiosos. Na urna da seção do primeiro ano, a maioria dos votos foi para a Chapa 17 (tanto a 17 quanto a 15 era composta basicamente por alunos do primeiro ano, a diferença era que a 17 contemplava uma variedade de cursos e na 15 eram todos do curso de Administração); nas duas urnas das seções do segundo e terceiro ano, a Chapa 42 (predominantemente formada por alunos do 2º ano) venceu, e no total de votos a Chapa 42 foi a vencedora das eleições. A coordenadora fez uma observação interessante; quando viu os resultados por urna, ela disse: “era o esperado, o povo do segundo e do terceiro não votaria no primeiro”. Com essa fala, ela reforça o que já havia sido observado: a disputa entre turmas e a diferença entre séries.

A diferença de votos foi grande. A Chapa Revolucionários teve 54 votos, a Geração Divergente teve 85 votos e a Chapa Array 221 votos. A representante da Chapa 17 foi embora logo em seguida; a da 15 pareceu mais desapontada. Logo que saiu o resultado, eles saíram da escola. Os que torciam pela Chapa 42 gritaram muito, mas não demoraram na comemoração. Rapidamente a escola estava vazia.

Assim como os alunos, fui embora. Na parada de ônibus, dois alunos da escola começaram a conversar comigo. A menina é a representante estudantil no conselho escolar e o menino compõe a chapa vencedora. Ele perguntou o que faz o tesoureiro, ou seja, depois que a chapa venceu a eleição, pareceu preocupado com a função que ocupa, o que demonstra a falta de preparação dos meninos. Por nunca terem visto grêmios estudantis atuando, eles têm dificuldade de compreender a tarefa, o papel que desempenharão. A menina perguntou se eu vou continuar indo à escola. Pelo modo que ela falou, deu a entender que a minha presença faria com que o grêmio funcionasse. Eles têm receio de não conseguir manter a gestão. Mais uma vez essa questão é colocada.

Depois da eleição, fiz a opção de ficar alguns dias longe da escola, para depois retornar e ouvir relatos sobre o pós-eleição. No entanto, recebi uma ligação da diretora pedindo que eu fosse à escola, para organizar a posse do grêmio. A coordenadora disse que queria participar da reunião para organizar. Então marcou o dia que eu deveria ir.

Já havia passado uma semana da eleição. Quando cheguei à escola a diretora pediu que eu falasse com os meninos, porque eles já estavam aperreados (palavras dela) para que a posse acontecesse. Eu disse que poderia contribuir, mas não tomaria à frente; essa seria uma responsabilidade dos alunos. Conversei com os meninos e disse que eles tinham toda a autonomia para organizar e que eu estava ali para apoiar (queria sentir um pouco da iniciativa deles). Na conversa, entendi que eles queriam minha presença para garantir que a posse aconteceria. Eles estavam com medo do núcleo gestor barrar.

Fui ver com a coordenadora qual seria o horário, e ela disse que eles não podiam perder aula para isso, então seria na hora do intervalo. A outra coordenadora concordou que assim eles iriam também exercer a democracia, já que não seria obrigatório, somente os interessados iriam assistir. Em minha opinião, retrata a desatenção da direção para com o grêmio, pois um momento importante de apresentação do grêmio estudantil estava sendo colocado para os alunos organizarem em um momento de intervalo, no qual os outros alunos preferem não fazer nada. Entendo que eles, como representantes, precisam organizar e desenvolver meios para atrair os demais, mas antes se faz necessário que eles sejam apresentados à comunidade escolar e seja dada a eles a posse de sua

autoridade dentro da escola. Mas como foi o horário disponibilizado, avisei aos meninos.

Cheguei à escola no dia que estava agendada a posse do grêmio. Fui à direção e a diretora pediu desculpas, mas não podia conversar comigo porque estava muito ocupada fazendo um relatório para a Seduc. A coordenadora que esteve “à frente” do processo eleitoral não estava na escola (tinha ido para uma formação) e a outra estava aplicando provas. Parecia que nada iria acontecer na escola. Falei com o secretário, ele me disse que a posse seria em outro horário (às 16h00min e não às 12h30min como havia sido acordado). Ele disse que havia argumentado com a coordenadora que fazer no intervalo era sinônimo de desatenção; que era algo importante que merecia mais atenção. Nesse momento, nota-se a interferência de alguém do núcleo gestor no sentido de valorizar o evento. Quando saí da coordenação, um dos alunos me abordou para falar sobre a posse. Percebi que ele estava pensando que seria às 12h30min. Sugeri falarmos com o presidente da chapa para saber se ele havia sido informado da mudança de horário. Ele disse que não. Fomos até o presidente da comissão eleitoral, que também não sabia nada sobre a mudança. Ou seja, houve a mudança e os alunos não foram informados. Eles foram perguntar à diretora e à coordenadora (ela já tinha terminado de aplicar a prova). As duas também não estavam sabendo, elas achavam que deveria ser 12h30min mesmo. Nesse momento, a coordenadora que estava na formação chegou, as duas coordenadoras foram conversar com o secretário para então decidirem. Eu fiquei esperando junto com os alunos que demonstraram não gostar desse desencontro de informações, e disseram que tudo na escola é desorganizado e em cima da hora. Na conversa, chegaram alguns outros alunos, e percebi que não havia sido divulgado que a posse seria naquele horário. Falha da coordenação, mas também dos alunos que não se empenharam em divulgar entre os colegas. Enfim, voltaram da secretaria com nova data para a posse, quinta-feira, dia 14 de abril, às 08h00min. Nesse horário, acontecem as aulas de formação cidadã. Primeiro, ela justificou ser um momento ideal de aula prática, eles exercendo a cidadania dentro da escola. Mas depois soltou “é bom que eles não vão perder nenhuma aula importante”. Mais uma vez destacando “a perda de tempo” que a posse representa e também a pouca importância da disciplina em questão.

Tendo em vista o cancelamento da posse, conversei novamente com a

representante discente, no conselho escolar, e realizei uma entrevista com ela. Foi uma entrevista breve, mas interessante; ela tem opiniões bem parecidas com o que foi exposto pelos colegas no grupo focal.

Sobre o que é protagonismo, ela responde:

Protagonista eu entendo que é você se tornar o principal. Você ter um efeito direto naquilo. Ser protagonista de você mesmo; é você se tornar o principal da sua vida. Ser o protagonista da escola é você ser uma das pessoas principais, alguém que está ali atuante. Eu acho que isso é o protagonismo, você se tornar atuante naquele meio (Trecho da entrevista com a representante discente no conselho escolar).

E sobre o incentivo da escola, ela afirma:

Teoricamente, eu acho até que eles incentivam, tem como a gente teve no começo do ano, que foi até uma novidade pra gente, que toda a acolhida com os novatos foi sobre o protagonismo. Falaram demais sobre protagonismo e agora com o conselho e com a comissão também acho que seja incentivar. Mas eu acho que eles deixam muito aberto, tipo: “Sejam protagonistas!” depois deixa, ninguém insiste, é mais uma iniciativa dos próprios alunos tentar que os outros se tornem protagonistas. A escola tem monitoria, não queria ter, só queria o líder o vice-líder de sala e pronto. Eu acho que eles incentivam de certa forma teórica, “olha vocês precisam ser protagonistas”, “muito importante ser protagonista”, “isso aqui é ser protagonista”, mas chamar o aluno e dar oportunidade, nem tanto. Está tendo agora porque os alunos brigaram pra ir atrás e também porque os professores, principalmente nossa professora de Sociologia do ano passado, foi quem começou a incentivar para que acontecesse o grêmio; a professora de Geografia, e a professora de Espanhol, que eu acho que assim elas são as pessoas que mais incentivam a gente no sentido de ser protagonistas (Trecho da entrevista com a representante discente no conselho escolar).

No dia 14 de abril, às 08h00min, o pátio estava organizado. Os alunos começaram a descer das salas para o espaço onde aconteceria a posse. Eles desciam desorganizadamente, rindo, conversando. Uma menina com quem já havia conversado algumas vezes chegou perto de mim e perguntou o que ia acontecer. Não sei se ela não ouviu, não prestou atenção nos avisos ou se não foi avisado o que estava para acontecer. O que reflete um pouco de como a gestão trata os alunos, na maioria das vezes apresentadas, como desinteressados. A pergunta da menina sugere que não chegaram a dizer o que iria acontecer, só mandaram descer, e os alunos nem perguntaram, porque é mais divertido não ter aula. Não há uma preparação, uma orientação, daí o desinteresse.

A cerimônia teve início bem diferente do que havia sido combinado. O

aluno que conduziria o momento (presidente da comissão eleitoral), não estava presente na escola. Ele me avisou por mensagem no dia anterior que estava doente e que tinha pedido um colega para substituí-lo. Quando cheguei e perguntei à coordenadora, ela parecia chateada com a ausência e disse que já tinha reorganizado. Quem ficou à frente do momento foi o secretário da escola, que organizou um momento de apresentação das bandeiras (Brasil, Ceará, Fortaleza e Escola). Em seguida, cantamos o Hino Nacional. O momento me pareceu desorganizado e sem a devida valorização. Ninguém do núcleo gestor se pronunciou (a diretora estava em uma reunião na SEDUC, mas os coordenadores estavam todos na escola), a professora presidente do conselho escolar foi chamada para falar, parabenizou a chapa eleita, falou brevemente da importância do grêmio, e disse que os alunos poderiam contar com seu apoio e com o apoio do conselho; destacou a importância dos alunos estarem presentes em todos os espaços da gestão escolar, passou a palavra para a uma das representantes discentes no conselho, que demonstrou alegria e se dispôs a ajudar os colegas que agora compõem a diretoria do grêmio. A fala do diretor do grêmio foi de agradecimento e manifestou a necessidade de apoio dos colegas. Ele apresentou cada diretor (nome, curso, série e cargo), todos assinaram a ata de posse e a cerimônia foi encerrada, simples e breve.

Alguns alunos (principalmente os que demonstraram mais interesse no processo de eleição) vieram agradecer minha ajuda. Eles dizem que as eleições só aconteceram porque eu estava lá; que o núcleo gestor não teria se movido para que tivesse acontecido. A coordenadora mais uma vez criticou a comissão eleitoral, chamando-a de Sonrisal (fazendo referência ao remédio que ao ser posto na água se desmancha, ela quis dizer que a comissão se desmanchou, como se os alunos não tivessem feito nada); outra vez ela já tinha dito que os meninos não eram ativos. Com a ausência do presidente da comissão, que havia tomado à frente das outras atividades, ela se sentiu ainda mais à vontade para “soltar a piada” em relação aos alunos. Ela falou: “fico preocupada com esse grêmio...” não completou a frase, mas deu a entender que achava que os alunos tinham espaço demais.

Poucos dias depois da posse do grêmio, quando eu já estava com o questionário pronto para começar os pré-testes, os professores aderiram à greve. Como já mencionei, nas EEEPs as atividades não param totalmente porque

continuam acontecendo as aulas da base técnica. Eu continuei indo à escola para realizar os pré-testes. A cada ida aplicava dois ou três questionários a fim de ir melhorando as questões.

Em um dos dias que cheguei à EEEP, a diretora estava reunida com os alunos do grêmio e da comissão de formatura. A pauta da reunião era uma confusão entre os dois grupos. Há algum tempo a comissão de formatura havia solicitado realizar uma festa junina em prol da festa de formatura; no entanto o pedido foi negado. A direção colocou alguns empecilhos, como, por exemplo, a ausência de professores que pudessem se comprometer em ajudar os alunos na organização. Porém, recentemente o grêmio havia pedido para realizar uma festa de despedida do semestre e a direção tinha autorizado.

A realização de outra festa no dia que deveria acontecer o Arraial deixou os alunos do terceiro ano (representados pela comissão de formatura) indignados. A festa junina da escola é tradicionalmente organizada pela comissão, então eles viram aquela ação como uma invasão do grêmio; alegaram que estavam prejudicados com a greve, que impossibilita a venda de lanches, pois os alunos não passam o dia todo na escola e não compram. Eles não conseguiam entender porque a festa “deles” havia sido barrada e a “do grêmio” não. A diretora justificou dizendo que o grêmio tinha autonomia, que eles são a entidade que representa os alunos. A discussão entre os alunos continuou, inclusive alguns (principalmente da comissão) se alteraram bastante. Havia uma sugestão de divisão de lucros, mas não foi aceita pela comissão, que acusou o grêmio de querer ganhar em cima deles; já que a sugestão era: o grêmio ficar com o lucro da bilheteria e com 10% do lucro das barracas. A comissão alegou que ninguém pagaria para entrar em uma festa de escola, o que diminuiria a venda, e além disso não tinha sentido dar 10% do lucro das barracas, já que todo o investimento era deles. Depois desse argumento, voltou-se para a discussão. Houve interferência da coordenadora na tentativa de acalmar os ânimos, sugerindo que o grêmio dispensasse esses 10%. Foi questionado o que o grêmio faria com o dinheiro apurado, e percebeu-se que eles não tinham segurança e nem objetividade em suas falas e pretensões com a festa. Por fim, os representantes do grêmio resolveram ceder o dia para que a comissão organizasse a festa, disseram que como faltavam dez dias e eles não tinham experiência com organização, era melhor deixar que a comissão fizesse. Principalmente porque eles

estavam precisando do dinheiro para a formatura. Ou seja, a festa voltou a ser um Arraial. O grêmio se dispôs a auxiliar os organizadores da comissão de formatura, eles aceitaram dizendo que seria também um momento para que os diretores do grêmio ganhassem experiência na organização de festas.

Percebi nessa reunião a falta de representatividade do grêmio. Eles não são vistos pelos alunos, principalmente do terceiro ano, como representantes dos alunos. Não consegui compreender ainda se isso se dá pelo fato deles serem do segundo ano e haver na escola uma espécie de hierarquia entre séries, onde o terceiro ano se vê no topo. Ou se os alunos julgam o grêmio como um “braço” da direção, devido à postura deles de sempre comunicarem as decisões à coordenação, buscando apoio, e não indo de encontro ao que é colocado pelo núcleo gestor.

O Arraial aconteceu no dia 30 de junho de 2016, organizado pelos alunos da comissão e alguns alunos dos terceiros anos. Os alunos do grêmio estavam lá, mas como convidados, assim como os outros alunos. Os alunos da escola tinham entrada liberada e podiam convidar outras pessoas, mas essas tinham que apresentar o convite na entrada. Os professores estavam lá, mas eram também convidados, como alguns falaram, estavam prestigiando os alunos. O núcleo gestor estava todo lá, pelo que percebi, faziam minimamente a segurança do ambiente. Ficavam o tempo todo “vigiando” os alunos e o que estavam fazendo. O vigia e o guarda noturno da escola estavam no recinto, mas faziam a segurança patrimonial.

Tudo era organizado pelos alunos; eram eles que estavam na portaria recebendo os convites, no caixa, nas barracas, fazendo as brincadeiras. Só o apresentador do evento era um professor convidado por eles. E o DJ era contratado. Observar um momento como uma festa é interessante; ver como eles interagem e se divertem, se compararmos com a organização das eleições para o grêmio, por exemplo, a adesão foi bem maior para a festa. Embora as eleições dos representantes os favorecessem, as ações para arrecadar dinheiro para a festa de formatura os mobilizou de uma maneira mais eficaz.

### **3.3 UMA ESCOLA REGULAR**

A minha proposta de pesquisa é traçar uma comparação entre as EEEPs

e as escolas regulares. Por isso, no início do semestre, tentei insistentemente iniciar observações em uma escola regular, localizada no bairro Serrinha. Essa escola foi escolhida por questões como: quantidade de moradores no bairro, perfil socioeconômico, índice de violência, quantidade de alunos da escola, dentre outras. Fui várias vezes à escola, falei com a diretora e com a coordenadora, levei declaração, fiz tudo conforme foi solicitado. Quando, enfim, começaria a ter contato com os alunos, a greve foi deflagrada. Tendo em vista minha formação na licenciatura, já tive oportunidade de estar em escolas regulares durante as quatro disciplinas, de prática do trabalho docente. Como elas serão meu parâmetro de comparação, o foco do estudo são as EEEPs, o prejuízo não foi tão grande. Para que a pesquisa qualitativa não fosse tão prejudicada durante a greve, consegui contato com alguns alunos de escolas regulares, do bairro Conjunto São Cristóvão. Organizei um grupo focal onde pude ouvir um pouco esses estudantes. Foi um grupo muito interessante. Vale ressaltar que uma das participantes é aluna de EEEP. Contrastar essas duas realidades em um mesmo grupo foi muito bom. Além dessa aluna da EEEP, eram dois de uma escola e três de outra, ambas regulares.

Destaco uma fala em que uma das meninas versa sobre a participação estudantil:

Menina: A maioria dos alunos, digo maioria porque é a maioria mesmo, são muito acomodados, eles estão indo para no final, no terceiro ano, receber um simples certificado, um certificado que só vai te levar até o mercadinho Mourão, somente, pra servir de escravo. E se a gente aceita as coisas calado, em relação à diretoria, aos alunos, a gente não tá agindo certo, porque a gente não é uns cachorrinhos pra eles dizerem “assim, assim assado”, e a gente tenha que cumprir, que obedecer. Não é assim. Gente deve, deveria ter o direito de chegar e “Ah, isso aqui não tá certo”, a gente ter como conversar (Trecho do grupo focal realizado no São Cristóvão com alunos matriculados no Ensino Médio de escolas regulares).

Eles falam bastante da apatia dos jovens. Um dos meninos faz parte do comando de greve estudantil. Logo que foi deflagrada a greve dos professores, os alunos iniciaram um movimento denominado: “Unificou: agora é aluno e professor”, no qual os alunos declaravam apoio à greve dos professores e enfatizavam pautas da reivindicação que atingiam diretamente os alunos, por exemplo, a melhoria na merenda escolar. Esse rapaz destacou na sua fala a apatia política e a despolitização de grande parte da população.

Como esse grupo focal foi realizado na semana que a greve foi



deflagrada, em quase todas as respostas os alunos colocavam a greve. Percebi que duas das meninas, embora dissessem compreender a situação dos professores, deixaram transparecer que achavam que a greve seria perda de tempo. Uma delas chegou a dizer “com esse bafafá todo de impeachment, os professores acham mesmo que vão se importar pra eles”. O menino que, como já falei, é bastante atuante, sempre estava na defensiva. Falando, por exemplo, quantos professores temporários foram demitidos, dados das manifestações, um discurso do movimento.

Os alunos da escola regular afirmaram que nunca ouviram a expressão protagonismo. Conduzi o grupo focal usando o termo participação estudantil, embora eu saiba que não é o mesmo conceito, é o que mais se aproxima na realidade das escolas. A menina da EEEP que participou do grupo sabia o que era protagonismo.

É um consenso entre os alunos da regular que não há incentivo à participação. Mais uma vez, o menino cita o exemplo da greve, diz que: alguns alunos foram chamados à atenção por estar à frente dos atos. Ele apontou isso como um exemplo do “desincentivo” que a escola faz.

Menina1: Eu acho que um dos maiores medos do governo é que os alunos tenham voz, que realmente tenham vez. Eu acho que ele tem medo que a gente adquira conhecimento e realmente mude o mundo. Eles pregam por aí “nós temos os melhores alunos, nós temos isso, nós temos aquilo”, mas eles realmente não escutam o que a gente precisa, o que a gente pensa, o que a gente quer. Menina 2: Eles têm medo da gente falar, se eles escutarem eles estão ferrados” (Trecho grupo focal, realizado no São Cristóvão).

Assim como nos outros grupos focais, aparecem críticas à direção (entre os alunos das profissionais); eles dizem que os diretores e coordenadores não os ouvem e, quando eles tentaram se organizar, por exemplo, para ir aos atos que aconteceram antes da deflagração da greve, em apoio aos professores, eles desarticulam.

Em síntese, os alunos, embora sejam de duas escolas diferentes, concordaram em quase tudo. A maior diferença de opinião foi sobre o apoio à greve.

Durante o período da greve, quando fui à EEEP, encontrei duas alunas de uma escola regular do Conjunto Ceará, que haviam ido à escola para convidar os alunos a participarem de um ato que aconteceria na Assembleia Legislativa. Conversei um pouco com elas sobre protagonismo e, como era esperado, elas relacionaram bastante com a situação que estavam vivendo, a greve. Colocaram

que a greve, as ocupações<sup>19</sup>, era um momento de pôr em prática esse protagonismo.

O grupo focal realizado com os alunos das escolas regulares trouxe um ponto discutido por Costa (2006): a participação do jovem na construção das políticas. No caso do grupo focal, a fala da aluna se refere à participação dos jovens na construção dos projetos da escola:

Menina1: Eles dizem, os diretores no caso, que estão procurando melhorias pra gente, projetos novos pra gente, sendo que não tem vez jovem naquele projeto pra dizer o que a gente pensa, o que a gente acha sobre aquilo, entendeu? Porque se é uma coisa pra gente, tem que ter a gente no meio, pra organizar (Trecho da transcrição do grupo focal realizado no São Cristóvão).

Nesse trecho, fica clara a reivindicação do jovem pelo espaço para atuação. Comumente se responsabiliza o jovem pela apatia, quando o jovem fala, ele lança a responsabilidade para outros. Enfim, quem é o culpado? Existe um culpado?

### **3.4 MAIOR PROTAGONISMO EM EEEPs?**

Segundo os documentos oficiais, o protagonismo estudantil é uma das premissas a serem trabalhadas nas Escolas de Educação Profissional. Então se espera que haja nessas escolas maior incentivo a essa ação. A pesquisa qualitativa indicou que há nas EEEPs um discurso sobre protagonismo, mas que não é percebido pelos alunos um incentivo a essa prática. Eles reivindicam por mais espaço para atuarem. O grupo focal entre estudantes das escolas regulares mostrou que, nessa outra realidade escolar, nem se fala sobre protagonismo, pois os discentes desconheciam o termo.

O objetivo da pesquisa quantitativa é verificar se há diferença nas duas realidades. Mesmo que seja apenas um discurso, será que o discurso por parte da gestão interfere no alunado?

---

<sup>19</sup>Durante o período da greve de professores do estado do Ceará, algumas escolas foram ocupadas por estudantes que declararam apoio aos professores e levantaram algumas bandeiras, como a melhoria na merenda escolar, reconstrução de professores dos laboratórios, infraestrutura, dentre muitas outras pautas.

## 4 O QUESTIONÁRIO

Após a realização dos grupos focais e entrevistas, construí a primeira versão do questionário. Foram feitos vários pré-testes que possibilitaram identificar e corrigir os principais problemas. O questionário foi finalizado e tem um total de 79 questões, todas objetivas.

### 4.1 SOBRE AS QUESTÕES

Seguem abaixo as questões e as motivações que me levaram a colocá-las no questionário.

1- Não considerando quando está em sala de aula, quando você estuda prefere:

estudar sozinho

estudar em grupo

não estudo quando não estou em aula

Segundo o projeto, nas EEEPs deve haver um incentivo à formação de grupos de estudo durante as aulas denominadas “aulas de estudo”. Essa questão ajudará a perceber se esses grupos são levados para a realidade extraclasse; ajudará também a perceber o grau de grupalidade, o quanto os estudantes preferem estar em grupos. Uma das características de ações de protagonismo é o incentivo à autonomia e os grupos entre pares favorecem essa autonomia. Como os questionários serão aplicados por turma, será possível perceber se em determinadas turmas existem líderes que conseguem superar as dificuldades e propor essa organização de grupos. Essa pergunta isolada não dirá quem, mesmo participando de grupos de estudo, assume um lugar de liderança ou liderado, mas permitirá identificar as turmas e o perfil dos alunos que têm a cultura do trabalho em grupo.

2- Sem contar com o tempo que você fica na escola, quantas horas em média, aproximadamente, você estuda em casa por dia?

2.1 - Na semana: \_\_\_\_\_

2.2 - No fim de semana: \_\_\_\_\_

Não estudo em casa nenhum dia

Não estudo aos fins de semana

A ideia dessa questão é que a pessoa que estuda em casa, por conta própria, que tem disciplina para estudar, está planejando mais o futuro. É um indicador de que ela está estudando por conta própria, e não só por obrigação para a escola, dentro da escola. Uma pessoa protagonista tem a capacidade de planejar o próprio futuro, independente das ordens, não se fazendo necessário uma pessoa disciplinando-a constantemente.

3- Com que frequência você acessa as redes sociais?

Nunca

Raramente

Frequentemente

A questão 3 é uma das questões com a qual busco medir a sociabilidade dos estudantes, partindo do pressuposto de que não se pode ser protagonista isolado. As redes sociais são outro tipo de espaço, além da escola, onde posso ver a grupalidade dos alunos. Somada a outras questões, permitirá saber acerca da formação de grupos on-line, da interação do respondente com outros indivíduos.

4- Nos dias que acessa, quantas horas por dia, em média, aproximadamente, você acessa as redes sociais?

Menos de uma hora

entre 1 e 2 horas

entre 2 e 3 horas

mais de 3 horas.

Essa questão quantifica a anterior. As duas perguntas se complementam.

5- Com que frequência você sai com seus amigos?

- Todos os dias
- Em torno de uma vez por semana
- Quinzenalmente
- Em torno de uma vez por mês
- Raramente
- Nunca

O tema dessa questão também é a sociabilidade. Para saber se ele interage mais com os amigos ou se fica mais isolado, o que vai ter relação com o protagonismo, porque quando se fala em protagonismo, imaginam-se protagonistas e coadjuvantes e, para haver coadjuvantes, é necessário ter interação. A palavra protagonismo implica hierarquia.

Gostaria que marcasse se já organizou alguma dessas coisas, se poderia vir a organizar ou se não organizaria nunca (marque com um x)			
	Já organizei	Poderia organizar	Não organizaria nunca
6- Festa			
7- Partida de futebol ou outro esporte			
8- Grupo de estudo			
9- Reunião de amigos para falar sobre livros ou séries			
10- Reunião de família			
11- Outro:			

Essas são questões (de 6 até a 11) de medição direta de protagonismo.

12- Você tem perfil no Facebook?

Sim

Não

13- Você tem página no Facebook?

Não

Sim, uma página individual

Sim, uma página em grupo

14- Você já criou grupo no WhatsApp?

Sim

Não

Somadas às questões 3 e 4, tenho uma densidade maior sobre o uso das redes sociais para a sociabilidade. Nessas, tenho a possibilidade de medir o nível de protagonismo. Se o indivíduo, além do próprio perfil, tem uma página, já é mais protagonista; a criação de uma página indica aspiração a ser um tipo de liderança. Criar um grupo no WhatsApp também é uma ação de quem tem perfil de líder, porque quem cria está, de certa forma, querendo organizar o comportamento dos outros.

Segue abaixo uma lista com algumas formas de atuação política que as pessoas podem ter. Gostaria que marcasse se já fez alguma dessas coisas, se poderia vir a fazer ou se não faria nunca (marque com um x)

	Já fiz	Poderia fazer	Não faria nunca
15 - Assinar abaixo-assinado online			
16 - Assinar um abaixo-assinado			
17-Participar de manifestações pacíficas			
18 - Participar de passeatas			
19 - Participar de greves			
20- Outro:			

Agora gostaria que marcasse se já organizou alguma dessas coisas, se poderia vir a organizar ou se não organizaria nunca. (marque com um x)			
	Já organizei	Poderia organizar	Não organizaria nunca
21-Abaixo-assinado online			
22-Abaixo-assinado			
23-Manifestações pacíficas			
24-Passeatas			
25-Greves			
26-Outro:			

As questões 15 a 20 estão mais relacionadas à participação; já as questões 21 a 26 que pedem para marcar se já organizou, é mais diretamente indicadora de protagonismo. O segundo bloco completa o primeiro. A partir das respostas no segundo, saberei se eles participaram como lideranças ou liderados. As primeiras questões que visam à participação ajudarão também para deixar claro que, nas segundas, devem responder quando organizaram.

Terei três categorias: aqueles que não participam de jeito nenhum, que sequer interagem (esses, pouco provavelmente, chegarão a ser líderes); os que interagem, mas não na posição de líder; e os que são lideranças. É claro que a pessoa organizar manifestações é apenas uma forma de ser protagonista. A pessoa também pode ser protagonista em uma iniciativa mais privada, defendendo interesses individuais, criando uma empresa, por exemplo.

27- Você trabalha ou trabalhou em algum lugar ou instituição como voluntário?

( ) Não

( ) Sim, qual? \_\_\_\_\_

Trabalhar como voluntário é uma ação que revela protagonismo porque a pessoa está tomando a iniciativa de fazer algo. Partindo do pressuposto de que o voluntário vai livremente exercer determinada função, se for algo indicado, obrigado,

deixa de ser voluntário.

28 - Você participa voluntariamente, sem receber remuneração, de organizações recreativas, esportivas ou artísticas como uma das listadas abaixo? (pode marcar mais de uma opção):

- Fã clube esportivo
- Fã clube de artista
- Grupo de canto coral, banda de música ou semelhante
- Grupo de igreja
- Não participa

Outra atividade: \_\_\_\_\_

29 - Você tem participação ativa em alguma organização que defende os interesses de um grupo de pessoas, como uma das listadas abaixo? (pode marcar mais de uma opção)

- Sindicato ou Conselho de profissionais
- Partido político
- Associação de moradores ou de comunidade
- Grêmios estudantil
- Movimento social/estudantil
- Não participa

Outra organização: \_\_\_\_\_

Essas questões também estão relacionadas ao voluntariado, mas agora especificando grupos. O objetivo é saber de que grupo cada um participa e, sobre os que afirmaram desenvolver atividade voluntária, em que tipo de grupo é essa atividade.

Essas questões operacionalizam os dois tipos de protagonismo discutidos na teoria: protagonismo via empoderamento que leva em conta interesses mais pessoais, algo que parte do individual; e o coletivo, de cunho mais social, que tem um interesse em melhorar a vida de grupo, que visa interesses de determinado grupo.



30 - Atualmente, você tem interesse em compor chapa nas eleições do grêmio?

- Gostaria, mas a escola não tem grêmio
- Atualmente faço parte da gestão do grêmio.
- Sim, porque o grêmio atual não faz nada.
- Sim, porque a direção não ouve o grêmio atual
- Sim, para que o grêmio tenha mais voz e espaço na escola
- Não, porque nenhum grêmio consegue fazer nada
- Não, por causa dos outros alunos que não participam
- Não, porque estou sem tempo agora
- Não, porque não gosto de política
- Outro motivo, qual? \_\_\_\_\_

Tendo em vista que a pesquisa é sobre protagonismo estudantil, essa é uma pergunta que é diretamente relacionada à realidade escolar. A variedade de alternativas visa perceber a motivação da participação ou da não participação. É a motivação que auxiliará na construção do índice de protagonismo. Essa questão, combinada com outras, vai ajudar a determinar tipos de protagonismo e o perfil da pessoa, protagonista ou não.

31- Na sua escola existe grêmio estudantil? ( ) Sim ( ) Não

Antes de aplicar o questionário, preenchi um pequeno formulário com algumas informações sobre a escola. Dentre elas, se na escola tem grêmio ou não. Portanto, o objetivo dessa questão é mensurar os níveis de atuação do grêmio e de informação dos estudantes sobre a unidade escolar. Se em uma escola o grêmio existir e a maioria não souber nem que existe, é sinal de que o grêmio é muito fraco; se em uma escola existe grêmio e a maioria sabe que existe, e um ou outro não sabe, eles é que estão desinformados.

32- Você já concorreu a eleições de grêmio? ( ) Sim ( ) Não

Uma das questões diretas sobre protagonismo.

33- Você já participou ativamente do grêmio estudantil?  Sim  Não

Essa também é uma questão direta de protagonismo. Somando com a anterior, ela pode nos revelar uma variedade de possibilidades acerca da participação. O estudante pode ter se candidatado e vencido; pode ter se candidatado, perdido e, mesmo assim, ser atuante; não ter se candidatado e ser atuante, e não ter se candidatado, nem ser atuante.

34 - Na escola que você cursou a maior parte do ensino fundamental, tinha grêmio?  
 Sim  Não

Com essa questão, testo a hipótese de que alunos oriundos de escolas onde conviviam com grêmio estudantil, desde o ensino fundamental, são mais envolvidos com o grêmio. Parto da ideia de Costa (2006), de que há uma educação para o protagonismo.

35 - Você é ou já foi líder ou vice-líder de sala?  Sim  Não

Outra pergunta direta de protagonismo.

36 - Você sabe o que é o Conselho de Classe?  Sei  Não sei

37- Na sua escola tem conselho de classe?  Sim  Não  Não sei

Ambas as questões funcionam como ajuda cognitiva para quem vai responder ao questionário. Meu interesse é o conselho escolar; falo primeiro do conselho de classe, para deixar claro que são duas coisas diferentes.

38 - Você sabe o que é conselho escolar? ( ) Sei ( ) Não sei

39 - Na sua escola existe conselho escolar?

( ) Não

( ) Não sei

( ) Sim. Então, responda:

40- Existe representante discente (dos alunos)?

( ) Não

( ) Não sei

( ) Sim. Então, responda:

41- Você sabe quem é o representante discente (dos alunos) no Conselho Escolar?

( ) Sim ( ) Não

São questões que buscam verificar o nível de informação dos alunos sobre a escola.

42- Você já foi representante dos alunos no Conselho Escolar? ( ) Sim ( ) Não

Medição direta de protagonismo.

43- A escola ouve e se importa com críticas e sugestões dos alunos?

( ) Sim ( ) Não

44- A escola incentiva a criação/ação do grêmio? ( ) Sim ( ) Não

45- A escola ouve os estudantes na hora de definir regras? ( ) Sim ( ) Não

São questões sobre a escola, mas que poderão ajudar a entender por que a pessoa acha que o grêmio não funciona.

Quando concluir o ensino médio, você pensa em:

46 - Criar uma empresa para você (negócio próprio)? ( ) Sim ( ) Não

47 - Cursar Faculdade? ( ) Sim ( ) Não

48 - Fazer um curso técnico ( ) Sim ( ) Não ( ) Já faço ( ) Já faço e pretendo fazer outro

49 - Trabalhar ( ) Sim ( ) Não

50 - Trabalhar e estudar ( ) Sim ( ) Não

Essas questões também ajudarão a identificar os tipos de protagonismo. Pode-se considerar uma escala: criar uma empresa manifesta interesse em ser protagonista; cursar nível superior reflete que há planejamento em relação ao futuro, um desejo de não ser tão subordinado; os que pretendem cursar o técnico já estão mais conformados em não ser protagonista, assim como trabalhar também, e trabalhar e estudar é um nível mais alto de protagonismo do que somente trabalhar, porque embora haja a necessidade de trabalhar, busca estudar, visando uma melhoria.

51- Como você se imagina daqui a cinco anos (pode marcar mais de uma opção):

( ) Empregado

( ) Gerente

( ) Dono do próprio negócio

( ) Estudando

( ) Outro: \_\_\_\_\_

52- Como você se imagina daqui a dez anos (pode marcar mais de uma opção):

( ) Empregado

( ) Gerente

( ) Dono do próprio negócio

( ) Estudando

( ) Outro: \_\_\_\_\_

Ambas trazem a ideia de planejamento, de expectativas, sendo a segunda perspectivas a prazo mais longo.

Para cada um dos tipos de diretores abaixo, diga se acha ótimo, bom, ruim ou péssimo?				
	Ótimo	Bom	Ruim	Péssimo
53- Diretor que decida tudo sem ouvir professores e alunos				
54- Diretor que fez curso de especialização para se tornar diretor				
55- Diretor que imponha disciplina rígida na escola				
56- Diretor que se importa com as opiniões de professores e alunos				
57- Diretor eleito por professores e alunos				

Essa é uma tradução de questões que são feitas em nível nacional para cidadãos que têm mais de 18 anos e que traduzi para a realidade escolar. Nos questionários nacionais, faz-se referência a governo militar, ditadura, etc., o que não se aplicava à realidade dos estudantes. Diante das dificuldades que os estudantes apresentaram nos pré-testes para responder a essas questões, ajustei-as para a realidade escolar para captar um pouco das impressões dos discentes acerca da democracia.

As demais questões fazem parte do bloco intitulado *Perfil Socioeconômico*, cujo objetivo é traçar o perfil dos estudantes e, mais do que isso, saber se as condições socioeconômicas favoráveis podem ajudar a ser protagonistas ou se protagonismo é resultado apenas da personalidade do indivíduo.

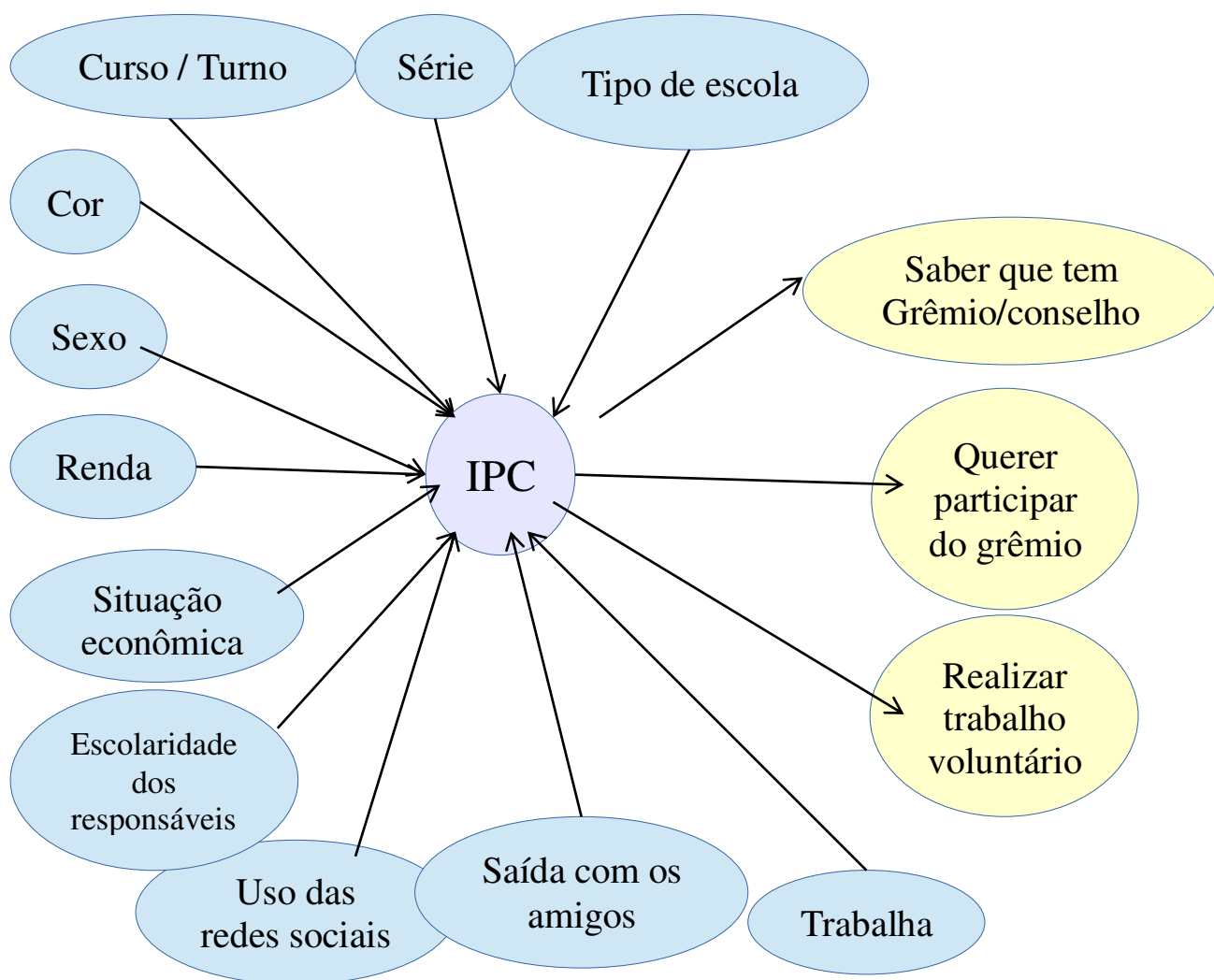
## 4.2 RELAÇÕES ESPERADAS ENTRE VARIÁVEIS

Após apresentação das questões, demonstro esquematicamente como as variáveis serão correlacionadas aos índices, Índice de Protagonismo Coletivo (IPC) e Índice de Protagonismo via Empoderamento (IPE). Esses dois índices são inspirados no trabalho de Guedes (2007), que formula os conceitos.

Do lado esquerdo de cada diagrama, estão as variáveis que, segundo as hipóteses construídas, são explicativas do protagonismo. À direita do diagrama,

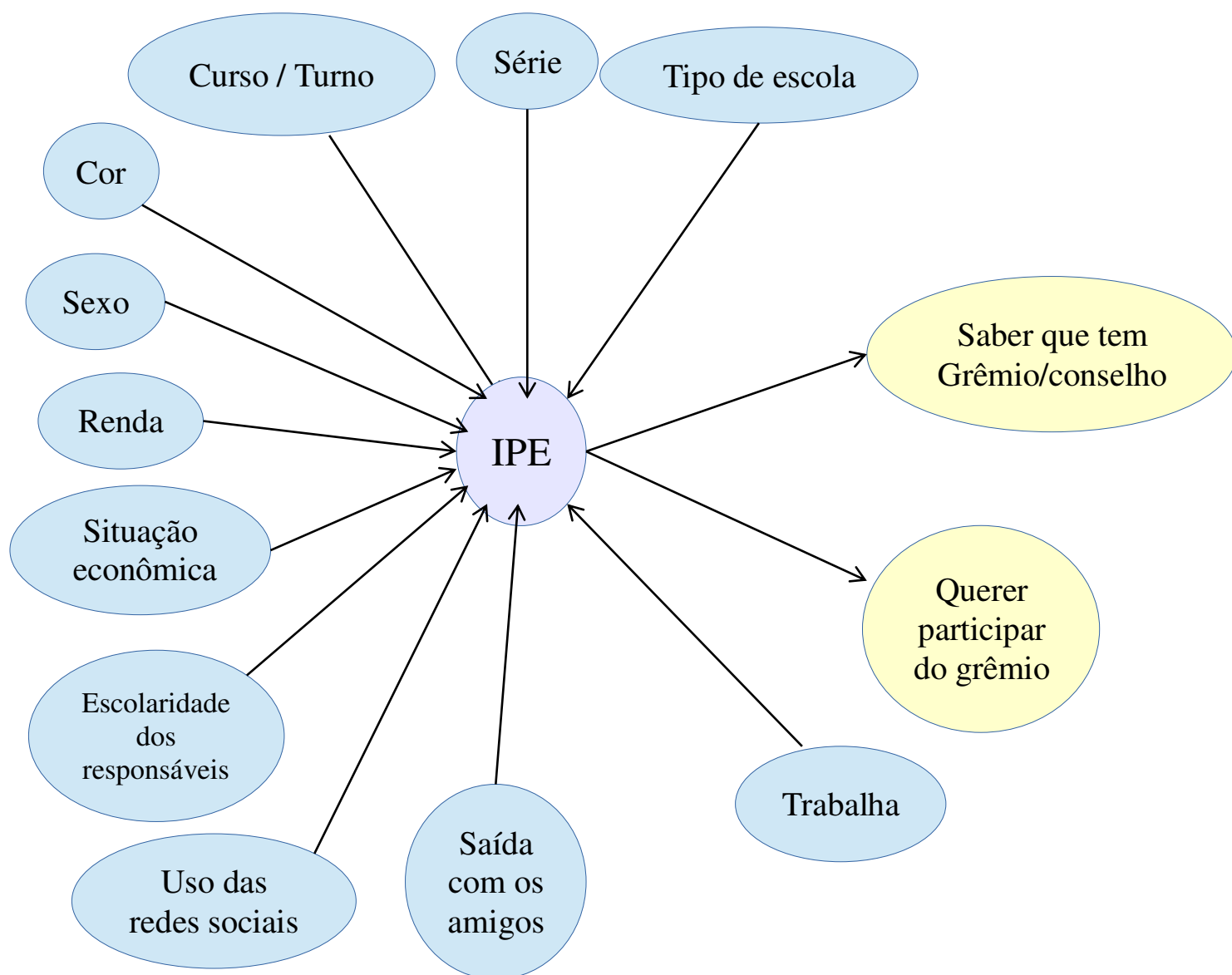
estão as possíveis consequências, ou seja, como o protagonismo impacta no fato dos estudantes terem conhecimento quanto à existência do grêmio e do conselho escolar e terem o desejo de participarem do grêmio e, no caso do protagonismo coletivo, a tendência à maior disposição para realização de trabalho voluntário.

Figura 2: Relações esperadas entre as variáveis e o IPC



Fonte: Diagrama elaborado pela autora.

Figura 3: Relações esperadas entre as variáveis e o IPE



Fonte: Diagrama elaborado pela autora.

## 5 PESQUISA QUANTITATIVA

### 5.1 INTRODUÇÃO

A aplicação dos questionários se deu em dez escolas da rede pública de ensino, todas situadas em Fortaleza, sendo cinco escolas regulares e cinco EEEPs. Para a escolha das escolas, observou-se seu desempenho no ENEM<sup>20</sup>. A partir do banco de dados disponibilizado pelo MEC, escolhi as cinco escolas públicas regulares estaduais com maior média e, então, as cinco profissionais cuja média mais se aproximava das regulares selecionadas, a exemplo do que foi realizado pelos professores Haguette e Pessoa (2015), a fim de comparar a realidade dos dois modelos de ensino. Foi excluída dessa seleção a EEEP onde realizei a maior parte da pesquisa qualitativa. Após selecionar as escolas, comecei a fazer contato com as direções.

Para que a aplicação dos questionários pudesse ocorrer da melhor maneira, procurei me adequar a cada realidade, a fim de encontrar os melhores horários, de acordo com a rotina escolar.

Preestabeleci que seriam aplicados questionários em quatro turmas por escola, as turmas iniciais e finais do ensino médio. Nas regulares, uma turma de 1º e uma de 3º ano no turno manhã e uma turma de 1º e uma de 3º ano no turno tarde. Como as EEEPs são de turno integral, seriam duas turmas de cada ano (1º e 3º). Em algumas escolas, houve algumas particularidades que detalharei mais adiante. Nas EEEPs, usei principalmente as aulas de estudo para que houvesse uma interrupção mínima no planejamento de aula dos professores. Nas escolas regulares, pedi autorização aos professores e em alguns casos usei aulas em que os professores haviam faltado e a turma estava sem atividade.

A metodologia de aplicação escolhida foi autoaplicação, para que houvesse melhor aproveitamento do tempo e que fosse possível aplicar em turmas completas. Em cada sala, expliquei brevemente a importância do questionário e sua utilidade antes de distribuí-lo aos alunos para que respondessem. No pré-teste de logística de aplicação do questionário, esse processo durou vinte e oito minutos,

---

<sup>20</sup>No dia que fiz a seleção das escolas, as médias do ENEM 2015 por escola ainda não haviam sido divulgadas, por isso a referência utilizou notas do ENEM 2014.



cinco minutos para introdução e vinte e três até que o último aluno entregasse. É importante ressaltar que a primeira aluna a entregar precisou de apenas sete minutos, mostrando que o tempo a ser utilizado depende muito da turma e do ritmo de leitura de cada aluno. Na aplicação oficial, houve uma turma que concluiu a aplicação em 17 minutos, no entanto outras demoraram 50 minutos.

Entre as dificuldades enfrentadas durante a aplicação, destaco: alguns alunos têm dificuldade de leitura e compreensão, o que influenciou na discrepância na duração do tempo para responder; as questões sobre renda geram dúvidas que refletem o desconhecimento da maioria em relação à situação econômica familiar; a questão sobre cor gerou algumas reflexões e discussões, o problema é que eles querem fazer as discussões durante a aplicação, o que não é a proposta do questionário. Uma das principais dificuldades é fazer com que os alunos respondam individualmente, principalmente nas escolas onde as cadeiras dos estudantes são dispostas em fila dupla.

Como meu objeto de pesquisa é o protagonismo juvenil, promovido como política pública apenas nas EEEPs, os resultados médios encontrados nas escolas regulares serviram de parâmetros de comparação. Nas escolas regulares, não apliquei questionários no turno da noite, tendo em vista uma série de particularidades que distinguem bastante os alunos desse turno. Portanto, serão comparados alunos do ensino médio diurno.

O questionário instrumento para a construção do banco de dados, como já citei, é constituído de setenta e nove questões objetivas, divididas em dois blocos; são cinquenta e seis questões relacionadas ao protagonismo e vinte e uma para traçar o perfil socioeconômico.

## **5.2 AS ESCOLAS**

Faço opção por não apresentar o nome das escolas, por isso as denominarei: P1, P2, P3, P4, P5 e R1, R2, R3, R4, R5. São cinco EEEPs e cinco escolas regulares, e foram aplicados 1300 questionários: 708 em EEEPs e 592 em escolas regulares.

## **Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs)**

Algumas EEEPs foram construídas seguindo os padrões arquitetônicos do MEC, enquanto outras foram adaptadas. Em Fortaleza, entre essas que foram adaptadas, temos dois tipos: escolas de bairro comuns e as escolas onde funcionavam Liceus, que são escolas cuja infraestrutura também é padronizada, não tendo as dimensões das “escolas padrão MEC”, mas tendo uma estrutura que conta com laboratórios, banheiros, salas de aulas amplas, quadra, pátio, cantina. Ou seja, comparando e hierarquizando a qualidade estrutural, as escolas padrão MEC apareceriam no topo da lista, seguidas pelos Liceus e, por último, as adaptadas.

Como já fora mencionado na seção referente à metodologia, a escolha das escolas se deu por pareamento das notas do ENEM 2014. Como, em geral, as EEEPs aparecem no topo da lista das escolas com as melhores notas, primeiro escolhi entre as escolas regulares as que tinham as notas mais altas e, depois, as EEEPs com notas correspondentes para que as escolas pesquisadas estivessem em um mesmo patamar. Entre as EEEPs “escolhidas”, não apareceu nenhuma padrão MEC, portanto, a variável “estrutura” não aparecerá nas regressões e demais discussões.

São duas escolas Liceu (P1 e P2) e três escolas adaptadas. As turmas (curso e série) são:

### **P1**

Enfermagem: 1º, 2º e 3º ano; Eventos: 1º, 2º e 3º ano; Redes: 1º, 2º e 3º ano; Administração: 1º ano e Logística: 2º ano. Ou seja, são onze turmas na escola, apliquei questionário no 1º ano de Enfermagem e no 1º ano de Administração e nos 3º anos de Enfermagem e Eventos.

### **P2**

Enfermagem: 1º, 2º e 3º ano; Turismo (Guia): 1º, 2º e 3º ano; Redes: 2º e 3º ano; Informática: 1º ano. Um total de nove turmas. Foram aplicados questionários nos 1º e 3º anos dos cursos de Enfermagem e Turismo.

### **P3**

Administração: 1º, 2º e 3º ano; Informática: 1º, 2º e 3º ano; Secretariado: 1º, 2º e 3º ano; Comércio: 3º ano e Designe de Interiores: 1º ano. 11 turmas. Foram aplicados questionários nos: 1º ano de Designer de

Interiores e Informática e 3º ano Administração e Comércio.

#### **P4**

Informática: 1º, 2º e 3º ano; Saúde bucal: 1º e 3º ano; Enfermagem: 2º e 3º ano; Eventos 2º ano e Segurança do trabalho: 2º ano. Nesta escola há uma particularidade sobre as turmas, foi formada uma turma denominada 3º ano mais, e dessa turma fazem partes os melhores alunos dos três cursos; seria uma “turma especial”, eles assistem as aulas da base comum juntos e são separados para seus respectivos cursos nas aulas da base técnica. Nessa escola, apliquei questionário no “3º ano mais”, no 3º ano de Informática e nos 1º anos de Saúde Bucal e Informática.

#### **P5**

Enfermagem: 1º, 2º e 3º ano; Redes: 1º, 2º e 3º ano; Logística: 2º e 3º ano. Segurança no trabalho: 1º e 2º ano e Hospedagem: 2º e 3º ano. Foi a EEEP onde apliquei questionário em uma maior quantidade de turmas, três 1º anos dos cursos de: Enfermagem, Redes e Segurança no trabalho. E nos 3º anos de Redes e Hospedagem.

### **Escolas Regulares**

Entre as escolas regulares, existem algumas particularidades. As R1 e R2 são escolas estaduais administradas por militares; elas foram escolhidas por aparecerem como as escolas com maiores notas no ENEM 2014. Além dessa particularidade administrativa, nessas escolas os alunos do 3º ano estudam em tempo integral. R4 é uma escola tradicional de Fortaleza, que funciona em tempo integral. A R5 tem uma influência religiosa muito forte; é ligada a um convento e as freiras moram na escola.

#### **R1**

São 6 turmas de 1º ano (3 manhã e 3 tarde) e 6 turmas de 3º ano (integral). Apliquei questionários em dois 1º ano do turno tarde e dois 3º anos.

#### **R2**

Não tenho a informação sobre a quantidade de turmas de 1º e 3º. Apliquei questionário em dois 1º anos do turno manhã e dois 3º anos.

**R3**

Uma escola com uma quantidade grande de alunos, são 16 turmas de 1º ano (8 no turno manhã e 8 no turno tarde) e 13 turmas de 3º ano (6 manhã e 7 tarde). Há uma particularidade; com a proximidade do ENEM e do vestibular da UECE, as turmas de 3º ano estão divididas por disciplinas específicas (Ciências Humanas e Ciências Naturais), de acordo com a pretensão dos estudantes para a Universidade. Apliquei o questionário em dois 1º anos/manhã e três 1º anos/tarde, no 3º ano de Ciências Humanas do turno matutino e no 3º ano no turno da tarde, que na ocasião estava unido em uma única turma devido à ausência de muitos alunos<sup>21</sup>.

**R4**

Não tenho a informação sobre a quantidade de turmas de 1º e 3º. Apliquei questionário em dois 1º anos e dois 3º anos; como já mencionado, os alunos são do tempo integral.

**R5**

São cinco turmas de 1º ano (uma manhã e quatro tarde) e três turmas de 3º ano (uma manhã e duas tarde). Apliquei questionários em quatro turmas; uma de 1º e uma de 3º ano do turno manhã e um 1º e um 3º ano do turno tarde.

Em todas as escolas (profissionais e regulares) administradas pela SEDUC – CE, existe Conselho Escolar, organismo colegiado que tem função deliberativa. Têm assento no conselho: pais, alunos, professores e funcionários, e deve haver um representante do núcleo gestor e um representante da sociedade civil (comunidade escolar).

São competências do conselho escolar:

Deliberativa: diz respeito à tomada de decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, de gestão e administrativo-financeiras na Unidade Escolar.

Consultiva: refere-se à emissão de pareceres para esclarecer dúvidas sobre situações decorrentes das ações pedagógicas, de gestão e da área administrativo-financeira, bem como a proposição de alternativas de soluções e procedimentos para a melhoria da qualidade do trabalho escolar,

---

<sup>21</sup> Foi justificado que muitos alunos estavam ausentes porque naquela semana estava havendo alguns eventos na escola e, devido à proximidade do ENEM e do vestibular da UECE, muitos alunos preferiam ficar em casa estudando.

respeitada a legislação em vigor. Normativa: diz respeito ao estabelecimento de normas para o direcionamento das ações pedagógicas, de gestão, e administrativo-financeira a Unidade Escolar, respeitada a legislação em vigor. Fiscalizadora-Avaliativa: refere-se ao acompanhamento sistemático e ao controle das ações desenvolvidas pela Unidade Escolar, objetivando a identificação de problemas e verificando a adequação das decisões. (SEDUC-CE, site oficial, on-line).

Entre as EEEPs: as escolas P2, P4 e P5, e entre as regulares: as escolas R2, R3 e R5 têm grêmio estudantil.

Durante a realização da pesquisa aconteceu a greve dos professores da rede estadual de ensino, e nas escolas onde apliquei questionários: nas EEEPs a greve foi parcial. Professores de R1 e R2 não aderiram à greve, tendo em vista que a administração é militar e alguns professores são militares e, portanto, raramente fazem greve, pressionando os professores civis a também não o fazerem. As escolas R3 e R4 aderiram à greve, inclusive a R3 foi uma das escolas onde o movimento estudantil foi bastante organizado, tendo a escola sofrido ocupação por estudantes durante a greve. A escola R5 aderiu parcialmente à greve.

## **5.2 RESULTADOS**

### **5.3.1 APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS DADOS**

#### **Variáveis da instituição**

Foram aplicados questionários no 1º e 3º ano do ensino médio, tanto por uma questão de viabilidade da pesquisa (a quantidade de questionários a serem aplicados, tabulados e analisados em um curto espaço de tempo), quanto por perceber, durante os pré-testes, que entre essas séries acontecia uma variância maior da opinião, já que são os anos de ingresso e de conclusão no ensino médio, ou seja, início e fim de um ciclo. Foram 718 alunos do 1º ano e 582 do 3º ano.

Nas escolas regulares, foram entrevistados 220 alunos do turno da manhã e 217 do turno da tarde. São 863 alunos de turno integral. Entre esses, estão os 708 das EEEPs e 155 que, embora sejam de escolas regulares, estudam em período integral. Uma das escolas regulares é de tempo integral (90 respondentes) e

de outras duas, apenas o 3º ano (25 alunos de uma e 40 de outra). Como já citado anteriormente, as EEEPs guardam uma série de especificidades, uma delas são os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Uma variável importante que aparece nas escolas profissionais são os cursos. Nesse universo de 10 escolas, abordei 11 cursos e uma turma denominada “3º ano Mais”, que é formada pelos “melhores alunos” dos quatro cursos presentes na escola. Segue a tabela com a quantidade de alunos em cada curso.

Tabela 2: Cursos

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
3º ano Mais	18	2.5
Administração	73	10.3
Comércio	23	3.2
Design de Interiores	31	4.4
Enfermagem	186	26.3
Eventos	31	4.4
Hospedagem	20	2.8
Informática	99	14.0
Redes de Computadores	75	10.6
Saúde Bucal	33	4.7
Segurança No Trabalho	43	6.1
Turismo	76	10.7
Total	708	100.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

## **Variáveis dos alunos**

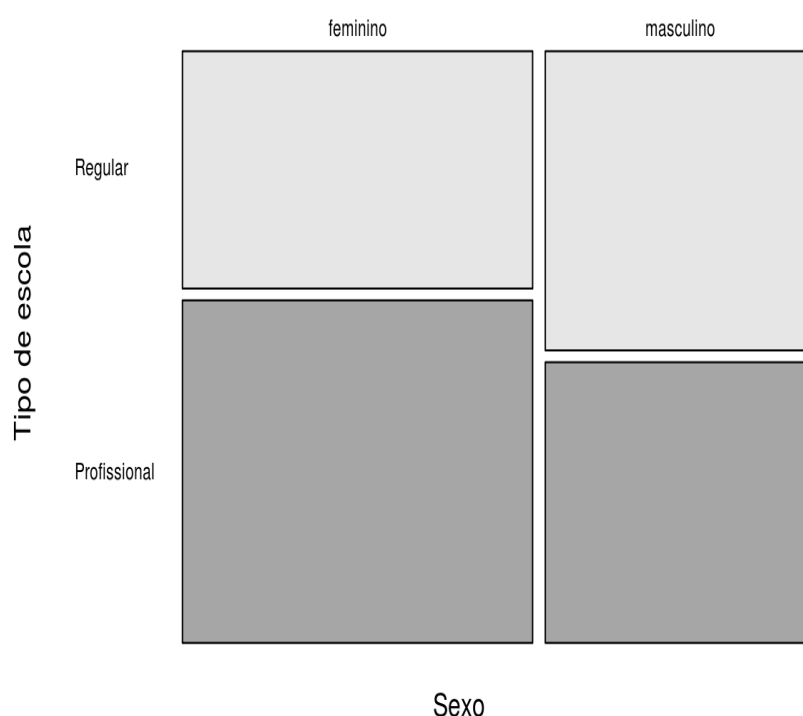
### **Sexo**

Foram entrevistadas 733 pessoas do sexo feminino (56,52%) e 564 do sexo masculino (43,48%); 3 pessoas optaram por não responder ao item. No gráfico seguinte, vemos a divisão de homens e mulheres por tipo de escola; nos dois tipos de escola, as mulheres são maioria (Apêndice 1 – Tabela 14). Nas escolas regulares, são 300 mulheres e 291 homens, e nas EEEPs são 433 e 273 mulheres e

homens respectivamente.

O gráfico seguinte é um gráfico mosaico. Esse tipo de gráfico permite visualizar o cruzamento de duas variáveis categóricas. Não se observa a quantidade de casos com precisão, tendo em vista que não aparecem os números, mas a área de cada retângulo é proporcional à quantidade de casos das categorias que se cruzam. As cores não têm nenhum significado especial e são usadas apenas para facilitar a distinção das categorias.

Figura 4: Sexo dos entrevistados segundo o tipo de escola



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

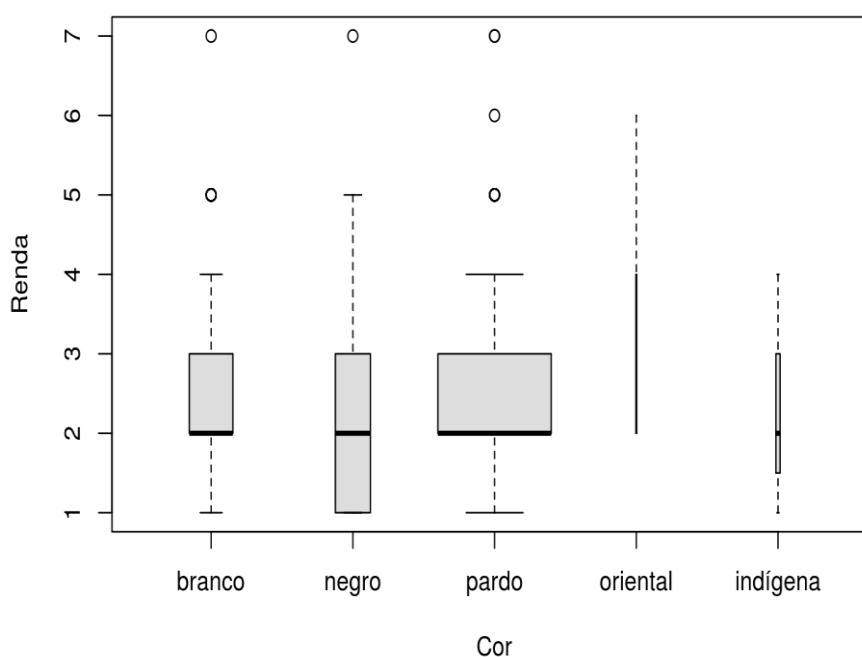
## Cor

Originalmente, a questão tinha entre as opções: “branco”, “pardo”, “negro”, “índio” e “oriental”. A quantidade de estudantes que se identificaram como “orientais” foi (5) e “indígenas” (28) foi pequena. Por isso, após realizar o cruzamento entre cor e renda (Figura 5) e observar que negros e indígenas estavam em um mesmo nível socioeconômico, assim como orientais e brancos, os agrupei respectivamente em uma única categoria, a fim de conferir maior significância às

análises subsequentes. Sendo assim, “negros” e “índios” foram identificados como “negros”; “brancos” e “orientais” como “brancos”, como podemos ver no segundo gráfico.

No gráfico tipo diagrama de caixa (*box plot*), pode-se observar a correlação entre duas variáveis, sendo uma variável numérica e outra categórica. Os limites da “caixa” delimitam o intervalo onde aparece o maior número de casos, e a linha no meio da caixa indica a mediana. Duas linhas horizontais marcam os limites superior e inferior esperados para a distribuição dos dados e os casos que aparecem fora desses limites são considerados atípicos. A largura das caixas é proporcional às quantidades de casos de cada categoria. Por exemplo, no gráfico seguinte que cruza Renda e Cor, as caixas que representam orientais e indígenas são bastante estreitas, o que indica o pouco número de casos. Observamos que brancos e pardos se localizam acima da mediana entre 2-3 salários mínimos; os negros são divididos entre 1-2 e 2-3 salários. Aparecem valores atípicos para os três grupos. Para os brancos há dois casos de 5 e 7 salários; para os negros há um caso de 7 salários e para os pardos, um caso de 5, um de 6 e outro de 7 salários.

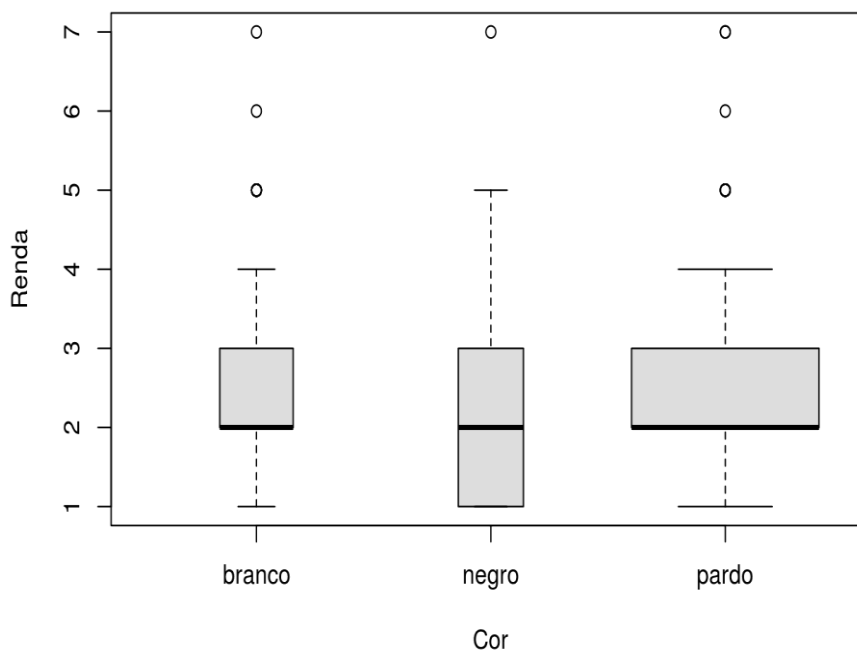
Figura 5: Renda segundo a cor declarada



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.



Figura 6: Renda segundo a Cor declarada - Recodificado



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

## Renda

A questão que indaga sobre a renda familiar dos discentes a priori se apresentou problemática, por ter causado muitas dúvidas, tendo em vista que alguns estudantes afirmaram não ter certeza sobre o que responder. No entanto, optei por utilizá-la por ser uma questão importante para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes.

Tabela 3: Renda

	Frequência	Percentual	% Válido
até 1 salário	266	20.5	21.1
até 2 salários	530	40.8	42.0
de 2 a 5 salários	363	27.9	28.8
de 5 a 10 salários	78	6.0	6.2
de 10 a 15 salários	18	1.4	1.4
de 15 a 20 salários	2	0.2	0.2
mais de 20 salários	4	0.3	0.3

	Frequência	Percentual	% Válido
NA's	39	3.0	NA
Total	1300	100.0	100.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

### Escolaridade dos pais ou responsáveis

Essa variável é importante para compreender o perfil familiar dos estudantes. São três questões (escolaridade da mãe, do pai e do responsável). A variável “esc.resp” corresponde à escolaridade da mãe. Caso o estudante não tenha respondido a essa questão, a escolaridade do responsável equivalerá à escolaridade do pai; caso essa questão não tenha sido respondida, a resposta será a da questão 67: escolaridade do responsável.

Tabela 4: Escolaridade dos responsáveis

	Frequência	Percentual	% Válido
não frequentou a escola	14	1.1	1.1
fundamental incompleto	341	26.2	26.4
fundamental completo	98	7.5	7.6
médio incompleto	163	12.5	12.6
médio completo	459	35.3	35.5
superior incompleto	65	5.0	5.0
superior completo	154	11.8	11.9
NA's	6	0.5	NA
Total	1300	100.0	100.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

### Estrutura familiar

Com essas questões, é possível observar quem mora na mesma casa com os estudantes e com isso observar um pouco a estrutura familiar. A grande maioria mora com a mãe, o pai e irmãos, indicando que a maioria tem um lar estruturado com base na família tradicional.

Tabela 5: Estrutura familiar

Mora com:	Mãe		Pai		Irmãos		Avó		Avô		Madrasta		Padrasto	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>sim</b>	1155	89	771	59	941	72	220	17	100	78	31	2	139	11
<b>não</b>	145	11	529	41	359	28	1080	83	1200	92	1269	98	1161	89
<b>Total</b>	1300	100	1300	100	1300	100	1300	100	1300	100	1300	100	1300	100

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

A maioria (53,5%) cita como principal responsável a mãe, seguido dos que citam mãe e pai como principais responsáveis (30,2%). Reforçando o que foi observado anteriormente acerca do modelo de família observado na maioria dos casos.

Tabela 6: Principal Responsável

	Frequência	Percentual	% Válido
mãe	671	51.6	53.5
pai	97	7.5	7.7
irmãos	9	0.7	0.7
avó	44	3.4	3.5
avô	7	0.5	0.6
madrasta	1	0.1	0.1
padrasto	2	0.2	0.2
pai e mãe	378	29.1	30.1
mãe e padastro	14	1.1	1.1
pai e madastra	1	0.1	0.1
sou independente	30	2.3	2.4
NA's	46	3.5	NA
Total	1300	100.0	100.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

Embora as mães tenham sido citadas como as principais responsáveis, elas não aparecem como sendo as detentoras dos maiores salários no contexto familiar. Inclusive, entre os 671 que citaram a mãe como a principal responsável, 232 afirmaram que o pai tem maior salário. Isso nos leva a concluir que a ideia de principal responsável não é ligada necessariamente a fatores econômicos; outros fatores subjetivos são levados em consideração no momento de “eleger” o principal

responsável. É possível perceber ainda que a grande maioria (85%) dos possuidores dos maiores salários está trabalhando atualmente.

Tabela 7: Quem tem maior salário

	Frequência	Percentual	% Válido
mãe	428	32.9	40.2
pai	623	47.9	58.6
você	13	1.0	1.2
NA's	236	18.2	NA
Total	1300	100.0	100.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

Tabela 8: Pessoa que recebe maior salário está trabalhando

	Frequência	Percentual	% Válido
sim	1105	85.0	85.8
não	183	14.1	14.2
NA's	12	0.9	NA
Total	1300	100.0	100.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

Tabela 9: Correlação entre o principal responsável e a pessoa que tem maior salário

Principal responsável / Maior salário	Mãe	pai	estudante
Mãe	321	232	5
Pai	7	83	0
Irmãos	2	0	1
Avó	7	9	0
Avô	0	0	0
Madrasta	0	0	0
Padrasto	1	1	0
pai e mãe	71	274	2
mãe e padastro	3	2	0
pai e madastra	0	1	0
sou independente	6	9	5

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

## **Trabalho voluntário**

A questão sobre trabalho voluntário foi pensada como importante item na construção do índice de protagonismo. Diante na apresentação dos índices de protagonismo, farei uma discussão mais aprofundada das variáveis. Por ora, é importante ressaltar que essa questão foi recodificada, tendo em vista que alguns estudantes classificaram como trabalho voluntário algumas atividades que, na verdade, não o são. Considero para fins dessa classificação como trabalho voluntário, ação não remunerada que tenha um envolvimento social, ou seja, desconsidere respostas como: entregador, empacotador, dentre outros, atividades que podem não ser remuneradas, mas que não caracterizam voluntariado. Após essa recodificação tem-se que 165 dos 1300 estudantes realizam trabalho voluntário, ou seja, 12.69%.

## **Sabe se tem grêmio e conselho na escola**

Essas são variáveis que foram construídas para serem trabalhadas junto ao índice de protagonismo. As questões indagavam se na escola tem grêmio e conselho escolar. Eu cruzei essa informação concedida pelos estudantes com a informação oficial captada na escola, a fim de criar uma nova variável; se o estudante tem conhecimento da existência do grêmio estudantil e do conselho, variável que será depois relacionada ao índice de protagonismo.

## **Tem interesse de participar do Grêmio**

A questão sobre o interesse em participar do grêmio apresentava algumas alternativas para respostas positivas e negativas, a fim de gerar maior significância. Ela foi recodificada em: ter interesse ou não, somando todas as questões positivas em uma única variável: “quer grêmio”, que indica o interesse em participar de chapa. Ressalto que os valores omissos da “q30” foram considerados “não”. Portanto, não compõem a nova variável. Essa nova variável indica que apenas 332 alunos, ou seja, 25,54% têm interesse em participar do grêmio.

## Trabalho do discente

Foi conveniente fazer uma recodificação da variável trabalho a fim de conferir maior significância aos resultados. A nova categoria informa se o estudante trabalha ou não. Os que trabalham englobam as categorias: “emprego integral”, “emprego meio período”, “autônomo” e os que preencheram o item “outros”. Entre os estudantes que responderam ao questionário, 211 afirmam trabalhar, ou seja, 16,23% dos entrevistados.

## Sabe se tem conselho

A questão “q40” só deveria ser respondida caso a “q39” tivesse resposta positiva, assim como a “q41” só precisava ser respondida caso a “q40” fosse respondida com um “sim”. Por esse motivo, a quantidade de NA’s nessa questão é muito grande, portanto substituirei na “q39” e na “q40” os NA’s por “Não sei” e na “q41” por “não”. Como essas variáveis são condicionais, as transformarei em uma nova variável (“conselho”), que será composta pelas três questões, ou seja: 1 para quem respondeu positivamente apenas a “q39”, 2 para quem marcou “sim” nas questões “q39” e “q40” e 3 para quem respondeu positivamente às três questões. Após essa recodificação, percebe-se que dos 1300 estudantes, 346 sabem o que é, sabem que tem e quem é o representante discente no conselho. A maioria, 579 (44,54%) dos estudantes não sabem nada sobre o conselho. Essa informação é interessante, pois o conselho escolar seria um espaço de participação dos estudantes.

Tabela 10: Nível do conhecimento sobre Conselho Escolar

	Frequência	Percentual
0	579	44.5
1	238	18.3
2	137	10.5
3	346	26.6
Total	1300	100.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

## Explorando as variáveis

As questões seguintes mostram as expectativas dos estudantes para logo que concluírem o ensino médio. Para a montagem da Tabela 11, não foi levado em consideração o tipo de escola, ou seja, essa divisão se dá entre os 1300 alunos que responderam ao questionário. Observamos que a opção que obteve o maior número de resposta positiva foi “Ingressar na Universidade”, ou seja, é o objetivo da maioria dos estudantes. E a opção que apresentou maior rejeição é “Montar o próprio negócio”. Podemos interpretar esse resultado como sendo reflexo da classe social da qual os estudantes fazem parte. Na classe a que pertencem, ser empreendedor não aparece como opção imediata, para logo que concluir o ensino médio, tendo em vista que para isso é necessário um investimento inicial ou por uma falta de incentivo para a ação empreendedora.

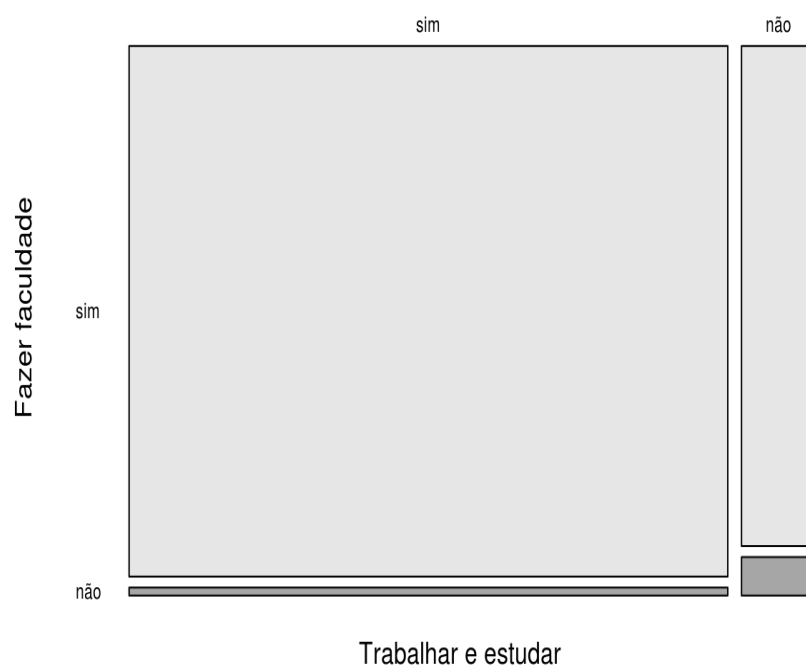
Tabela 11: Expectativas dos estudantes para logo que concluírem o ensino médio

	Montar o próprio negócio	Ingressar na Universidade	Fazer curso técnico	Trabalhar	Trabalhar e estudar
sim	568	1212	408	1042	1051
não	528	25	166	95	128
já faço	-	-	349	-	-
já faço e pretendo fazer outro	-	-	205	-	-
NA's	204	63	172	163	121

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

Foram feitos dois cruzamentos entre essas questões. O primeiro entre as questões que indagam se o jovem pretende trabalhar e estudar e se pretende fazer faculdade. Percebe-se que entre os jovens que querem estudar e trabalhar, a grande maioria pretende cursar faculdade.

Figura 7: Correlação entre a pretensão de cursar faculdade e trabalhar e estudar

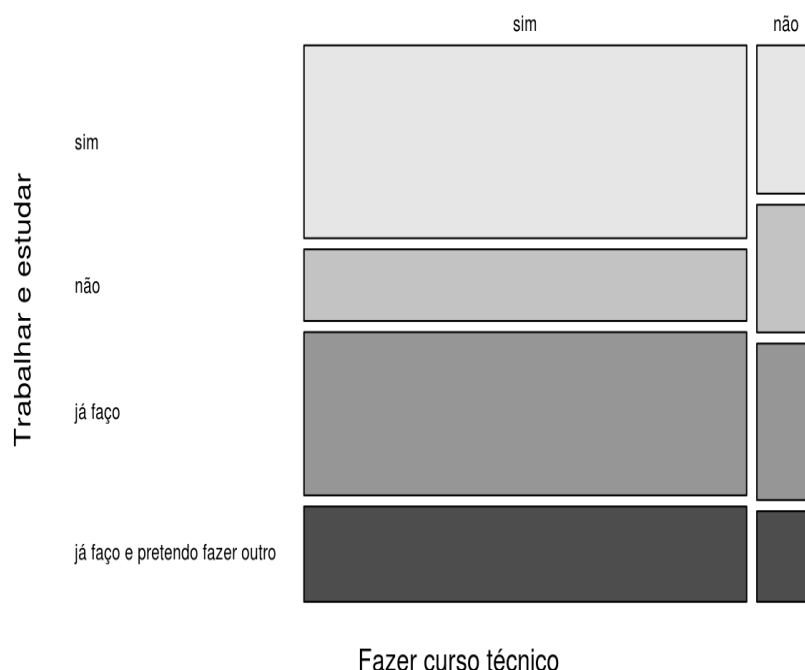


Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

O outro cruzamento é entre os que querem trabalhar e estudar e fazer um curso técnico. É uma quantidade menor se comparada à pretensão de ingresso na universidade, mas é uma quantidade razoável, inclusive entre os jovens da escola profissional, que embora já tenham currículo integrado ao curso técnico, pretendem fazer outro curso técnico.



Figura 8: Correlação entre a pretensão de trabalhar e estudar e fazer curso técnico

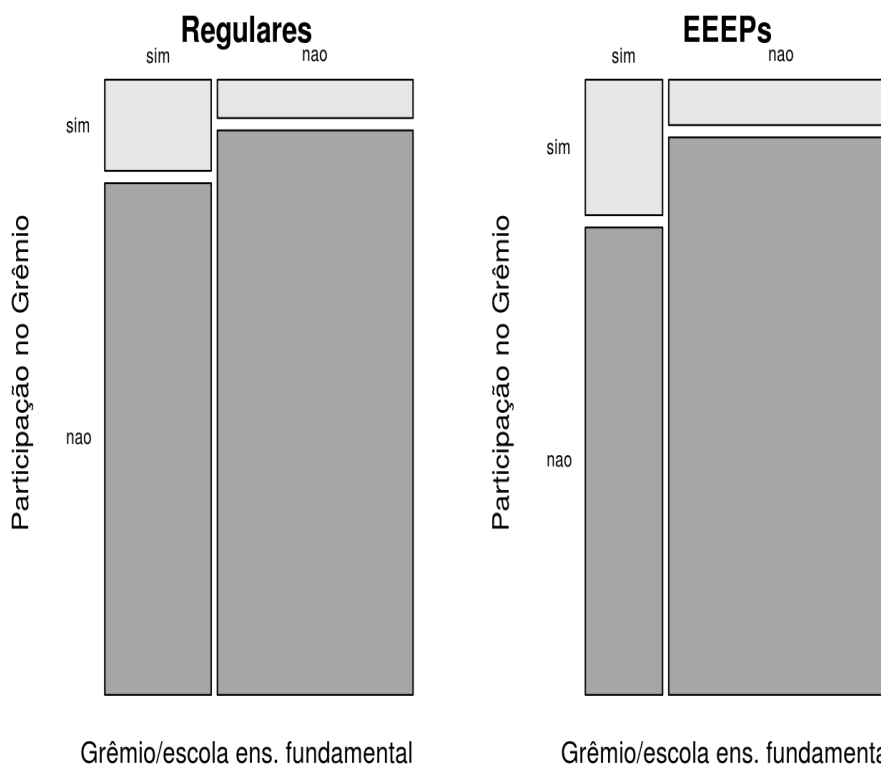


Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

São dois modelos de ensino diferentes e o objetivo é tomar as escolas regulares como parâmetro de comparação. Para isso dividi o banco de dados (b) em dois: escolas regulares (br) e escolas profissionais (bp). Essa divisão possibilita fazer os cruzamentos de dados nos dois bancos de dados e comparar a variação nas EEEPs a partir das regulares. Busco comparar os cruzamentos das escolas regulares com os das profissionalizantes, por isso os cruzamentos serão os mesmos, mudando apenas o banco de dados, ou seja, o tipo de escola.

A partir desse primeiro cruzamento, observa-se a variância da participação do grêmio, com o fato de na escola onde o aluno cursou o ensino fundamental ter grêmio ou não. Observa-se tanto nas escolas regulares quanto nas profissionais que, entre os alunos que participam do grêmio, a maioria estudou no ensino fundamental em escolas que tinham grêmio. É um número pequeno, mas significativo ( $p = 0.000562$  referente às escolas regulares e  $p = 5.89 \times 10^{-8}$ , referente às EEEPs) que indica que há influência de um fato em relação ao outro.

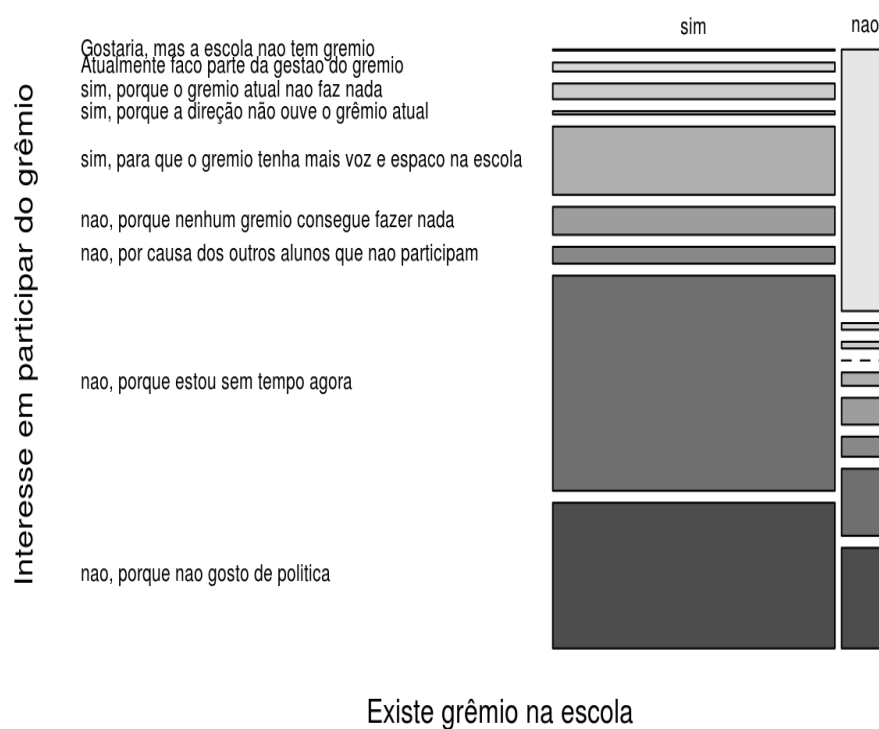
Figura 9: Participação no grêmio segundo a existência de grêmio na escola onde cursou o ensino fundamental



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

O cruzamento que se segue relaciona a existência do grêmio e o motivo que levam os alunos a participarem ou não dessa organização. Nas escolas regulares, dos 524 alunos que responderam, 449 afirmaram que na escola que estudam tem grêmio, e desses, a maioria respondeu que não participa do grêmio. Entre as opções de justificativa, a falta de tempo é a mais apontada (192 respondentes).

Figura 10: Interesse em participar do grêmio correlacionada com a existência do grêmio na escola - Escolas Regulares



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Nas EEEPs, embora mude um pouco a proporção, o contexto é bem semelhante; dos 640 que responderam, 420 afirmaram que tem grêmio na escola e, entre esses, a maioria (192) afirma não participar do grêmio, principalmente, por falta de tempo (168).

Figura 11: Interesse em participar do grêmio correlacionado com a existência do grêmio na escola - EEEPs



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

A seguir, relaciono o ser ou ter sido líder e/ou vice-líder de sala, com participação no grêmio. Observo que entre os estudantes da escola regular, mais de 50% já foram líderes. A maioria (113) afirma que não tem tempo para fazer parte da gestão do grêmio. Mas é interessante perceber que, quando analisamos as respostas positivas, aqueles que são líderes são maioria, ou seja, ser líder aparece como positivo e estatisticamente significativo ( $p = 0.000136$ ) em relação à adesão ao grêmio.

Figura 12: Interesse em participar do grêmio correlacionada com a existência do grêmio na escola - EEEPs



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Nas EEEPs, aparecem algumas diferenças: a maioria dos alunos (398 de 648) não esteve na liderança da sala. Nas regulares, os alunos que responderam às questões com respostas positivas, ou seja, manifestando interesse em participar do grêmio, a maioria já esteve ou está na liderança da sala; e nas profissionais há maior variância. Por exemplo, dos 28 que dizem “ter interesse em participar do grêmio, porque o grêmio atual não faz nada”, 15 não foram líderes de sala. E o querer participar “para que o grêmio tenha mais voz e espaço na escola”, 37 que são ou já foram líderes e 37 que ainda não tiveram essa experiência.

Figura 13: Interesse em participar do grêmio correlacionado com o exercício de liderança - EEEPs



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

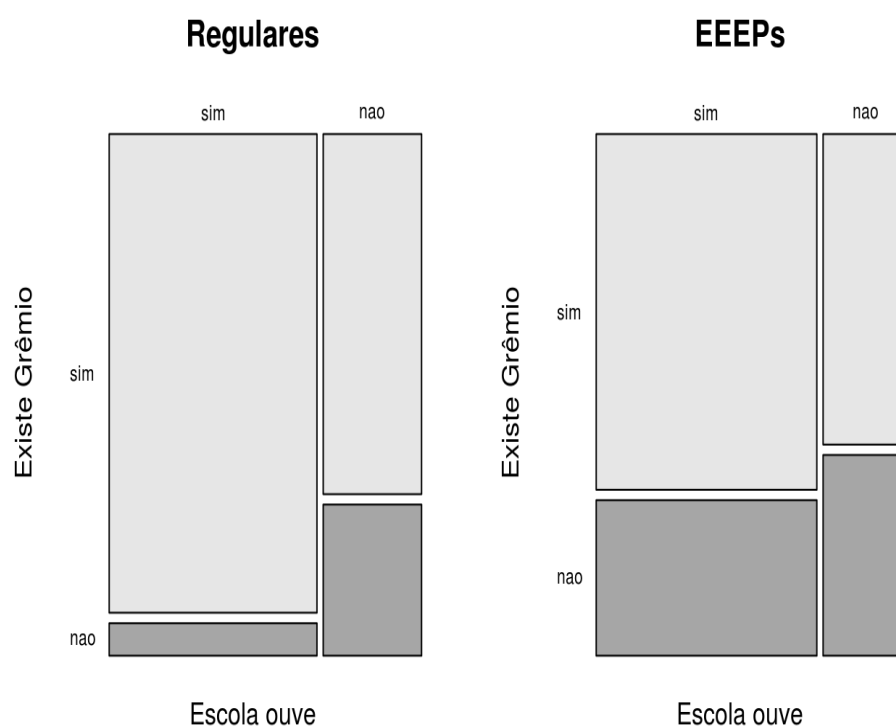
A partir desses dois cruzamentos, podemos inferir que, entre os alunos da escola regular, há uma maior rotatividade da liderança e que esses líderes são também os que mais participam do grêmio. E também nas profissionais há uma menor rotatividade. Há uma ideia, no entanto, de participação mais difusa, que incentiva a participação no grêmio, daí a menor interferência do ser líder no participar do grêmio.

Nos cruzamentos que se seguem, relaciono a questão 31 (Na sua escola existe grêmio estudantil?) com as questões sobre o incentivo da escola para a participação estudantil. Ressalto que a questão 31 originou a variável “sabe se tem grêmio,” que, como já mencionei, é a questão 31 alterada a partir da informação oficial sobre a escola. Na maioria dos casos, os estudantes que afirmaram ter grêmio avaliam positivamente o incentivo da escola à participação estudantil.

Nas escolas regulares, entre os alunos que dizem ter grêmio na escola, 368 afirmam que a escola ouve críticas e sugestões dos alunos, embora 131 discordem. Dos 80 que dizem que não tem grêmio, 25 dizem que a escola ouve e se

importa, e 55 afirmam que não há essa escuta. Já nas escolas profissionais, entre os alunos que responderam que há grêmio, 343 dizem que a escola ouve e se importa e 116 dizem que não. Já entre os 225 que dizem não ter grêmio, 150 dizem que a escola ouve os estudantes, 75 discordam. Observa-se que proporcionalmente os estudantes das ETEPs demonstram maior satisfação em relação à escuta do núcleo gestor.

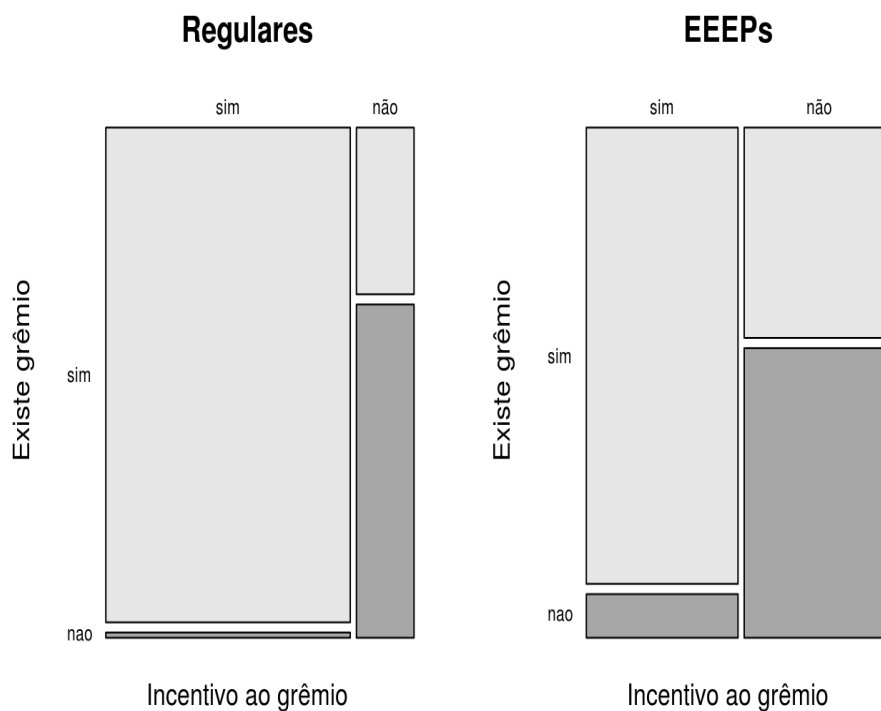
Figura 14: Existência de grêmio relacionado com o fato da escola ouvir os estudantes



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

No cruzamento entre a questão 31 e 44 (A escola incentiva a criação/ação do grêmio?) essa confluência é maior, portanto mais fácil de observar no gráfico, tendo em vista que os quadros “sim/sim” e “não/não” são bem maiores. Ou seja, quem diz que tem grêmio diz que a escola o incentiva.

Figura 15: Existência do grêmio correlacionada ao incentivo da escola ao grêmio

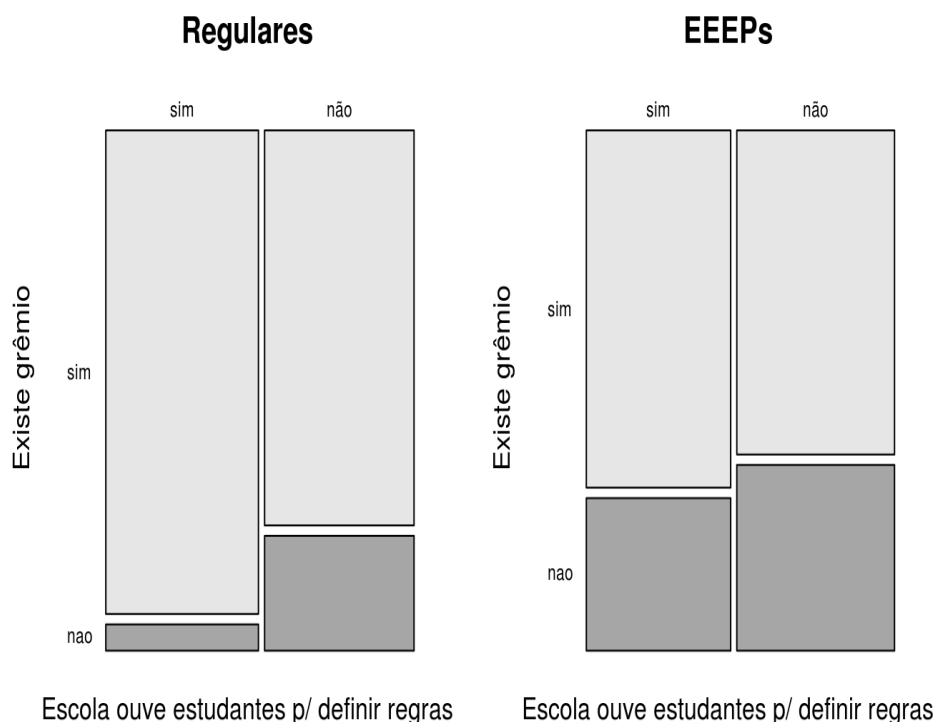


Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Entre os estudantes das escolas regulares, 290 dizem que a escola ouve os estudantes na hora de definir regras, e apenas 15 dizem que não tem grêmio na escola. Já entre os 284 que afirmam que a escola não ouve alunos para definir regras, 64 dizem que não há grêmio.



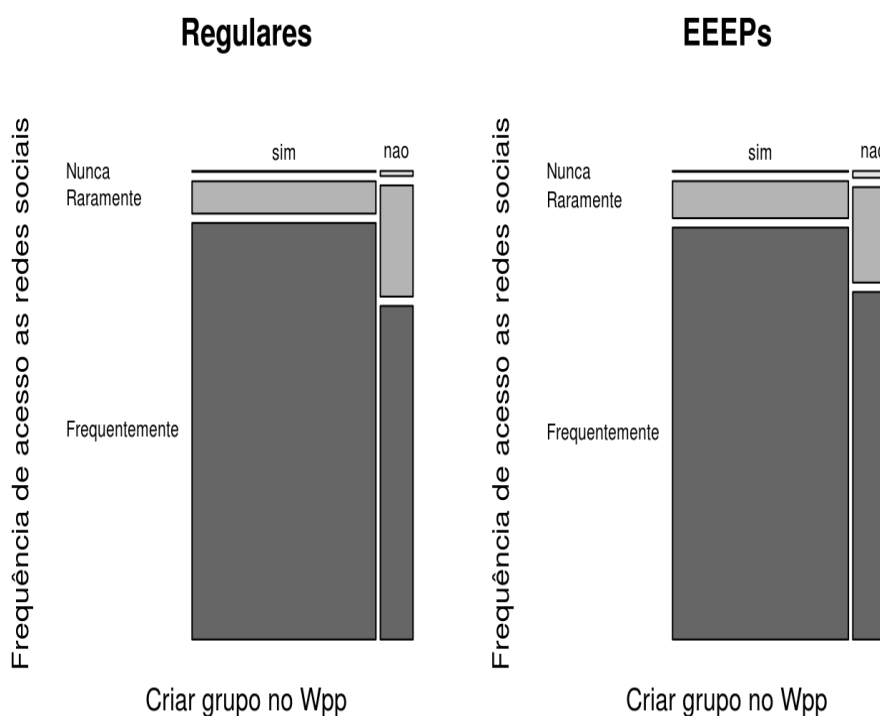
Figura 16: Existência do grêmio correlacionada com o fato da escola ouvir estudantes para definir regras da escola



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Há algo curioso na questão 14. Muitos estudantes (1075) afirmam terem criado grupos no WhatsApp, o que me leva a refletir até que ponto essa questão mede a liderança virtual. Mas o cruzamento dessa questão com a questão sobre a frequência de acesso mostra que, entre os que afirmam acessar frequentemente as redes sociais, a maioria criou pelo menos um grupo no WhatsApp. O comportamento dos dados é semelhante tanto nas escolas regulares quanto nas EETEPs. Uma opção para essa questão medir melhor essa liderança virtual seria perguntar quantos criaram grupos que estão ativos, tendo em vista que, em conversas pós-aplicação, alguns estudantes revelaram que criam grupos para trabalho em grupo, realização de atividades; grupos que são criados e logo desfeitos, sendo criados com objetivos bem pontuais. Seria interessante saber a motivação dos grupos para melhor estimar a liderança virtual.

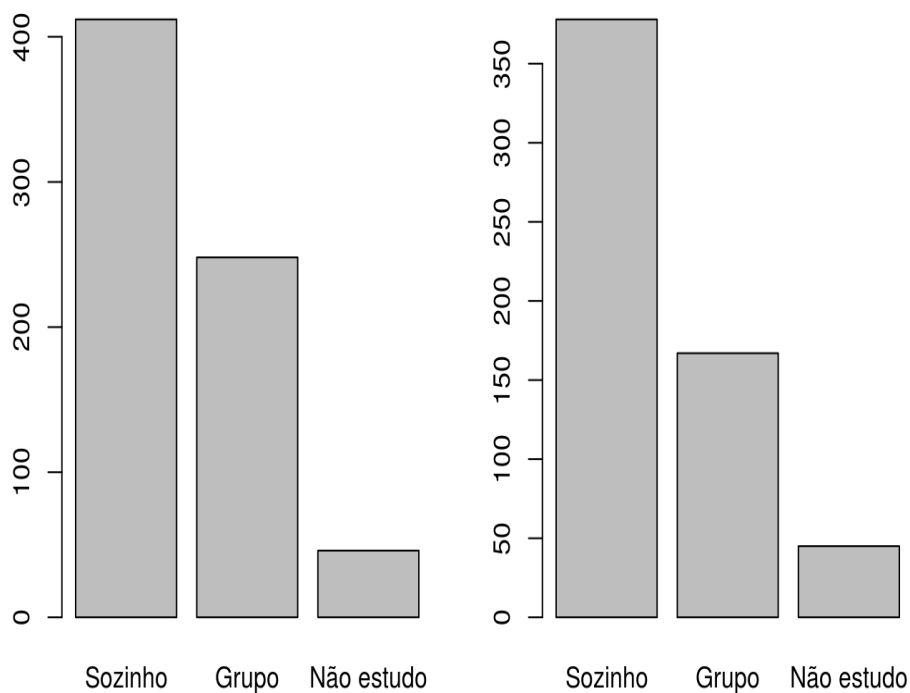
Figura 17: Frequência com que os alunos acessam as redes sociais relacionada à criação de grupo no WhatsApp



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

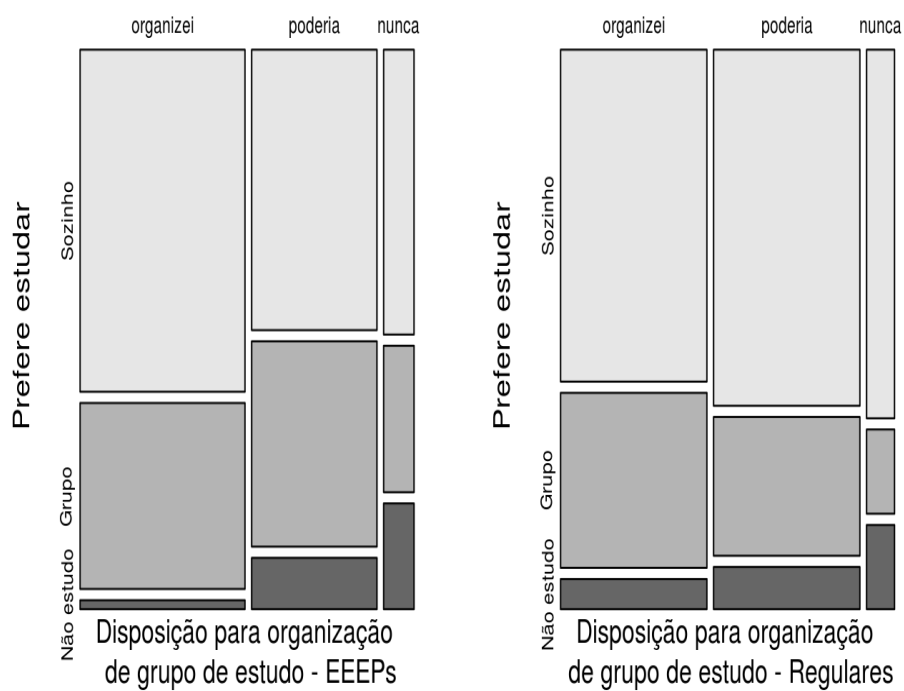
A primeira questão mostra que os estudantes, tanto das escolas regulares quanto das EEEPs, afirmam que preferem estudar sozinhos. Nas EEEPs, 412 preferem estudar sozinhos, 248 estudar em grupo e 46 afirmam que não estudam. Entre os alunos das escolas regulares, os números são respectivamente: 378, 167 e 45. A proporção entre EEEPs e regulares é bem parecida. Essa questão será utilizada na composição dos índices de protagonismo. Ela é pertinente porque uma das hipóteses é que o protagonismo esteja relacionado a uma ideia de grupalidade, e percebe-se que os estudantes não manifestam interesse, por exemplo, na organização de grupos de estudo. Ao cruzar a primeira questão (como o aluno prefere estudar) com a oitava (organizou ou poderia organizar grupo de estudo), observa-se que a maioria afirma já ter organizado ou poder organizar grupos de estudo, embora não seja a primeira opção o estudo em grupo. Isso se repete nos dois modelos de escola.

Figura 18: Como preferem estudar



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

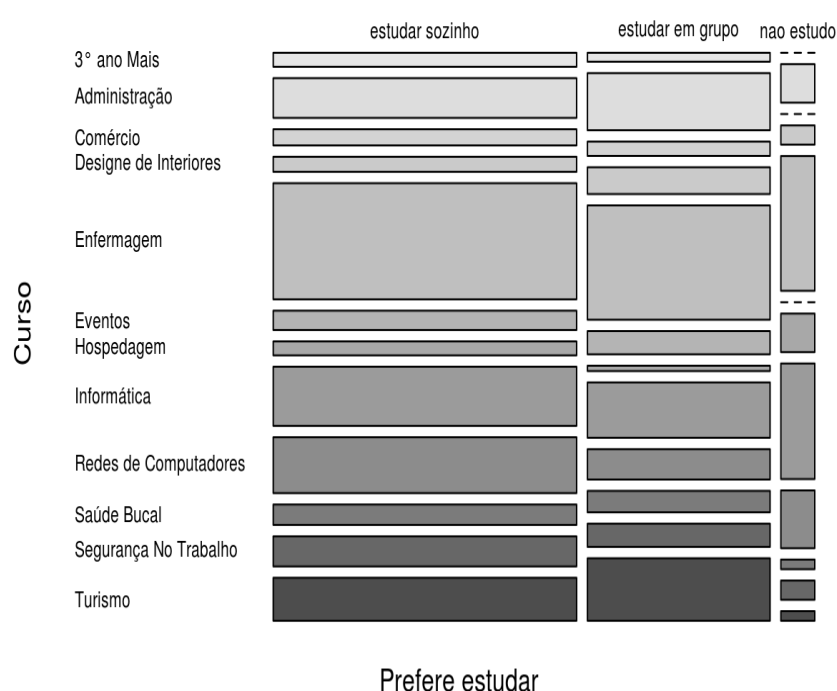
Figura 19: Como preferem estudar correlacionado à disposição para organização de grupos de estudo



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Nas EEEPs, faço cruzamento também entre os cursos, a fim de buscar observar se há alguma relação curso/gosto por estudar em grupo. Percebe-se que há um único curso em que a maioria dos estudantes afirma preferir o estudo em grupo, o curso Design de Interiores, mas a diferença é mínima; 14 estudantes preferem o estudo individual e 15 preferem o estudo em grupo. Em todos os outros cursos, a maioria prefere estudar individualmente.

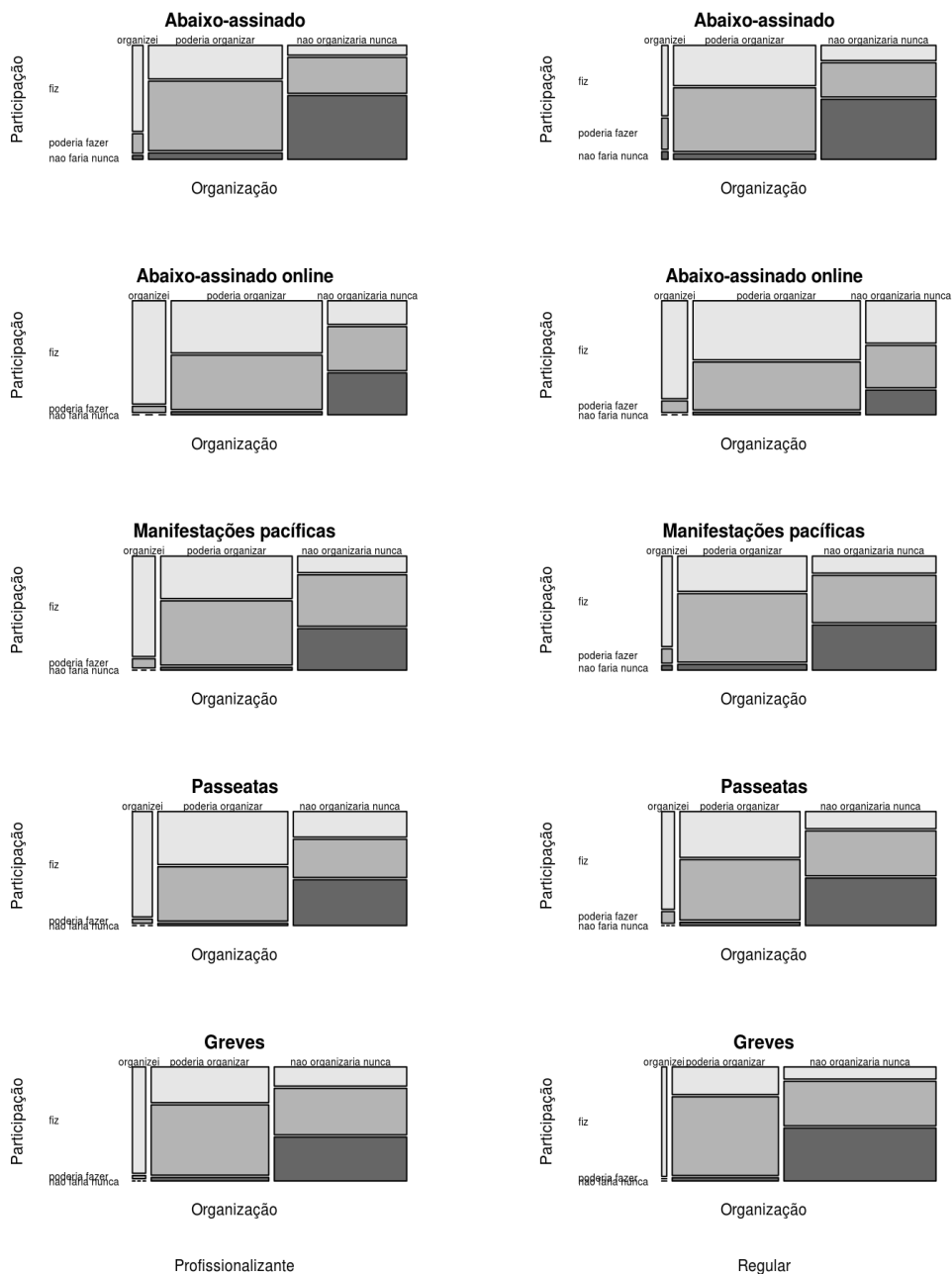
Figura 20: Como preferem estudar correlacionado ao curso



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Os cruzamentos que se seguem relacionam as questões sobre participação e organização de algumas atividades políticas. O que é interessante para que percebamos o nível de engajamento entre os que afirmam ter participado ou serem dispostos a participar e os que já organizaram e têm disposição para organizar determinadas atividades. Percebem-se algumas incoerências, tendo em vista que alguns estudantes afirmam que nunca participariam e, no entanto, afirmam já terem organizado ou terem disposição para organizar a mesma atividade. Portanto, pode esse fato representar frustração; a pessoa já organizou, mas se decepcionou, e não quer mais o envolvimento com a atividade.

Figura 21: Gráficos que correlacionam a participação e a disposição para organizar atividades



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

### 5.3.2 ÍNDICES DE PROTAGONISMO

Protagonismo é o principal conceito que trabalho, no entanto não é possível capturá-lo de maneira direta. Primeiro, por não haver uma compreensão clara do que significa protagonismo; segundo, por ser impreciso pedir que os

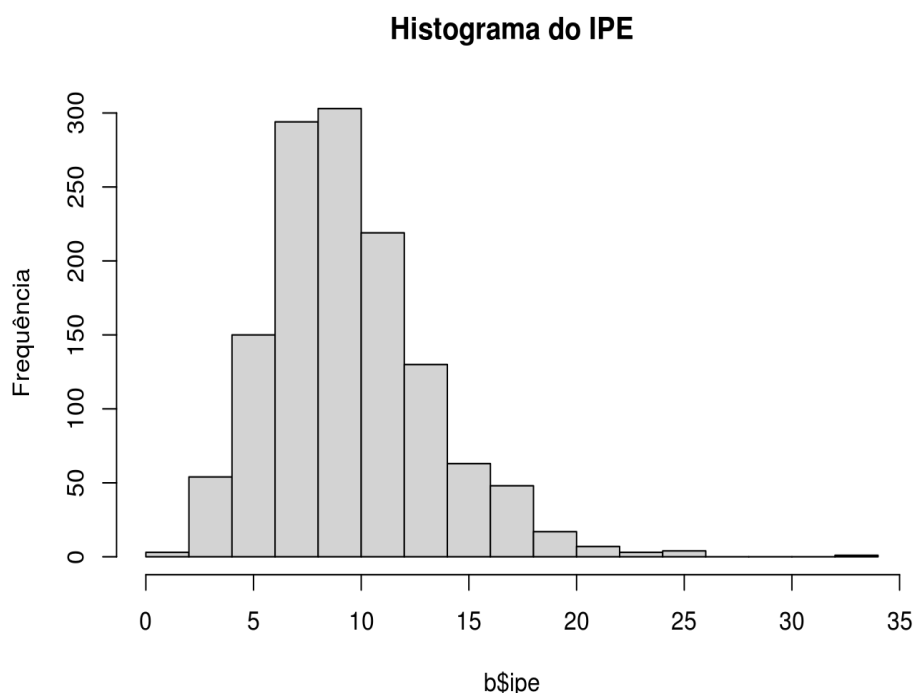
estudantes se classifiquem como protagonistas ou não. Por isso, foram colocados vários itens no questionário para compor o índice de protagonismo. Baseada na revisão de literatura, a partir do que propõe Guedes (2007), definem-se dois tipos de protagonismo: Protagonismo via Empoderamento e o Protagonismo Coletivo. Utilizarei esses dois conceitos.

## **ÍNDICE DE PROTAGONISMO VIA EMPODERAMENTO**

Primeiramente, apresento as variáveis que compõem o *Índice de protagonismo via empoderamento*. As questões “q1”, “q2.1” e “q2.2” são questões referentes à situação atual do estudante, ações que ele desenvolve em relação aos estudos. Questionam respectivamente quanto à preferência de estudar sozinho ou em grupo, e à quantidade de horas que estudam em casa, de segunda a sexta e nos fins de semana. O bloco das questões 46 a 50 indagava o que o estudante pretende fazer após concluir o ensino médio. Como as questões colocam como alternativa o sim ou não, compreendo que os alunos que não marcaram é porque não querem aquela opção. Portanto, os valores omissos (estudantes que deixaram o item em branco) serão substituídos por “não”. Ressalto que houve um problema de interpretação nessas questões. Alguns estudantes entenderam que deveriam escolher uma entre as cinco questões, o que corrobora a minha decisão de interpretar que a ausência de marcação significa “Não”. As questões 51 e 52 têm uma projeção de futuro, para os próximos 5 e 10 anos respectivamente. São dadas as opções: estar empregado, ocupar um cargo de gerência, ser dono do próprio negócio, estar estudando. Espera-se que estas respostas ajudem a compreender as expectativas de futuro dos estudantes. Também será utilizada nesse índice a questão acerca do trabalho voluntário.

Como citado anteriormente, o *protagonismo via empoderamento* é um conceito trabalhado por Guedes (2007). Em síntese, ele o associa às práticas de empreendedorismo e voluntariado, daí a escolha desses itens para compor o índice. O que se espera é que haja uma relação entre o empreendedorismo e o voluntariado.

Figura 22: Histograma do Índice de Protagonismo via Empoderamento



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

## ÍNDICE DE PROTAGONISMO COLETIVO

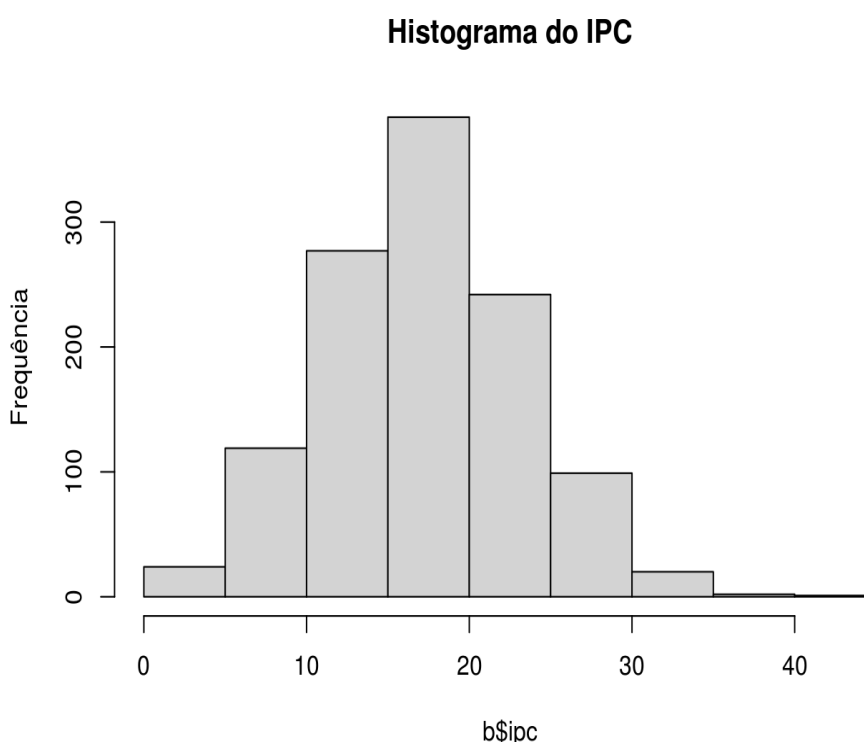
As variáveis que compõem o *índice de protagonismo coletivo* são: a primeira questão (“q1”); nesse caso serão levados em consideração os estudantes que responderam que preferem estudar em grupo. O bloco de questões de 6 a 10 questiona sobre o fato de os estudantes já terem organizado, poderiam vir a organizar ou não organizariam nunca atividades como: festas, partida de futebol, grupo de estudo, reunião de amigos para falar sobre livros e séries e reunião de família. Das 15 a 19, as perguntas se referem às formas de atuação política que os estudantes devem apontar, já fizeram, poderiam fazer ou não fariam nunca. Das 21 a 25, são as mesmas formas de atuação política, mas referindo-se à possibilidade de organizá-las.

As questões 28 e 29 questionam sobre a participação em grupos políticos e civis. As questões 13 e 14 capturam uma dimensão virtual da organização civil, elas se referem ao gerenciamento de páginas no *Facebook* e à administração de grupos no *WhatsApp*. As questões 32, 33, 35 e 42 são relacionadas efetivamente ao

cotidiano escolar: participação no grêmio, liderança de sala e representação discente no conselho escolar.

O protagonismo coletivo também é um conceito trabalhado por Guedes (2007); faz referência a uma participação institucionalizada, organizada, que visa à coletividade. Por isso se deu esta escolha das variáveis para compor o índice.

Figura 23: Histograma do Índice de Protagonismo Coletivo



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

### 5.3.3 REGRESSÕES

Existem alguns tipos de regressões; para essa análise, a que melhor se adéqua é a análise de regressão linear. A análise de regressão linear é uma análise estatística que objetiva verificar a correlação entre a variável dependente e uma ou mais variáveis independentes. Ou seja, é uma tentativa de explicar a variação da variável dependente a partir da variação das variáveis independentes.

Embora tenha optado por não utilizar a variável “tipo.escola,” como variável independente, e sim como variável de controle nas regressões lineares, julgo importante verificar a significância do tipo de escola, tendo em vista que essa



informação ajuda a responder a uma das principais perguntas de pesquisa: nas escolas profissionais, há um maior incentivo ao protagonismo? Nessa mesma tabela é feita também uma regressão utilizando apenas as informações referentes aos alunos do 1º ano do ensino médio, a fim de observar se os alunos que escolhem estudar nas EEEPs são mais protagonistas.

Tabela 12: Sumário das regressões que verifica a significância do modelo de ensino

	lpc	lpe	ipc	ipe
	IPC	IPE	IPC (1º ano)	IPE (1º ano)
	(1)	(2)	(3)	(4)
tipo.escolaProfissional	0.993***	0.220	0.081	0.171
	(0.358)	(0.212)	(0.494)	(0.266)
Constant	17.115***	9.752***	17.123***	9.380***
	(0.263)	(0.156)	(0.381)	(0.206)
Observations	1,168	1,296	644	715
R <sup>2</sup>	0.007	0.001	0.00004	0.001
Adjusted R <sup>2</sup>	0.006	0.0001	-0.002	-0.001
Residual Std. Error	6.105 (df = 1166)	3.795 (df = 1294)	6.159 (df = 642)	3.484 (df = 713)
F Statistic	7.682*** (df = 1; 1166)	1.082 (df = 1; 1294)	0.027 (df = 1; 642)	0.411 (df = 1; 713)
Note:	$p < 0.1$ ; $p < 0.05$ ; $p < 0.01$			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

Segundo essas informações, que podemos observar na Tabela 12, o fato da escola ser EEEP é estatisticamente significativa para o IPC ( $p = 0.005671$ ), ou seja, nas EEEPs, há uma maior tendência para que os estudantes exerçam o protagonismo coletivo. Já o protagonismo via empoderamento não é impactado por essa característica; o tipo de escola (EEEP ou regular) não influencia o IPE. Esses dados, em certa medida, corroboram o previsto na TESE para as EEEPs: o protagonismo como um dos pilares, o estudante como participe do processo de ensino e aprendizagem, sendo incentivado para agir com autonomia. No entanto, os dados se distanciam da proposta no que tange ao IPE já que há, ou deve haver, um incentivo ao empreendedorismo, sendo inclusive uma das disciplinas da base

diversificada. Ou não há uma disposição do aluno para o empreendedorismo ou não é feito o trabalhado de modo que incentive os alunos à prática empreendedora. Observando essa tabela, também se conclui que os alunos não chegam mais protagonistas nas EEEPs; eles se tornam a partir da experiência na escola. Pode-se concluir isso porque não há relevância estatística entre os alunos do 1º ano das EEEPs, nem para IPC, nem para IPE.

Nas regressões que se seguem, não utilizarei a variável “tipo.escola” como variável independente, e sim como critério para subdividir o banco de dados, fazendo as mesmas regressões nos dois bancos de dados: br - escolas regulares e bp - EEEPs. Optei por utilizar a variável “ano3”; o uso dessa variável permitirá perceber o impacto do tipo de escola, controlado pelo nível de protagonismo que os alunos tinham ao entrar na escola, já que essa variável permitirá comparar os discentes do 1º ano com os do 3º ano. Teoricamente, os alunos das escolas profissionalizantes poderiam ser mais protagonistas, porque os protagonistas ingressam em maior proporção nas escolas profissionalizantes.

Nas duas primeiras regressões (Tabela 13), a variável dependente é o “IPC”: índice de protagonismo coletivo e as variáveis independentes são: “ano3” (verificará se o fato do aluno cursar o terceiro ano interfere significativamente no protagonismo coletivo), “cor”, “renda”, “st.econom” (é a variável numérica correspondente à questão que pergunta se a família: guardou dinheiro; ganhou e gastou; gastou as economias da família; gastou as economias da família e fez empréstimo. Essa variável é colocada a fim de perceber se a situação econômica impacta no protagonismo coletivo), “freq.rede” (frequência de acesso às redes sociais), “horas.redes” (horas diárias de acesso às redes sociais), “freq.saida” (frequência com que sai com os amigos), “sexo”, “esc.resp.n” (variável numérica referente à escolaridade dos responsáveis), “trabalha” (se o discente trabalha), “curso”/“turno” (essas duas últimas variáveis se alternam). No caso da regressão que analisa as EEEPs, aparece a variável curso e, nas regulares, o turno.

Na regressão 1 (Tabela 13), que tem como variável dependente o IPC e como grupo de controle as EEEPs, o fato do jovem ser aluno do 3º ano é estatisticamente significativo. A renda familiar também é estatisticamente significativa, embora menos do que a frequência com que os jovens saem com os amigos. Essa é a variável independente que tem maior correlação, embora seja

negativa, ou seja, quanto mais o jovem sai, menor é o índice de protagonismo coletivo. Como já mencionei, nas cinco EEEPs onde apliquei o questionário, apareceram dez cursos: entre esses, os cursos que têm correlação estatisticamente significativa com o IPC são: comércio, informática, redes de computadores e turismo. Dentre esses, a única correlação positiva é a do curso técnico em turismo, indicando que os estudantes dos outros três cursos têm uma tendência a não exercerem protagonismo coletivo.

Na regressão 2, referente às escolas regulares, cuja variável dependente é o IPC, ser aluno do terceiro ano não tem significância estatística, assim como cor, renda, situação econômica familiar e acesso às redes sociais. Aparece como bastante significativa a frequência de saída com os amigos e, novamente, é uma correlação negativa, ou seja, quanto mais sai, menos protagonismo coletivo o jovem tem. Nas escolas regulares, a variável sexo é estatisticamente significativa, pois ser do sexo masculino impacta negativamente no IPC, ou seja, os homens têm menor índice de IPC. A escolaridade dos responsáveis é significativa e positiva: quanto maior a escolaridade, maior tendência para que os filhos tenham um maior índice de protagonismo coletivo. Desmistificando o senso comum e contrapondo-se a algumas pesquisas realizadas anteriormente, o turno não tem relevância estatística, ou seja, independe se os alunos estudam de manhã, à tarde ou em escolas de tempo integral.

São feitas duas outras regressões, cuja variável dependente é o “ipe”: índice de protagonismo de empoderamento e as variáveis independentes são as mesmas anteriormente mencionadas nas regressões referentes ao protagonismo coletivo.

A regressão 3, referente às EEEPs, indica que o fato do estudante estar no terceiro ano é estatisticamente significativo para ter maior índice de protagonismo via empoderamento. A quantidade de horas de acesso às redes sociais é pouco significativa e negativa, ou seja, quanto maior a quantidade de horas, menor o IPE. Nessa regressão, somente essas duas variáveis são estatisticamente significativas.

Na regressão 4, referente às escolas regulares, onde a variável dependente é o IPE, são estatisticamente significativas: o sexo, os indivíduos do sexo masculino, tendo um índice de protagonismo via empoderamento menor; a frequência com que saem com os amigos e as horas de acesso às redes sociais,

sendo que as horas têm impacto negativo, ou seja, quanto maior a quantidade de horas, menor o IPE.

Em síntese, conclui-se que a Escola Profissionalizante tem impacto positivo no protagonismo. Isso é verificado a partir da variável “ano3”, que indica significância estatística para o protagonismo entre os estudantes do terceiro ano das EEEPs, ou seja, os estudantes que estão concluindo a formação profissionalizante têm maior índice de protagonismo, tanto de protagonismo coletivo quanto via empoderamento.

Tabela 13: Sumário das regressões

	ipc		ipe	
	Prof.	Reg.	Prof.	Reg.
	(1)	(2)	(3)	(4)
ano3	2.089*** (0.649)	0.542 (0.530)	1.021*** (0.377)	0.504 (0.339)
cornegro	-0.036 (0.815)	0.793 (0.756)	-0.504 (0.469)	-0.135 (0.488)
corpardo	-0.681 (0.656)	-0.273 (0.589)	-0.304 (0.384)	0.666* (0.383)
Renda	0.618** (0.305)	0.353 (0.263)	0.040 (0.178)	0.099 (0.169)
st.econom	0.552* (0.323)	-0.329 (0.332)	-0.126 (0.189)	-0.302 (0.212)
freq.rede	-0.383 (0.874)	1.132 (0.859)	-0.592 (0.511)	0.694 (0.541)
horas.redes	0.395 (0.260)	-0.131 (0.252)	-0.324** (0.152)	-0.510*** (0.164)
freq.saida	-0.937*** (0.174)	-0.685*** (0.176)	0.031 (0.102)	0.351*** (0.115)
q58masculino	-0.208 (0.588)	-1.068** (0.511)	-0.469 (0.344)	-0.651** (0.329)
esc.resp.n	0.020 (0.156)	0.416*** (0.156)	-0.053 (0.091)	0.159 (0.101)
trabalha	0.918	0.999	0.523	0.607

	(0.733)	(0.668)	(0.427)	(0.430)
cursoComércio	-5.252 <sup>***</sup>		-1.505	
	(1.665)		(0.950)	
cursoDesign de Interiores	0.368		0.622	
	(1.470)		(0.851)	
cursoEnfermagem	0.339		0.472	
	(0.919)		(0.533)	
cursoEventos	1.319		-0.094	
	(1.442)		(0.849)	
cursoHospedagem	0.105		0.572	
	(1.652)		(0.998)	
cursoInformática	-2.326 <sup>**</sup>		-0.403	
	(1.074)		(0.615)	
cursoMais	-0.264		1.129	
	(1.777)		(1.054)	
cursoRedes de Computadores	-2.639 <sup>**</sup>		0.906	
	(1.118)		(0.647)	
cursoSaúde Bucal	-1.378		-0.737	
	(1.430)		(0.832)	
cursoSegurança No Trabalho	-1.768		-0.141	
	(1.321)		(0.778)	
cursoTurismo	2.754 <sup>**</sup>		0.811	
	(1.113)		(0.648)	
turnotarde		-0.573		-0.243
		(0.577)		(0.371)
turnointegral		-0.038		0.081
		(0.701)		(0.449)
Constant	18.750 <sup>***</sup>	14.601 <sup>***</sup>	12.689 <sup>***</sup>	7.468 <sup>***</sup>
	(2.875)	(2.817)	(1.685)	(1.767)
Observations	602	508	666	556
R <sup>2</sup>	0.171	0.073	0.070	0.083

Adjusted R <sup>2</sup>	0.140	0.049	0.038	0.061
Residual Std. Error	6.075 (df = 579)	5.484 (df = 494)	3.731 (df = 643)	3.711 (df = 542)
F Statistic	5.447 <sup>***</sup> (df = 22; 579)	2.996 <sup>***</sup> (df = 13; 494)	2.208 <sup>***</sup> (df = 22; 643)	3.760 <sup>***</sup> (df = 13; 542)
<b>Note:</b> $p < 0.1$ ; $p < 0.05$ ; $p < 0.01$				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

É interessante verificar a correlação entre IPE e IPC. Observa-se que há uma forte correlação nas Escolas Profissionalizantes, diferentemente do que acontece nas regulares. Isso indica que os estudantes das EEEPs têm maior tendência ao protagonismo das duas dimensões: coletivo e via empoderamento. Nas escolas regulares, verifica-se algo que pode ser considerado protagonismo em seu “estado natural”, não fomentado por uma política pública, resultando em atitudes independentes uma da outra.

Tabela 14: Regressão IPE x IPC

	Ipe	
	EEEPs (1)	Regulares (2)
Ipc	0.090 <sup>***</sup> (0.023)	0.021 (0.029)
Constant	8.363 <sup>***</sup> (0.438)	9.431 <sup>***</sup> (0.518)
Observations	629	539
R <sup>2</sup>	0.024	0.001
Adjusted R <sup>2</sup>	0.023	-0.001
Residual Std. Error	3.710 (df = 627)	3.738 (df = 537)
F Statistic	15.584 <sup>***</sup> (df = 1; 627)	0.537 (df = 1; 537)
<b>Note:</b>	$p < 0.1$ ; $p < 0.05$ ; $p < 0.01$	

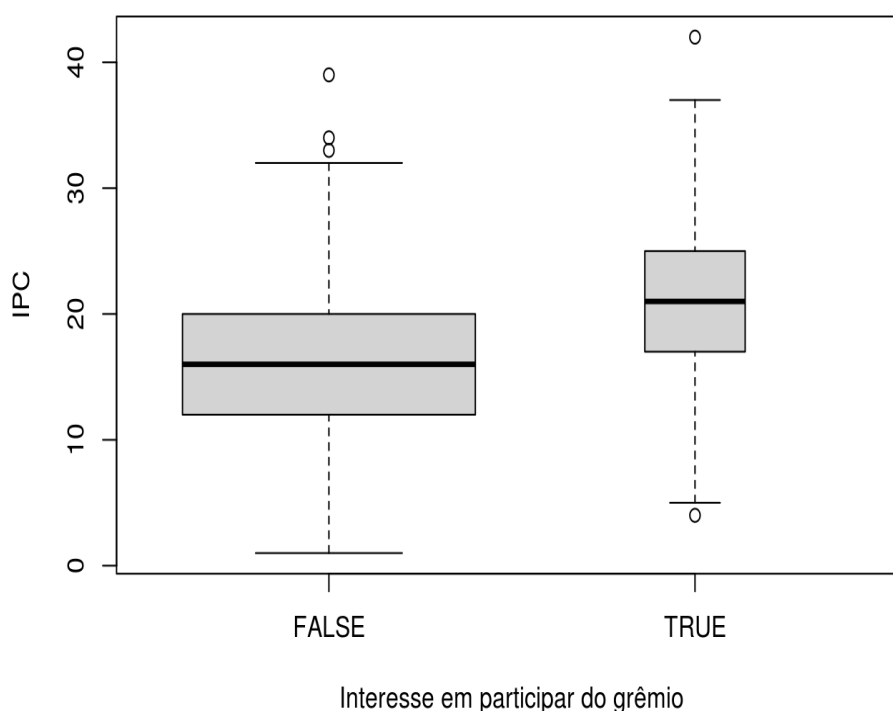
Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

### 5.3.4 TESTANDO CONSEQUÊNCIAS DO PROTAGONISMO

Além das variáveis que constituem os índices de protagonismo e das variáveis independentes cuja correlação é testada por meio das regressões, existem outras variáveis que podem ser interpretadas como consequências do protagonismo. A correlação dos índices com essas variáveis é feita utilizando diagramas de caixa.

A primeira correlação (Gráfico 1) é entre o IPC e o interesse em participar do grêmio. Percebe-se que a maioria dos entrevistados não tem interesse em participar do grêmio, mas que, entre os que têm interesse, o IPC é mais elevado, ou seja, há um impacto positivo do IPC no interesse de participar do grêmio.

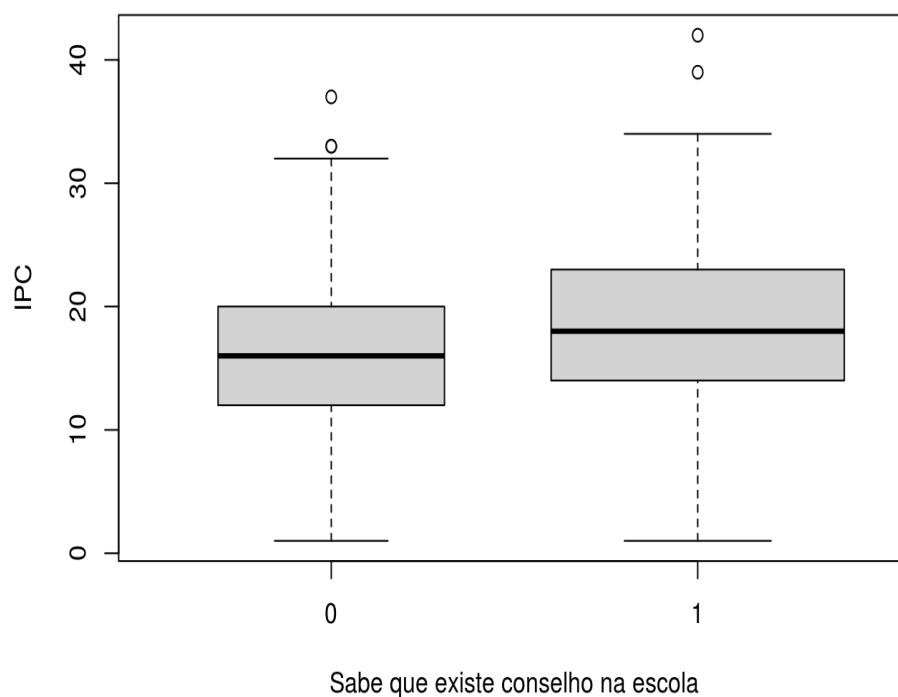
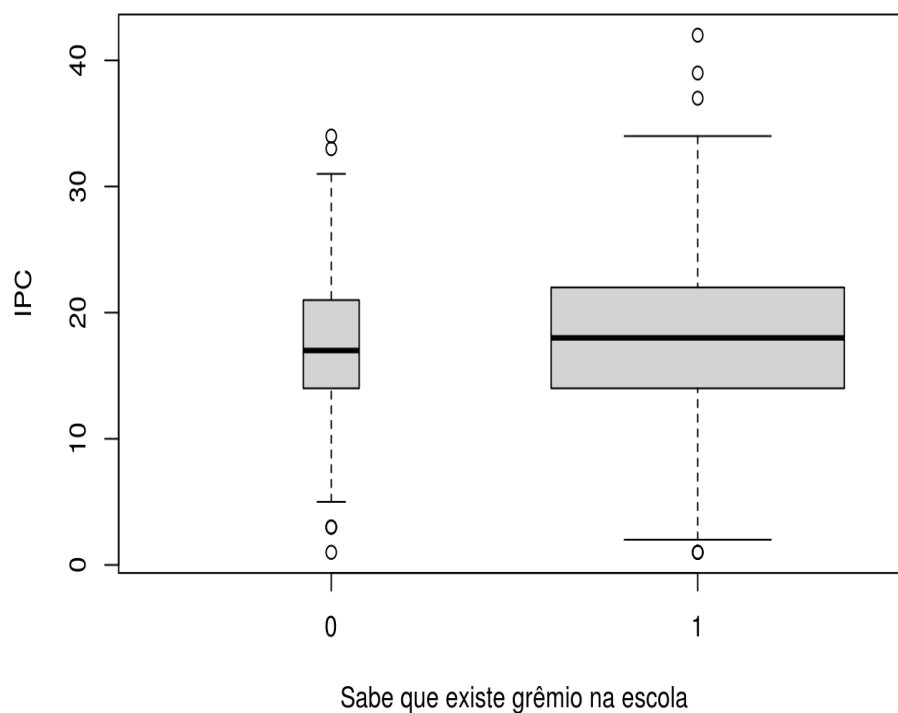
Figura 24: Relação entre IPC e querer participar do grêmio



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Na Figura 25, observa-se que a maioria sabe que existe grêmio e que entre os que não sabem o IPC é um pouco menor. Já em relação ao conselho escolar, o desconhecimento quanto à sua existência, é maior a média do IPC para os que sabem da existência do conselho, indicando que esses têm maior índice de protagonismo coletivo.

Figura 25: Relação entre IPC e saber que tem grêmio na escola / Relação entre IPC e saber que tem conselho na escola



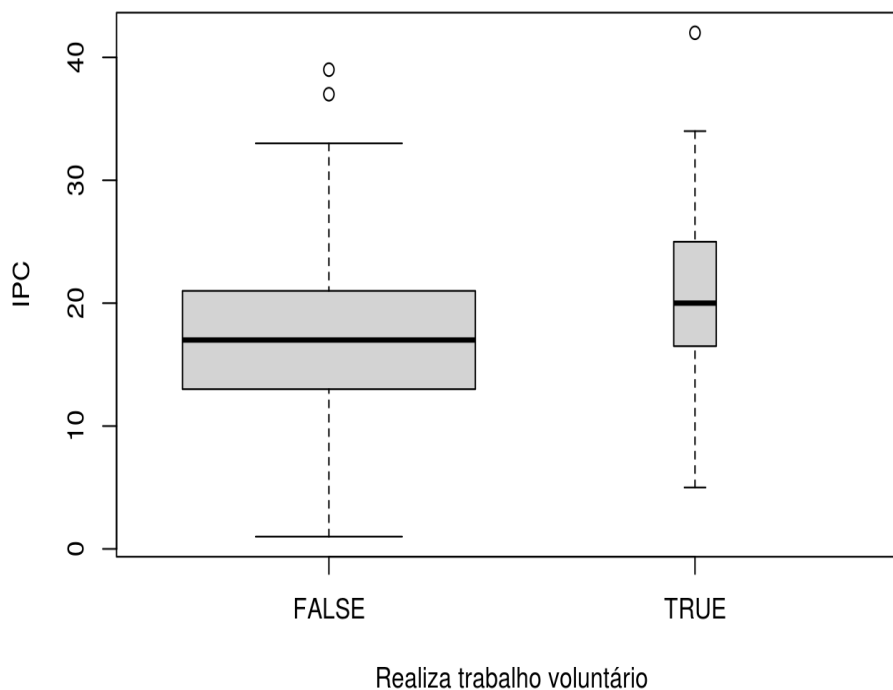
Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Como já mencionado anteriormente, a maioria dos alunos não realiza trabalho voluntário. Embora o voluntariado seja uma variável que compõe o índice de protagonismo via empoderamento (IPE), podemos observar no gráfico 1 que



entre os que realizam trabalho voluntário, a média do IPC é mais elevada, indicando que há uma relação positiva entre o IPC e a prática do trabalho voluntário.

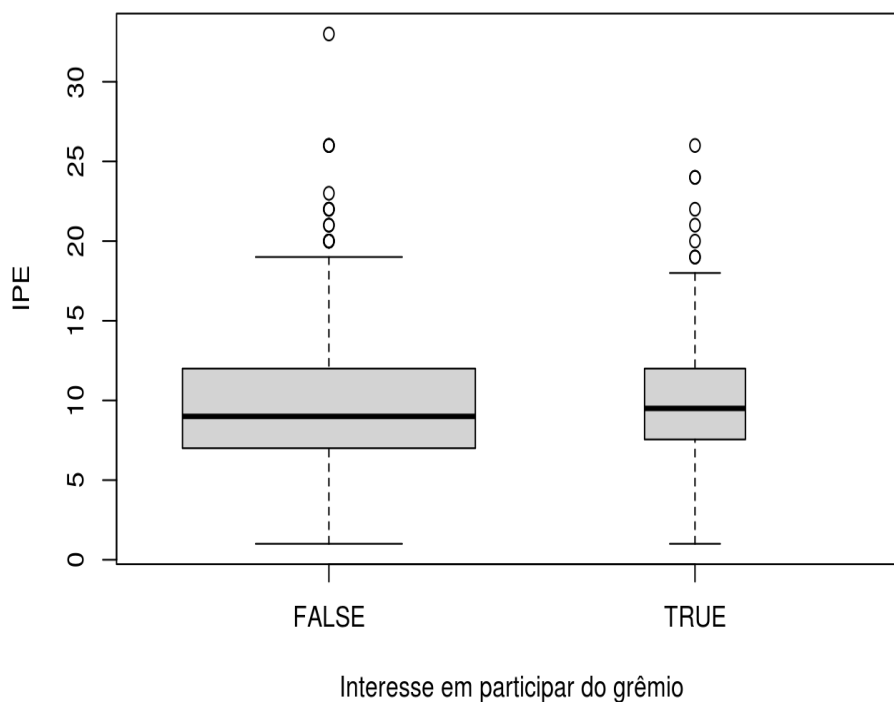
Figura 26: Relação entre IPC e a realização de trabalho voluntário



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Quando se correlaciona o IPE com o interesse em participar do grêmio, observa-se que a média do IPE é um pouco maior entre os que afirmam ter desejo de participar do grêmio. Mas se compararmos a influência do IPE e do IPC, nesse desejo, observa-se que o IPC exerce uma influência maior.

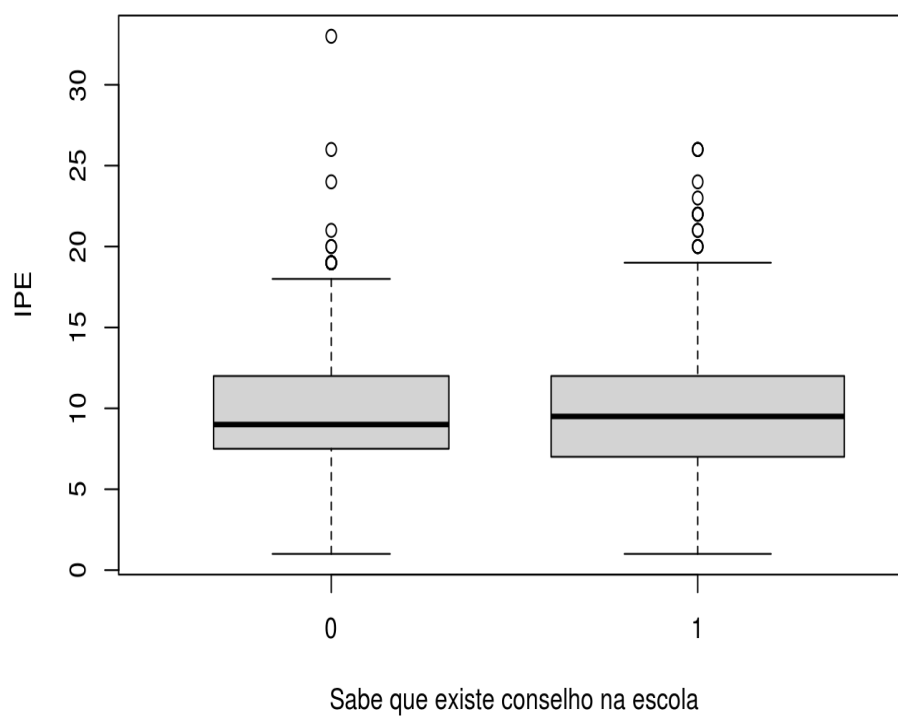
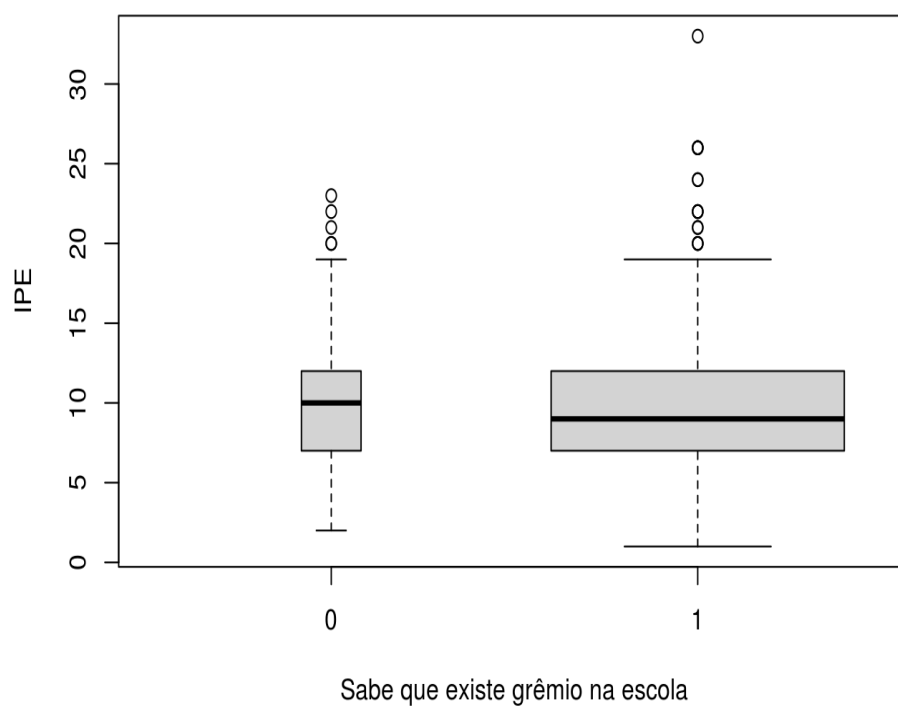
Figura 27: Relação entre IPE e querer participar do grêmio



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

Quanto à relação entre IPE e saber que há grêmio na escola, o impacto do IPE é menor e quase não se percebe alteração na média. Já em relação ao conhecimento quanto ao conselho escolar, o impacto é um pouco maior.

Figura 28: Relação entre IPE e saber que tem grêmio na escola / Relação entre IPE e saber que tem conselho na escola



Fonte: Gráfico elaborado a partir de informações coletadas pela autora.

De uma maneira geral, observa-se que o IPC impacta mais fortemente, o

que coloco aqui como as consequências do protagonismo, ou seja, os estudantes que têm um índice de protagonismo coletivo maior demonstram alterações no posicionamento em relação ao grêmio e ao conselho escolar, as duas “instâncias políticas” da escola, onde se espera a participação do estudante.

## 6 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo investigar o protagonismo estudantil entre estudantes de Escolas Estaduais de Educação Profissional, fazendo um paralelo com estudantes de escolas regulares.

A pesquisa abordou o levantamento histórico realizado a partir de livros, trabalhos acadêmicos e documentos, o que permitiu uma visão panorâmica da trajetória da educação profissional no Brasil. O levantamento acerca do protagonismo possibilitou compreender melhor o conceito e a realidade observada em campo. A partir das leituras, foi possível identificar o protagonismo na realidade das escolas. O conjunto leituras e técnicas de pesquisa qualitativa (observações, grupos focais e entrevistas) deu condição para a elaboração do questionário e proporcionou o conhecimento necessário para que fossem elaboradas questões que se adequassem à realidade dos estudantes.

Antonio Carlos da Costa, primeiro autor a cunhar e a trabalhar o termo protagonismo, defende que o protagonismo é como uma educação para a participação. Foi isso o que busquei observar: até que ponto as EEEPs educam para a participação ou se essa proposta fica apenas nos documentos que gestaram essas escolas. O objetivo da educação para a participação, segundo o autor, é permitir que o estudante exercite de forma criativa e crítica o seu pensamento e sua fala. Ou seja, tenha espaço para se expressar e construir, a partir daí, sua autonomia. Nos grupos focais e entrevistas, a principal reclamação dos estudantes foi a falta de oportunidade de falar. Eles não reivindicam o falar por falar, mas o falar e ser ouvido. Essa reivindicação foi percebida entre os alunos das EEEPs e das regulares.

O autor reforça o quanto é importante a formação de grupos na construção da autonomia do jovem. Durante a pesquisa qualitativa, observei essa tendência à grupalidade entre os jovens estudantes. É uma das questões que foi levada para a investigação quantitativa, a que grupos pertencem esses jovens. É imprescindível que não haja monopolização dos jovens; eles não podem ser obrigados a participar de determinados grupos; é preciso haver liberdade e identificação pessoal. É nessa liberdade que será construída a autonomia. A sociabilidade é fundamental para a construção de uma democracia participativa, que

vai além do que está dito nos textos constitucionais, nas leis.

O questionário foi elaborado a fim de responder a algumas hipóteses levantadas durante a fase inicial da pesquisa: pesquisa bibliográfica e qualitativa. Teve como objetivo instrumentalizar a criação de um índice de protagonismo entre os estudantes das EEEPs e investigar a correlação entre os índices e algumas outras variáveis que justificariam o protagonismo. Tendo em vista alguns problemas enfrentados durante a aplicação, em futuras pesquisas farei opção por questionário com menor quantidade de itens. Uma opção, por exemplo, seria identificar as questões que não foram utilizadas na formulação do índice nem nas análises e eliminá-las do questionário, além de reformular as questões que geraram dificuldades no momento em que os estudantes estavam respondendo ao questionário. Após a aplicação dos questionários, a consolidação do índice possibilitou medir o protagonismo entre os estudantes.

A escolha da metodologia quantitativa foi muito importante, pois ela possibilitou interessantes conclusões. Considero que as conclusões da fase qualitativa da pesquisa foram as hipóteses testadas no questionário. Daí a vantagem de integrar as duas modalidades de pesquisa. O questionário foi elaborado para testar as hipóteses construídas a partir das leituras e da pesquisa qualitativa: observações, entrevistas e grupos focais.

O número de turmas de 1º e de 3º anos foi suficiente para fazer algumas generalizações quanto ao tipo de escola, ou seja, permitiu-me fazer algumas inferências em relação às EEEPs e as escolas regulares.

Ao comparar EEEPs e escolas regulares, é possível concluir que nos dois modelos de ensino há correlação entre participar do grêmio e ser egresso de uma escola de ensino fundamental, onde o grêmio era atuante. Nos dois contextos, o principal motivo apontado pelos estudantes para não participar do grêmio é a falta de tempo. Entre os alunos das escolas regulares, ter sido líder ou vice-líder de sala tem impacto positivo na participação do grêmio. Os discentes das EEEPs demonstram maior satisfação com a ação e a capacidade de escuta do núcleo gestor de suas escolas.

No que tange à seção sobre sociabilidade virtual, as respostas se assemelham entre os estudantes de uma maneira geral. Enfatizo que a maioria dos estudantes afirma ter criado grupo no WhatsApp. Foi um item cujas respostas

variaram pouco, o que pode ter sido uma falha da pergunta que não captou o que pretendia. Ou seja, não proporcionou perceber uma relação entre criação de grupos no WhatsApp e organização de grupos.

De um modo geral, os estudantes preferem estudar sozinhos, mas manifestam disposição para organizar grupos de estudo, o que pode parecer contraditório.

Os estudantes de EEEPs e escolas regulares têm disposição para a participação civil. A maioria afirma ter feito/organizado ou ter disposição para fazer/organizar alguns dos atos de manifestação civil listados.

Como citado anteriormente, trabalho com o conceito de protagonismo cunhado por Costa (1999). Mas foi importante para a construção do questionário, ou seja, orientou a coleta de dados a distinção conceitual feita por Guedes (2007), que classifica dois tipos de protagonismo: protagonismo via empoderamento e o protagonismo coletivo. O protagonismo via empoderamento está associado a práticas individuais, por exemplo: trabalho voluntário e noções de empreendedorismo. O protagonismo coletivo, como o nome sugere, se refere a ações coletivas; o incentivo à participação, ao engajamento.

No questionário, havia itens que contemplavam os dois tipos de protagonismo; portanto, foi possível criar dois índices: Índice de Protagonismo Coletivo - IPC e Índice de Protagonismo via Empoderamento – IPE, e trabalhá-los a fim de chegar a algumas conclusões.

A primeira delas, o fato da escola ser de educação profissional, impacta positivamente no protagonismo coletivo. Ou seja, alunos das EEEPs apresentam um índice maior de protagonismo coletivo. Diferente de uma das hipóteses, observou-se, a partir dos dados coletados, que não há um protagonismo maior dos ingressantes nas EEEPs, ou seja, não são alunos mais protagonistas que procuram esse modelo de escola. Isso ficou claro quando a variável independente foi o aluno do 1º ano. A regressão mostrou que, independente do modelo de escola e do tipo de protagonismo, não há relevância estatística.

O fato de o estudante cursar o 3º ano é significativo somente nas EEEPs. Isso mostra que a escola profissional tem impacto positivo para o IPC e para IPE. Ou seja, alunos do terceiro ano das escolas profissionais têm maior tendência ao protagonismo, o que indica eficiência da política de educação profissional, já que,

como mencionado anteriormente, no 1º ano não se percebe diferença entre alunos das regulares e das EEEPs no que tange ao protagonismo.

Ser pardo tem uma leve significância nas escolas regulares, para o IPE. Renda, assim como situação econômica, tem relevância estatística para o IPC entre estudantes da educação profissional. Ser do sexo masculino tem impacto negativo para IPE e IPC nas regulares.

Quantidade de horas de acesso às redes sociais é uma variável estatisticamente significativa e negativa para o IPE, nas duas modalidades. Ou seja, quanto maior a quantidade de horas acessando às redes sociais, menor o protagonismo via empoderamento. A frequência com que o aluno sai com os amigos é negativa para o IPC nas regulares e nas profissionais, mas tem significância positiva para o IPE das escolas regulares.

A diferença entre os modelos de regressão das escolas profissionais e regulares é o turno e o curso. No caso das regulares, contrariando o senso comum e algumas pesquisas anteriores, o turno não tem impacto significativo em relação ao protagonismo. Nem mesmo o fato de algumas regulares, onde a pesquisa foi realizada, serem de tempo integral. O turno de referência é o turno manhã. Já no que se referem aos cursos, quatro manifestaram significância para o IPC, e o curso de referência é Administração. Apenas para o turismo, o impacto é positivo, ou seja, indica que estudantes desse curso têm maior tendência ao protagonismo coletivo. Nos outros três: comércio, informática e redes de computadores, a correlação é negativa.

A partir das leituras e do que foi captado nos dados, compreendo que o protagonismo é, como afirmou Costa (2006), uma prática educativa, ou seja, deve haver uma educação para o protagonismo. Os estudantes precisam compreender o que é o protagonismo.

Durante a pesquisa qualitativa, observou-se que, nas EEEPs, falava-se muito sobre protagonismo, mas não se dava oportunidade para os alunos serem protagonistas. A expectativa, portanto, era que não houvesse protagonismo maior entre os estudantes das EEEPs do que entre os das escolas regulares. No entanto, a pesquisa quantitativa mostrou que há. Algumas hipóteses para justificar o índice de protagonismo maior nas EEEPs são: falar sobre protagonismo já é suficiente; existe alguma dinâmica que não foi possível perceber durante a pesquisa qualitativa;



os resultados da pesquisa qualitativa não são generalizáveis.

Quanto à distinção entre o protagonismo via empoderamento e o coletivo, compreendo que ambos são de grande importância para a formação do jovem. O “jovem empoderado” compreende o mundo ao seu redor de uma maneira diferente. Ele é mais ciente do seu papel enquanto ser social e tende a assumir uma postura empreendedora, que pode ser tomada literalmente, ou seja, aquele jovem que pretende montar um empreendimento, ou aquele que compreende a própria vida como seu empreendimento, o que se assemelha com o proposto na TESE, o “negócio” de cada um. Se o jovem lança uma visão empreendedora sobre sua vida, ele trabalha para que seja um empreendimento de sucesso. No protagonismo coletivo, a preocupação com o bem coletivo se destaca; o jovem se torna atuante, percebe a si mesmo enquanto responsável para que haja a mudança. Seja a mudança na escola, na família ou na sociedade. Não considero que haja uma grande distância entre os dois tipos, tendo em vista que o jovem pode assumir tanto uma postura de investimento na própria vida quanto uma preocupação com o grupo. Não são alternativos e excludentes.

Identificou-se via regressão linear correlação entre as duas dimensões do protagonismo nas ETEPs, o que indica impacto da política no protagonismo. Nas regulares, verificou-se um protagonismo em “estado natural”, isento da influência da política; portanto, verificado em situações isoladas.

Esta pesquisa permitiu ampliar a compreensão acerca do protagonismo entre os estudantes da educação profissional. Há um impacto positivo do modelo de ensino no protagonismo, o que é uma afirmação de que a política vem dando resultados pelo menos no que tange a um dos pilares destacados na TESE. O protagonismo deve ser mais explorado como categoria sociológica.

As informações coletadas podem auxiliar na política pública na medida em que algumas ações podem ser revistas por parte dos gestores e dos demais profissionais das escolas. Por exemplo, o modo como são trabalhadas as disciplinas da base diversificada, de maneira a ter impacto ainda maior sobre os índices de protagonismo. Que haja um incentivo à educação cooperativa via aulas de estudo e a disciplina de empreendedorismo. A Secretaria de Educação pode auxiliar na maximização de resultados com um maior auxílio estrutural, melhores condições de trabalho e estudo para professores e alunos, bem como corrigir as falhas e expandir

para outras escolas o que vem dando resultados.

Identifico algumas lacunas nesta pesquisa que deixam abertas portas e possibilidades para novas pesquisas. Foi verificado que há um impacto positivo da política de educação profissional na construção do protagonismo. Mas com os dados que tenho e a quantidade de escolas onde apliquei questionários, não é possível responder exatamente o que acontece nessas escolas; seria necessário mais tempo de pesquisa e recursos que me possibilitassem aplicar questionários em uma quantidade maior de escolas, com um maior número de alunos.

Seria importante testar hipóteses para explicar o que muda nos discentes que ingressam na EEEPs. Os alunos das EEEPs tem autoestima mais elevada por serem aprovados em uma seleção para ingressarem na escola? Foi percebido que em algumas escolas há um acompanhamento rigoroso dos alunos no primeiro semestre do 1º ano. Caso o aluno não se adéque à rotina da escola ou não obtenha bom desempenho, os pais são chamados para uma reunião; a situação é apresentada, e o aluno é convidado a se transferir; caso o responsável não aceite o convite, ele assina um termo de compromisso, informando que a permanência do aluno na escola depende da melhora no desempenho. Esse empenho faz parte da gestão de algumas escolas, ou é parte da gestão das escolas profissionais de uma maneira geral?

Como mencionado, as EEEPs aparecem entre as escolas estaduais com melhor desempenho no ENEM. O melhor desempenho reflete o protagonismo, ou seja, teria uma relação entre ser protagonista e investir mais na própria vida, estudando para obter melhores resultados. O estágio obrigatório remunerado ao fim do curso influencia na postura protagonista? O aluno é educado para o mundo do trabalho, é cobrado dele que se comporte como um profissional? Essa educação específica influenciaria no índice de protagonismo? É mais uma hipótese, tendo em vista que nas EEEPs o índice de protagonismo é maior. Outra questão para futuras pesquisas: a influência da estrutura física da escola. Como nenhuma das escolas pesquisadas tem padrão MEC, seria necessário verificar se há diferença entre padrão MEC e escola adaptada, no tocante ao protagonismo.

O questionário permitiu coletar uma grande quantidade de dados que não foram esgotados nesta dissertação. Tenho material suficiente para novos trabalhos. Por exemplo, nas turmas onde existem líderes capazes de superar dificuldades para

organizarem grupos. Ou seja, é preciso explorar a relação protagonismo – liderança. Outra possibilidade a ser explorada é a relação dos estudantes com a democracia. As questões que fazem essa abordagem não foram exploradas aqui.

## REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, F. R. B. A Política de Educação Profissional no Brasil e no Ceará: o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional. In: **Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2010, Lisboa (PT); Cáceres (ES). Cadernos ANPAE. Niterói: ANPAE, 2010. v. 1.

ABU-EL-HAJ, J. O debate em torno do capital social: uma revisão crítica. Rio de Janeiro, **ANPOCS**, BIB, n. 47, pg. 65-79, 1 semestre de 1999. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=125&limit=20&limitstart=0&order=date&dir=ASC&Itemid=435](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=125&limit=20&limitstart=0&order=date&dir=ASC&Itemid=435)>. Acesso em: 09 ago. 2016.

ALVES, M. A. de S.; DIÓGENES, G. M. dos S. **Juventudes e Ensino Médio**: transições, trajetórias e projetos de futuro. 2016. 220f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.repositoriobib.ufc.br/00002c/00002ccb.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARREIRA, I. A. F. Ação direta e simbologia das 'jornadas de junho': notas para uma sociologia das manifestações. **Contemporânea** - Revista de Sociologia da UFSCar, v. 4, p. 145-164, 2014.

BARROS, R. B. **O ensino médio Profissionalizante no Estado do Ceará**: a empregabilidade vencendo a formação integral. Universidade Estadual do Ceará; 2013; 68 p.

BEAUD, S.; WEBER, F. Preparar a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p. 44 - 64.

BRASIL. **Lei N° 4.024**, De 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm)>. Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 5.692**, de 11 de agosto de 1971. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>> Acesso em: 27 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto 2208/97 de 17 de abril de 1997.** Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208\\_97.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm)> Acesso em: 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 29 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Brasil Profissionalizado.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663&msg=1)> Acesso em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871>> Acesso em: 27 jul. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAJU, A. V. F. **Análise da disciplina sociologia na educação profissional:** reflexões a partir de um estudo de caso. Seropédica: UFRRJ, 2005, 129p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola). Disponível em: <<http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/252/CAJU.pdf?sequence=1>> Acesso em: 26 jun. 2012.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas In: **Revista Movimento**, n.1, mai. 2000.

CEARÁ. Secretária de Educação do Estado do Ceará. **Educação Profissional.** Disponível em: <[http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=163&Itemid=260](http://www.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=260)>. Acesso em: 04 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para o plano de governo da coligação, Ceará vota para crescer.** Ceará, 2009 Disponível em: <[http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/downloads/DIRETRIZES\\_PARA\\_O\\_PLANO\\_DE\\_GOVERNO.pdf](http://www2.seplag.ce.gov.br/content/aplicacao/SEAD/seplan/downloads/DIRETRIZES_PARA_O_PLANO_DE_GOVERNO.pdf)> Visualizado em: 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. IV EXPOESP. **Brasil profissionalizado experiência do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.** Fortaleza: Seduc. 2010 [?] Disponível em: <[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.esp.ce.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D475%3Abrasil-profissionalizado-experincia-do-ensino-mdio-integrado--](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.esp.ce.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D475%3Abrasil-profissionalizado-experincia-do-ensino-mdio-integrado--)>

educaoprofissional%26id%3D61%3Aapresentaesexibidas&ei=YvFtVNnxN8qfNryggo gK&usg=AFQjCNGwRVaqVtzN3halvpBtPLEXnXAXaQ&sig2=sph13emSVyntN6Fk4i-EpA&bvm=bv.80120444,d.eXY>. Acesso em: 22 out. 2014.

COSTA, A. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2. ed. São Paulo: Global, Instituto Ayrton Senna, 2001.

\_\_\_\_\_. **O adolescente como protagonista**. 2007. Disponível em: <<http://protagonismojuvenil.blogspot.com.br/2007/06/o-adolescente-como-protagonista.html>> Acesso em: 31 ago. 2017.

COSTA, A.; VIEIRA, M. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. São Paulo: FTD; Salvador: Bahia: Fundação Odebrecht, 2006.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

FLICK, U. Observação e etnografia In: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, I.; LIMA FILHO, I. Culturas Juvenis e Escola: reflexões para pensar o Ensino Médio de Sociologia na Educação Básica. In: GONÇALVES, D. N. (org.). **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes, 2013.

GOHN, M. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo da Sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, D. N. (org.). **Sociologia e Juventude no Ensino Médio: Formação, PIBID e outras experiências**. Campinas: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Juventude e política: voto, democracia e poder. In: **XXIX Congresso Latinoamericano de Sociología**, 2013, Santiago. Crisis y emergencias sociales en

America Latina, 2013.

GONDIM, L. (Org.) **Pesquisa em Ciências Sociais**: o projeto da dissertação de mestrado. Fortaleza: Edições UFC, 1999.

GUEDES, G. **A Escola de Ensino Médio Público noturno**: uma Conjuntura Favorável ao Protagonismo Estudantil Coletivo em Contraposição ao Protagonismo Juvenil via Empoderamento. UFRN, 2007, 156p. (TESE, Doutorado em Educação). Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/GilmarBG.pdf> Acesso em: 18 ago. 2016.

HAGUETTE, A.; PESSOA, M. K. M. **Dez escolas, dois padrões de qualidade**: uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. Fortaleza: UFC, 2015.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf)> Acesso em: 24 jun. 2012.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**: uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral). Disponível em: <[http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_prof/download/Manual\\_Modelogestao.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_Modelogestao.pdf)> Acesso em: 20 mai. 2017.

LEVI, G.; SCHIMITT, J. (Org). **História dos jovens**: da antiguidade a era moderna. São Paulo: Companhia das letras, 1996, vol.1.

LIMA FILHO, I. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. In: **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza: UFC, 2014.

LIEDKE, E. R. Trabalho. In: CATTANI, A.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

PAIS, J. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

POCHMANN, M. **Trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Campinas, **Educação & Sociedade**, v.25 n.87, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RAMALHO, J. R. Trabalho na Sociedade. In: MORAES, A. (Org.) **Sociologia**. Coleção: Explorando o ensino. Vol.15. Brasília: MEC, 2010.

RODRIGUES, S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964 – 1985). **Revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL**. Londrina. Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SALDANHA, L.; OLIVEIRA, R. A Política Pública de Educação Profissional Integrada no Paraná (2003-2008): concepção e ações. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9; 3, 2009, Paraná, **Anais...**, Paraná, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2492\\_1208.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2492_1208.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SALDANHA, S. Escolas profissionalizantes puxam crescimento do Ceará no ranking de participação do Enem. In: **Diário do Nordeste**. 2013. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/online/escolas-profissionalizantes-puxam-crescimento-do-ceara-no-ranking-de-participacao-do-enem-1.836045>> Acesso em: 20 out. 2014.

SANTOS, M.; CORRÊA, S. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio**. Montes Claros – MG: Unimontes, 2010.

SEMLER, R.; DIMENSTEIN, G.; COSTA, A. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SIQUEIRA, S. O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade. In: 25º REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu/MG. **Textos dos trabalhos aceitos na ANPED**. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/texced25.htm#gt3> > Acesso em: 17 ago. 2016.

SOUSA, M.; ARAÚJO, M. **A propósito do protagonismo juvenil: quais discursos e significados?** 2011. 143f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2011.

SOUZA, R. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade** [online], 2009, vol. 1, n. 1, p. 1-28. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2016.

WALTER, R. Ensino técnico cresce 75% e garante salário maior aos alunos. In: **Gazeta do Povo**. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1155042>>



Acesso em: 26 jun. 2012.

WEBER, M. Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva. In: **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 2. 3ed. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 2001. p. 313 – 348.

\_\_\_\_\_. Conceitos Sociológicos fundamentais. In: **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 2. 3ed. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 2001. p. 399 – 429.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – TABELAS EXTRAS

**Tabela 15: Sexo dos entrevistados segundo o tipo de escola**

Tipo de escola	feminino	masculino	Total
Regular	300	291	591
Profissional	433	273	706
Total	733	564	1297

$X^2 = 14.20$ , p-valor = 0.00.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 16: Renda segundo a cor declarada**

	Média	N	Desv. Pd.
branco	2.4	277	1.0
negro	2.2	223	1.0
pardo	2.2	720	0.9
oriental	3.4	5	1.7
indígena	2.1	27	0.8
Total	2.3	1252	1.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 17: Renda segundo a cor declarada recodificada**

	Média	N	Desv. Pd.
branco	2.4	282	1.0
negro	2.2	250	1.0
pardo	2.2	720	0.9
Total	2.3	1252	1.0

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 18: Correlação entre a pretensão de cursar faculdade e trabalhar e estudar**

Fazer faculdade	sim	não	Total
sim	1001	117	1118
não	15	9	24
Total	1016	126	1142

$X^2 = 14.85$ , p-valor = 0.00.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 19: Correlação entre a pretensão de trabalhar e estudar e fazer curso técnico**

Trabalhar e estudar	sim	não	Total
sim	358	36	394
não	133	31	164
já faço	303	38	341
já faço e pretendo fazer outro	177	22	199
Total	971	127	1098
$X^2 = 11.01$ , p-valor = 0.01.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 20: Participação no grêmio segundo a existência de grêmio na escola onde cursou o ensino fundamental - Escolas Regulares**

Participação no Grêmio	sim	não	Total
sim	31	24	55
não	174	353	527
Total	205	377	582
$X^2 = 10.90$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 21: Participação no grêmio segundo a existência de grêmio na escola onde cursou o ensino fundamental - EEEPs**

Participação no Grêmio	sim	não	Total
sim	40	39	79
não	138	479	617
Total	178	518	696
$X^2 = 27.93$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 22: Interesse em participar do grêmio correlacionado com a existência do grêmio na escola - Escolas Regulares**

Interesse em participar do grêmio	sim	não	Total
Gostaria, mas a escola não tem grêmio	1	39	40
Atualmente faço parte da gestão do grêmio	8	1	9
sim, porque o grêmio atual não faz nada	14	1	15
sim, porque a direção não ouve o grêmio atual	3	0	3
sim, para que o grêmio tenha mais voz e espaço na escola	61	2	63
não, porque nenhum grêmio consegue fazer nada	25	4	29
não, por causa dos outros alunos que não participam	15	3	18
não, porque estou sem tempo agora	192	10	202
não, porque não gosto de política	130	15	145
Total	449	75	524
$X^2 = 249.75$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 23: Interesse em participar do grêmio correlacionado com a existência do grêmio na escola - EEEPs**

Interesse em participar do grêmio	sim	não	Total
Gostaria, mas a escola não tem grêmio	2	79	81
Atualmente faço parte da gestão do grêmio	9	1	10
sim, porque o grêmio atual não faz nada	27	1	28
sim, porque a direção não ouve o grêmio atual	6	0	6
sim, para que o grêmio tenha mais voz e espaço na escola	64	10	74
não, porque nenhum grêmio consegue fazer nada	26	3	29
não, por causa dos outros alunos que não participam	6	1	7
não, porque estou sem tempo agora	168	57	225
não, porque não gosto de política	112	68	180
Total	420	220	640
$X^2 = 192.80$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 24: Interesse em participar do grêmio correlacionado com o exercício de liderança - Escolas Regulares**

Interesse em participar do grêmio	sim	não	Total
Gostaria, mas a escola não tem grêmio	18	22	40
Atualmente faço parte da gestão do grêmio	8	1	9
sim, porque o grêmio atual não faz nada	12	3	15
sim, porque a direção não ouve o grêmio atual	3	0	3
sim, para que o grêmio tenha mais voz e espaço na escola	38	25	63
não, porque nenhum grêmio consegue fazer nada	10	20	30
não, por causa dos outros alunos que não participam	6	12	18
não, porque estou sem tempo agora	113	90	203
não, porque não gosto de política	57	87	144
Total	265	260	525

$X^2 = 31.07$ , p-valor = 0.00.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 25: Interesse em participar do grêmio correlacionado com o exercício de liderança - EEEPs**

Interesse em participar do grêmio	sim	não	Total
Gostaria, mas a escola não tem grêmio	36	47	83
Atualmente faço parte da gestão do grêmio	7	3	10
sim, porque o grêmio atual não faz nada	13	15	28
sim, porque a direção não ouve o grêmio atual	4	2	6
sim, para que o grêmio tenha mais voz e espaço na escola	37	37	74
não, porque nenhum grêmio consegue fazer nada	12	16	28
não, por causa dos outros alunos que não participam	4	3	7
não, porque estou sem tempo agora	87	142	229
não, porque não gosto de política	50	133	183
Total	250	398	648

$X^2 = 22.82$ , p-valor = 0.00.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 26: Existência de grêmio relacionada com o fato da escola ouvir os estudantes – Escolas Regulares**

Existe grêmio	sim	não	Total
sim	275	220	495
não	15	64	79
Total	290	284	574
$X^2 = 35.00$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 27: Existência de grêmio relacionada com o fato da escola ouvir os estudantes - EEEPs**

Existe grêmio	sim	não	Total
sim	227	225	452
não	97	129	226
Total	324	354	678
$X^2 = 2.93$ , p-valor = 0.09.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 28: Existência do grêmio correlacionada ao incentivo da escola ao grêmio - Escolas Regulares**

Existe grêmio	sim	não	Total
sim	466	37	503
não	5	74	79
Total	471	111	582
$X^2 = 324.00$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 29: Existência do grêmio correlacionada ao incentivo da escola ao grêmio - EEEPs**

Existe grêmio	sim	não	Total
sim	313	143	456
não	30	197	227
Total	343	340	683
$X^2 = 184.02$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 30: Existência do grêmio correlacionada com o fato da escola ouvir estudantes para definir regras da escola - Escolas Regulares**

Existe grêmio	sim	não	Total
sim	275	220	495
não	15	64	79
Total	290	284	574
$X^2 = 35.00$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 31: Existência do grêmio correlacionada com o fato da escola ouvir estudantes para definir regras da escola - EEEPs**

Existe grêmio	sim	não	Total
sim	227	225	452
não	97	129	226
Total	324	354	678
$X^2 = 2.93$ , p-valor = 0.09.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 32: Frequência com que os alunos acessam as redes sociais relacionada à criação de grupo no WhatsApp - Escolas Regulares**

Frequência de acesso às redes sociais	sim	não	Total
Nunca	1	1	2
Raramente	36	22	58
Frequentemente	463	66	529
Total	500	89	589
$X^2 = 28.31$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 33: Frequência com que os alunos acessam as redes sociais relacionada à criação de grupo no WhatsApp - EEEPs**

Frequência de acesso às redes sociais	sim	não	Total
Nunca	1	2	3
Raramente	47	28	75
Frequentemente	522	102	624
Total	570	132	702
$X^2 = 23.84$ , p-valor = 0.00.			

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 34: Como prefere estudar e a disposição para organizar grupos de estudo - EEEPs**

Prefere estudar	organizei	poderia	nunca	Total
Sozinho	228	142	35	405
Grupo	124	104	18	246
Não estudo	6	26	13	45
Total	358	272	66	696

$X^2 = 40.34$ , p-valor = 0.00.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 35: Como prefere estudar e a disposição para organizar grupos de estudo - Escolas Regulares**

Prefere estudar	organizei	poderia	nunca	Total
Sozinho	165	177	35	377
Grupo	87	69	8	164
Não estudo	15	21	8	44
Total	267	267	51	585

$X^2 = 11.62$ , p-valor = 0.02.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 36: Como preferem estudar correlacionado ao curso**

Curso	estudar sozinho	estudar em grupo	não estudo	Total
3° ano Mais	13	5	0	18
Administração	37	32	4	73
Comércio	15	8	0	23
Design de Interiores	14	15	2	31
Enfermagem	108	64	14	186
Eventos	18	13	0	31
Hospedagem	13	3	4	20
Informática	55	31	12	98
Redes de Computadores	52	17	6	75
Saúde Bucal	19	12	1	32
Segurança No Trabalho	28	13	2	43



Turismo	40	35	1	76
Total	412	248	46	706
$X^2 = 37.55$ , p-valor = 0.02.				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 37: Participação e organização de abaixo-assinado - EEEPs**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	22	108	28	158
poderia fazer	5	224	103	332
não faria nunca	1	21	183	205
Total	28	353	314	695
$X^2 = 273.45$ , p-valor = 0.00.				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 38: Participação e organização de abaixo-assinado on-line - EEEPs**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	83	190	45	318
poderia fazer	5	198	84	287
não faria nunca	0	11	80	91
Total	88	399	209	696
$X^2 = 251.94$ , p-valor = 0.00.				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 39: Participação e organização de manifestações pacíficas - EEEPs**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	55	134	43	232
poderia fazer	5	203	135	343
não faria nunca	0	9	109	118
Total	60	346	287	693
$X^2 = 246.13$ , p-valor = 0.00.				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 40: Participação e organização de passeatas - EEEPs**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	51	167	70	288
poderia fazer	2	171	105	278
não faria nunca	0	7	126	133
Total	53	345	301	699

$X^2 = 239.17$ , p-valor = 0.00.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 41: Participação e organização de greves - EEEPs**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	34	101	61	196
poderia fazer	1	199	148	348
não faria nunca	0	10	140	150
Total	35	310	349	694

$X^2 = 218.52$ , p-valor = 0.00.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 42: Participação e organização de abaixo-assinado - Escolas Regulares**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	9	115	35	159
poderia fazer	4	182	79	265
não faria nunca	1	16	139	156
Total	14	313	253	580

$X^2 = 188.25$ , p-valor = 0.00.

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 43: Participação e organização de abaixo-assinado on-line - Escolas Regulares**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	51	199	60	310
poderia fazer	6	161	60	227
não faria nunca	0	9	35	44

Total	57	369	155	581
$X^2 = 97.30$ , p-valor = 0.00.				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 44: Participação e organização de manifestações pacíficas - Escolas Regulares**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	19	91	42	152
poderia fazer	3	177	117	297
não faria nunca	1	15	112	128
Total	23	283	271	577
$X^2 = 144.77$ , p-valor = 0.00.				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 45: Participação e organização de passeatas - Escolas Regulares**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	25	111	45	181
poderia fazer	3	146	118	267
não faria nunca	0	8	125	133
Total	28	265	288	581
$X^2 = 181.46$ , p-valor = 0.00.				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 46: Participação e organização de greves - Escolas Regulares**

Participação	organizei	poderia organizar	não organizaria nunca	Total
Fiz	11	59	37	107
poderia fazer	0	168	136	304
não faria nunca	0	7	162	169
Total	11	234	335	580
$X^2 = 187.45$ , p-valor = 0.00.				

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 47: Relação entre IPC e querer participar do grêmio**

	Média	N	Desv. Pd.
FALSE	16.6	870	5.9
TRUE	20.7	298	5.8
Total	17.6	1168	6.1

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 48: Relação entre IPC e saber que tem grêmio na escola**

	Média	N	Desv. Pd.
0	17.6	187	6.1
1	17.7	981	6.1
Total	17.6	1168	6.1

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 49: Relação entre IPC e saber que tem conselho na escola**

	Média	N	Desv. Pd.
0	16.4	509	6.0
1	18.6	659	6.1
Total	17.6	1168	6.1

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 50: Relação entre IPC e a realização de trabalho voluntário**

	Média	N	Desv. Pd.
FALSE	17.2	1020	6.0
TRUE	20.8	148	6.3
Total	17.6	1168	6.1

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 51: Relação entre IPE e querer participar do grêmio**

	Média	N	Desv. Pd.
FALSE	9.8	964	3.8
TRUE	10.1	332	3.9
Total	9.9	1296	3.8

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 52: Relação entre IPE e saber que tem grêmio na escola**

	Média	N	Desv. Pd.
0	10.0	219	3.9
1	9.8	1077	3.8
Total	9.9	1296	3.8

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

**Tabela 53: Relação entre IPE e saber que tem conselho na escola**

	Média	N	Desv. Pd.
0	9.7	577	3.8
1	10.0	719	3.8
Total	9.9	1296	3.8

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações coletadas pela autora.

## APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO

1- Não considerando quando está em sala de aula, quando você estuda prefere:

- estudar sozinho
- estudar em grupo
- não estudo quando não estou em aula

2- Sem contar com o tempo que você fica na escola, quantas horas em média, aproximadamente, você estuda **em casa por dia**?

2.1 - Na semana: \_\_\_\_\_

2.2 - No fim de semana: \_\_\_\_\_

- Não estudo em casa nenhum dia
- Não estudo aos fins de semana

3- Com que frequência você acessa as redes sociais?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente

4- Nos dias que acessa, quantas horas por dia em média, aproximadamente, você acessa as redes sociais?

- Menos de uma hora
- entre 1 e 2 horas
- entre 2 e 3 horas
- mais de 3 horas.

5- Com que frequência você sai com seus amigos?

- Todos os dias
- Em torno de uma vez por semana
- Quinzenalmente
- Em torno de uma vez por mês
- Raramente
- Nunca

Gostaria que marcasse se já organizou alguma dessas coisas, se poderia vir a organizar ou se não organizaria nunca. (marque com um x)

	Já organizei	Poderia organizar	Não organizaria nunca
6- Festa			
7- Partida de futebol ou outro esporte			
8- Grupo de estudo			
9- Reunião de amigos para falar sobre livros ou séries			
10- Reunião de família			
11- Outro:			

12- Você tem perfil no Facebook?

- Sim  
 Não

13- Você tem página no Facebook?

- Não  
 Sim, uma página individual  
 Sim, uma página em grupo

14- Você já criou grupo no WhatsApp?

- Sim  
 Não

Segue abaixo uma lista com algumas formas de atuação política que as pessoas podem ter. Gostaria que marcasse se já fez alguma dessas coisas, se poderia vir a fazer ou se não faria nunca. (marque com um x)

	Já fiz	Poderia fazer	Não faria nunca
15- Assinar abaixo-assinado online			
16- Assinar um abaixo-assinado			
17- Participar de manifestações pacíficas			
18- Participar de passeatas			
19- Participar de greves			
20- Outro:			

Agora gostaria que marcasse se já organizou alguma dessas coisas, se poderia vir a organizar ou se não organizaria nunca. (marque com um x)

	Já organizei	Poderia organizar	Não organizaria nunca
21- Abaixo-assinado online			
22- Abaixo-assinado			
23- Manifestações pacíficas			
24- Passeatas			
25- Greves			
26- Outro:			

27- Você trabalha ou trabalhou em algum lugar ou instituição como voluntário?

- Não  
 Sim, qual? \_\_\_\_\_

28- Você participa voluntariamente, sem receber remuneração, de organizações recreativas, esportivas ou artísticas como uma das listadas abaixo? (pode marcar mais de uma opção):

- Fã clube esportivo  
 Fã clube de artista  
 Grupo de canto coral, banda de música ou semelhante  
 Grupo de igreja  
 Não participa

Outra atividade: \_\_\_\_\_

29 - Você tem participação ativa em alguma organização que defende os interesses de um grupo de pessoas, como uma das listadas abaixo? (pode marcar mais de uma opção)

- Sindicato ou Conselho de profissionais
- Partido político
- Associação de moradores ou de comunidade
- Grêmio estudantil
- Movimento social/estudantil
- Não participa

Outra organização: \_\_\_\_\_

30- Atualmente, você tem interesse em compor chapa nas eleições do grêmio?

- Gostaria, mas a escola não tem grêmior
- Atualmente faço parte da gestão do grêmio.
- Sim, porque o grêmio atual não faz nada.
- Sim, porque a direção não ouve o grêmio atual
- Sim, para que o grêmio tenha mais voz e espaço na escola
- Não, porque nenhum grêmio consegue fazer nada
- Não, por causa dos outros alunos que não participam
- Não, porque estou sem tempo agora
- Não, porque não gosto de política
- Outro motivo, qual? \_\_\_\_\_

31- Na sua escola existe grêmio estudantil?  Sim  Não

32- Você já concorreu a eleições de grêmio?  Sim  Não

33- Você já participou ativamente do grêmio estudantil?  Sim  Não

34- Na escola que você cursou a maior parte do ensino fundamental, tinha grêmio?  
 Sim  Não

35- Você é ou já foi líder ou vice-líder de sala?  Sim  Não

36 – Você sabe o que é o Conselho de Classe?  Sei  Não sei

37- Na sua escola tem conselho de classe?  Sim  Não  Não sei

38 – Você sabe o que é conselho escolar?  Sei  Não sei

39 - Na sua escola existe conselho escolar?

- Não
- Não sei
- Sim. Então, responda:

40- Existe representante discente (dos alunos)?

- Não
- Não sei
- Sim. Então, responda:



41- Você sabe quem é o representante discente (dos alunos) no Conselho Escolar?  
( ) Sim ( ) Não

42- Você já foi representante dos alunos no Conselho Escolar? ( ) Sim ( ) Não

43- A escola ouve e se importa com críticas e sugestões dos alunos? ( ) Sim ( ) Não

44- A escola incentiva a criação/ação do grêmio? ( ) Sim ( ) Não

45- A escola ouve os estudantes na hora de definir regras? ( ) Sim ( ) Não

Quando concluir o ensino médio, você pensa em:

46 - Criar uma empresa para você (negócio próprio)? ( ) Sim ( ) Não

47 - Cursar Faculdade? ( ) Sim ( ) Não

48 - Fazer um curso técnico ( ) Sim ( ) Não ( ) Já faço ( ) Já faço e pretendo fazer outro

49 - Trabalhar ( ) Sim ( ) Não

50 - Trabalhar e estudar ( ) Sim ( ) Não

51- Como você se imagina daqui a cinco anos (pode marcar mais de uma opção):

Empregado

Gerente

Dono do próprio negócio

Estudando

Outro: \_\_\_\_\_

52- Como você se imagina daqui a dez anos (pode marcar mais de uma opção):

Empregado

Gerente

Dono do próprio negócio

Estudando

Outro: \_\_\_\_\_

Para cada um dos tipos de diretores abaixo, diga se acha ótimo, bom, ruim ou péssimo?

	Ótimo	Bom	Ruim	Péssimo
53 - Diretor que decida tudo sem ouvir professores e alunos				
54 - Diretor que fez curso de especialização para se tornar diretor				
55 - Diretor que imponha disciplina rígida na escola				
56 - Diretor que se importa com as opiniões de professores e alunos				
57 - Diretor eleito por professores e alunos				

**PERFIL SOCIOECONÔMICO**

58- Qual o seu sexo? ( ) Feminino ( ) Masculino

59- Qual sua idade? \_\_\_\_\_

60- Atualmente, você está:

- ( ) Casado
- ( ) Morando junto como casado
- ( ) Divorciado
- ( ) Separado
- ( ) Viúvo
- ( ) Solteiro

61- Você tem filhos? (anote a quantidade ou escreva 0 se não tiver). Quantos? \_\_\_\_\_

62- Você mora com seus pais? ( ) Sim ( ) Não

63- Quem mora na mesma casa que você?

( ) Mãe ( ) Pai ( ) Irmão(s) ( ) Irmã(s) ( ) Avó ( ) Avô

( ) Primo(s) ( ) Prima(s) ( ) Tio ( ) Tia ( ) Cunhada(s) ( ) Cunhado(s)

( ) Outros: \_\_\_\_\_

64- Das pessoas que moram em sua casa, quem é o principal responsável por você?

- ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Irmão(s) ( ) Irmã(s)
- ( ) Avó ( ) Avô ( ) Primo(s) ( ) Prima(s)
- ( ) Tio ( ) Tia ( ) Cunhada(s) ( ) Cunhado(s)
- ( ) Pai e Mãe ( ) Sou independente ( ) Outros: \_\_\_\_\_

65- Qual a escolaridade da sua mãe?

- ( ) Não frequentou a escola
- ( ) Ensino fundamental incompleto
- ( ) Ensino fundamental completo
- ( ) Ensino médio incompleto
- ( ) Ensino médio completo
- ( ) Ensino superior incompleto
- ( ) Ensino superior completo

66- Qual a escolaridade do seu pai?

- ( ) Não frequentou a escola
- ( ) Ensino fundamental incompleto
- ( ) Ensino fundamental completo
- ( ) Ensino médio incompleto
- ( ) Ensino médio completo
- ( ) Ensino superior incompleto
- ( ) Ensino superior completo

67- Qual a escolaridade do seu principal responsável (só responda caso não seja pai ou mãe)?

- Não frequentou a escola
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo

68- **Você** está empregado agora ou não?

Sim, tenho emprego remunerado:

- Emprego de período integral (30h por semana ou mais)
- Emprego de meio período (Menos de 30h por semana)
- Autônomo
- Outro: \_\_\_\_\_

Não, não tenho emprego remunerado:

- Aposentado ou pensionista
- Dona de casa não remunerada
- Estudante
- Desempregado

Outro: \_\_\_\_\_

69- **Você** trabalha ou já trabalhou **com** carteira assinada?  Sim  Não

70- **Você** trabalha ou já trabalhou **sem** carteira assinada?  Sim  Não

71 - **Você** está trabalhando ou trabalhou para o governo, para a empresa privada ou para a indústria?

- Nunca trabalhou
- Governo ou instituição pública
- Empresa privada ou indústria
- Organização privada não lucrativa

72 - Quem é a pessoa da sua casa que tem maior rendimento (salário)?

- Mãe
- Pai
- Você
- Outro, quem (não precisa nome, sim o parentesco)? \_\_\_\_\_

73 - A pessoa de sua família que tem o rendimento mais alto está trabalhando agora ou não?

- Sim  Não

74 - Qual a profissão ou ocupação da pessoa que tem o rendimento (salário) mais alto? Se tiver mais de uma atividade, qual é a principal? Se não estiver trabalhando, qual foi o tipo de atividade que desempenhou? \_\_\_\_\_

75- No ano passado, a sua família:

- Guardou dinheiro
- Ganhou e gastou o dinheiro
- Gastou as economias da família
- Gastou as economias da família e fez empréstimos

76- Você poderia nos dizer qual é aproximadamente a renda mensal do seu domicílio, isto é, a soma da renda mensal de todos os membros do seu domicílio?

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00)
- Até 2 salários mínimos (de R\$ 880,01 até R\$ 1.760,00)
- De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.760,01 até R\$ 4.400,00)
- De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.400,01 até R\$ 8.800,00)
- De 10 a 15 salários mínimos (de R\$ 8.800,01 a R\$ 13.200,00)
- De 15 a 20 salários mínimos (de R\$ 13.200,01 a R\$ 17.600,00)
- Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 17.600,00)

77- Em qual bairro você mora? \_\_\_\_\_

78- A escola em que você cursou maior parte do ensino fundamental era da rede:

- pública ou  privada (particular)

79- Em qual grupo de cor abaixo você se classifica?

- Branco  Negro  Pardo
- Oriental: chinês, japonês, coreano etc.  Indígena

Obrigada pela atenção e pela colaboração!