



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILÉIA PEREIRA TRINDADE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DA ILHA DE COTIJUBA – BELÉM
(PA) SOBRE O ENSINO MÉDIO E AS RELAÇÕES COM SEUS PROJETOS DE
VIDA**

BELÉM

2011

MARILÉIA PEREIRA TRINDADE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DA ILHA DE COTIJUBA – BELÉM
(PA) SOBRE O ENSINO MÉDIO E AS RELAÇÕES COM SEUS PROJETOS DE
VIDA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, no curso de Mestrado Em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para a defesa de dissertação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento

BELÉM

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Trindade, Mariléia Pereira.

Representações sociais de jovens da ilha de Cotijuba – Belém/PA sobre o ensino médio e relações com seus projetos de vida; orientadora, Prof.ª Dr.ª Ivany Pinto Nascimento. – 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

1. Ensino médio – Currículos – Cotijuba, Ilha de (PA). 2. Jovens – Cotijuba, Ilha de (PA). 3. Representações sociais – Cotijuba, ilha de (PA). I. Título.

CDD - 22. ed.: 373.19098115

MARILÉIA PEREIRA TRINDADE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DA ILHA DE COTIJUBA – BELÉM
(PA) SOBRE O ENSINO MÉDIO E AS RELAÇÕES COM SEUS PROJETOS DE
VIDA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada em cumprimento dos requisitos necessário para obtenção de título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Aprovado em: 14/10/2011

Conceito: Excelente.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento
(Orientadora/ Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
(Examinadora – ICED/UFPA)

Profa. Dra. Adelma Pimentel
(Examinadora – IFCH/UFPA)

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno
(Examinadora – UEPA)

A Deus, que me concedeu a graça de fazer parte
deste curso e por seu braço forte que me sustentou
nesta caminhada.

À minha família, pelo precioso apoio.

Aos jovens deste estudo.

AGRADECIMENTOS

*Certas palavras podem dizer muitas coisas;
Certos olhares podem valer mais do que mil palavras;
Certos momentos nos fazem esquecer que existe um mundo lá fora;
Certos gestos, parecem sinais guiando-nos pelo caminho;
Certos toques parecem estremecer todo nosso coração;
Certos detalhes nos dão certeza de que existem pessoas especiais, assim como
você [...]*

Vinicius de Moraes

A todos que compartilharam comigo a trajetória deste curso e torceram pela realização deste sonho.

À Profa. Dra. Ivany Nascimento, por todo seu apoio, pelos momentos de escuta, momentos de falas. Muito obrigada por você ter realizado este caminho comigo.

Ao senhor Cláudio Furtado, pela torcida quanto à realização desse curso.

A querida Andréa Vieira, pelo precioso apoio e companheirismo. “Valeu moça!”

Aos amigos Dayana, Cíntia, Nairo, Natamias, por toda nossa amizade e diálogos compartilhados nesse curso.

À professora Jacqueline Freire e à dona Conceição Cunha por compartilharem comigo essa trajetória e pelo precioso apoio que me concederam em toda esta caminhada.

Às amigas Joana Dark e Roseli Sousa, por todos os momentos de diálogo sobre essa caminhada.

Ao GEPJURSE, por todo apoio e compreensão.

Aos meus amigos, Graça Santos, Joana Santos e Tatiane Santos, por toda torcida pela realização deste curso.

Aos amigos Ezequiel, Tauana, e Reginaldo Alerson, pelos momentos de descontração e incentivos.

À Alga Vilhena, por sua amizade e apoio durante o diálogo com os jovens desse estudo.

Às professoras Celi Baia, Celita Sousa, Adelice Braga, Solange Mochiutti, Socorro Hage, por todo apoio para que eu pudesse seguir este estudo.

A Giordana, Brena e Shirlene, com quem compartilhei sobre esse percurso.

Aos meus familiares pelo incentivo, cuidado, apoio e torcida pela realização deste Curso.

A muitos outros amigos que contribuíram para essa trajetória direta ou indiretamente.

Aos professores do Curso, que suscitaram muitas aprendizagens e orientações.

Aos colegas de turma, pelos aprendizados, risos e companheirismo.

À equipe do PPGED, pela atenção aos discentes.

Aos jovens ilhéus de Cotijuba que propiciaram este estudo.

À equipe de funcionários da EEEFM Profa. Marta da Conceição, por toda atenção e apoio.

Às professoras Sônia Araújo, Jacqueline Freire, Adelma Pimentel e Ivanilde Apoluceno, por compartilhar a socialização dos achados neste estudo.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Este estudo enfoca as Representações Sociais (RS) de jovens da ilha de Cotijuba, Belém/PA, sobre o Ensino Médio e as relações desse ensino com seus projetos de vida. O objetivo geral dessa investigação foi analisar as Representações Sociais (RS) de jovens estudantes do Ensino Médio em Cotijuba, sobre o Ensino Médio e as relações deste ensino com seus projetos de vida. Os objetivos específicos foram: caracterizar o perfil sociocultural dos jovens sujeitos da pesquisa; identificar as objetivações e ancoragens constitutivas das RS dos jovens sobre o Ensino Médio; conhecer os projetos de vida dos jovens; indicar as relações entre Ensino Médio e os projetos de vida dos jovens. A Teoria das Representações Sociais embasa este estudo, cujos procedimentos de análise utilizados a partir dessa teoria foram a objetivação e a ancoragem para caracterizar as RS. O lócus de pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Marta da Conceição, situada na ilha de Cotijuba, Belém (PA). Os sujeitos desse estudo foram jovens estudantes do 3º ano do Ensino Médio dessa escola. Na pesquisa de campo foram utilizados questionários para caracterizar o perfil da escola e dos alunos. Houve ainda uma roda de conversa com os sujeitos do estudo. A Análise do Discurso possibilitou avaliar o conteúdo das informações geradas a partir dos questionários e da roda de conversa para caracterizar as RS. As Representações Sociais dos jovens ilhéus de Cotijuba revelaram que o Ensino Médio representa uma conquista para esses sujeitos. Por outro lado, as RS dos jovens indicam que as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e a pouca articulação do currículo com o contexto de vivência possibilitaram uma dissociação entre o Ensino Médio e projetos de vida.

Palavras-chave: Juventude ilhéu. Ensino Médio. Projetos de Vida. Representações Sociais.

ABSTRACT

This study focuses on the Social Representations (SR) of young Cotijuba Island, Belém (PA) on the secondary education and the relationships of education with their life projects. The overall objective of this research was to analyze the social representations (SR) of young secondary education students in Cotijuba on the school and the relationships of education with their life projects. The specific objectives were: to characterize the sociocultural profile of the young subjects of the research; to identify the anchors and objectifications constitute the SR young people about the secondary education; to know the life projects of youth; to indicate the relationships between school and life projects of young people. The Theory of Social Representations underlies this study, whose testing procedures used from this theory were the objectification and anchoring to characterize the SR. The locus of research was the State School of Elementary and Secondary Education Prof. Marta da Conceição, located on the island of Cotijuba, Belém (PA). The subjects of this study were young students of 3rd year of secondary education of this school. Survey questionnaires were used to characterize the profile of the school and students. There was also a round of conversation with the study subjects. The discourse analysis allowed evaluating the content of the information generated from the questionnaires and the wheel of conversation to characterize the SR. The Social Representations of young islanders Cotijuba revealed that the secondary education represents an achievement for these students. On the other hand, the SR of young people indicate that the difficulties faced in the process of teaching and reduced articulation of curriculum within the context of living led to a dissociation between secondary education and life projects.

Keywords: Islander Youth. Secondary Education. Project Life. Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Localização do município de Belém na microrregião geográfica	60
Figura 2	Território do município de Belém	64
Figura 3	Pô-pô-pô	68
Figura 4	Navio da Secretaria de Transporte de Belém	68
Figura 5	Casa e ribeirinhos (ilha Paquetá)	68
Figura 6	Casa e criança ribeirinha (ilha Jutuba)	68
Figura 7	Ruínas do Educandário Nogueira de Faria	71
Figura 8	Paisagem da chegada à ilha de Cotijuba	72
Figura 9	Charretes e mototaxistas	72
Figura 10	Vista da rua Magalhães Barata	73
Figura 11	EEEFM “Professora Marta da Conceição”	74
Figura 12	Dinâmica inicial da roda de conversa	80
Figura 13	Roda de conversa	81
Figura 14	Eixos que estruturam as análises das RS	83
Figura 15	Imagens construídas pelos entrevistados sobre seus projetos de vida	135
Figura 16	Expectativas sobre o Ensino Médio	144
Figura 17	Formação no Ensino Médio	146
Gráfico 1	Quantidade de alunos do Ensino Médio, no ano de 2010	75
Gráfico 2	Nível de formação dos professores	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instrumentos legais da Educação Profissional de nível médio	38
Quadro 2	Resoluções da Câmara de Educação Básica e do Conselho Pleno que contemplam as especificidades do Ensino Médio	39
Quadro 3	Matrícula inicial dos estudantes do Ensino Médio no Brasil em 2009	44
Quadro 4	Matrícula inicial dos estudantes do Ensino Médio no Pará em 2009	45
Quadro 5	Faixa etária dos alunos do Ensino Médio	45
Quadro 6	Formas de oferta do Ensino Médio no estado do Pará	50
Quadro 7	Número de alunos do Ensino Médio por faixa etária no Pará	52
Quadro 8	Número de matrículas no Ensino Médio por série no estado do Pará	52
Quadro 9	Características físico-territoriais de Belém/ PA	61
Quadro 10	Distritos e bairros de Belém	62
Quadro 11	Ilhas do município de Belém	63
Quadro 12	Eixos de análise	84
Quadro 13	Nomes que referenciam os jovens do estudo	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: ELEMENTOS CONCEITUAIS, CONTEXTO E BASE LEGAL	26
1.1 JUVENTUDE: SUJEITOS E SIGNIFICADOS	27
1.2 BASE LEGAL: DA LDB ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	36
1.2.2 Especificidades do Ensino Médio no estado do Pará	49
2 CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO: CONTEXTO DE TERRAS E ÁGUAS	54
2.1 A VIDA PELAS ÁGUAS AMAZÔNICAS	55
2.2 MUNICÍPIO DE BELÉM: ENTRE TERRAS E ÁGUAS	59
2.3 ILHA DE COTIJUBA	67
2.4 A ESCOLA PESQUISADA	73
3 POR ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DOS JOVENS SOBRE O ENSINO MÉDIO	77
3.1 CATEGORIAS, TEMÁTICAS E EIXOS	78
3.2 QUEM DIZ, DE ONDE DIZ? - (EIXO 1)	85
3.2.1 Perfil dos jovens pesquisados	85
3.2.2 Percepções sobre a ilha	87
3.2.3 Ser jovem da ilha	94
3.3 O QUE DIZ? - (EIXO 2)	101
3.3.1 Expectativas ao ingressar no Ensino Médio	102
3.3.2 Aspectos formativos no Ensino Médio	106

3.3.2.1	Conhecimento de si	107
3.3.2.2	Família	110
3.3.2.3	Ilha	112
3.3.2.4	Trabalho	113
3.3.2.5	Aprendizagens diversas	116
3.3.3	Dificuldades durante o Ensino Médio	118
3.3.4	Os projetos de vida dos jovens	123
3.3.5	Contribuições do Ensino Médio para a elaboração do projeto de vida	136
3.4	SOBRE O QUE DIZ? - (EIXO 3)	141
3.4.1	Os jovens que dizem e contexto de vivência	141
3.4.2	Objetivações e ancoragens sobre o Ensino Médio	143
3.4.3	(Des)atracando: Ensino Médio e projetos de vida dos jovens	146
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICES	167
	ANEXOS	174

INTRODUÇÃO

Trabalho de homem para homem, palavra que me faz ser, escrever não seja ofício alheio ao chão de viver. Tenha sempre a tessitura alada da claridão, mas principalmente seja de serventia a quem vive ferido na escuridão. Como estrela que escalavra os ferros da servidão, tição varando as funduras escuras do coração. Ofereço arte poética? Inauguro nova flor? Não. Entrego um rumo de amor.

Thiago de Mello

A poética de Thiago de Mello nos instiga a uma reflexão que consideramos fundamental na trajetória acadêmica que elegemos, qual seja, a do mestrado em Educação. O excerto do poema, no contexto acadêmico, suscita que a escrita não deve ser apenas um ofício, e não estar distante do chão das vivências. A escrita, como sugere o poeta, deve encontrar-se ligada à claridão. Dessa forma, de clarão em clarão, foi possível iluminar a nossa caminhada para que pudéssemos enveredar pela elaboração da dissertação de mestrado ora introduzida. Tal poética nos leva a desejar que esta produção seja útil a sujeitos do “chão” acadêmico assim como para sujeitos de tantos outros “chãos”.

Compartilhamos nesse estudo nossos achados no percurso de investigação. Este trabalho revela as percepções de jovens da ilha de Cotijuba, situada no município de Belém (PA), sobre o Ensino Médio e as relações deste nível de ensino com seus projetos de vida.

O “estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais, e Serviço Social”, coordenado por Sposito (2009), que contempla estudos do período de 1999 a 2006, revela um aumento de estudos sobre a juventude nos últimos 15 anos. Entre as razões explicativas elencadas pela autora, destaca-se a influência do ingresso do jovem “na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país”, e ainda pelos poderes nas diferentes esferas administrativas considerarem esses sujeitos importantes nas ações políticas.

O estudo de Sposito (2009) abrangeu 1.427 trabalhos acadêmicos que tratavam de temas diversos relacionados à temática da juventude, tais como:

juventude e escola, juventude e trabalho, jovens negros, grupos juvenis, juventude rural, jovens e violência, e outros. No que se refere ao tema juventude rural, deste total de trabalhos distribuídos na área da Educação, Serviço Social, e Ciências Sociais, apenas 52 (3,64%) contemplavam essa discussão. Apesar do aumento de estudos sobre os jovens, existe ainda carência de investigações relativas à juventude que não está inserida nos centros urbanos. Então, é necessário um avanço de reflexões acadêmicas sobre a juventude rural, para que suas dinâmicas de vida não deixem de ser contempladas em diferentes âmbitos sociais e políticos.

Sposito (2009, p. 24) ressalta nesse estado da arte:

Todos os eixos temáticos que articulam a produção discente têm como elemento comum a condição juvenil urbana, sobretudo de grandes regiões metropolitanas, investigada a partir de enfoques diversos. A predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais.

Essa autora destaca ainda que, apesar da baixa produção acadêmica sobre a juventude rural, os trabalhos nessa direção são reveladores de múltiplas temporalidades, dimensões variadas sobre as vivências desta juventude.

No mapeamento realizado por Weisheimer (2005) sobre os estudos referentes à juventude rural, elaborados no período de 1990 a 2004, constata-se uma ainda baixa produção de trabalhos nessa temática. No período delimitado foram elaborados 50 trabalhos acadêmicos sobre a juventude rural, sendo 2 teses, 3 livros, 18 dissertações, e 27 artigos, os quais concentravam-se predominantemente nas regiões Sul (23 trabalhos) e Sudeste (18 trabalhos). As demais regiões com menores produções foram o Nordeste, com 8 trabalhos, e o Norte, com 1 apenas. O Centro-Oeste brasileiro nesse período teve ausência de trabalhos sobre a juventude rural.

Nesse levantamento de produções acadêmicas, Weisheimer (2005) identificou entre os trabalhos mapeados as seguintes linhas temáticas: 1) *Juventude e educação rural*; 2) *Juventude rural, identidades e ação coletiva*; 3) *Juventude rural e inserção no trabalho*; e 4) *Juventude e reprodução social na agricultura familiar*. Destas temáticas, a de menor incidência nos trabalhos foi *juventude e educação*

Rural com registro de 8 trabalhos, e dentre estes estava o único trabalho localizado na região Norte, desenvolvido por Freire (2002) como dissertação de mestrado.

Em cada linha temática identificada pelo autor encontram-se formas diferenciadas de caracterizar e explicar a juventude rural. As produções analisadas constroem definições conceituais sobre os jovens rurais com base em abordagens como: faixa etária, ciclo da vida, geração, cultura ou modo de vida, e representação social. Havia também estudos que ao tratar das características juvenis realizaram interseções entre estas abordagens.

Os jovens do mesmo modo recebem identificações variadas nos trabalhos acadêmicos, como demonstra Weisheimer (2005): alunos rurais, jovens, jovens agricultores, jovens do campo, jovens do interior, jovens do sertão, jovens empreendedores rurais, jovens empresários rurais, jovens filhos de agricultores, jovens rurais ribeirinhos, jovens sem-terra, juventude em assentamento rural, juventude escolar rural e juventude rural. Tais denominações para o autor refletem dois princípios de classificação desses jovens: o que toma como referência a dimensão geográfica onde eles residem (como jovens do campo, do sertão, ribeirinhos etc.), e outro que se refere a ocupações que os caracterizam no processo de socialização, como: jovens agricultores, estudantes rurais, sem-terra, e outros.

Tem sido recorrente a consideração de que juventude é uma categoria plural, como defende Dayrell (2007). Para esse autor, a juventude deve ser interpretada na perspectiva da diversidade, entendida como uma construção sócio-histórica, contextualizada. Do mesmo modo, Weisheimer (2005), ao tratar dos jovens rurais, indica ser melhor privilegiar a noção de *juventudes rurais* no plural, considerando-se a multiplicidade de contextos que constituem a experiência desses jovens, perfilam suas identidades e exercem influência no seu cotidiano e projetos de vida.

Um importante balizamento nesse estudo é a conceituação sobre juventude. No presente trabalho, assumimos a definição de juventude instituída no Plano Nacional de Juventude em tramitação no Brasil, que entre outros elementos define os jovens como os sujeitos situados na faixa etária de 15 a 29 anos.

Os jovens representam um segmento significativo da população brasileira, não apenas como contingente, mas do ponto de vista das políticas públicas, da

inserção social. São 2.148.676 jovens que representam 29,5% da população total, de um universo de 7.065.573 habitantes. Em Belém, esse percentual é aproximado, considerando que 29,07% da população são jovens situados na faixa etária de 15 a 29 anos, correspondendo a 409.581 jovens de um universo populacional de 1.408.847 de habitantes (IBGE, 2007). Assim, as “faces”, os “retratos” desses sujeitos que constituem grande parte da população precisam ser desvelados no campo da pesquisa acadêmica.

As análises de Sposito (2009) e Weisheimer (2005) indicam a indubitável importância de se ampliar os estudos sobre a juventude rural. Investigar a juventude rural já era um desejo desde o ingresso no curso de mestrado em Educação.

A trajetória da autora da presente dissertação como bolsista de iniciação científica e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas de Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPJURSE)¹ também contribuiu para a incursão nos estudos sobre a juventude e opção temática.

No que se refere à delimitação em estudar o Ensino Médio, decorreu da compreensão de que o mesmo abrange o público jovem (excetuando-se quando há defasagem idade/série) e por esse nível de ensino ser pouco investigado, sobretudo no contexto amazônico.

Existem poucas produções acadêmicas que tratam do Ensino Médio em contextos rurais. No Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) encontramos 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado no intervalo de 1987 a 2008, que tratam especificamente da formação em nível médio de jovens rurais. Nenhum destes trabalhos foi voltado para a região Norte. Os autores destas produções, respectivamente foram: Campolin (2000), Mello (2006), Lima (2008), Borges (2004), Siqueira (2004), Albuquerque (2008), Chaves (2004) e Queiroz (2004).

No Brasil, a organização da educação nacional está estruturada em educação básica e ensino superior, conforme as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996. O Ensino Médio, nesse

¹ Este grupo é coordenado pela Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento, e vincula-se ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará.

contexto, é o nível que corresponde à última etapa da educação básica, precedido pelo ensino fundamental e a educação infantil.

A faixa etária regular para cursar o Ensino Médio no Brasil é de 15 a 17 anos, portanto, é um nível de ensino marcadamente voltado para os jovens no processo de escolarização na educação básica, ainda que nem sempre a juventude seja o foco da escola, de seu projeto político pedagógico, como destaca Dayrell (2007).

As populações rurais amazônicas são heterogêneas e diversas: agricultores, quilombolas, ribeirinhos, pequenos agricultores familiares, sem terra, povos da floresta, pescadores, extrativistas, assalariados rurais. A juventude rural, como já apontara o estudo de Weisheimer (2005), é também identificada de maneira diversificada. A caracterização e a definição de juventude no contexto da presente pesquisa também se constituíram um desafio.

O interesse em pesquisar sobre jovens do Ensino Médio em contexto rural conduziu a optar pela delimitação do estudo no contexto insular de Belém (PA).

A capital do estado do Pará tem elementos que a singularizam no cenário das metrópoles brasileiras, destacando-se a configuração insular que abriga em sua vasta extensão territorial 42 ilhas, como será abordado mais detalhadamente no capítulo 2.

O contexto ribeirinho é um destaque na Região Amazônica. Para Loureiro (1995, p. 55), “a cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica”.

Os rios na Amazônia representam mais do que importância biológica. Eles constituem o cotidiano das populações amazônicas, suas culturas. Loureiro (1995, p. 121) diz que o rio confere um *ethos* e um ritmo à vida regional, “dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade; o rio está em tudo”.

Belém é permeada pelas águas. Possui um subestuário, formado pela baía do Guajará situada na parte oeste da cidade, de característica “estreita e alongada, ficando comprimida entre o continente e as ilhas fluviais da Onça, de

Arapiranga e de Cotijuba” (BRAZ, 2006, p. 45). Na definição de estuário, vemos a riqueza que ele representa:

[...] um corpo d'água parcialmente encerrado, que se forma quando as águas doces provenientes de rios e córregos fluem até o oceano e misturam-se com a água salgada do mar. Os estuários e as áreas circundantes são áreas de transição entre a terra e o mar, entre a água doce e salgada [...]. O ambiente dos estuários figura entre os mais produtivos da terra, com ecossistemas muito diferentes uns dos outros. Entre os benefícios culturais dos estuários estão a recreação, o conhecimento científico, a educação e o valor estético. Navegação, pesca, natação são apenas algumas das numerosas atividades recreativas que podem ser desfrutadas. Como zonas de transição entre água e terra, são laboratórios de valor incalculável para cientistas e estudantes (BRAZ, 2006, p. 45).

Os principais corpos hídricos deste município são a baía do Guajará e o rio Guamá que cercam 65,64% de terras insulares e 36,36% das terras continentais (BRAZ, 2006). A maior parte do território de Belém é constituída pelas águas, que guardam além de suas belezas naturais e outros benefícios, elementos da sociabilidade e cultura dos habitantes do contexto insular.

O relato de Roseli Sousa (2010, p. 43) mostra que o rio constitui a vivência dos sujeitos em Belém, exemplificando com o cotidiano de uma de suas ilhas, Caratateua: “a movimentação estabelecida pelos rios [...] já anuncia toda uma rede de significações, onde é possível identificar sonhos, religiosidades, anseios, conflitos e limites explicativos frente às suas leituras de mundo”. É significativo então estudos desses espaços insulares para que se conheça também esta face de Belém.

No percurso desta investigação realizamos levantamento bibliográfico e documental sobre as ilhas de Belém, na perspectiva de definição do lócus de pesquisa. Dentre as ilhas de Belém, a educação escolar de nível médio é ofertada em Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba, segundo informações da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA).

Dessa forma, escolhemos Cotijuba como o lócus da pesquisa, pois apresenta um contexto sociocultural com elementos diferenciados da dinâmica da cidade, que possui características rurais, embora também evidencie influências das marcas urbanas. As ilhas como Caratateua e Mosqueiro apresentam dinâmica mais

urbanizada. Estas ilhas ligam-se à área continental de Belém por meio de estradas/rodovias e pontes. Para a ilha de Cotijuba, situada no extremo oeste de Belém, o único acesso é de barco, conforme caracterizada no capítulo 2.

Na ilha de Cotijuba apenas a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Professora Marta da Conceição oferece o Ensino Médio. Esta escola foi então definida como locus da pesquisa por ofertar este ensino e pelo aceite da mesma quanto à realização desta investigação.

Os estudantes da escola são moradores da ilha de Cotijuba e outros de ilhas adjacentes, também pertencentes ao município de Belém/PA, a exemplo de Jutuba, Paquetá e Urubuoca. Os jovens participantes desta pesquisa são moradores da ilha de Cotijuba.

As turmas de Ensino Médio ofertadas na EEEFM Marta da Conceição são: uma turma de 1º ano no turno da manhã; uma turma de 2º ano no turno da tarde; e uma turma de cada ano do Ensino Médio (1º, 2º e 3º) no turno da noite.

O desafio nesta pesquisa foi ouvir os jovens, conhecer suas Representações Sociais (RS) sobre o Ensino Médio e as relações deste ensino com seus projetos de vida.

A partir da temática proposta, diversos questionamentos se evidenciaram no processo de construção do objeto de pesquisa, a exemplo de: Qual(is) a(s) Representações Sociais (RS) de jovens ilhéus sobre o Ensino Médio? Quais os projetos de vida desses jovens? Que relações existem entre a escolarização de Ensino Médio e os projetos de vida dos jovens de ilhéus?

Esses questionamentos contribuíram para formulação da principal questão norteadora da pesquisa: *Quais as Representações Sociais (RS) de jovens de Cotijuba, Belém/PA, sobre o Ensino Médio e as relações desse ensino com seus projetos de vida?*

A escolarização em nível médio é essencial para a formação do jovem, ao representar a conclusão da educação básica, o aprofundamento nos estudos, a preparação para o mundo do trabalho, uma possibilidade de prosseguir os estudos em nível superior, entre outros aspectos.

Ao considerarmos a relevância do Ensino Médio para os jovens, temos a percepção que este nível de ensino pode ter correlações com os projetos de vida desses sujeitos, ao contribuir, por exemplo, para o aprofundamento de conhecimentos da realidade social e com isso orientar seus planos, suas ações etc. Dessa forma, buscamos conhecer também nesse estudo as relações do Ensino Médio com os projetos de vida desses jovens.

Para Nascimento (2006, p. 5), os projetos de vida podem ser compreendidos no sentido de:

[...] aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. É, portanto, constituído por um conjunto de aspectos que estruturam o campo psicossocial.

O projeto de vida na concepção da autora se constrói mutuamente com a identidade dos sujeitos, organiza-se desde a infância e é evidenciado na adolescência em função de novas demandas biopsicossociais. É uma forma do sujeito conhecer a si e permitir que outros lhe conheçam, “por meio dos anseios, dos planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, como ter uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo”. Dessa forma, esse projeto é redimensionado ao longo da vida, cujas modificações dependem da história individual e das relações grupais que os sujeitos estabelecem (NASCIMENTO, 2006, p. 6).

A partir desse cenário e da motivação em investigar a juventude rural, particularmente da juventude ilhéu de Belém, de refletir sobre o Ensino Médio e interrelações deste com os projetos de vida dos jovens, nos propomos nesta investigação.

Para nortear nossa busca, definimos como **objetivo geral**:

- Analisar as Representações Sociais (RS) de jovens estudantes do Ensino Médio em Cotijuba, sobre o Ensino Médio e as relações deste ensino com seus projetos de vida.

Como **objetivos específicos**, formulamos o que se segue:

- Caracterizar o perfil sociocultural dos jovens sujeitos da pesquisa;

- Identificar as objetivações e ancoragens constitutivas das RS dos jovens sobre o Ensino Médio;
- Conhecer os projetos de vida dos jovens;
- Indicar as relações entre Ensino Médio e os projetos de vida dos jovens.

Realizamos revisão bibliográfica para apropriação dos referenciais teóricos que norteiam as principais temáticas dessa pesquisa: Ensino Médio e juventude rural. A pesquisa documental foi outro procedimento importante para o delineamento da investigação, que nos permitiu conhecer as características físico-geográficas do município de Belém, principalmente referentes às áreas insulares, assim como o traçado das bases legais do Ensino Médio.

A pesquisa de campo também constituiu nosso caminho metodológico. Para Minayo (2009, p. 61), “o *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os “atores” que conformam a realidade [...]”.

No *trabalho de campo* empreendido na EEEFM Marta da Conceição, a partir do diálogo com a direção da escola e o respectivo aceite para realização da pesquisa, houve contato com professores do Ensino Médio, funcionários e com todas as turmas deste nível de ensino (dos turnos da manhã, tarde e noite) para informar sobre os propósitos da investigação. Após os contatos iniciais com o campo de pesquisa e a revisão bibliográfica, optamos por realizar este estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio (estudantes do ano letivo de 2010), por considerarmos que envolver alunos do último ano dessa formação seria mais apropriado para a compreensão do objeto de estudo, em face da maior experiência desses estudantes na trajetória desse nível de ensino.

Durante a imersão em *campo*, inicialmente aplicamos um questionário (Apêndice 1) para a caracterização do lócus da pesquisa na perspectiva de apropriação de elementos que possibilitassem conhecer essa escola. Para tanto, empreendemos um levantamento da organização pedagógica e administrativa, bem como da infraestrutura da escola. Esse questionário foi respondido pelo gestor da escola no ano de 2010.

Na pesquisa com os jovens estudantes do 3º ano noturno, a princípio utilizamos um questionário para os alunos (Apêndice 2), estruturado em duas partes, sendo a primeira com questões sobre o perfil socioeconômico, e a segunda com perguntas abertas visando o embasamento da posterior entrevista com esses jovens e definição das temáticas analíticas desse estudo. Após o primeiro contato com esses alunos em sala de aula, em que foi apresentada a eles a finalidade dessa investigação, houve o retorno à escola para aplicar esse questionário. No momento em que foi entregue esse instrumento em sala, estavam presentes 18 alunos e os mesmos participaram do preenchimento do questionário.

A etapa seguinte de coleta de dados foi a entrevista com os jovens por meio de uma *roda de conversa*. Convidamos os jovens para participar desse momento, indicando sobre sua realização. Estiveram presentes nessa *roda* 09 jovens da turma do 3º ano do Ensino Médio, turno da noite. Outros jovens, por motivos particulares não puderam participar desse momento. Esse encontro ocorreu na escola lócus da pesquisa, no turno no qual esses alunos estavam matriculados, pois durante o dia eles possuíam compromissos de trabalho. No 3º capítulo, tratamos sobre o desenvolvimento dessa etapa.

A *roda de conversa* se aproxima do que Minayo (2009) chama de “entrevista aberta”. Na entrevista *aberta* “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões” (MINAYO, 2009, p. 64). Para isso, elaboramos um roteiro de entrevista (Apêndice 3) que nos deu base para conduzir a *roda de conversa*, com o propósito de alcançar os objetivos elencados.

Este estudo se embasa na Teoria das Representações Sociais (RS). Para Nascimento (2006, p. 6) as RS “são conhecimentos socialmente constituídos sobre a realidade e partilhados nas interações entre os grupos”. Nesse sentido, as RS constituem “teorias” do senso comum.

A Representação Social para Moscovici passa a ser interpretada como um fenômeno inscrito na história, nas relações materiais, na vida social. Nesse âmbito, o sujeito possui um lugar ativo em relação ao pensamento construído na dinâmica das relações sociais. Com base nessa consideração de Moscovici, Celso Sá (1993, p. 28) aponta o seguinte:

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros ‘portadores’ de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, ‘produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos’.

Os pensamentos produzidos por meio dos conhecimentos em sociedade advêm de duas classes distintas: os *universos consensuais* e os *universos reificados*. Nos *universos reificados* “é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral”. Os pensamentos inseridos nos *universos consensuais* “correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais” (SÁ, 1993, p. 28).

Os pensamentos individuais ao serem expressos nos grupos sociais geram redes de significações. A arte da conversação “cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela” (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1993). Esses significados partilhados em determinados grupos corresponde aos universos consensuais, portanto, propiciam a elaboração das RS.

Na perspectiva moscoviciana, Jodelet (2002, p. 36) observa com propriedade que podemos interpretar as Representações Sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um grupo social”.

Nessa direção, nos propomos a conhecer por meio das RS os conhecimentos consensuais dos jovens de Cotijuba acerca de suas experiências de formação de Ensino Médio. Essas RS sobre o Ensino Médio se articulam às particularidades dos jovens assim como ao contexto ou grupos sociais de que fazem parte.

A objetivação e a ancoragem se constituem em dois processos que compõem as RS. Utilizamos esses dois processos para conhecer as RS dos jovens sobre o Ensino Médio.

A objetivação tem como característica a concretização, isto é, atribuição de formas físicas ou não, mas claras, delimitadas, facilitadoras da materialização, da visualização do objeto.

Nos dizeres de Moscovici (2003 p. 72), a objetivação consiste em “transformar algo abstrato em algo concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] é descobrir a qualidade icônica de uma idéia [...] é reproduzir um conceito em uma imagem [...]”.

Nesse sentido, as objetivações elencadas nesse estudo se constituem nas imagens que os jovens possuem sobre o Ensino Médio e as relações desse ensino com seus projetos de vida. Dito de outra forma, as objetivações correspondem às estruturas que dão forma aos consensos dos jovens acerca desse ensino.

No que concerne à ancoragem, ela pode ser compreendida como os sentidos (atrelados aos contextos sociais) que dão suporte às objetivações. Com base nas considerações de Jodelet (1984), Celso Sá (1993, p. 37-38) diz o seguinte sobre a ancoragem:

[...] consiste na integração cognitiva do objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações etc. – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas [...]. De um modo geral o processo é responsável pelo enraizamento [...] social da representação e de seu objeto.

A ancoragem, segundo Jodelet (2002): a) Atribui sentido ao objeto, numa rede de significações; b) Instrumentaliza o saber, permitindo o processo de interpretação e de comunicação entre os sujeitos ou sociedades; c) Enraíza o objeto no sistema de pensamento, permitindo sua inserção e a possibilidade de este mesmo pensamento orientar os comportamentos e relações sociais.

Em geral, podemos dizer que nesses dois elementos, objetivação e ancoragem, há uma relação dialética que permite compreender o processo de formação e construção da RS.

Para analisar o conteúdo das informações e assim caracterizar as RS dos jovens nesse estudo, nos embasamos na Análise do Discurso. Atentamos para as considerações de Maingueneau (2008, p. 19) acerca das especificidades de um discurso. Para ele, a “enunciabilidade” de um discurso condiciona a sua estrutura. Por isso, “é preciso pensar ao mesmo tempo a discursividade como dito e como dizer, enunciado e enunciação”. O discurso segundo esse autor:

[...] não é nem um sistema de 'idéias', nem uma totalidade estratificada que poderíamos decompor mecanicamente, nem uma dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação (MAINGUENEAU, 2008, p. 19).

Com base nessa consideração, buscamos analisar os dados atentando para as formas como os dados foram enunciados, ou seja, observando o que apontaram os jovens e a maneira como expressavam suas falas.

Segundo Spink (1994, p. 130-131), a análise centrada no discurso no processo de elaboração das RS geralmente é utilizada quando os sujeitos da pesquisa são poucos. Para essa autora, no trabalho com os dados deve-se permitir que os investimentos afetivos emergjam, e atentar para características como: “a *variação*, ou seja, versões contraditórias que emergem no discurso (...); os *detalhes sutis* – como silêncios, hesitações, lapços – pistas importantes quanto ao investimento afetivo presente; a *retórica*, ou a organização do discurso de modo a argumentar contra ou a favor de uma versão de fatos”. Buscamos então observar tais características na análise dos dados.

Diante do exposto, a estrutura da dissertação contempla três capítulos. No primeiro capítulo refletimos sobre as bases legais, os conceitos e contextos da juventude e do Ensino Médio, perpassando pelo cenário nacional e o local. No segundo capítulo, discorremos sobre o município de Belém contemplando seu território continental e o insular (correspondente as suas ilhas), e em específico fazemos uma caracterização da Ilha de Cotijuba e da escola lócus da investigação. O terceiro capítulo é a identificação e análise das RS dos jovens, com base nos objetivos propostos. Por fim, à guisa de conclusão, são sintetizados elementos apreendidos no processo investigativo e de análise.



EEEFM Profa. Marta da Conceição

1

JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: ELEMENTOS CONCEITUAIS, CONTEXTO E BASE LEGAL

Neste capítulo, abordamos os significados que se atribuem à juventude, algumas formas pela qual este momento da vida vem sendo interpretado. Discutimos ainda sobre o Ensino Médio no contexto brasileiro, cuja oferta educacional é destinada prioritariamente aos jovens. Fazemos uma discussão sobre as finalidades desse nível de ensino e aspectos de seu panorama mais recente em âmbito nacional, em especial no estado do Pará.

1.1 JUVENTUDE: SUJEITOS E SIGNIFICADOS

Na América Latina as interpretações sobre a juventude tradicionalmente teve base em aspectos demográficos, biológicos e psicológicos. Por outro lado, tem se desencadeado estudos com perspectivas sociológicas, políticas, culturais e antropológicas para a discussão de quem são os jovens (UNESCO, 2004).

A UNESCO (2004, p. 25) define que:

[...] os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. No caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos.

A definição adotada pela UNESCO revela que o contexto sociocultural é fundamental para a delimitação etária, situando a faixa de 15 a 24 anos como a base conceitual para definir a juventude, estendendo essa delimitação em contextos particulares como o meio rural que inclui a faixa de 10 a 14 anos, bem como a referência a estratos sociais e contextos altamente urbanizados para 25 a 29 anos.

A delimitação da faixa etária de 15 a 24 anos foi definida pela Assembleia Geral das Nações Unidas no ano de 1985 no contexto do Ano Internacional da Juventude. Atualmente no Brasil, a faixa etária de 15 a 29 anos tem se evidenciado como representativa da juventude, alargando, portanto, a definição da UNESCO, que por muito tempo foi adotada no país. Tal delimitação é assumida no Plano Nacional de Juventude (Projeto de Lei 4.530/04) que se encontra em tramitação no Congresso Nacional, bem como no Projeto de Lei nº 569/01, que trata sobre o

Estatuto da Juventude. Portanto, assumimos a referência de 15 a 29 anos que tem balizado a formulação de políticas públicas no Brasil como representativa do sujeito jovem na pesquisa e presente dissertação.

Pàmpol (2004) reflete que a juventude é uma construção histórica, e embasa essa reflexão a partir de estudos de caso e na literatura historiográfica sobre jovens de sociedades distintas. O autor apresenta cinco tipos de sociedade e seus respectivos modelos de juventude: os “púberes” das sociedades primitivas sem Estado; os “efebos” referentes às sociedades estatais antigas; os “garotos” na sociedade camponesa; os “rapazes” como referência das sociedades industriais avançadas; e os “jovens” como construção da sociedade pós-industrial.

Nas sociedades primitivas² (sociedade segmentárias ou sem Estado), a puberdade tinha grande valor no curso da vida, pois se definia como o momento para reprodução da sociedade. Com a puberdade os rapazes adquiriam força muscular e se tornavam agentes produtivos; para o sexo feminino era o período que contemplava a formação de agentes reprodutivos, e ambos os processos eram fundamentais para a reprodução social e sobrevivência material do grupo. O amadurecimento do sujeito nas sociedades primitivas indicava o momento em que se deixava de ser criança para tornar-se adulto. Era comum fazerem-se cerimônias, como os de ritos de iniciação (por exemplo, o *elima*³ e a *circuncisão*⁴), em que se celebrava o ingresso do indivíduo na sociedade, como membro de grupo social. Os ritos de iniciação variam de acordo com o tipo de sociedade e a partir daí se direcionam os percursos do sujeito. O autor afirma que:

² As sociedades primitivas referenciadas pelo autor foram: as *sociedades caçadoras-coletoras* com exemplo dos pigmeus e os esquimós; as *sociedades horticultoras* com exemplo dos Tipoias, habitantes da Salomão, que eram agricultores primitivos e pescadores; as *sociedades de pastoreio*, representados por pastores nômades da África central e oriental; as *sociedades agricultoras*, citando o reino de Abrón de Gyaman, na Costa do Marfim de Gana, onde conviviam comunidades camponesas com assistência militar e com escravos cativos de outras tribos; e a *juventude no México indígena*.

³ O *elima*, encontrado nas sociedades caçadoras-recoletoras, trata-se de uma cerimônia que celebra o momento em que a moça chega à puberdade, marcada pela aparição da menstruação. Nesta cerimônia a moça passa por “um período de reclusão numa choça especial acompanhada de suas amigas e permanece ali por um mês, participando de diversos festejos, ao final dos quais ela é considerada já mulher madura”. Para ambos os sexos o *elima* significa o final da infância e entrada na idade adulta. Para os garotos isso ocorre ao se iniciarem sexualmente com garotas recolhidas nas cabanas do *elima* (PÀMPOLS, 2004, p. 263).

⁴ A circuncisão, segundo Pàmpol (2004), podia ser encontrada de forma análoga nas sociedades horticultoras quando se celebra a iniciação tribal com meninos de 9 e 14 anos e nas sociedades de pastoreio na África esse rito ocorria também com meninos.

[...] a iniciação pode coincidir com a puberdade fisiológica ou ser muito posterior; pode comportar o acesso à vida adulta de pleno direito ou bem o ingresso em um grupo de idade semidependente que antecede o matrimônio. As diferenças dependem de múltiplos fatores, como as formas de subsistência (caça-coleta, pastoreio, horticultura, agricultura intensiva) e as instituições políticas (*bandas, tribos, cacicazgos*). Em geral, pode-se afirmar que, quanto maior a complexidade econômica e política, maiores serão as possibilidades de uma etapa de moratória social, estruturalmente, à nossa juventude (PÀMPOLS, 2004, p. 261-262).

Para tratar da juventude nas sociedades estatais, Pàmpols (2004) fez referência à Grécia Clássica – Esparta e Atenas, à Roma antiga e ao México pré-hispânico. Nestas sociedades, a manifestação do poder estatal, o processo de hierarquização social, a divisão do trabalho e urbanização possibilitou o surgimento de um grupo de idade a quem não se reconhecia a plenitude dos direitos sociais, mas a eles se atribuíam tarefas educativas e militares. Com o excedente econômico nestas sociedades parte dos jovens se dedicavam a atividades não-produtivas e a maior parte deles dedicava um período da vida à formação cívico-militar. Destaca-se também a “consolidação de instituições para a educação de jovens, das quais a mais famosa foi a ‘efebia’ ateniense” (PÀMPOLS, 2004, p. 278). O autor explica que o termo “efebo”, em Atenas, significa aquele que chegou à puberdade, mas também agregava um sentido jurídico, pois era celebrado o reconhecimento público do fim da infância e a chegada do período para adentrar as instituições militares, nas quais os jovens permaneciam até os 20 anos.

Quanto às sociedades camponesas, o autor considerou o contexto da Europa no antigo regime, e contemporaneamente a Europa rural e o México camponês. Estas sociedades por serem baseadas em produções agrícolas e de gado estavam em um lugar subordinado em relação ao conjunto estatal mais amplo, e assim a juventude se mantinha como uma etapa de semi-dependência social, marcada pela precoce inserção na produção e subordinação ao seio da família patriarcal⁵. Os jovens que integravam a força de trabalho não obtinham por isso prestígio e poder, mas em contrapartida, podiam ter participação nas atividades festivas da comunidade (PÀMPOLS, 2004).

A sociedade industrial, para Pàmpols (2004), foi um momento em que se desencadearam questionamentos teóricos sobre a adolescência e a juventude,

⁵ A esta família eram subordinados os grupos dependentes: mulheres, jovens e servos (PÀMPOLS, 2004, p. 285).

sobre o período de vida entre a infância e a autonomia adulta; momento em que se difundem imagens e estereótipos da juventude. O estudo de Rousseau em “Emílio” é considerado como um marco nessas indagações, quando ele se propõe a refletir sobre a infância e a adolescência como estágios naturais da vida, o surgimento de crises na adolescência, a necessidade de segregar os jovens do mundo adulto, e o controle da vida desses sujeitos. Assim, Rousseau é considerado como o inventor da juventude, na ótica de Pàmpols (2004).

Outro estudo que se destaca nessa direção é o de G. Stanley Hall em 1904, intitulado “Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education”. Esta obra é considerada como o primeiro tratado teórico sobre a juventude contemporânea, na qual analisa a juventude com base no conceito de evolução biológica proposta por Darwin (PÀMPOLS, 2004).

Nesse contexto, a entrada dos jovens entre 12 a 20 anos no mundo do trabalho se reduz, e intensificam-se a incorporação deles em instituições educativas. É igualmente um período em que os jovens têm considerável participação em guerras mundiais e rebeliões (PÀMPOLS, 2004).

Chegando então à sociedade pós-industrial, Pàmpols (2004) a analisa como um período em que no Ocidente difundiu-se uma imagem da juventude, um ideal de adolescência, associada a um período livre de responsabilidades, período “politicamente passível e dócil”. Foi um momento em que também houve participação da juventude em movimentos políticos e culturais. Alguns termos referentes aos jovens eram “geração cética” na Alemanha, “juventude sofrida” na Itália, “juventude perdida” na Espanha, quando se referiam, por exemplo, às evasões escolares por resquícios da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, surge o conceito de cultura juvenil, e um culto ao jovem, e a juventude passa a ser vista como a “idade da moda”. É ainda um momento no qual os problemas enfrentados pelos jovens são foco de políticas internacionais, como em 1985 em que a UNESCO declarou como o Ano Internacional da Juventude (PÁMPOLS, 2004).

Nesse retrospecto, Pàmpols (2004) mostra que a juventude como etapa da vida, foi construída historicamente. Cada sociedade evidenciou significados distintos aos sujeitos considerados jovens. A juventude então ganhou significado próprio no percurso histórico e de acordo com o contexto social.

Peralva (1997) corrobora essa consideração ao analisar que embora as idades da vida tenham sido pautadas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, elas são da mesma forma um fenômeno social e histórico, datado no processo de constituição da modernidade. Para a autora, a racionalidade moderna foi um fator influente na “cristalização social das idades da vida”, que resultou de processos como: primeiramente transformações no âmbito da família, com destaque à família burguesa, quando passa a existir o distanciamento da criança do contexto familiar ao ingressar em meio externo, isto é, a educação escolar. Outro processo é a saída da criança do mundo do trabalho, com a escolarização, e com isso o retardo da entrada na vida adulta; e ainda a consolidação da escolarização para as classes populares na Terceira República (fim do século XIX), como plano de ação socializadora sistemática do Estado, o que faz avançar a escolarização para crianças em detrimento do trabalho (PERALVA, 1997).

Como resultado da modulação social das idades, a partir do avanço da escolarização e ação do Estado sobre esta, “a definição da infância e da juventude como fases particulares da vida torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa” (PERALVA, 1997, p. 17).

Os elementos expostos revelam que a juventude é uma categoria representada e construída em contextos diferentes e com significados diversos. Assim, o conceito sobre a juventude não é unívoco. Pais (2003, p. 47), ao compreender que o entendimento sobre a juventude tem um caráter plural, diz que “não há, de facto um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados”. Nesse sentido o autor analisa que as diversas maneiras de olhar a juventude correspondem necessariamente a diferentes teorias.

Ao analisar as teorias sociológicas da juventude, Pais (2003) argumenta que podem ser agrupadas em duas principais correntes: a corrente⁶ *geracional* e a corrente *classista*. A *corrente geracional* tem como ponto de partida a noção de juventude no sentido de fase da vida e, como questão essencial discute a continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. Os sinais de continuidade e descontinuidade de que trata esta corrente podem manifestar-se:

⁶ Para esse autor a ideia de “corrente” está associada com a imagem de procedência.

[...] por um lado, e na medida em que são alvo de processo de socialização através de instituições sociais específicas, como a família ou escola, as gerações mais jovens interiorizariam e reproduziriam na sua vivência quotidiana toda uma série de crenças, normas, valores e símbolos próprios das gerações adultas, isto é, todo um conjunto de sinais de continuidade intergeracional. Por outro lado, e na medida em que essa interiorização de sinais não é feita de uma forma nem indiscriminada nem passiva, gerar-se-iam fraccionamentos culturais entre as várias gerações, fraccionamentos esses que teriam a ver, entre outras razões: com a própria consistência da cultura transmitida pelas instituições sociais dominadas pelas gerações mais velhas; com os comportamentos e atitudes do <<mundo adulto>> tal como são percebidos pelos jovens; e, finalmente, com os próprios processos de transformação social e de interação funcional com várias gerações (PAIS, 2003, p. 54).

Quanto à corrente classista, agrega estudos que criticam o conceito de juventude relacionado à fase da vida, e destaca-se por analisar a condição juvenil na perspectiva das *relações de classe*, enfocando as desigualdades sociais (PAIS, 2003). Para esta corrente as culturas juvenis:

[...] são sempre culturas de classe, isto é são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentadas como <<culturas de resistência>>, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre <<soluções de classe>> a problemas compartilhados por jovens de uma determinada classe social (PAIS, 2003, p. 61).

Pais (2003) defende que o estudo sobre a juventude com enfoque em uma das duas correntes tem limitações, pois ambas possuem fragilidades. Por exemplo, a *corrente geracional* considera a variável etária mais influente que outras variáveis sociais para compreender a juventude; e a *corrente classista* não enfatiza que jovens de diferentes condições sociais podem ter valores relativamente semelhantes. Nas duas correntes destaca-se em comum o conceito de *cultura juvenil*, que pode ser entendida como “sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido de uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 2003, p. 69).

Assim, o autor propõe que as análises das culturas juvenis não sejam restritas a teorias, mas que partam do cotidiano dos jovens, no qual podem estar contempladas essas correntes. Nesse propósito o autor defende o seguinte:

Ao perspectivar as culturas juvenis através do quotidiano dos jovens, penso estar em boa posição para tentar decifrar a natureza das continuidades ou descontinuidades intergeracionais. Ou seja, por essa via, penso estar capacitado a responder se essas descontinuidades surgirão como efeito do peso da *cultura juvenil* (tomada no sentido lato); da *estrutura de classes* que define o meio social de origem dos jovens, ou ambos os casos ou razões outras (PAIS, 2003, p. 68-69).

Apreendemos então, que a análise do jovem a partir de suas experiências cotidianas, de suas relações sociais, pode desvelar os diversos aspectos que se entrecruzam na construção da sua identidade.

Para Dayrell (2003), existem várias imagens difundidas sobre a juventude, que influenciam nossa compreensão sobre os jovens. Dentre estas imagens está a juventude vista como uma transitoriedade, em que o jovem se expressa como um “vir a ser”, e o sentido das ações do presente convergem para a vida adulta, o futuro. Outra representação corresponde à uma “visão romântica da juventude” desencadeada a partir de 1960, com influência principalmente do crescimento da indústria cultural e mercado de consumo dirigido aos jovens, que considera a juventude como um tempo de liberdade, prazer, de comportamentos exóticos, tempo para ensaio e erro, de experimentações, tempo marcado pelo hedonismo e irresponsabilidade, e também relativização das sanções aos comportamentos juvenis.

Outra percepção sobre o jovem é a correlação com o campo da cultura. Há uma “tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele expressasse a condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais” (DAYRELL, 2003, p. 156). Existe ainda uma imagem da juventude como um momento de crise, uma fase difícil, onde se revelam conflitos com a autoestima e a personalidade. Correlaciona-se a essa imagem, um distanciamento da juventude em relação à família como instituição socializadora, e ainda a família, o trabalho e a escola perdem o lugar central como referência de orientação e valores para as novas gerações.

Com base nessas percepções sobre a juventude, Dayrell (2003, p. 156) acredita ser necessário pôr em questão tais imagens, “pois quando arraigados nesses ‘modelos’ socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa”.

As imagens relativas à juventude, além da possibilidade de se manifestarem de forma negativa, podem ainda tender a generalizações. Sobre esse fator Pais (2003, p. 69) ressalta que:

[...] para além da apregoada atracção que alguns aspectos da cultura juvenil exercerão sobre jovens de diferentes meios sociais, é admissível que esses valores sejam mais ou menos prevaletentes e diferentemente vividos segundo os meios sociais e trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem.

É importante então estudar a juventude com base em variados enfoques – sejam eles históricos, sociais, culturais, antropológicos, psicológicos, etc. – e analisarmos diferentes visões do significado de ser jovem com o propósito de não correremos o risco de uma interpretação reducionista.

Velho (2006, p. 192) acredita que “colocar a juventude no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos”.

Esteves e Abramovay (2007) ressaltam que a realidade social demonstra a existência de grupos juvenis que formam um conjunto heterogêneo, com diferentes oportunidades, dificuldades, facilidades e poder no meio social. Dessa forma, “a juventude, por definição é uma construção social”, pois é produzida a partir da forma como cada sociedade vê os jovens, e cuja produção coaduna estereótipos, momentos históricos, diversas referências, situações de classe, gênero, etnia, grupo, etc.

Para Dayrell (2003), a juventude além de ser interpretada como uma condição social é ao mesmo tempo um tipo de representação. O autor argumenta que:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades, religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos (p. 02).

A juventude então se constitui e tem significados conforme os referenciais que a cercam. Isso possibilita a existência de várias juventudes, o que faz as representações sobre as mesmas serem plurais.

Para Nascimento (2006, p. 57), “o desenvolvimento humano muito embora tenha bases biológicas imprescindíveis, estas são perpassadas pela vida social; logo, todo e qualquer comportamento humano deve ser entendido à luz do contexto histórico-social”.

Por outro lado, existem indicações de características referentes a esta etapa da vida. A juventude, segundo Esteves e Abramovay (2007, p. 26), é também “uma realidade palpável que tem sexo, idades, fases, anseios (...)”.

Com base em Melucci e Fabbrini (1992), Dayrell (2003, p. 42) anuncia uma forma de compreender a adolescência e a juventude:

[...] existe uma sequência temporal no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades. Nesse sentido, é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de auto-suficiência, entre outros sinais corporais e psicológicos.

Diante do exposto, compreendemos que a juventude é interpretada e representada distintamente, de acordo com os contextos constituintes da mesma: as vivências, o lugar, o tempo histórico, as concepções de vida, entre outros aspectos.

Assim, neste estudo, embasamo-nos na referência conceitual que concebe a juventude como um construto histórico, respaldada na literatura sobre a temática ora abordada, e ainda, no entendimento que impera nas bases conceituais de políticas públicas no Brasil que considera jovem o sujeito situado na faixa etária de 15 a 29 anos, com a clareza de que a representação de juventude não se restringe à delimitação da idade. Por outro lado, concordamos com os autores já referidos de que a juventude é uma categoria social, histórica e cultural, portanto, tem um significado plural.

1.2 BASE LEGAL DO ENSINO MÉDIO: DA LDB ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino Médio no Brasil integra a educação básica, etapa de grande importância para o sujeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Artigo 22, afirma que “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No Inciso II do Art. 4º da LDB foi estabelecido como direito a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. No entanto, historicamente foi aspirado para que fosse assegurada a universalização desse nível de ensino, a exemplo do estabelecido em relação ao Ensino Fundamental, o que possibilitou ao Brasil alcançar o patamar de quase 100% de cobertura deste ensino.

A Lei Nº 12.061 de 27 de outubro de 2009 alterou o inciso referido para assegurar o acesso ao Ensino Médio público a todos, passando tal inciso a ter a seguinte redação “*II - universalização do Ensino Médio gratuito*”. A ampliação desse direito implicou ainda a modificação no inciso VI do art. 10 que passou a assim vigorar: *VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei*.

No que se refere às finalidades específicas do Ensino Médio, a LDB estabelece o seguinte:

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

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Apreende-se que o Ensino Médio tem como propósito aprofundar os conhecimentos da educação básica, preparação para o mercado de trabalho, aperfeiçoamento da formação ética e autonomia do educando; volta-se também para compreensões científico-tecnológicas e articulações entre a teoria e a prática; é pré-requisito para o posterior ingresso no ensino superior (prosseguimento dos estudos). O Ensino Médio deve permitir então ao educando um conhecimento mais elevado da realidade social, política, econômica, tecnológica, cultural etc.

O Ensino Médio é ainda ofertado por meio da educação profissional técnica, de forma articulada ou subsequente (Art. 36, Inciso I e II da LDB). Este enfoque não integra o objeto de estudo desta investigação, contudo vale destacá-lo, pois corresponde a estrutura do Ensino Médio brasileiro. A forma articulada da educação profissional técnica de nível médio de acordo com o Art. 36-C da LDB, desenvolve-se de maneira:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.
- II - concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso [...].

No contexto da educação profissional (Capítulo III da LDB) o Ensino Médio é abordado em diversos instrumentos legais. O Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou a educação profissional e a tornou independente do Ensino Médio, o qual passou a integrar os níveis da educação profissional, que segundo este Decreto são: nível básico, “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (Art. 3º, Inciso I); nível técnico, que se destina a “habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio” (Art. 3º, Inciso II); e nível tecnológico, “correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico” (Art. 3º, Inciso III).

No Quadro 1 apresentam-se os instrumentos que regulamentam a educação profissional de nível médio no país a partir dos anos 1990:

Quadro 1 - Instrumentos legais da Educação Profissional de nível médio

LEGISLAÇÃO BÁSICA - REDE FEDERAL	
Leis	○ Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008
Portarias	○ Portaria Normativa Nº 107, de 22 de julho de 2004
Pareceres	○ Parecer CNE/CEB Nº 40 de 2004 ○ Parecer CNE/CEB Nº 39 de 2004 ○ Parecer CNE/CP Nº 29 de 2002 ○ Parecer CNE/CEB Nº 16 de 1999 ○ Parecer CNE/CEB Nº 17 de 1997
Resoluções	○ Resolução Nº 1 de 3 de fevereiro de 2005 ○ Resolução CNE/CEB Nº 4 de 1999
LEGISLAÇÃO BÁSICA - TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO	
Pareceres	○ Parecer CNE/CEB Nº 11 de 2008 ○ Parecer CNE/ CES Nº 277 de 2006
Resoluções	○ Resolução CNE/ CEB Nº 3 de 9 de julho de 2008 ○ Resolução CNE/ CEB Nº 4 de 16 de agosto de 2006 ○ Resolução CNE/ CEB Nº 4 de 27 de outubro de 2005 ○ Resolução CNE/ CEB Nº 2 de 4 de abril de 2005 ○ Resolução CNE/ CEB Nº 1 de 21 de janeiro de 2004 ○ Resolução CNE/ CEB Nº 4/99

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ministério da Educação (vários anos)

A legislação recente do Ensino Médio tem na LBD de 1996 o marco de referência para seu desenvolvimento, ao terem sido instituídos os princípios e finalidades da educação nacional. A partir das prescrições legais da LDB, foram criados documentos que tratam sobre a especificidade e organização do Ensino Médio. O Quadro 2, elaborado a partir de pesquisa documental no Conselho Nacional de Educação, considerando-se as resoluções da Câmara de Educação Básica e do Conselho Pleno⁷, apresenta resoluções que contemplam o Ensino Médio e outras que tratam especificamente dele.

⁷ Em 1996, 1998, 2000, 2001, 2003, 2007 e 2008, não foram publicadas Resoluções sobre o Ensino Médio pelo Conselho Pleno.

Quadro 2 - Resoluções da Câmara de Educação Básica e do Conselho Pleno que contemplam as especificidades do Ensino Médio

RESOLUÇÕES DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
INSTRUMENTO	PRESCRIÇÃO
EDUCAÇÃO BÁSICA⁸	
Resolução CEB Nº 3, de 10 de Novembro de 1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB Nº 4 de 27 de Outubro de 2005.	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de Abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de Junho de 2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de Julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
ENSINO MÉDIO	
Resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Fevereiro de 2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
Resolução CNE/CEB Nº 4, de 27 de Outubro de 2005	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
Resolução CNE/CEB Nº 4, de 16 de Agosto de 2006	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB Nº 1, de 18 de Maio de 2009	Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
RESOLUÇÕES DO CONSELHO PLENO	
INSTRUMENTO LEGAL	PRESCRIÇÃO LEGAL
Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de Junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Fonte: Elaborado pela autora com base no Conselho Nacional de Educação (vários anos)

⁸ O Ensino Médio está incluso nestes documentos.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, antes sob a condução da Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, é atualmente gerida pela Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Os instrumentos legais que trataram das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998⁹, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, a Resolução CNE/CEB Nº 4, de 27 de Outubro de 2005, a Resolução CNE/CEB Nº 4, de 16 de Agosto de 2006 e, atualmente a Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010 – destacam-se como as principais regulações político-pedagógicas referentes a esse nível de ensino, referenciando as bases da oferta, da organização curricular, etc. Destaque-se que se encontra aguardando homologação do Ministro da Educação o Parecer 5/2011 CEB/CNE, de 04 de maio de 2011, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Além destas resoluções criadas após a LDB de 1996, outros documentos abordaram delineamentos em âmbito nacional para o Ensino Médio, tais como: 1) Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) datado do ano 2000; e 2) o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001) com vigência de 10 anos, a partir do qual os estados, o Distrito Federal e os municípios ficaram responsáveis de elaborar planos decenais correspondentes às diretrizes, objetivos e metas propostos por este plano.

Convém ressaltar que a formulação e a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) a partir de 2000 exerceram muita influência em reformas curriculares à época, inclusive impactando nas formas de ingresso e perfis dos processos seletivos das instituições de ensino superior. Os PCNEM são subdivididos em quatro partes, sendo a primeira um enfoque sobre as bases legais do Ensino Médio (LDB e DCNEM de 1998), e demais partes que constituem os eixos que devem nortear o currículo do Ensino Médio, quais são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (II Parte), Ciências da Natureza,

⁹ O Parecer da CEB'1/CNE Nº 15/1998 aborda os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Matemática e suas Tecnologias (Parte III) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Parte IV).

Os PCNEM destacam dois fatores que determinaram a estrutura das Diretrizes Gerais e os Parâmetros Curriculares: o fator econômico definido pela chamada terceira revolução técnico-industrial na qual se destacam os avanços da microeletrônica a partir da década de 1980, e a “revolução informática” que trouxe “mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral” (PCNEM, 2001, p. 5).

A concepção de Ensino Médio expressa nos instrumentos legais, está afinada com “a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como (...) cidadão” (PCNEM, 2001, p. 10).

O Ensino Médio é objeto de exames nacionais, como o que é desenvolvido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sobre isso, o Plano Nacional de Educação (2001, p. 25) destaca o seguinte:

[...] o estabelecimento de um sistema de avaliação, à semelhança do que ocorre com o ensino fundamental, é essencial para o acompanhamento dos resultados do Ensino Médio e correção de seus equívocos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC, os sistemas de avaliação já existentes em algumas unidades da federação que, certamente, serão criados em outras, e os sistemas estatísticos já disponíveis, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do Ensino Médio oferecido em todas as regiões do País.

Atualmente se requer também que o Ensino Médio esteja articulado à ciência, cultura e ao trabalho. Sobre esse aspecto, Frigotto (2004, p. 58) reflete que:

O sentido e significado da concepção que se quer afirmar apontam que o Ensino Médio, como Educação Básica, tem como eixo central a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de Educação Básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender

o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico.

Com base nas considerações do autor, percebemos a responsabilidade do Ensino Médio para a formação dos sujeitos, que envolve a reflexão de concepções políticas, culturais e sociais.

É relevante que o Ensino Médio ofereça ao jovem uma formação baseada em princípios morais e éticos, que possibilite a este sujeito o reconhecimento de seus direitos e deveres para o exercício da cidadania e ainda incentive o jovem a ter autonomia e independência em sua vida (NASCIMENTO, 2009).

Explicita-se nos PCNEM que o currículo para o Ensino Médio deve considerar:

[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.

Assim, o currículo deve contemplar as mudanças estruturais que alteram a produção e a organização da sociedade, como o fator econômico. É importante também que se observem as situações do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecem que o currículo deve se constituir de uma base nacional comum e da parte diversificada. Integram a base nacional comum, segundo o Art. 14, § 1º, dessas Diretrizes:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena;
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

A parte diversificada é composta pelo estudo de “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (Art. 15). Ambos os direcionamentos curriculares devem ser “organicamente planejados e geridos”.

Essa Diretriz, no Art. 26, § 1º, diz que o Ensino Médio deverá ter uma base unitária “sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural”.

Tal direcionamento revela o quanto o Ensino Médio deverá orientar o jovem, seja na preparação para o trabalho, seja no âmbito de conhecimentos da sociedade, seja na sua formação cultural, por exemplo.

É importante assim, que a juventude tenha acesso a este nível de educação, e condições de permanência. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a garantia de um padrão de qualidade da educação escolar, que envolve o acesso, a inclusão e a permanência do aluno, requer: revisões conceituais; a inclusão, valorização das diferenças e diversidade cultural; atentar para o projeto político-pedagógico; interrelacionar o currículo, o trabalho pedagógico e a jornada de trabalho do professor; preparação e valorização dos profissionais; a compatibilidade pedagógica com a infraestrutura escolar; integração entre os membros da escola, a família e agentes comunitários interessados pela educação escolar; e também a realização de parcerias.

Todos esses elementos são fundamentais para a organização do ensino, condução e avaliação sobre ele. Quanto à oferta do Ensino Médio, é estabelecida sua universalização e oferta prioritária pelo Estado, conforme a Lei Nº 12.061/2009, referida anteriormente.

Krawczyk (2009) destaca a atual expansão do Ensino Médio, o que gera desafios a esse ensino:

[...] seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o Ensino Médio vem se expandindo e com isso, provocando novos desafios (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

A autora aponta – com base em dados do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – que, entre os anos de 1991 e 1994, houve um aumento de matrículas no Ensino Médio de 34,5%, e entre os anos de 1996 e 2007 este aumento foi de 41,7%. Ressalta, contudo, que esta ampliação de matrículas não significa a universalização do Ensino Médio, pois existe ainda grande quantidade de jovens fora da escola.

Sabemos que são grandes os desafios propostos aos sistemas educacionais e às escolas na condução do Ensino Médio, que se expressam nas responsabilidades desses setores estabelecidas em lei. Diante disso, é importante que se atente para a repercussão do sistema educacional, como é defendido nos PCNEM. Isso pode favorecer o estabelecimento de uma educação de qualidade e para se assegurar condições dignas para os alunos prosseguirem os estudos.

O Censo Escolar de 2009 realizado pelo INEP mostrou que no Brasil a matrícula inicial no Ensino Médio regular (parcial e integral) foi de 7.254.184 e na EJA de Ensino Médio matricularam-se 1.144.495 alunos. O estado do Pará teve um total de 319.020 matrículas no Ensino Médio regular e 43.023 na EJA de Ensino Médio. Os Quadros 3 e 4 detalham os quantitativos de matrículas neste nível de ensino em âmbito nacional e no Pará.

Quadro 3 - Matrícula inicial dos estudantes do Ensino Médio no Brasil em 2009

Dependência administrativa	Matrícula inicial - Brasil			
	Ensino regular		EJA	
	Médio		EJA presencial	
			Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual urbana	6.832.039	75.641	1.090.700	0
Estadual rural	230.125	6.001	18.967	0
Municipal urbana	93.442	283	30.870	0
Municipal rural	15.960	693	3.958	0
Estadual e municipal	7.171.566	82.618	1.144.495	0

Fonte: Censo Escolar, INEP (2009)

Quadro 4 - Matrícula inicial dos estudantes do Ensino Médio no Pará em 2009

Dependência administrativa	Matrícula inicial - Pará			
	Ensino regular		EJA	
	Médio		EJA presencial	
			Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual urbana	308.945	108	42.597	0
Estadual rural	9.540	165	414	0
Municipal urbana	239	0	0	0
Municipal rural	0	23	12	0
Estadual e municipal	318.724	296	43.023	0

Fonte: Censo Escolar, INEP (2009)

A Contagem da População 2007 do IBGE indicou que no Brasil existiam 29.996.504 jovens, com faixa etária de 15 a 29 anos. Deste total, 3.612.783 de jovens estão na região Norte, dos quais 1.397.879 de jovens estão no estado do Pará. Ao comparar este quantitativo de jovens com as matrículas no Ensino Médio no ano de 2009, percebemos que muitos jovens não ingressaram neste nível de ensino. Os Quadros 3 e 4 destacam que nas áreas rurais a oferta do Ensino Médio nacionalmente é significativamente inferior em relação a esta oferta nas áreas urbanas.

Além da grande quantidade de jovens que não cursam o Ensino Médio (conforme os dados acima), muitos dos jovens que integram as estatísticas de matrícula têm idade acima daquela estimada para a entrada neste nível de ensino (15 a 17 anos). No Quadro 5, podem-se observar que milhões de estudantes do Ensino Médio no Brasil possuem idade de 18 anos ou mais. Na região Norte e no Pará, 48% e 57% dos alunos, respectivamente, estão fora da faixa etária almejada para o Ensino Médio, considerando aqueles com faixa etária entre 18 e mais de 29 anos.

Quadro 5 - Faixa etária dos alunos do Ensino Médio

Unidade da federação	Faixa etária dos alunos do Ensino Médio						
	Total	0 a 14 anos	15 a 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	Mais de 29 anos
Brasil	8.288.520	102.434	5.175.582	1.803.478	749.140	202.004	255.882
Norte	719.795	12.050	361.122	170.504	109.934	32.657	33.528
Pará	344.183	6.108	143.294	83.698	66.585	21.667	22.831

Fonte: Sinopse da Educação Básica Final, INEP (2009)

Krawczyk (2009, p. 5), ao analisar o com texto do Ensino Médio no Brasil com base nos dados da PNAD 2006, destaca a desigualdade de acesso neste nível de ensino:

Consideradas as pessoas com idade de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres apenas 24,9% estava matriculada, enquanto entre os 20% mais ricos 76,3% frequentava esta etapa do ensino. [...] O recorte étnico-racial demonstra que apenas 37,4% da juventude negra acessava o Ensino Médio, contra 58,4% branca. Entre os que vivem no campo, apenas 27% frequentavam o Ensino Médio, contra 52% da área urbana.

O Ensino Médio tem outras demandas a enfrentar, como as referentes aos conteúdos a serem ensinados, a formação e a remuneração dos professores, as situações da infraestrutura, a gestão escolar etc. A evasão escolar revela um estado de crise de legitimidade enfrentado pela escola, resultante da “crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas” e da falta de motivações pelos alunos para dar continuidade aos estudos (KRAWCZYK, 2009).

Esse ensino é visto por alguns setores sociais como algo naturalizado na vida dos jovens, desconsiderando as contradições e as desigualdades sociais que impactam diferenciadamente jovens e adultos de classes sociais diversas. Geralmente se relaciona tal nível de ensino com uma oportunidade de recompensa, como o ingresso na universidade; por outro lado o jovem que pertence a grupos sociais em que o Ensino Médio não faz parte do capital cultural e nem da experiência do grupo familiar, dificilmente tem oportunidades de prosseguir os estudos (KRAWCZYK, 2009).

É ressaltado por Krawczyk (2009) que o professor pode contribuir para a motivação do aluno quanto à permanência neste ensino, pois para os alunos o sentido da escola também está relacionado à integração escolar e a identificação com os docentes. A autora complementa esta consideração afirmando que:

Poderíamos pressupor que uma outra valiosa motivação para o aluno permanecer na escola seria a de futuramente conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do crescente índice de desemprego. Além disso, na situação atual, as possibilidades de ascensão e mobilidade social, via escola, tornaram-se muito reduzidas. Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. A curiosidade por uma determinada disciplina também pode ser

associada à atitude do docente: ao jeito de ensinar, a sua paciência com os alunos e a capacidade de estimulá-los.

Concordamos com as considerações da autora quanto às dificuldades que devem ser superadas no Ensino Médio no Brasil, desde desigualdades no ingresso até a condução do mesmo. O Ensino Médio ao ser a etapa final da educação básica, se constitui num momento singular para as escolhas do aluno, principalmente a decisão de prosseguir os estudos ou o desejo de exercer de imediato uma atividade remunerada. Com isso, o Ensino Médio deve ser conduzido de forma a apoiar o aluno neste processo de escolhas dos projetos de futuro.

Imbuído da perspectiva de qualificar o Ensino Médio no país, estimulando o fomento de práticas educativas identificadas com as necessidades e expectativas do presente e do futuro dos jovens, o MEC submeteu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de experiência curricular inovadora e incentivou a adesão dos estados, considerando que tal iniciativa foi concebida de ser concretizada em regime de colaboração com os sistemas estaduais de ensino.

A proposta governamental pressupõe que o Ensino Médio se constitui historicamente num desafio complexo no contexto das políticas públicas educacionais e da sociedade moderna, inclusive em decorrência de sua posição intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior, matizada pela particularidade em atender sujeitos adolescentes, jovens e adultos, portadores de expectativas diversas frente à escolarização.

Ao propor o Programa Ensino Médio Inovador, o Governo Federal pretendeu estimular os governos estaduais a promoverem inovações curriculares, contemplando linhas de ação envolvendo o necessário fortalecimento da gestão na dimensão dos sistemas e da gestão escolar; a indispensável valorização do trabalho docente passando pela melhoria das condições de trabalho, a formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento do protagonismo juvenil aliado ao apoio do aluno jovem e adulto trabalhador; a adequada infraestrutura física, material e pedagógica; e o diferencial de estimular a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude.

Tal proposta se revela importante ao possibilitar a superação histórica das desigualdades educacionais a que a juventude tem sido exposta, afetando principalmente os jovens pobres; a universalização do acesso e permanência, sobretudo daqueles que ingressarem na faixa regular de ensino; a imperativa

construção e consolidação da identidade deste nível de ensino, considerando a diversidade de sujeitos e condições de oportunidades; oferta de aprendizagens significativas para os sujeitos educativos, acolhendo e priorizando as culturas juvenis.

No escopo da presente pesquisa a implementação do Ensino Médio inovador aderido pelo Governo do Estado do Pará não está contemplado, mas em que pese escapar ao objeto problema de pesquisa investigado, os documentos referentes ao tema tem sido importantes instrumentos de reflexão no processo investigativo.

É válido ainda registrar que no decorrer da pesquisa intensificaram-se no país os debates sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, objeto do Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011, aprovado em 04 de maio de 2011, aguardando ainda homologação, como já fora registrado anteriormente. No processo de debates das Diretrizes, a discussão sobre a inter-relação entre Ensino Médio e Juventude foi marcante, sendo reconhecido que a esse nível de ensino está reservado muito mais que à formação profissional, mas a formação humana e cidadã devem ter ênfase acentuada, devendo garantir-se aos jovens novas perspectivas culturais para oportunizar a ampliação dos horizontes, dotando-os de autonomia em múltiplos aspectos, para além da intelectual, mas potencializando sua condição de sujeitos de direitos sociais.

Compreende-se que é importante que a escola saiba potencializar, aprender a incorporar no trato pedagógico, as sociabilidades de seus sujeitos. Nesse aspecto, Dayrell (2005, p. 17) defende o seguinte:

[...] se concordamos que o papel central do educador é contribuir para a formação humana dos educandos, torna-se necessário criar meios para estimulá-los a um exercício constante de relações sociais de qualidade. Fazer da escola um espaço no qual eles possam burilar a capacidade individual de tecer relações, exercitar a arte da convivência coletiva, com suas regras básicas, como a confiança, o respeito e a solidariedade. É ver na sociabilidade uma dimensão educativa central na formação humana dos indivíduos.

O autor ao pesquisar sobre as sociabilidades de grupos culturais juvenis envolvidos com linguagens artísticas (o teatro, a dança afro e break, rap, funk, rock, grafite, percussão, congado e comunicação alternativa) analisa esta sociabilidade como fator que constitui as identidades dos jovens, justificando que ela “parece

responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente de identidade”. Assim, é importante que na trajetória de escolarização do Ensino Médio se conheça os jovens, como eles se socializam dentro e fora deste espaço; suas expectativas em relação à escola, ao ensino, e à sociedade; as linguagens pelas quais se comunicam, enfim, é fundamental conhecer o universo social e cultural dos educandos e associa-los ao currículo escolar.

Os aportes legais consubstanciados nos últimos dois pareceres citados acima, aliado às iniciativas de problematizar e ressignificar as experiências e práticas no Ensino Médio são reveladoras da pertinência dos argumentos do autor.

1.2.2 Especificidades do Ensino Médio no estado do Pará

Segundo a Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP) da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no estado do Pará, o Ensino Médio ocorre na forma regular de ensino e por modalidades.

O Ensino Médio regular “é ofertado na forma diurna, noturna e convênio vestibular unificado, e, dependendo da forma como está sendo ofertado, pode haver diferenciação de carga horária de maneira a permitir o acesso ao ensino” (PARÁ/SEDUC, 2009, p. 18).

A modalidade no Ensino Médio “gera uma diferenciação curricular caracterizada pela etnia ou por características de um grupo com um perfil específico” (PARÁ/SEDUC, 2009, p. 18). Dentre as modalidades ofertadas no Ensino Médio no Pará, estão: Ensino Médio modular - Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME); educação de jovens e adultos; ensino normal; educação no campo; educação especial; educação indígena e, educação profissional e tecnológica - nas formas integradas, subsequentes, e PROEJA (PARÁ/SEDUC, 2009). O Quadro 6 apresenta especificidades destas formas de oferta:

Quadro 6 – Formas de oferta do Ensino Médio no estado do Pará

Ofertas do Ensino Médio no Pará	
Formas de oferta	Especificidades
SOME	“Configura-se como uma estratégia para levar o Ensino Médio para localidades com de acesso difícil ou com dificuldades estruturais por conta da localização [...]. Atualmente o SOME encontra-se em 88 municípios, funcionando em 345 localidades, com 827 docentes em seu quadro de professores” (p. 18)
EDUCAÇÃO NO CAMPO	“A Educação do Campo incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas, caixaras, ribeirinhos, e extrativistas [...]. As escolas rurais de Educação Básica no Estado do Pará localizam-se em assentamentos rurais, colônias agrícolas, comunidades garimpeiras, comunidades indígenas, comunidades praianas, escolas ribeirinhas, comunidades rurais, comunidades em fazenda e comunidades vicinais” (p. 19)
EDUCAÇÃO ESPECIAL	“Esta modalidade está destinada a possibilitar o acesso à educação de qualidade para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas instituições regulares, especializadas ou em creches, pertencentes aos Sistemas de Ensino” (p. 20)
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	“A Educação de Jovens e Adultos (EJA) além de buscar contribuir para a erradicação do analfabetismo tem como principal objetivo trazer de volta para a sala de aula aqueles que por motivos diversos foram excluídos dos processos formais de ensino-aprendizagem”. (p. 20)
ENSINO NORMAL	“Esta modalidade foi suspensa na rede estadual a partir do ano de 2003, porém por questões emergenciais de qualificação de professores leigos, ainda é ofertada em determinadas localidades [...]. O nível médio na modalidade normal é matéria da resolução 271 de 2 de maio de 2000 do Conselho Estadual de Educação do Pará, como formação destinada para professores da Educação Infantil e às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, ciclos, ou etapas correspondentes do Sistema de Ensino do Estado do Pará”. (p. 21-22)
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	“A Secretaria de Educação, ao propor e implantar a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará – EETEPA (Portaria 042/2008 SAEN/ SEDUC), como novo modelo de Educação Profissional técnica de nível médio, coloca-a como alternativa que vinha sendo desenvolvida pela OS-ETPP ¹⁰ , que até junho de 2008 geria a Educação Profissional estadual. Uma diferença básica e que deve ser destacada desde o início é o compromisso com uma formação profissional qualificada, integradora entre Ensino Médio e Educação Profissional, capaz de promover o cidadão com capacidades para produzir, mas também autônomo frente às diferentes dimensões da realidade: cultural, social, familiar, esportiva, política e ética”. (p. 22)
EDUCAÇÃO INDÍGENA	“Esta modalidade está alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito, que tem como princípios a interculturalidade, o multilingüismo, globalidade do processo de aprendizagem e a etnicidade próprias do nosso país (...). No Pará, existem pólos de Educação Indígena nos municípios de Altamira, Belém, Jacareacanga, Marabá, Oriximiná, Redenção e Santarém”. (p. 23)

Fonte: O Ensino Médio Integrado no Pará como política pública. Pará/ SEDUC (2009)

¹⁰ Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará.

No estado, de acordo com o Diagnóstico Preliminar Sobre o Ensino Médio no Pará, organizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC, 2008), a rede estadual de ensino público possuía um total de 1.202 escolas, das quais 510 ofereciam o nível médio. Destas escolas 138 pertenciam à Região Metropolitana de Belém e 372 ofertavam o Ensino Médio no interior do estado. No diagnóstico foi destacado que:

[...] o Pará possui 370.287 matrículas no Ensino Médio, das quais 337.995 são da rede estadual de ensino, para uma população de 449.765 jovens entre 15 e 17 anos. Apenas 103 mil jovens nesta faixa etária estão matriculados no Ensino Médio, representando uma defasagem de mais de 90 mil vagas no Ensino Médio, além da distorção idade/série de mais de 300 mil se considerarmos os jovens de 15 a 17 anos. Esta realidade agrava-se quando observamos que no Pará, a média de jovens matriculados no Ensino Médio nas condições de ensino noturno, EJA ou SOME corresponde a 63%, enquanto a média nacional é de 60%. Portanto, apenas cerca de 10% dos jovens paraenses, o que equivale a aproximadamente 40 mil, estão estudando com condições mínimas desejadas (SEDUC, 2008, p. 5).

O Pará apresenta uma quantidade elevada de jovens na EJA e no SOME, acima da média nacional, o que significa que grande parte dos jovens paraenses têm enfrentado dificuldades em cursar este nível de ensino.

Nas matrículas do Ensino Médio no Pará, comparadas as áreas urbanas e a área rural, existe uma acentuada diferença quantitativa. O Diagnóstico Preliminar do Ensino Médio no Pará/SEDUC (2008) revela que das 341.937 matrículas do Ensino Médio regular, 333.594 (98%) concentram-se em área urbana, e somente 8.343 (2%) destas matrículas situam-se nas áreas rurais. Existe, portanto, uma carência acentuada de oferta do Ensino Médio no meio rural paraense.

As estatísticas do INEP referentes ao ano de 2009 (Sinopse da Educação Básica - Final) indicam que o Pará possui 2.478.235 alunos na educação básica. Deste total, 344.183 alunos cursam o Ensino Médio, 47.806 são alunos da educação de jovens e adultos no Ensino Médio, 727 alunos pertencem à educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, 3.043 alunos cursam a educação profissional Integrada ao Ensino Médio.

No Quadro 7 sintetizamos a quantidade de matrícula no Ensino Médio por turno e por dependência administrativa na esfera federal, estadual, municipal e

privada no Pará. A rede estadual concentra a maior quantidade de oferta de vagas em três turnos. O compromisso com a prioridade de oferta do Ensino Médio pela rede estadual é estabelecido pela LDB. As matrículas do turno da noite da rede estadual têm grande destaque quantitativo, e de forma geral este é o turno que se revelou com maior percentual de matrículas (43%).

Quadro 7 – Número de alunos do Ensino Médio por faixa etária no Pará

Matrículas no Ensino Médio no Pará				
Matutino				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
100.297 (29%)	901	78.887	62	20.447
Vespertino				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
97.023 (28%)	3	94.031	27	2.962
Noturno				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
146.374 (43%)	-	145.639	70	665

Fonte: INEP - Sinopse da Educação Básica – Final (2009)

Observando as matrículas no Ensino Médio no Pará por série, vemos que o número de matrículas diminui no decorrer das séries deste ensino, como destaca o Quadro 8:

Quadro 8 – Número de matrículas no Ensino Médio por série no estado do Pará

Matrícula no Ensino Médio por série no Pará				
Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Não-Seriada
343.694	139.512	108.110	95.776	296

Fonte: INEP - Sinopse da Educação Básica – Final (2009)

É notório ao observar esses dados, que o Ensino Médio necessita de acompanhamento significativo pelas administrações dos sistemas de ensino brasileiro, sobretudo nas áreas que não integram os centros urbanos.

No município de Belém, no que se refere às áreas insulares¹¹, segundo a Coordenação de Integração Regional (COINTER) da SEDUC, até 2009 o Ensino Médio era ofertado por 5 escolas: 1 escola em Cotijuba, 1 escola em Caratateua, e 3 escolas em Mosqueiro.

Nesse contexto insular, a quantidade de escolas com Ensino Médio demonstra que a oferta deste nível de ensino precisa ser ampliada. Os estudantes do Ensino Médio dessas áreas insulares frequentam a escola em uma dessas três ilhas ou se direcionam para as escolas da área continental de Belém. Diante desse contexto, novamente ressaltamos que o “acesso”, a “inclusão” e a “permanência” na educação básica são direitos dos sujeitos, de acordo com a Resolução, Nº 4/2010, Art. 8º (BRASIL, 2010).

A educação escolar nas áreas insulares de Belém passou a ser efetivada a partir de 1997, de acordo com as diretrizes da política educacional instituída pelo governo municipal em 1997, que alcançou a educação nas ilhas por meio de ações e projetos para esta região (FREIRE, 2002).

Conforme o exposto sobre a educação escolar de Ensino Médio no estado do Pará, compreendemos a importância deste nível de ensino estar constantemente na pauta das ações públicas educacionais deste Estado. Ressaltamos ainda que este ensino deve receber apoio das políticas públicas educacionais nos mais diversos contextos onde o mesmo seja ofertado.

¹¹ Abordamos características dessas áreas insulares de Belém no capítulo 2.



Porto da ilha de Cotiuba



Sede de Belém ao fundo

2

CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO: CONTEXTO DE TERRAS E ÁGUAS

No presente capítulo, apontamos inicialmente sobre a vivência no contexto dos rios amazônicos. Em seguida, abordamos sobre as características territoriais do município de Belém (PA), observando principalmente o contexto insular deste município. Finalizamos tratando sobre Cotijuba e a escola lócus desse estudo, situada nesta ilha.

2.1 A VIDA PELAS ÁGUAS AMAZÔNICAS

Nesta seção, refletimos sobre o cotidiano ribeirinho na Amazônia. O município de Belém é formado principalmente por áreas insulares, como veremos adiante. Com isso, podemos dizer que o contexto das águas dos rios da Amazônia permeia o cotidiano desse município. Com base nisso, abordamos sobre o viver entre os rios amazônicos.

Correa (2003) diz que os ribeirinhos são homens, mulheres, jovens e crianças que nascem, convivem e habitam as margens dos rios. Os estudos de Carvalho (2006) e Paixão (2009), ao tratarem sobre o cotidiano ribeirinho, enfatizam as vivências desses sujeitos na relação com a natureza. A partir dessa relação, os ribeirinhos organizam suas vivências e estruturam suas atividades. Tal dinâmica ocorre seja por demanda de necessidades de subsistência próprias, seja por demandas externas (da sociedade, do mercado) de recursos naturais ou produtos alimentícios.

A relação dos ribeirinhos com a natureza expressa igualmente a temporalidade do cotidiano, que é dinâmica, e proporciona a esses sujeitos combinar suas vivências no tempo ecológico e com o tempo mecânico, estratégias de produção para auto-consumo e para a comercialização. Isto mostra que nesse contexto há coexistência da tensão, do conflito e da complementaridade (LOPES, 2006).

A apropriação da natureza pelos ribeirinhos resulta igualmente do processo de territorialidade. Pereira (2007) constata que a territorialidade ocorre pelo conhecimento local sobre o uso dos ambientes, nas formas de apropriação dos recursos naturais e nas relações sócio-políticas dinamizadas nesses contextos.

Outros estudos, ao tratarem sobre esse cotidiano, enfocam aspectos como a organização comunitária e movimentos políticos que estão presentes no cotidiano dos sujeitos ribeirinhos. Rodrigues (2006) analisa os processos de organização comunitária dos moradores da ilha do Combu, pertencente ao município de Belém (PA), e aponta que existe desarticulação entre os ribeirinhos e isto implica em menor possibilidade enquanto cidadãos na luta pela garantia de seus direitos. A análise de Cruz (2006) aborda a luta de populações contra o imaginário moderno do processo de apropriação da Amazônia que atribui positividade ao novo e negatividade ao velho, aos aspectos tradicionais do modo de vida das populações locais. Nesse âmbito surgem movimentos sociais que resistem contra esse imaginário e práticas sociais que subalternizam, e afirmam a identidade para valorização e politização de seus modos de vida.

Oliveira Junior (1991) analisa as condições de vida, trabalho, as lutas e resistências de ribeirinhos e roceiros de Gurupá, município paraense. Estes sujeitos possuem no extrativismo dos produtos da água e da floresta a principal base de sua economia, e nesse processo a dominação e a exclusão econômica e política do campesinato gurupaense, ao mesmo tempo em que nascem as lutas dos ribeirinhos contra esta situação. Ainda no âmbito político, Neves (2009) discute que a constituição política de ribeirinhos foi mediada por instituições religiosas, como no Médio Solimões.

Coelho (2006) analisa a migração de moradores de áreas de várzea para a terra firme em Manaus e as modificações que ocorreram no cotidiano dos ribeirinhos, que passaram a habitar um espaço fronteiro entre o mundo rural e o mundo urbano.

A pesquisa de Correa (2008) aponta mudanças nas vivências de ribeirinhos amazônicos que por possuírem práticas tradicionais e sobrevivência do extrativismo das florestas e rios, passam atualmente por mudanças provocadas por fatores modernizantes, e que exigem dos ribeirinhos uma adaptabilidade entre o tradicional e o moderno. Para esse autor, isso resulta da expansão do capitalismo nessa região.

Diante desses aspectos, as vivências dos ribeirinhos se mostram de forma dinâmica. O dia-a-dia é estabelecido por relações com a natureza, contudo não se esgota nisso. Esse cotidiano pode ser marcado por fatores políticos, de

organização desses sujeitos, por políticas territoriais, por interesses econômicos, e outras interferências. Muitas comunidades ribeirinhas passam por mudanças de habitat em decorrência de migrações, ou por determinações oficiais. O espaço ribeirinho ainda está sujeito a mudanças nas dinâmicas locais devido à modernização e a expansão capitalista. Assim, a identidade ribeirinha pode ser compreendida com base na relação com a natureza, no conhecimento local, e em um ritmo social e cultural dinâmico e diverso.

No contexto das ilhas do município de Belém, Freire (2002, p. 68) revela que “os ribeirinhos belenenses situados nas ilhas, convivem com o *modus vivendi* que agrega elementos de sociedades tradicionais, numa imbricada relação com a “modernidade” da metrópole”.

Nessa relação do contexto ribeirinho com o meio urbano, os elementos característicos de espaços da cidade podem ser refletidos nos espaços insulares. A relação cidade-rio é um aspecto que se mostra importante no território amazônico, como analisa Souza (2008, p. 113):

No processo de produção do espaço na Amazônia, os rios tornaram-se os meios de circulação de mercadorias e de pessoas, configurando um padrão de organização espacial, na medida em que várias cidades cresciam tomando como referência as águas. O movimento pelos rios da região em conjunto com as atividades produtivas fez emergir núcleos urbanos importantes que mantinham relação com o interior amazônico, como é o caso de Belém e Manaus. Assim, a base econômica, no início da organização espacial das cidades amazônicas, tinha nos rios sua vida, a sua dinâmica comercial e a base para o estabelecimento e o crescimento da agricultura e do extrativismo; atividades que se constituem, em grande parte, como de subsistência para muitas localidades ribeirinhas.

Sousa (2008) mostra que existe uma relação de interdependência da cidade e o território ribeirinho. Os ribeirinhos na relação cidade-rio possuem uma organização espacial que se desenvolve seguindo os cursos naturais e também pelo contato urbano (SOUZA, 2008). Assim, elementos característicos dos espaços urbanos também passam a existir em espaços não urbanos, como os de ilhas de Belém. Estas características integram o cotidiano, e, portanto as identidades dos ribeirinhos.

Segundo Cruz (2008, p. 58), a “identidade ribeirinha é uma identidade territorial, pois é construída a partir da relação concreta/simbólica e material/imaginária dos grupos sociais com o território”. As identidades territoriais são traçadas pelo domínio e apropriação do espaço. Esse autor acrescenta que:

[...] a construção de uma identidade territorial pressupõe dois elementos fundamentais: o “*espaço de referência identitária*”, que é o referente espacial no sentido concreto e simbólico onde se ancora a construção de uma determinada identidade social e cultural, e a “*consciência socioespacial de pertencimento*”, que é a construção do sentimento de pertença e do auto-reconhecimento, o que implica nós nos reconhecermos como pertencentes a um grupo e a um território específico (CRUZ, 2008, p. 59).

Para este autor, o “*espaço de referência identitária*” corresponde ao recorte espaço-temporal onde se realizam as experiências sociais e culturais. A referência da construção identitária pode ser o espaço geográfico em sua dimensão físico-natural, social e simbólica.

Desse modo, para os ribeirinhos o rio se constitui como um espaço de constituição identitária. O rio na Amazônia é uma referência físico-natural já que pode ser utilizado como meio de transporte, como fonte de recursos naturais e temporalidade, por exemplo. Enquanto espaço social “é meio e mediação das tramas e dos dramas sociais que constituem o modo de vida ribeirinho com seus saberes, fazeres e sociabilidades cotidianas” (CRUZ, 2008, p. 59). Como espaço simbólico, o rio agrega o imaginário, as crenças, lendas, cosmologias e mitos ligados à floresta e às águas.

No que diz respeito à “*consciência socioespacial de pertencimento*”, é construída em uma relação dialética entre o “espaço concebido” e o “espaço vivido”. O “espaço concebido” refere-se ao domínio funcional-estratégico de um determinado espaço, que têm como base os “planos, teorias, imagens, discursos e ideologias dos atores hegemônicos, como o Estado, o grande capital, os cientistas, os burocratas, os políticos, a mídia etc.” (CRUZ, 2008, p. 61). O “espaço vivido” é representado pela apropriação simbólica/expressiva do espaço pelos sujeitos; se expressa a partir da experiência cotidiana no contexto.

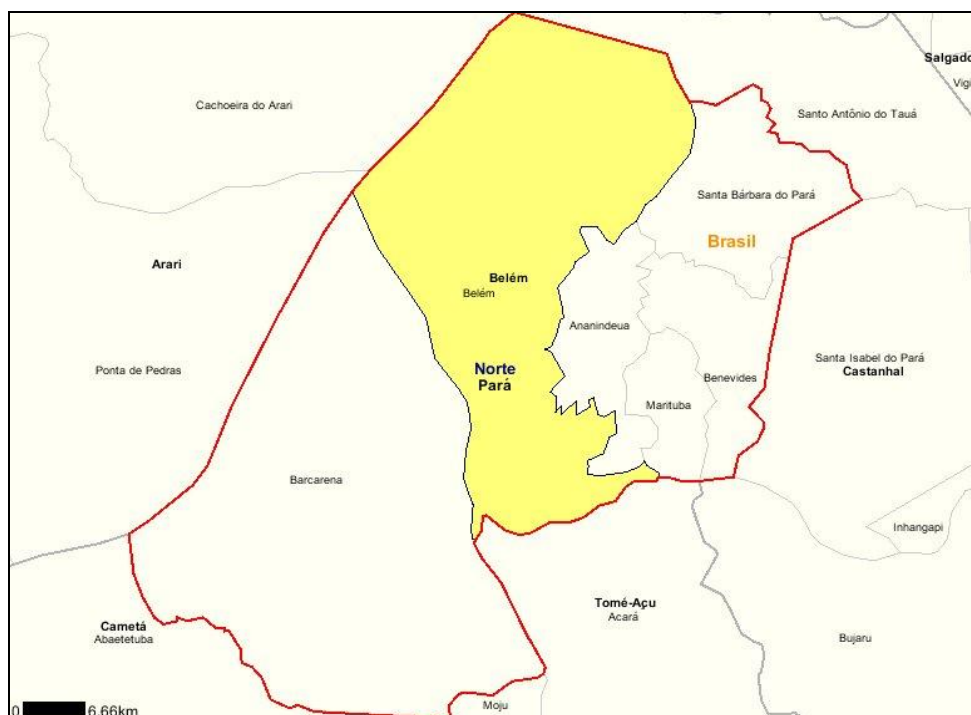
Com base nisso, Cruz (2008) indica que, para conhecer as identidades ribeirinhas na Amazônia, precisamos olhar as experiências culturais, os saberes e fazeres cotidianos, mas ainda perceber o conjunto de representações e ideologias concebidas sobre o contexto ribeirinho. A partir da relação desses aspectos, se constrói a consciência socioespacial de pertencimento e as identidades territoriais.

A partir desses estudos, compreendemos que o território ribeirinho tem características singulares e outras que se apresentam nestes locais provenientes das interações com demais espaços geográficos. Nesse contexto dinâmico, se constroem as identidades sociais e significados do ser sujeito ribeirinho.

2.2 O MUNICÍPIO DE BELÉM: ENTRE TERRAS E ÁGUAS

O município de Belém, capital do estado do Pará, pertence à mesorregião Metropolitana de Belém e microrregião de Belém. Limita-se ao norte com a baía do Marajó; ao leste com os municípios de Ananindeua, Santo Antônio do Tauá e Santa Bárbara do Pará; ao sul com o município de Acará e a oeste com a baía do Guajará e baía do Marajó, de acordo com a Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças (PARÁ, 2008). A Figura 1 apresenta a localização do município de Belém na microrregião geográfica.

Figura 1 – Localização do município de Belém na microrregião geográfica



Fonte: IBGE – SIDRA

A Região Metropolitana de Belém (RMB) é formada atualmente por: Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara do Pará, como apresenta o Anexo 1. Cardoso et al. (2006) destacam que esse aglomerado metropolitano é formado principalmente por dois conjuntos fisiográficos: o continental e o insular.

Os autores destacam que na RMB “a área mais densamente ocupada representa a conturbação iniciada na década de 1970 e envolve, já no final da década de 1980, porções urbanas que expandem na direção dos municípios de Marituba e Benevides”. O município de Belém do ponto de vista intraurbano se constitui a principal formação urbana dessa região (CARDOSO et al., 2006, p. 146).

De acordo com o IBGE, a estimativa da população belenense em 2009 era de 1.437.600 habitantes. A área territorial de Belém, segundo este mesmo instituto, corresponde a 1.065 km².

O Quadro 9 apresenta características físico-territoriais do município de Belém:

Quadro 9 – Características físico-territoriais de Belém/ PA

Solo	Os solos deste município estão caracterizados pelos mesmos solos da Bragantina. Estão presentes: Latossolo Amarelo distrófico textura média, concrecionários Lateríticos Indiscriminados textura indiscriminada; Gleys eutrófico e distrófico, e aluvial eutrófico e distrófico, texturas indiscriminadas e Hidromórficos Indiscriminados eutrófico e distrófico, em associações.
Vegetação	A cobertura vegetal do município compõe-se de Florestas Secundárias ou capoeiras que substituíram a antiga Floresta Densa dos baixos platôs da qual alguns testemunhos ainda são encontrados em Mosqueiro, em Caratateua e áreas adjacentes. A vegetação dos mangues e siriubais acompanham as porções fluviais e semilitorâneas do setor estuarino, enquanto a Floresta Ombrófila (que gosta de água) domina os tratos marginais dos cursos d'água e as baixadas, onde prevalecem formações herbáceas, subarbustivas e arbustivas.
Patrimônio natural	A alteração da cobertura vegetal observada utilizando imagem LANDSAT – TM, do ano de 1986 era 54,73%. A situação torna-se preocupante, ao se levar em consideração o tamanho do pequeno município, a velocidade do desmatamento, a crescente ocupação urbana, e a dilapidação das florestas remanescentes, restando florestas pobres, com funções e estruturas alteradas. O rio Guamá e as bacias de Guajará e Marajó são acidentes geográficos importantes na sua conformação, e as ilhas mais importantes são: Grande, Ilhinha, Marinheiro, Combú, Patos, Barra, Jararaca, Urubuoca, Nova Paquetá, Jutuba, Croinha, Cotijuba, Mosqueiro, Caratateua, Papagaio, Camuaru, Conceição e Maruim.
Topografia	No município, a topografia é pouco variável e baixa, atingindo 25 metros na ilha de Mosqueiro, ponto de altitude máxima. Na área urbana na cidade de Belém, grandes áreas estão abaixo da cota de 4 metros, sofrendo a influência das marés altas e tendo dificuldade no escoamento das águas da chuva. São as chamadas “baixadas de Belém”
Geologia e relevo	O território do município de Belém é constituído por restos da Formação Barreiras e terrenos do Quaternário Subatual e do Recente. Refletindo a litologia, suas formas de relevo caracterizam-se pelos baixos platôs e planícies litorâneas, fazendo parte neste contexto, junto com áreas limítrofes, na unidade morfoestrutural Planalto Rebaixado do Amazonas (Baixo Amazonas).
Clima	O clima é quente e úmido com precipitação média anual alcançando 2.834 mm. A temperatura média é de 25 °C, em fevereiro, e 26 °C em novembro. Está na zona climática Afi (classificação de Köppen), que coincide com o clima da floresta tropical, permanentemente úmido, com ausência de estação fria, e temperatura do mês menos quente, acima de 18 °C.

Fonte: SEPOF (2008)

Conforme a Lei Municipal Nº 7.682, de 5 de janeiro de 1994, o município de Belém subdivide-se em oito distritos administrativos¹²: Belém (sede), Bengui,

¹² Os oito distritos administrativos de Belém estão representados no Anexo 2.

Entroncamento, Guamá, Icoaraci, Mosqueiro, Caratateua (conhecido popularmente como Outeiro) e Sacramenta. O Quadro 10 mostra o detalhamento da composição destes distritos.

Quadro 10 – Distritos e bairros de Belém

DISTRITO	SIGLA	ABRANGÊNCIA
Mosqueiro	DAMOS	Ilhas de Mosqueiro, São Pedro, Maracujá, Pombas, Papagaio, Canuari, Conceição, Maruim I, Maruim II, e 4 ilhas sem denominação
Outeiro	DAOUT	Ilhas de Outeiro (Caratateua), Santa Cruz, Jutuba, Coroinha, Urubuoca/Paquetá-Açu, Cotijuba, Itatuoca, Urubuoca/Papagaios/Jararaca/Patos/Jararaquinha, Redonda/Jararaca/Longa, Patos/Nova/Mirim, Cruzador, Fortinho, Fortim/Barra, Cintra/Maracujá, Marineira/Combú, Murutura/Murucutu, Paulo da Cunha/Grande, Poticarvônia/Ilhinha, Negra, Viçosa e 6 ilhas sem denominação
Icoaraci	DAICO	Bairros: Cruzeiro, Ponta Grossa, Maracacuera, Campina de Icoaraci, Águas Negras, Agulha, Paracuri, Parque Guajará e Tenoné
Benguí	DABEN	Bairros: Tapanã, Coqueiro, Pratinha, São Clemente, Parque Verde, Benguí, Cabanagem, Una e parte do bairro do Mangueirão
Entroncamento	DAENT	Bairros: Val-de-Cães, Souza, Castanheira, Guanabara, Águas Lindas, Aurá, Universitário, e parte dos bairros do Curió-Utinga, Mangueirão, e Marambaia.
Sacramenta	DASAC	Bairros: Sacramenta, Maracangalha, Miramar, Barreiro, Telégrafo, Pedreira, Fátima e parte dos bairros da Marambaia, Marco, Umarizal e São Brás
Belém	DABEL	Bairros: Reduto, Campina, Nazaré e parte dos bairros do Marco, Umarizal, São Brás, Guamá, Cremação, Batista Campos, Cidade Velha, Jurunas e Canudos
Guamá	DAGUA	Bairros: Montese (Terra Firme), Condor e parte dos bairros do Jurunas, Batista Campos, Cidade Velha, Cremação, Guamá, Canudos, São Brás, Marco e Curió-Utinga

Fonte: CODEM, 2010 (Caderno Ilhas MFN 28)

A Lei Nº 8.655/2008, que dispõe sobre o Plano Diretor do município de Belém, no Capítulo I, diz que “a estrutura espacial do Município de Belém se configura pela sua subdivisão continental e insular e pela distribuição dos ambientes naturais e urbanos (...)”.

O território insular é formado por 42 ilhas, que dão característica singular a este município. O Quadro 11 apresenta alguns aspectos dessas das ilhas.

Quadro 11 - Ilhas do município de Belém

Nº	NOME OFICIAL	NOME POPULAR	DISTÂNCIA (km²)	ÁREA (km²)
Ilhas ao norte				
1	Mosqueiro	-	32,00	212,5467
2	Pombas	-	44,00	0,0073
3	Maracujá	-	46,80	0,0188
4	Papagaio	-	42,00	0,8494
5	Maruim I	-	42,80	0,0245
6	Maruim II	-	42,00	0,0327
7	Sem Nome	-	43,00	0,0035
8	Sem Nome	-	43,00	0,0112
9	Sem Nome	-	-	-
10	Sem Nome	-	-	0,0075
11	Canuari	-	38,50	2,5695
12	Sem Nome	-	40,00	0,0227
13	Conceição	-	40,80	0,3740
14	Sem Nome	-	43,00	0,0053
15	São Pedro	-	27,80	4,1680
Ilhas ao centro-leste				
16	Caratateua	Outeiro	18,80	31,6512
17	Santa Cruz	-	26,60	0,0699
Ilhas ao extremo oeste				
18	Tatuoca	-	27,40	0,0658
19	Cotijuba	-	22,00	15,9529
20	Sem Nome	-	22,00	-
21	Coroinha	-	23,20	0,1087
22	Jutuba	-	22,30	5,0797
23	Paquetá-Açu	Paquetá	13,80	7,8976
24	Sem Nome	-	17,60	-
25	Sem Nome	-	17,20	0,0787
26	Mirim	Nova	15,80	2,8056
27	Jararaca	Urubuoca	13,80	3,5653
28	Jararaquinha	Patos	11,80	1,9370
29	Sem Nome	-	12,50	-
30	Sem Nome	-	12,40	-
31	Longa	Jararaca	11,00	1,0939
32	Da Barra	-	9,00	1,0572
33	Do Cruzador	-	8,50	-
34	Do Fortinho	-	8,30	0,0044
Ilhas ao sul				
35	Patos	Papagaio	7,80	0,1606
36	Sem Nome	-	-	0,0070
37	Cintra	Maracujá	6,70	6,4767
38	Combu	-	6,30	15,0572
39	Murucutu	-	9,00	8,7983
40	Ilha Grande	-	12,20	9,2916
41	Poticarvônia			
42	Negra	-	18,50	0,1478

Fonte: CODEM, 2010 (Caderno Ilhas MFN 28)

singularizado no cenário das capitais brasileiras ao abrigar um constelário de ilhas em sua extensão territorial. Como afirmou o importante geógrafo regional Moreira (1989, p. 63) “Belém não deve às águas apenas uma parte da sua beleza, mas sua própria modelação. Não só no plano geográfico, como no plano histórico, a água é o elemento dinamizador da cidade”.

O Plano Diretor de Belém, ao tratar sobre o macrozoneamento deste município, especifica que:

Art. 79 – O território do Município de Belém constitui-se pela Macrozona do Ambiente Urbano (MZAU) e pela Macrozona do Ambiente Natural (MZAN) [...] as quais definem o ordenamento do território municipal, tendo como referência as características do ambiente urbano e natural.

Parágrafo único. O ambiente do Município de Belém compreende o território continental e o território das ilhas, constituindo um conjunto de elementos naturais e construídos resultantes do processo de caráter físico, social e econômico de uso e apropriação do espaço, que caracterizam as unidades de paisagem.

O mesmo plano explicita no Art. 80 que “A Macrozona do Ambiente Urbano (MZAU) corresponde às áreas urbanizadas do território, situando-se predominantemente na porção continental e em parte das ilhas de Caratateua, Mosqueiro e Cotijuba”. A Macrozona do Ambiente Natural (MZAN) “corresponde às áreas não urbanizadas das ilhas de Caratateua, Mosqueiro e Cotijuba, às demais ilhas do Município em sua totalidade, e a Área de Proteção Ambiental dos Mananciais de Abastecimento de Água de Belém (APA-Belém)” (Art. 82). A Macrozona do Ambiente Urbano e Macrozona do Ambiente Natural do município de Belém são representadas no Anexo 3.

A hidrografia de Belém, caracterizada pela SEPOF (PARÁ, 2008, p. 31), revela a grandeza de suas águas:

Os principais acidentes geográficos do Município são: as baías de Marajó, ao norte e Guajará a Oeste. Nesta última, deságua o rio Guamá, que em conjunto contribui para a formação peninsular do Município. Na baía de Guajará deságuam os igarapés Bacurí, Val-de-Cães, Una e o Furo do Maguari que separa a ilha Caratateua (Outeiro) do continente.

Em frente à baía do Marajó, situa-se a ilha do Mosqueiro, onde toda sua orla, a noroeste, é constituída por praias, como: Chapéu Virado, Farol, Ariramba, Murubira e muitas outras. Esta ilha é separada do continente através da baía do Sol e pelo furo da Marinha. Entre as

ilhas de Mosqueiro e Caratateua, encontra-se a baía de Santo Antônio, onde deságuam os rios Pratiuará e Marí-Marí. No rio Guamá, desembocam os igarapés Tucunduba e Água Preta. Este faz limite natural com Ananindeua, a sudeste. Na foz do Guamá, aparecem três grandes ilhas, que são: Cumbú, do Marinheiro e Grande ou Paulo Cunha.

As ilhas são parte significativa no contexto sociocultural e ambiental do município de Belém, e que se mantêm interligadas ao território continental. Nesse aspecto Freire (2002, p. 63) retrata o seguinte:

Os rios, a baía, os muitos furos e igarapés que circundam e entrecortam o município conferem a Belém uma paisagem urbana e rural ímpar entre as metrópoles brasileiras. Não há outra metrópole, e mesmo capital que abrigue igual diversidade de paisagem urbana e rural no seu espaço territorial.

As ilhas do município de Belém são marcadas por aspectos históricos e geográficos significativos. Araújo (2000) retrata, por exemplo, que a ilha de Tatuoca há mais de 60 anos é um núcleo de laboratório para medição do campo magnético da terra, cuja mesma função só existe em Vassouras no Rio de Janeiro. Essa ilha também foi habitada pela sede do Governo Português durante o domínio cabano em Belém, e ainda abrigava passageiros de navios suspeitos de possuírem doenças epidêmicas. Segundo mesmo autor, outra ilha que guarda aspectos históricos é a ilha de São Pedro, próxima a ilha de Mosqueiro, onde existem vestígios da escravidão e outras relíquias.

Na ilha de Cotijuba, segundo Araújo (2000), existiu um educandário para meninos, que depois se transformou em presídio para pessoas que vinham da região continental de Belém.

Tais resquícios históricos e geográficos das ilhas de Belém, também influenciam nos contos e representações de moradores das ilhas sobre estes ambientes.

O território insular de Belém é referência para o turismo, principalmente as ilhas de Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba. As ilhas também são território onde podem ser implementadas a produção vegetal e animal, e extração mineral e outras atividades. Sobre este aspecto o Plano Diretor de Belém (2008), Art. 85, explicita que na Macrozona do Ambiente Natural podem desenvolver-se atividades como:

- I - agricultura, em pequena escala ou de produção familiar;
- II - extrativismo vegetal e extração mineral em áreas previamente definidas pelo Poder Público, respeitadas as premissas legais e normas ambientais vigentes;
- III - pesca e criação de espécies aquáticas, respeitadas todas as premissas legais;
- IV - turismo ecológico, cultural e de aventura;
- V - esportes náuticos, desde que não coloquem em risco os ecossistemas aquáticos;
- VI - lazer e contemplação;
- VII - habitação unifamiliar de baixa densidade e núcleos tradicionais familiares;
- VIII - atividades de ensino e pesquisa compatíveis;
- IX - serviços e equipamentos públicos de caráter local.

Nas zonas naturais das ilhas de Belém são percebidos elementos característicos de espaços urbanos, permeados no lazer, no uso de equipamentos, no modo de vida, etc., que dão aspectos multifacetados às vivências cotidianas.

Mosqueiro, Caratateua e Cotijuba possuem praias que contribuem para o fomento do turismo e serviços, associados à pequena produção familiar. Nas demais ilhas predominam as atividades cotidianas o extrativismo, a criação de pequenos animais (galinhas, patos, porcos etc.), conforme apresenta Freire (2002). Estes aspectos possibilitam diversificadas formas de existência material e sociocultural da população de Belém.

2.3 ILHA DE COTIJUBA

A ilha de Cotijuba pertence ao Distrito Administrativo de Outeiro (DAOOUT) e também mantém interação direta com o Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO). Esta ilha situa-se à margem direita do estuário do rio Pará, rodeada pelas baías do Marajó e do Guajará e das ilhas de Jutuba e Paquetá. Possui uma extensão territorial de 15,94 km² (CODEM, 1997).

O deslocamento até a ilha de Cotijuba é por meio de embarcações. As pequenas embarcações, denominadas “pô-pô-pô”, fazem o transporte a Cotijuba e desta ilha para a sede do município de Belém e outras ilhas próximas (e vice-versa). Estas embarcações realizam esse transporte com mais intensidade. Outra embarcação que faz o trajeto Icoaraci/Cotijuba/Icoaraci é um navio, sob a responsabilidade da Secretaria de Transporte de Belém. O percurso entre a sede de

Belém e Cotijuba tem duração aproximadamente entre 40 e 60 minutos. As imagens a seguir ilustram essas embarcações:

Figura 3 – Pô-pô-pô



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

Figura 4 – Navio da Secretaria de Transporte de Belém



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

O caminho até Cotijuba revela cotidianos ribeirinhos de Belém, como mostram estas imagens:

Figura 5 – Casa e ribeirinhos (ilha Paquetá)



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

Figura 6 – Casa e criança ribeirinha (ilha Jutuba)



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

Os moradores de ilhas próximas a Cotijuba (Paquetá, Jutuba, Urubuoca) mantêm um fluxo constante com este lugar. A educação escolar, por exemplo, é um dos motivos pelo qual ocorre esse trânsito, seja para cursar a educação infantil, o

ensino fundamental ou o Ensino Médio. Em Cotijuba, a educação infantil e o ensino fundamental são ofertados para moradores de Cotijuba e de ilhas próximas, por um Anexo do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira¹³. O ensino fundamental também é ofertado na EEEFM Profa. Marta da Conceição em Anexos desta escola. O Ensino Médio em Cotijuba ocorre somente na EEEFM Profa. Marta da Conceição. Algumas embarcações a serviço dessas escolas fazem o transporte dos alunos de outras ilhas para Cotijuba e o retorno desses alunos às suas moradias.

Existem registros históricos de Cotijuba desde o século XVIII. Nesse período foi construído nessa ilha um engenho de branqueamento de arroz, representando um dos nove engenhos do estado do Pará. A construção desse engenho indica:

[...] o antigo processo de antropização e utilização do solo para a agricultura na Ilha de Cotijuba. No sítio denominado Fazendinha, localizado na costa leste da Ilha, a estrutura do engenho ainda mantém-se preservada devido à dificuldade de acesso ao local e à vegetação local composta de manguezais e igapós (SILVA, 2003, p. 50).

A história da ilha também é permeada por interesses político-econômicos. Esse lugar era considerado um ponto estratégico para abastecer e resguardar a cidade de Belém de quaisquer ameaças. Tais interesses políticos e econômicos voltados para Cotijuba se destacam nos seguintes aspectos:

1) Inicialmente a ideia de interesse político econômico está presente desde 1784 com o Engenho Fazendinha, sendo enfatizado com o Barão do Marajó em 1895, ao apontar sua localização geográfica e sua condição natural, capaz de propiciar a interação homem e natureza, além de possuir solo fértil ao plantio. 2) [...] o ideário de estratégia político-militar, presente no século XIX, quando da presença de tropas militares sediadas na Ilha de Cotijuba no intuito de combater os cabanos, nos anos de 1835 e 1836, abrigados nas ilhas de Arapiranga e Tatuoca. 3) [...] a imagem de isolamento como forma de redenção, presente na literatura e na prática política sob a forma de Casas de Detenção de difícil acesso. Tal predicado não passou despercebido aos políticos paraenses, quando a Ilha passa a sediar uma Colônia Reformatória construída durante a primeira Interventoria de Magalhães Barata (1930-1935), destinada à recuperação de menores abandonados e delinquentes [...], é somente no Governo de Zacharias de Assumpção (1945 e 1951-

¹³ A sede deste Centro de Referência Ambiental localiza-se na ilha de Caratateua.

1956) que a Colônia Reformatória passa a condição de Colônia Penitenciária, vinculada a diferentes Secretarias até a sua completa extinção em 1974 (SILVA, 2003, p. 52).

Com a criação da Colônia Reformatória para Menores no Governo de Magalhães Barata e posteriormente a transformação dessa colônia em penitenciária, a ilha de Cotijuba passa a ser incorporada ao cenário estadual (SILVA, 2003, p. 54). Essa colônia reformatória:

[...] contava com cursos profissionalizantes de ferraria, serralha, carpintaria, alfaiataria, sapataria, motorista, marcenaria, mecânica, além de roça e horta, sendo destinada a menores do sexo masculino em dificuldades financeiras, familiares ou quando cometiam alguma infração, estando na faixa etária de 08 a 18 anos de idade [...] quando então saiam para se alistar nas forças armadas ou eram encaminhados para trabalhar em órgãos públicos municipais, estaduais ou federais (SILVA, 2003, p. 55-56).

Concomitante ao funcionamento dessa colônia habitava na ilha populações, cujos meios de subsistência eram a caça, a pesca, a agricultura, a coleta de frutos e a criação de pequenos animais. Na década de 1940 foram enviadas à ilha famílias japonesas vindas de Tomé-Açu, para que elas repassassem conhecimentos sobre a agricultura aos alunos da colônia reformatória (SILVA, 2003).

No ano de 1947 Cotijuba passa a pertencer ao estado, então governado por Moura Carvalho. Nesse período a Colônia Reformatória de Menores passou a ter o caráter “correcional” voltado para menores e para adultos. Também foi “erguida uma casa de detenção para pequenos delitos destinada a adultos, situada no Poção, ao norte da Ilha, na extremidade oposta à Colônia Reformatória de Cotijuba” (SILVA, 2003, p. 58). Os presidiários adultos trabalhavam em hortas, roça, e extração de madeira, cujos produtos extraídos dessas atividades eram vendidos em Belém.

A Colônia Reformatória de Menores passou a se chamar “Educandário Nogueira de Faria”, e a partir de 1951 esse estabelecimento transformou-se em presídio estadual (CODEM, 1997; SILVA, 2003). O relato de Teodorico Rodrigues (último diretor do educandário antes de passar a condição de penitenciária) enfoca sobre esse presídio:

Com a denominação de Educandário ‘Nogueira de Faria’ o estabelecimento na verdade alcançou seu verdadeiro objetivo e finalidade... Já com a denominação de Colônia Penal ‘Nogueira de Faria’, passa para o âmbito da Secretaria de Segurança, onde os

governantes da época transformaram a Colônia em um verdadeiro depósito de presos (ASSUNÇÃO, 1992 apud SILVA, 2003, p. 59).

Esse relato indica sobre o contexto de Cotijuba nesse período, o qual revela difíceis trajetórias de vida de menores e adultos nessa Ilha. Quanto aos menores, inexistiam critérios de seleção definidos que os levassem para a Colônia Penal, contudo, dentre alguns fatores estavam: pobreza (principalmente), a vadiagem e a solicitação das famílias à Secretaria de Segurança Pública (SILVA, 2003).

Existem ainda as ruínas do Educandário Nogueira de Faria, que fazem parte do patrimônio histórico da Ilha. Essas ruínas situam-se em frente ao trapiche principal de Cotijuba. A imagem a seguir apresenta a fachada principal desse educandário.

Figura 7 – Ruínas do Educandário Nogueira de Faria



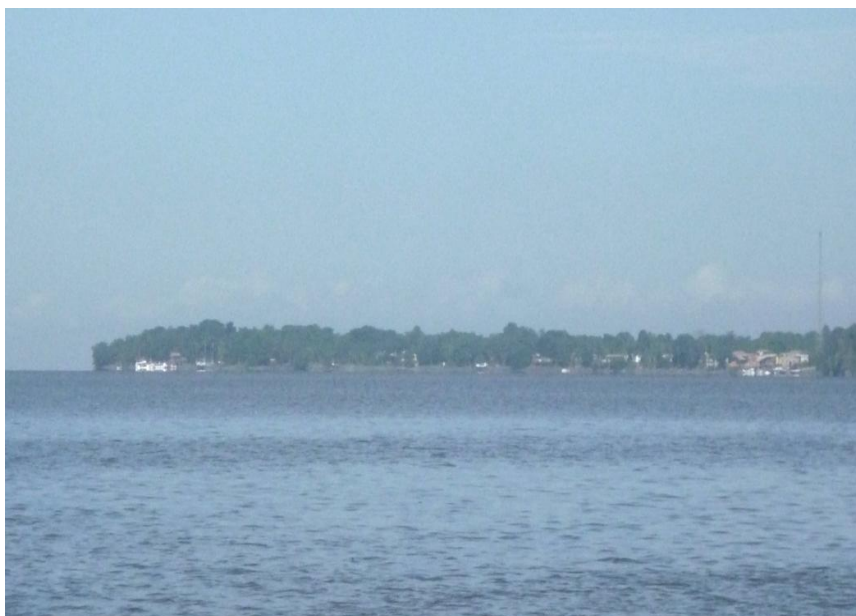
Fonte: Mariléia Trindade (2010)

Atualmente o território de Cotijuba é dividido em zona urbana e zona rural. A zona rural compreende: as zonas de preservação dos recursos naturais e a zona agrícola. A zona urbana corresponde a “toda área urbanizada ou que, por sua natureza e condição, seja considerada vinculada a área urbanizada, contígua ou não” (PLANO DIRETOR DA ILHA DE COTIJUBA, 1997).

Os elementos característicos do território urbano e rural de Cotijuba podem ser percebidos numa imbricada relação no cotidiano. Nas ruas, por exemplo,

transitam búfalos, charretes como meio de transporte e ao mesmo tempo é frequente atualmente o transporte por meio de motocicletas (Figura 9). Outro elemento dessa interrelação que percebemos na ilha está no âmbito da cultura, como a existência de tradições mais antigas de alguns moradores (a confecção de artesanato) e as culturas modernas como as festas de aparelhagens na Ilha. As imagens a seguir ilustram paisagens de Cotijuba:

Figura 8: Paisagem da chegada à Ilha



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

Figura 9: Charretes e mototaxistas



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

Figura 10: Vista da rua Magalhães Barata



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

A economia da ilha de Cotijuba tem base no extrativismo vegetal, principalmente de frutas, na produção de carvão vegetal, pequena produção agrícola de hortaliças, na pesca e no comércio. O turismo também movimenta a economia de Cotijuba por seus vários atrativos, como: os igarapés e as praias situadas nos litorais oeste, noroeste e norte da Ilha; as ruínas do Educandário Nogueira de Farias, o Farol de Cotijuba, as ruínas da Casa do Governador Zacarias de Assunção, as ruínas do Engenho de Branquear Arroz, do século XVIII (CODEM, 1997).

2.4 A ESCOLA PESQUISADA

As informações da EEEFM “Professora Marta da Conceição” ora elencadas, têm como referência as características da mesma durante o ano letivo de 2010. Esta escola situa-se na ilha de Cotijuba, na avenida Jarbas Passarinho, em prédio pertencente ao Estado. Tem aproximadamente 41 anos¹⁴; possui quatro anexos¹⁵ que ofertam o ensino fundamental com sistema multisseriado. Desses anexos, dois situam-se na ilha de Cotijuba (Anexo Tiradentes e Anexo Pedra Branca), um na Ilha de Paquetá (Anexo Santo Antônio) e um na Ilha de Urubuoca (Anexo Urubuoca). Os estudantes do Ensino Médio desta escola moram na ilha de Cotijuba e adjacentes – Jutuba, Urubuoca e Paquetá.

¹⁴ Não foi localizado na escola um documento que tratasse a respeito da data de fundação da escola. Essa quantidade de anos que a escola possui foi estimada pelo diretor da escola, do ano de 2010.

¹⁵ Unidade escolar vinculada à escola sede.

Figura 11 - EEEFM “Professora Marta da Conceição”

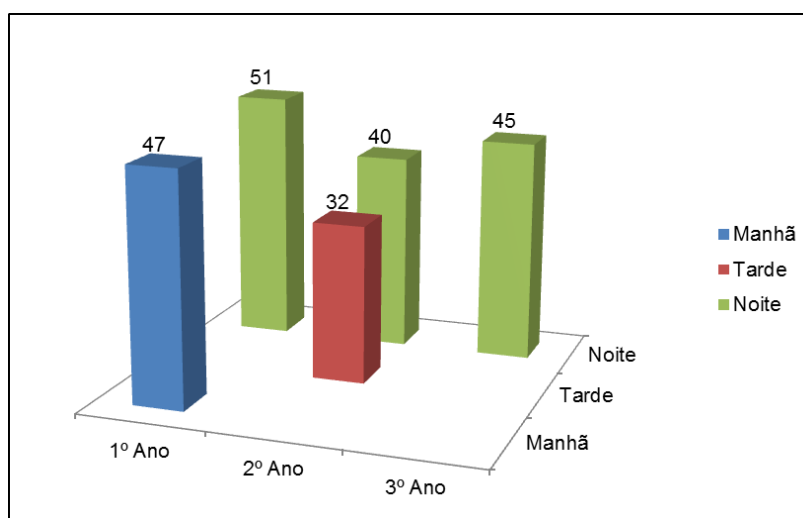


Fonte: Mariléia Trindade (2010)

O Ensino Médio é ofertado na EEEFM “Professora Marta da Conceição” nos turnos da manhã, tarde e noite. Pela manhã é ofertado o 1º ano do Ensino Médio; no turno da tarde existe uma turma de 2º ano e no turno da noite são ofertadas turmas dos 1º, 2º e 3º anos.

Segundo dados sobre a matrícula dos alunos no ano de 2010, o Ensino Médio é constituído por 98 alunos do 1º ano, 72 alunos do 2º ano e 45 alunos do 3º ano. A quantidade de alunos do Ensino Médio é apresentada por turno no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Quantidade de alunos do Ensino Médio, no ano de 2010



Fonte: Direção da escola (2010)

As dependências físicas da escola são: sala da diretoria, sala da secretaria, laboratório de informática, campo nos fundos da escola (vasta área em grama), copa, sanitários (3), depósito, salas de aula (7). A escola não possui biblioteca, nem sala de multimídia.

A escola é construída em alvenaria, formada por quatro prédios: um que comporta as atividades da Secretaria e da Direção; outro referente ao espaço da copa, banheiros e depósito; e dois prédios de salas de aula e em um deles localiza-se a sala de informática. No campo da escola são realizadas as atividades de Educação Física. Pertence também à escola uma casa (ao lado da mesma) que hospeda¹⁶ os professores.

Segundo informação do diretor da Escola, faltam recursos financeiros para a construção de outros espaços físicos, que serviriam para o funcionamento da biblioteca, outras salas de aula, da sala de professores e sala de multimídia.

A escola possui os seguintes equipamentos: uma TV, um aparelho de DVD, uma copiadora, uma impressora, um retroprojeto, computador administrativo e outros do laboratório de informática, uma roçadeira. A televisão, o DVD, a copiadora e o retroprojeto atendem as demandas da direção, dos servidores e dos alunos. Apesar de a Escola possuir computador administrativo, o serviço de internet ainda não é ofertado, mesmo havendo necessidade.

O abastecimento de água e de energia elétrica da escola é proveniente da rede pública. A água consumida é filtrada. Quanto à merenda escolar, é ofertada para os turnos da manhã e tarde. Sobre o destino do lixo, a escola utiliza o serviço de coleta periódica e também joga o lixo em outras áreas para queima.

A escola oferece educação especial e educação de jovens e adultos (EJA) para o ensino fundamental. O projeto político pedagógico da escola encontra-se em construção. As ações de formação aos professores da escola são ofertadas pela SEDUC/ PA.

No âmbito da gestão, a escola possui apenas o diretor e na estrutura colegiada conta com o conselho escolar, formado por pais, alunos, professores, funcionários, comunidade extraescolar e a SEDUC representada pelo diretor da

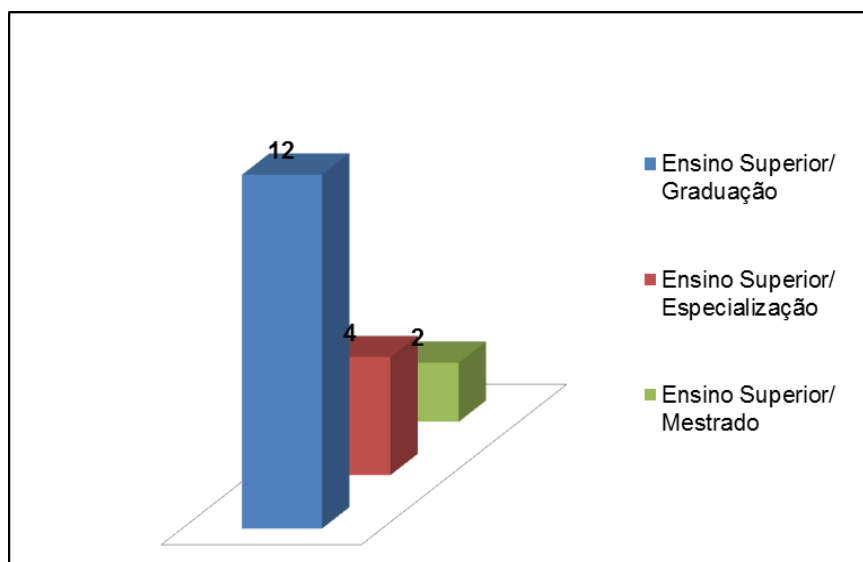
¹⁶ Alguns professores residentes na área continental de Belém se hospedam nessa casa no período de suas aulas na EEEFM Profa. Marta da Conceição.

escola. O conselho de classe não foi constituído, assim como o grêmio estudantil. É desenvolvido na escola projeto coordenado pelo Instituto Universidade Popular (UNIPOP) relativo à realização de oficinas de diferentes temas com os alunos, o Projeto Fortalecer, e PIBIC Junior.

Com relação aos servidores, a Escola possui professores que atuam no ensino fundamental e no Ensino Médio, técnicos pedagogos, assistente administrativo, merendeiros, secretários, serventes, barqueiros como prestadores de serviço que transportam os alunos de outras ilhas, e vigia.

O Gráfico 2 ilustra a formação dos professores:

Gráfico 2 – Nível de formação dos professores



Fonte: Direção da escola (2010)

Os professores do Ensino Médio possuem formação em nível de graduação, sendo que alguns possuem pós-graduação lato e stricto-sensu. Destaque-se uma professora da Escola desenvolveu sua dissertação de mestrado¹⁷ com professores da mesma escola e pertencentes aos anexos.

¹⁷ A autora é Rafaela Lebrege Araújo, cujo título dessa dissertação é: “Narrativas de professoras das ilhas de Belém: visão de si e saberes ambientais”.



Dinâmica para iniciar a *roda de conversa*

3

POR ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DOS JOVENS SOBRE O ENSINO MÉDIO

Discorremos neste capítulo sobre o processo de elaboração da *pesquisa de campo* na escola lócus desse estudo, cuja etapa contemplou a aplicação de *Questionários* (para coletar informações sobre a escola e os alunos do último ano do Ensino Médio) e ainda a realização da *roda de conversa* com os sujeitos desse estudo. Apresentamos os traçados das categorias, temáticas e eixos, oriundos das informações coletadas em *campo*, os quais embasam a análise elencada a seguir.

3.1 CATEGORIAS, TEMÁTICAS E EIXOS

No processo de coleta dos dados na pesquisa de *campo*, utilizamos como instrumento um **questionário para a escola** (Apêndice 1), com perguntas abertas e fechadas, a fim de estruturar o perfil da mesma. Esse questionário contemplou as seguintes *categorias*: identificação, dados sobre o Ensino Médio, infraestrutura, alimentação escolar, dimensão pedagógica, dimensão da gestão e servidores. Este questionário contribuiu para conhecermos sobre a EEEFM Profa. Marta da Conceição, cujas informações sobre elas apresentamos no capítulo 2. As respostas nesse instrumento foram dadas pelo diretor dessa instituição, do ano de 2010.

Utilizamos também um **questionário para os alunos** (Apêndice 2), composto de duas *categorias*: “Sobre você e seu contexto sociocultural” e “Sobre sua experiência de Ensino Médio”. Nas duas categorias existiam perguntas abertas e fechadas.

Conforme referimos na Introdução, optamos em realizar esta pesquisa com jovens do 3º ano do Ensino Médio. Reiteramos que esta série era ofertada na escola lócus desta pesquisa somente no turno da noite e em uma única turma. Após contato inicial com esses alunos (na sala de aula e turno de estudo) para informá-los sobre os propósitos dessa investigação, e com o aceite dos mesmos em participar da pesquisa, retornamos à escola para aplicar esse questionário. No primeiro encontro com a turma para a entrega do questionário não foi possível a aplicação do mesmo por motivo dos alunos não terem um horário livre. No encontro seguinte, a turma estava com um horário disponível, com isso foi possível responder esse instrumento. Nesta ocasião, estavam presentes 18 alunos (da turma de 3º ano do turno da noite).

Com a aplicação do questionário para os jovens, retornamos à escola e convidamos a turma do 3º ano para participar da roda de conversa e informamos a respeito da mesma. Os alunos demonstraram grande interesse ao receber esse convite.

A partir da primeira categoria do questionário dos alunos, citada acima, apresentamos neste Capítulo o perfil sociocultural dos jovens pesquisados¹⁸. A segunda categoria favoreceu para termos as “primeiras impressões” acerca do Ensino Médio nesta escola e nos deu base para realizar a roda de conversa – momento final de recolha dos dados durante a pesquisa de campo.

A partir do registro das informações contidas nos questionários dos jovens elaboramos cinco *temáticas* para o **roteiro da roda de conversa** (Apêndice 3), as quais foram: 1) juventude da ilha, 2) percepções sobre a ilha, 3) representações sobre o Ensino Médio, 4) projetos de vida e 5) contribuição do Ensino Médio para a elaboração do projeto de vida.

Realizamos a roda de conversa logo após a finalização das atividades escolares dos jovens do 3º ano, ou seja, quando eles concluíram o Ensino Médio. Esse momento de pesquisa ocorreu no turno da noite em sala de aula da EEEFM Profa. Marta da Conceição, por considerar que vários jovens dessa turma trabalhavam durante o dia.

Participaram da roda de conversa 09 jovens – um número significativo de voluntários que equivale a 20% dos alunos do 3º ano dessa escola. Para alguns alunos da turma, mesmo com o interesse de participar desse momento, não foi possível estar presente por motivos particulares¹⁹.

Iniciamos a roda de conversa com uma dinâmica (descrita no Anexo 4) visando a interação e descontração do grupo. Esse momento foi positivo considerando-se a satisfação e entrosamento em grupo (entre os alunos e entre eles e pesquisadora). Em seguida, houve um momento de lanche, que se estendeu

¹⁸ Optamos em apresentar neste estudo apenas os dados do perfil dos jovens que participaram da roda de conversa, identificando individualmente as informações sobre esse perfil contidas nos questionários. Contribuíram também para a construção desse perfil as observações realizadas a partir do diálogo com os jovens em vários momentos de visita à escola e em encontros casuais com eles em Cotijuba.

¹⁹ Alguns alunos que não puderam estar presentes informaram isso aos colegas de turma que se dirigiram a escola para participarem desse diálogo.

durante a roda²⁰. Após esse momento, convidamos os alunos a sentar em roda e iniciou-se o diálogo, com base no roteiro de entrevista referido. No momento final da roda de conversa, fizemos a leitura do poema “E agora José” (de Carlos Drummond de Andrade) para relacionar com as perspectivas futuras dos jovens após o Ensino Médio, como será exposto adiante. Elencamos também para esse encontro a realização de desenhos pelos alunos referentes aos seus projetos de vida. Contudo, considerando o tempo longo em que eles estiveram presentes, solicitamos que eles elaborassem esse desenho em suas casas para entregá-lo posteriormente. Alguns alunos nos deram esses desenhos²¹ e os apresentamos também nesse capítulo. A roda de conversa, envolvendo esses processos, teve duração de 2h 20min.

As imagens a seguir ilustram a dinâmica inicial e a continuidade da roda de conversa:

Figura 12: Dinâmica inicial da roda de conversa



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

²⁰ Sempre que alguém desejava tomar um café, suco ou comer o que estava servido (biscoito, pão, pastel), essa pessoa se dirigia livremente para o lanche. Isso foi positivo durante a roda, porque contribuiu para os alunos ficarem mais a vontade.

²¹ Dentre o grupo de jovens participantes da roda de conversa, 04 deles optaram em não fazer esse desenho, justificando que não sabiam desenhar.

Figura 13: Roda de conversa



Fonte: Mariléia Trindade (2010)

Com base no que os 09 jovens apontaram na roda de conversa, assim como nas respostas desses no questionário, organizamos as informações pelas unidades de sentido em oito *temáticas analíticas*, as quais foram: 1) Perfil dos jovens; 2) Percepções sobre a ilha, 3) Ser jovem da ilha, 4) Expectativas ao ingressar no Ensino Médio; 5) Temáticas formativas no Ensino Médio, 6) Dificuldades no Ensino Médio, 7) Projetos de vida dos jovens e 8) contribuições do Ensino Médio para a elaboração dos projetos de vida.

Para caracterizar as RS dos jovens sobre o Ensino Médio, seguimos a proposta de Jodelet (1989 apud NASCIMENTO, 2002) acerca do processo de investigação das RS, o qual para ela deve ser embasado em três questões: 1) “Quem sabe e de onde sabe?”, 2) “O que sabe e como se sabe?”, 3) “Sobre o que se sabe e com que é feito?” Essas questões referem-se respectivamente a três dimensões geradoras da unidade e coerência de sentido das RS: 1) condições de *produção e circulação das RS*, 2) *processo e estado das RS*, e 3) *epistemologia das RS* (NASCIMENTO, 2002).

Com base nessa proposta de Jodelet, para caracterizar as RS dos jovens organizamos as informações das oito *Temáticas Analíticas*, referidas acima, em três *eixos de análise*:

1) Quem diz e de onde diz?

2) O que diz?

3) Sobre o que diz?

A primeira questão proposta por Jodelet (Quem sabe e de onde sabe?), referente às *condições de produção e circulação das RS*, permite conhecer acerca do sujeito que fala das condições sociais que marcam suas RS. Para Jodelet (1984 apud PUGLIESI, 2004, p. 21) “o sujeito, sendo um sujeito social, faz intervir na sua elaboração ideias, valores e modelos que ele traz do grupo ao qual pertence ou das ideologias veiculadas na sociedade”. Considera-se ainda que “o lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social” (JODELET, 2001 apud PUGLIESI, 2004, p. 21).

Para analisar as RS dos jovens sobre do Ensino Médio, precisamos conhecê-los. As RS enquanto produtos sociais devem ser estudadas com base nas condições sociais que as engendram, ou seja, do contexto de produção das mesmas (SPINK, 1994). Sem o entendimento da dinâmica psicossocial que compõe as RS “será difícil contribuir para a montagem do quebra-cabeça sobre os motivos que levam os indivíduos a agirem desta ou daquela maneira, como também a construírem esta ou aquela representação de si mesmo e do mundo” (NASCIMENTO, 2002, p. 116).

Com base nisso, o primeiro eixo elencado na análise do presente estudo (Quem diz e de onde diz?) tem como propósito indicar quem são os sujeitos desse estudo e a partir de que lugares falam, isto é, do contexto sociocultural que habitam e da compreensão sobre ser jovem nesse lugar.

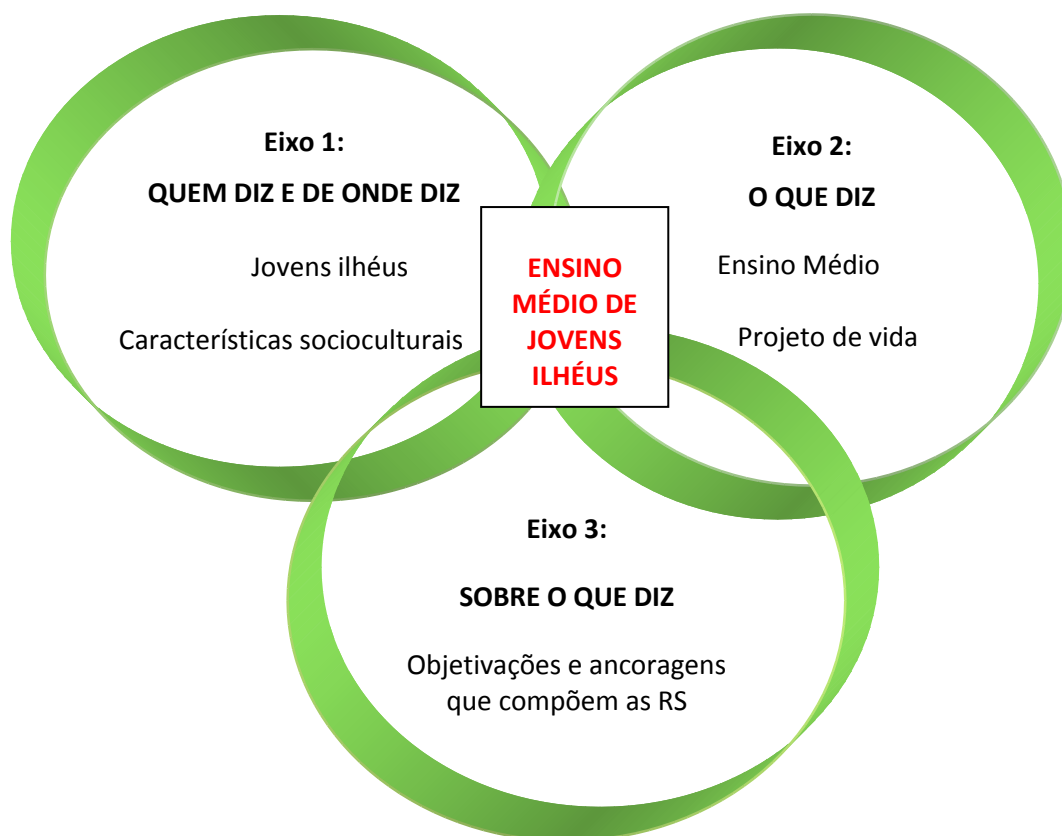
A segunda questão (O que sabe e como se sabe?), referente ao *processo e estado das RS*, tem como propósito verificar o conteúdo cognitivo das RS, isto é, o *discurso* acerca de um determinado fenômeno. Dessa forma então, no segundo eixo (O que diz?) elencamos os discursos dos jovens acerca do Ensino Médio, ou seja, o que dizem sobre suas experiências de escolarização nesse ensino. Ainda nesse eixo inserem-se os projetos de vida dos jovens e as relações do Ensino Médio com esses projetos.

A terceira questão (Sobre o que se sabe e com que efeito?) a qual remete à *epistemologia das RS* (respostas ao problema de estudo), diz respeito aos significados e consensos das representações (NASCIMENTO, 2002). Assim, no terceiro eixo dessa análise (Sobre o que diz?), abordamos os consensos dos jovens sobre suas percepções acerca do Ensino Médio, de seus projetos de vida e a relação entre ambos, por meio das objetivações (imagens) e ancoragens (significados) das RS desses sujeitos.

Vale destacar que as objetivações e as ancoragens, segundo a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), são componentes fundamentais no processo de construção do pensamento consensual de um grupo sobre um objeto.

Na imagem a seguir apresentamos esses três eixos que estruturam a análise das RS dos jovens:

Figura 14 – Eixos que estruturam as análises das RS



Fonte: Elaborada com base nos dados da pesquisa (2010)

Nos eixos 1 e 2 estão distribuídas as oito *temáticas analíticas* resultantes da organização das informações dos questionários dos 09 jovens e da roda de conversa, conforme referimos anteriormente. O eixo 3 apresenta os consensos presentes nessas *temáticas analíticas*. O Quadro 12 apresenta a composição desses eixos. Ressaltamos que a *temática analítica* “Aspectos formativos no Ensino Médio” é formada por outras sub-temáticas.

Quadro 12 - Eixos de análise

<i>Eixo 1</i> QUEM DIZ, DE ONDE DIZ?	<i>Temáticas analíticas:</i> • Perfil dos jovens • Percepções sobre a ilha • Ser jovem da ilha
<i>Eixo 2</i> O QUE DIZ?	<i>Temáticas analíticas:</i> • Expectativas ao ingressar no Ensino Médio • Elementos formativos no Ensino Médio * Conhecimento de si * Família * Ilha * Trabalho * Aprendizagens diversas • Dificuldades durante o Ensino Médio • Projetos de vida • Contribuição do Ensino Médio para a elaboração dos projetos de vida
<i>Eixo 3</i> SOBRE O QUE DIZ?	• Sobre os jovens que dizem e contexto de vivência • Objetivações e ancoragens sobre o Ensino Médio • (Des) Atracando: Ensino Médio e projetos de vida dos jovens

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2010)

3.2 QUEM DIZ, DE ONDE DIZ? - (EIXO 1)

Apresentamos neste eixo o perfil dos jovens dessa pesquisa, as suas percepções sobre a ilha de Cotijuba e o que representa para eles ser jovem ilhéu.

3.2.1 Perfil dos jovens pesquisados

Identificamos os jovens deste estudo com nomes indígenas. Tais nomes foram escolhidos pelo significado agradável que possuem, contudo, não tivemos a pretensão de associar esses significados com as características individuais dos jovens. O Quadro 13 apresenta os nomes que referenciam os jovens deste estudo e os respectivos significados:

Quadro 13 – Nomes que referenciam os jovens do estudo

<i>Os jovens</i>	
Araguaci	“Pássaro bonito”
Avaré	“Homem amigo”
Cauê	“Homem bondoso que age com inteligência”
Kaluanã	“Grande guerreiro”
Vivá	“Forte como a natureza”
<i>As jovens</i>	
Aneci	“Graciosa”
Juraci	“Aquele que fala o bem”
Kaolin	“Bela jovem”.
Tecoara	“Alegria”

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2010)

O jovem Araguaci tem 21 anos, não possui filhos, se identifica como jovem “ribeirinho” e pardo. Mora há mais de 06 anos em Cotijuba. Sua atividade de trabalho é em estabelecimentos comerciais, que às vezes é remunerada. Participa de igreja evangélica, e nos momentos de lazer gosta de praticar esportes.

Cauê tem 20 anos, se considera “jovem ilhéu”, de cor parda. Participa de grupo cultural, desenvolve atividade de trabalho em marcenaria e às vezes é remunerado. Não possui filhos, sua religião é evangélica, nos períodos de lazer ele trabalha em casa. Este jovem mora há mais de 06 anos na ilha.

A jovem Aneci possui 20 anos, identifica-se como cor parda e “jovem ilhéu”. Não tem filhos e sua religião é católica. Mora na ilha de 04 a 06 anos. Nos momentos de lazer ela gosta de escrever poemas, ouvir música e assistir televisão. Participou como bolsista do PIBIC Júnior da UFPA durante dois anos do Ensino Médio, desenvolvendo projeto de pesquisa em Cotijuba na área biológica.

A idade de Kaluanã é 20 anos. Ele mora na ilha desde que nasceu e se auto-identifica como “jovem”, de cor parda. Sua religião é evangélica, não possui filhos, e nos momentos de lazer ele prefere ouvir músicas. Participou também durante dois anos como bolsista do PIBIC Júnior/ UFPA, no mesmo projeto em que trabalhava Aneci. Trabalha em uma padaria, cuja atividade é remunerada sem carteira assinada e, às vezes exerce atividade como moto-taxista²². Participa também de associação de pescadores.

Avaré tem 22 anos, se identifica como “jovem ribeirinho”, de cor parda. Participa de grupo cultural; nos momentos de lazer gosta de ouvir músicas. Não possui religião. Não tem filhos. Mora na Ilha há mais de 06 anos. Trabalha com manutenção de computadores, cuja atividade às vezes é remunerada.

Vivá possui 25 anos, se identifica como “jovem ilhéu” e pardo. Mora em Cotijuba desde que nasceu, mas passou alguns anos fora deste lugar com a finalidade de empregar-se. Não possui filhos, sua religião é evangélica e nos momentos de lazer gosta de assistir televisão. Trabalha como moto-taxista e participa de associação referente a essa atividade.

A jovem Tecoara tem 18 anos, se identifica como “jovem”, de cor parda. Participa de grupo cultural na igreja católica. Não possui filhos. Nos períodos de lazer gosta de ouvir músicas. Mora na ilha de 04 a 06 anos.

Juraci tem 22 anos, se identifica como “jovem” e negra. Mora na ilha de 04 a 06 anos. Possui um casal de filhos. Sua religião é evangélica. Nos momentos

²² Atividade remunerada em que se realiza transporte (de alguém ou alguma coisa) por meio de motocicleta.

de lazer gosta de praticar esportes e outras atividades não especificadas. Trabalha com vendas de mercadorias junto com outras pessoas da família em um quiosque localizado no trapiche da Ilha, cuja atividade gera sua remuneração.

Kaolin possui 24 anos, se identifica como “jovem” e de cor parda. Possui 01 filho. Sua religião é católica. Mora há mais de 06 anos na Ilha. Nos períodos de lazer prefere assistir televisão e ouvir músicas. Trabalha também em estabelecimento comercial (quiosque) no trapiche da ilha, com atividade remunerada sem carteira assinada.

O estado civil de todos esses jovens é solteiro. Dentre eles, 04 se identificam como “jovem”, 02 como “jovem ribeirinho” e 03 como “jovem ilhéu”. Estes sujeitos indicam ter uma identidade ligada às águas, seja como ilhéu ou ribeirinho. Contudo, é significativa a identificação deles como “jovem”. Isto pode indicar que eles reconhecem sua juventude para além do vínculo que possuem com a Ilha. Ao mesmo tempo em que se reconhecem como jovens ilhéus, os quais vivem um contexto sociocultural específico, também se identificam como “jovens”, cuja percepção pode associar-se ao que compreendem sobre “ser jovem” independente do contexto habitam.

No que se refere ao envolvimento desses jovens com associações é pouco, apenas 02 deles participam de associações. O estudo de Lana Silva (2003) já indicava que o associativismo em Cotijuba não é expressivo; mesmo a mais antiga associação da Ilha, a Associação dos Produtores Rurais da Ilha de Cotijuba (APIC) passou por períodos de estagnação e tentativas de reativação.

3.2.2 Percepções sobre a ilha

A ilha de Cotijuba é percebida como um ambiente bonito, agradável, tranquilo, marcado pelas paisagens naturais e também como lugar que traz benefícios para o bem-estar e para a saúde. Os jovens destacam as diferenças ambientais deste lugar em relação à sede de Belém, como vemos nos relatos abaixo:

⇒ O que representa a ilha pra você?

Pra mim a ilha é com certeza é... Vamos dizer assim, vamos traduzir assim, é um paraíso! Paraíso entre aspas, claro, porque tem seus problemas (Kaluanã).

[...] Quando eu estou em Belém [...] eu não consigo dormir porque é muito barulho e o ar, tem que dormir com ventilador! O ambiente lá é muito quente e aqui não, já é frio, é bem frio. Aí, o meu quarto eu deixo a janela aberta, tranquila, frio. Lá em Belém nem com a porta, com a janela aberta, é uma quentura, haja ventilador! E também, outra coisa, o barulho. Aqui não! Tem tranquilidade, não tem esse barulho... (Aneci).

O lugar é mais a natureza. Porque lá em Icoaraci quando a gente chega lá a gente já respira esse monóxido de carbono que destrói tudinho os nossos pulmões. Quando eu vou no ônibus eu já me sinto enjoado de estar cheirando aquela poluição (Araguaci).

Eu já me acostumei aqui. Eu morei 9 anos em Belém, né, aí a gente se acostuma com o clima daqui. Como assim, um dia desses eu fui, eu estava no ônibus morrendo de calor e as pessoas que moram lá já estão acostumadas, assim não estavam nem se importando! E eu aqui agoniada, quase me dá falta de ar. Quando eu cheguei foi com dor de cabeça! (Juraci).

Essa Ilha é significativa para os jovens. Eles se agradam de conviver nesse lugar, demonstraram que estão acostumados com o local.

Kaluanã diz que a ilha é um “paraíso”. Compreendemos esta fala como reveladora de um imaginário sobre a ilha, enquanto um lugar especial, encantador. Este imaginário também perpassou por outros períodos da história de Cotijuba. Lana Silva (2003, p. 52) relata que após a extinção da penitenciária que havia nesta ilha, ela passa a ser exaltada em jornais e revistas locais “como a verdadeira ilha dos prazeres [...] onde é possível manter encontros com a natureza [...] e aventuras inesquecíveis, [...] expressando sua verdadeira vocação natural”. Assim, criou-se um imaginário sobre a ilha como “um paraíso perdido, de imagem bucólica e natureza intocada”.

Outro aspecto da representação sobre a ilha foi o destaque ao comportamento e tratamento dos moradores, que se destaca pelo modo de falar e o tratamento com os outros:

O modo de falar... [Pausa] Porque o lugar, as pessoas aqui são muito acolhedoras. E eu sou do Amapá, quando eu cheguei aqui há seis anos atrás eu senti isso, as pessoas são muito acolhedoras aqui, e o lugar é muito calmo. Já diferente de outros lugares como Belém, lá é mais violento. As pessoas tem medo... Quando chega pergunta “ah onde é que fica tal rua? Ah fica ali, ali” Fica agoniada, porque é muita criminalidade. Aqui não. Não tem isso. A pessoa ainda senta, ainda dá um cafezinho ainda (Aneci).

É singular a fala de Aneci quando diz que na Ilha “ainda se senta, ainda dá um cafezinho”. Tal relato demonstra um cotidiano com aspectos tradicionais, que lembra sentar-se à porta para conversar, tomar e ainda oferecer café a outros, o que diferencia do ritmo de vida acelerado que se evidencia na sede de Belém, por exemplo.

Entre os moradores de Cotijuba estão populações tradicionais (LIMA, 2004). Estas sociedades podem ser interpretadas da seguinte forma:

[...] têm uma representação simbólica do seu espaço, são detentoras de saberes acumulados sobre os ciclos da natureza, que lhes fornece os meios de existência material e social, de simbolização e atribuição de significados à sua realidade, elementos constitutivos de sua cultura. A cultura é entendida como modos de produzir, de cultivar, de **interagir**, de simbolizar, como as representações construídas pelos grupos sociais a respeito de si mesmo e de sua relação com os fenômenos naturais e fatos sociais (FREIRE, 2002, p. 45. Grifo nosso).

Assim, percebemos este cotidiano com características peculiares na interação com a natureza e nas relações sociais entre os moradores. O saber e a cultura, que habitantes de Cotijuba possuem, propiciam a eles características específicas no cotidiano, como o falar e o interagir.

A ilha para os jovens tem pouco índice de violência. Esta característica da ilha permite ter uma vivência mais tranquila, e com isso ter hábitos como dormir de janela aberta, sem grades na casa, conforme expressam os relatos abaixo. Juraci diz ter medo da violência na sede de Belém, mas na ilha sente-se tranquila. Para o jovem Kaluanã, a fronteira representada pelo rio entre a sede de Belém e esta Ilha é um fator que retém a influência da violência.

[...] eu sinceramente, eu sou de Icoaraci, fui criada em Icoaraci, moro na ilha há 10 anos, mas pra mim Cotijuba é muito melhor do que Icoaraci. Eu posso dormir com a minha janela aberta! A minha janela não tem grade. Eu posso dormir com a janela do meu quarto aberta (Kaolin).

[...] ando assim agoniada [na Sede de Belém] com medo de me assaltarem, com medo de me roubarem, olho pra todo lado, olho pra trás, fico agoniada! Quando eu chego aqui [Cotijuba] é um alívio pra mim (Juraci).

Aqui a ilha de Cotijuba posso dizer que é uma Ilha que não há muito índice, vamos supor, de violência, não há violência na ilha de Cotijuba... Há! Vamos dizer que há. Tem violência, mas não há violência como há na cidade, na cidade grande, devido a ter essa barreira, vamos supor de um rio no meio da ilha de Cotijuba com a cidade. É uma coisa que marca muito, a tranquilidade que tem e a liberdade que as pessoas têm ainda aqui na ilha de Cotijuba (Kaluanã).

Kaolin e Juraci moraram em Icoaraci, mas demonstram que se agradam de viver em Cotijuba. Isso novamente expressa o quanto elas, assim como os demais jovens, se identificam com o lugar.

O rio se revela como um elemento simbólico, o qual “protege” da violência da “cidade”, como destaca Kaluanã. Por outro lado, compreendemos também que esse rio pode representar uma fronteira por onde perpassa as influências da sede de Belém para Cotijuba e vice-versa.

As águas que cercam Cotijuba lhe conferem características específicas: singularizam seus aspectos ambientais; se constituem como um meio de sustento financeiro seja por meio da pesca, de transportes ou do turismo; e ainda influencia a cultura local.

O diálogo abaixo apresenta comparações entre a sede de Belém e Cotijuba. Novamente se enfatiza sobre a segurança nessa ilha e as especificidades das relações sociais entre os moradores:

Essa questão o Araguaci²³ falou lá, né, que em ambiente mais desenvolvido... Porque eles lá não podem sair até certo ponto. Até pra ir pra escola, o pai leva às vezes. Aqui não! Sai qualquer hora, volta qualquer hora, muitas vezes até amanhece (Cauê).

Até os próprios pais não têm confiança nos seus filhos porque não sabe pra onde vai (Kaolin).

²³ Substituímos o nome verdadeiro do jovem de quem este se refere.

Então tem isso... A gente se comunica com as pessoas dessa forma, saindo mais, conhece mais... (Cauê).

As vezes fala, “ah mora lá em Belém”. Vai ver, vai ver, mora lá naqueles garapé lá de Belém. Lá naqueles becos de lá. [Risos] (Vivá).

Eu sou de Belém. A maior parte da minha vida foi de Belém. Então até os 12 anos a minha mãe, o meu pai me levava na escola. Eu morava na Pratinha²⁴! E sabe que na Pratinha não é lugar de gente! [Risos] (Araguaci)

Eu acho assim o fato da pessoa levar na escola, não quer dizer... Porque em Belém parece que os pais tem mais um cuidado com os filhos assim na escola, tem mais aquela atenção, procura saber se ele está com boa nota, assim fazem reunião, e tem aquela atenção de levar na escola pra ver se filho tá bem e tem aquela preocupação pra saber se o filho não emenda o caminho [...] (Juraci).

Eu acho que aqui na ilha as crianças crescem mais seguras porque aqui a criminalidade é pouca. O consumo de drogas tem aqui na ilha sim, mas ainda é pouco comparado a Icoaraci. Aqui, aqui os pais têm mais confiança de deixar o filho ir na escola, ir pra outros lugares, sabe... Tem mais confiança. Sendo que Belém, em Icoaraci, não tem (Kaolin).

Eu não tenho! Eu não tenho confiança porque em todo lugar existem pessoas boas e pessoas ruins. Ninguém sabe o que as pessoas pensam, né. (Juraci)

Todo lugar tem, mas só que aqui na ilha todo mundo sabe de todo mundo. Se a pessoa fizer uma coisa aqui, a ilha inteira já sabe. Aqui vem muita gente... Por isso que vem a questão dos pais confiarem mais nos filhos porque aqui os pais estão sabendo com quem os filhos estão andando. Se é com pessoas de boa índole ou não (Kaolin).

Cauê se refere à sede de Belém como “um ambiente mais desenvolvido” e por tal aspecto interfere na liberdade de ir a qualquer lugar, já que pode tornar-se perigoso. Vivá faz crítica de que às vezes as pessoas dizem ser “de Belém”, como uma forma de expressar que vivem em um ambiente melhor, mas moram em lugares da sede com poucas vantagens para a moradia. Então, para ele falar que mora em Belém nem sempre significa ter boas condições de vida.

Da mesma forma Araguaci destaca que o bairro onde morou na sede de Belém tem desvantagens. Por esse motivo, seus pais o acompanhavam à escola para sua proteção. Juraci, por outro lado, acredita que os pais levarem os filhos à escola é uma forma de cuidado e ainda acompanhamento do desenvolvimento

²⁴ Bairro localizado na periferia de Belém.

educativo dos filhos. Kaolin em contrapartida acredita que em Cotijuba os pais confiam mais nos seus filhos e por isso dão a eles liberdade.

Apesar dessa discordância, se evidencia nesse diálogo a percepção dos jovens quanto à sede de Belém como um ambiente desenvolvido, mas com desvantagens, como o maior índice de violência e a infraestrutura ruim em alguns lugares. Quanto à Cotijuba, prevalece a visão sobre o lugar como um ambiente menos violento, onde as pessoas se conhecem mais, e, por se considerar essa ilha um lugar seguro, se acredita que neste local existe mais liberdade.

Estas percepções sobre Cotijuba nos remetem ao que tratam Carvalho e Guerra (2003) sobre características da ruralidade desse lugar. Para eles, essa ilha tem sofrido transformações quanto ao seu povoamento e instalações de novas atividades comerciais e de lazer. Por outro lado, existem fatores que demonstram a presença de uma ruralidade. Da área total da ilha, 44% pertencem a agricultores e pescadores (de acordo com um censo feito por esses autores em 2001). Os produtos provenientes do trabalho dos agricultores e pescadores (frutas, hortaliças, peixes) comercializados na feira da Ilha e em Icoaraci, revelam uma identidade camponesa; algumas moradias são marcadas pela rusticidade (61,2% das casas feitas em madeira e 5,6% de taipa, palha e barro) e com falta de serviços públicos, como esgoto e saneamento; e outro fator, o tipo de fonte de água, com a predominância (60% das residências) do poço cavado manualmente, e de onde se extrai água também manualmente utilizando um mecanismo formado por corda e carretel (CARVALHO; GUERRA, 2003, p. 206-209).

São perceptíveis as características naturais de Cotijuba e alguns aspectos de um cotidiano rural. Contudo, não podemos deixar de citar as mudanças físicas e sociais que se destacam e dão novos aspectos à vivência nesse lugar. Para Adilson Lima (2004), historicamente a ilha estava ligada às atividades de extrativismo, pesca e agricultura, mas com o processo de urbanização desse lugar, abriu-se espaço para atividades ligadas ao turismo e o consequente aumento do fluxo de pessoas. A quantidade de agricultores atualmente é pequena (61) em relação ao número de residentes (1.528 habitantes). A flora do lugar sofre diminuição, com a construção de residências. A degradação ambiental da Ilha implica também na permanência das atividades dos agricultores, e leva esses trabalhadores a complementarem suas rendas com outras atividades.

Outro aspecto apontado pelos jovens, na representação que possuem sobre a ilha, foi quanto ao trabalho. Segundo eles, faltam oportunidades de trabalho e geralmente as pessoas se inserem em atividades ligadas ao comércio. Juraci expressa seu desejo de conquistar um emprego com carteira assinada, contudo existe carência de emprego com essa garantia em Cotijuba. Os jovens dizem que as oportunidades de renda na ilha são melhores para quem possui estabilidade financeira ou com recursos financeiros para fazer investimentos:

Aqui pra morar, Cotijuba é bom, é bom pra morar. Um lugar calmo... Mas não é bom pra área de trabalho. Cotijuba não tem, não tem oportunidade de trabalho [...] (Kaolin).

Cotijuba é bom, mas pra quem já está estabilizado. Porque se você quiser morar aqui é excelente pra morar! Mas pra você se estabilizar aqui é difícil (Avaré).

A não ser que a pessoa tenha uma boa, um bom dinheiro pra investir como a maioria das pessoas que estão estabilizadas que tem mercadinho, tem uma loja de roupa... A gente quer trabalhar de carteira assinada, ninguém trabalha de carteira assinada aqui. Entendeu? E trabalha muito. Trabalha mesmo muito pesado (Juraci).

Houve em Cotijuba um reordenamento das atividades geradoras de renda. Se antes eram ligadas à agricultura e à pesca, voltam-se atualmente para o comércio e a prestação de serviços para atender à população que se desloca para ilha, principalmente nos feriados, finais de semana e férias escolares. Dentre estes serviços, estão os de: barraqueiros, comerciantes, charreteiros, bondeiros, caseiros, empregadas domésticas, carregadores e proprietários de pousadas (SILVA, 2003).

Para Silva (2003, p. 77), a partir desse contexto de trabalho em Cotijuba e de tal relação com o turismo, se estabelecem quatro grupos que compõe o cenário da ilha:

- 1) O primeiro grupo é composto pelas pessoas que estão em contato direto com o turista, estabelecendo uma relação de dependência com a atividade turística. São os proprietários de pousadas, comerciantes locais [...] e prestadores de serviços (charreteiros, bondeiros);
- 2) O segundo grupo compreende aqueles que também estabelecem contato direto com o turista, mas, dependem apenas parcialmente da atividade turística. São os pescadores e agricultores que produzem para consumo familiar, comercializando o excedente de sua produção;
- 3) O terceiro grupo é formado por habitantes que mantêm contatos com o turista de maneira esporádica, e, portanto, não se

encontram sujeitos aos fluxos turísticos. São agricultores e pescadores que, ao contrário do grupo anterior, produzem apenas para subsistência; 4) Por fim, vislumbra-se um quarto grupo em ascensão, composto por aposentados que mantêm residência fixa na ilha, indo apenas esporadicamente à capital. São pessoas em busca de tranquilidade e sossego que a ilha oferece fora do período de intenso fluxo humano.

Estas formas de trabalho mais evidentes não fazem parte das expectativas dos jovens, como percebemos nos relatos. As atividades diretamente ligadas ao turismo, ao comércio, apesar de se destacarem atualmente como principais fontes de renda em Cotijuba, requerem investimentos financeiros. Isso pode ser um fator de desvantagem para o jovem que porventura queira ter seu próprio negócio e não tem recurso suficiente para isso.

3.2.3 Ser jovem da ilha

Os jovens indicaram suas compreensões sobre viver a juventude em Cotijuba, como se percebem enquanto habitantes desse lugar e quanto a existência de diferenças entre ser jovem da ilha e ser jovem da sede de Belém.

Para Aneci, a juventude está interligada ao lazer, à aquisição de conhecimento. Contudo, o jovem nessa ilha possui poucas opções de diversões e tem necessidade de aprendizagens, como observamos no seu relato:

⇒ *Pra você o que representa ser jovem aqui na Ilha?*

Ser jovem aqui na ilha... Eh... Não tem lazer! Não tem... muito a aprender, porque as pessoas aqui não tem nada pra fazer! Ficam nas suas casas, vão pra festa, bebe, jogam e... faz sexo por aí [Riso], matam... (Aneci).

Segundo Dayrell (2007), o processo de constituição da juventude “é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”. Assim, compreendemos com base no relato acima que o contexto social dessa Ilha apresenta limitações e necessita de outros

investimentos, como o lazer e atividades culturais, que alcancem o processo de constituição social dessa juventude.

Quanto à existência de diferenças de ser jovem da ilha e ser jovem da sede de Belém, Aneci e Kaluanã expressaram que existem diferenças no que se refere ao acesso às atividades culturais, ao lazer, à educação e ao trabalho. Por outro lado, Kaluanã destaca que não existe diferença entre estes jovens quanto aos potenciais que possuem. O que diferencia para ele são as oportunidades sociais para os jovens da ilha e da sede de Belém:

⇒ *Tem diferença em ser jovem da ilha e jovem que convive na sede de Belém?*

Tem muita diferença porque aqui, como eu falei, não tem algo pra juventude fazer. Não tem... Tinha que ter um apoio cultural, coisa cultural pra juventude fazer. Tinha que ter uma quadra esportiva, incentivo esportivo, incentivo cultural, tinha que ter... Pra nós jovens não ficarem sem nada pra fazer! (Aneci)

Não há nenhuma diferença porque os jovens daqui, se falando de educação, de conhecimento, essas coisas, os jovens daqui tem os mesmos potenciais de conhecimento iguais aos jovens, vamos supor de Belém, de Icoaraci²⁵, mas com mais dificuldade, entendeu. Aqui os jovens daqui tem mais dificuldade em se estudar, tem mais dificuldade em aprender as coisas, tem mais dificuldade a se identificar com uma área devido a ser um local isolado e não ter opções, entendeu. Já os jovens de lá são os jovens mais privilegiados. Tem facilidade de fazer cursos, tem facilidade de ir para a escola... Aqui não. Aqui os jovens tem mais dificuldade devido eles morarem, de ter apenas um local de ensino e os jovens tem vez que os jovens rodam a ilha toda pra chegar na escola! (Kaluanã).

Relacionamos estas diferenciações apontadas por Aneci e Kaluanã, com o que trata Loureiro (1995, p. 55) sobre as especificidades culturais amazônicas. Para esse autor, na Amazônia podem-se identificar dois grandes espaços tradicionais da cultura, com características definidas, mas por outro lado, com forte articulação: o espaço da cultura urbana e o espaço da cultura rural. Este autor diz o seguinte:

A cultura urbana se expressa na vida das cidades, principalmente naquelas de porte médio e nas capitais dos Estados da região. Nas cidades as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, há maior velocidade nas mudanças, o sistema de ensino é mais estruturado, os equipamentos culturais são em muito maior número e há o dinamismo próprio das universidades. No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais

²⁵ Distrito de Belém.

tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido dessa realidade cultural.

Assim, compreendemos que a constituição de ser jovem na ilha não é a mesma de espaços urbanos. Possui especificidades atreladas às características da ilha. Contudo, existem articulações entre ambos os contextos, como explica Loureiro (1995, p. 55): é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana.

Nesse mesmo sentido, Freire (2009) diz o seguinte:

A cultura das comunidades rurais amazônicas tem sido reinventada na tensão tradição–modernidade, incorporando elementos materiais e simbólicos da vida urbana; mas preservando também elementos que os diferenciam da cidade, a exemplo da simbiótica relação com a natureza, da organização econômica e das relações sociais, do manejo dos recursos naturais.

Alguns jovens se reconhecem em certos aspectos mais preparados do que os demais jovens não moradores da ilha. Araguaci destacou que se considera uma pessoa “madura”, bem mais do que os jovens da sede de Belém, porque para ele estes jovens não possuem autonomia nas suas formações educativas, como relata:

Eu ali em Icoaraci eu conheço pessoas da minha idade, tenho 21 anos, eu sou uma pessoa mais madura do que eles! Eles têm uma mentalidade assim de uma criança de 10 anos. Porque são pessoas que não se desenvolveram praticamente só. E eu já moro sozinho. Então eu me comparando com eles, eu acredito que eu sou mais, mais assim preparado do que eles (Araguaci).

Os jovens também destacaram vantagens, cujas mesmas acreditam que os jovens da sede de Belém não possuem, por exemplo, ter mais tranquilidade:

Onde eu chego me perguntam pra Belém: ‘onde tu mora’? Moro em Cotijuba, com maior orgulho... Eu não escondo nada não! (Vivá)

A gente tem privilégio aqui que eles não têm lá (Vivá)

Pois é. Tem vários privilégios que lá não tem. É verdade (Kaolin)

Aqui a gente vai pra festa, a gente sabe que vai voltar com dinheiro no bolso
(Vivá)

Vivo! [Risos] (Kaolin)

Só tem ladrão de galinha aqui! [Risos] (Cauê)

Foi presente nos discursos desses sujeitos o orgulho em serem ilhéus e ainda o destaque de em alguns aspectos se considerarem com vantagem em relação aos jovens moradores da sede de Belém.

Hall (2006, p. 48) ao tratar da constituição de identidade do sujeito, diz que:

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e tratadas no interior da *representação*. Nós só sabemos o que significa ser ‘inglês’ devido ao modo como a ‘inglesidade’ (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs leais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu ‘poder para gerar um sentimento de identidade’.

Assim, entendemos que as representações desses jovens sobre viver a juventude na Ilha são construídas por meio da representação que eles possuem sobre a mesma, sobre as percepções que têm do conjunto de significados sócio-culturais desse lugar. Dessa forma, as qualidades que apontam do ser jovem na Ilha, os privilégios desse contexto, influenciam no modo de viver a juventude, na construção de suas identidades atreladas a este local.

Evidenciou-se também nos discursos dos jovens a imagem que possuem sobre a forma que são interpretados pelas pessoas não moradoras da ilha. Para Juraci, quem não mora na ilha vê as pessoas que residem neste lugar como caboclos, como pessoas que falam errado, contudo esta jovem não se reconhece como tal:

Eu me considero como jovem lá de Belém. Só que eles não vejam assim. Eles veem só porque a gente mora numa ilha a gente é tipo bichado, fala errado... Tipo caboquinho, né. Eu acho que eles têm uma visão assim. Eu não me sinto assim! Porque eu... Assim, eu gosto de conversar, eu creio que eu não falo muito errado [Risos]. Então eu não me sinto, né, só por morar em uma ilha sou acabocada. Eu não me sinto assim. (Juraci)

Na mesma perspectiva, Cauê evidência uma percepção negativa a respeito de quem mora na ilha, apesar de falar sobre isso por meio de risos:

Eu até gosto, professora, quando fala aí fora, pessoal de Cotijuba é prioridade! [Risos]. É prioridade. Eu não enfrento fila não! É prioridade, principalmente no Banco. Chega lá... Às vezes não, 'eu vou embora, tenho que pegar barco...' Alistamento, negócio de alistamento, a pessoa chega lá... Não tem nada... Aí chega lá o pessoal diz 'pode passar' (Cauê).

Dizer que o morador de Cotijuba tem prioridade, significa dizer que estas pessoas estão em condições de diferença, em desvantagens em comparação com outros sujeitos, por exemplo, os moradores da sede de Belém. Isso remete a estereótipos negativos sobre os moradores da ilha que podem estar atrelados ao que se destacou também da imagem do caboclo.

A percepção sobre o caboclo na Amazônia é permeada por um sentido de inferioridade, com estereótipos sobre o sujeito a quem se considera caboclo. Lima (1999, p. 5) apresenta percepções sobre o caboclo em diferentes campos:

O termo *caboclo* é amplamente utilizado na Amazônia brasileira como uma categoria de classificação social. É também usado na literatura acadêmica para fazer referência direta aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica. No discurso coloquial, a definição da categoria social caboclo é complexa, ambígua e está associada a um estereótipo negativo. Na antropologia, a definição de caboclos como camponeses amazônicos é objetiva e distingue os habitantes tradicionais dos imigrantes recém-chegados de outras regiões do país.

Para esta autora, a visão sobre o caboclo na literatura acadêmica e no uso coloquial é empregada por pessoas que não se reconhecem como tal. No uso coloquial este termo representa uma categoria de classificação social complexa que abrange dimensões geográficas, raciais e de classe. Na dimensão geográfica, o

caboclo é considerado como um tipo²⁶ humano regional do Brasil, referente ao sujeito que mora nas regiões rurais da Amazônia. Quanto à característica racial, este sujeito é compreendido como uma “mistura racial”, aquele que é filho do branco com o índio. Na perspectiva de classe, existe uma representação da “classe superior amazônica como *branca*” e referência à “classe rural baixa rural como *cabocla*” (LIMA, 1999, p. 6-7).

Utiliza-se também o termo caboclo como uma categoria relacional, o qual é empregado para identificar “uma categoria de pessoas que se encontra numa posição social inferior em relação àquela com que o locutor ou a locutora se identifica”. Dentre os parâmetros para esta comparação estão as características rurais, a descendência indígena e o que não é civilizado, isto é, analfabeto e rústico (LIMA, 1999).

Essas considerações estão de acordo com o que se evidenciou no relato de Juraci, que expressa ser vista por outros como cabocla, e cuja percepção está associada a qualidades “inferiores” para quem a vê.

Loureiro (1995, p. 25) explica que o estereótipo do caboclo na Amazônia tem raiz no período colonial brasileiro. A Amazônia apresentava-se “isolada ou marginalizada” em relação ao restante do Brasil e à América Latina, dentre os motivos estavam:

[...] especificidade de sua natureza, das condições políticas, sociais, e geográficas [...], dificultando ou desestimulando sua penetração; à dificuldade de acesso; à existência de uma economia voltada para o mercado externo europeu e muito pouco integrada regionalmente e nacionalmente.

Nesse contexto, prevaleceu a mão-de-obra indígena, sob autoridade dos jesuítas, frente à economia da Amazônia, baseada no extrativismo da floresta. Houve “predominância do índio sobre o negro e o branco, e, evidentemente, dos caboclos, isto é, mestiços descendentes de índios e brancos”. O caboclo representava um “elemento-chave” para essa economia, pois ele possuía grande saber sobre esse *habitat* natural (LOUREIRO, 1995, p. 24-26).

A Amazônia se firmou com um sistema de “vida e trabalho ribeirinho e extrativista”, cujos trabalhadores eram pescadores, coletores de castanha, mateiros,

²⁶ Outros tipos regionais que a autora exemplifica, com base no IBGE (1975), são: os *gaúchos* da região Sul, as *baianas* da Bahia e os *sertanejos* do Nordeste.

extratores (de seringa, peles, couros, resinas, ouro e diamante), lavradores, seringueiros, vaqueiros, fazendeiros, comerciantes, biscateiros e artesões. Existia nesse âmbito uma cultura do homem amazônico permeada por isolamento, mistérios, mitos e estetizações. Os habitantes viviam isoladamente, possuíam danças originais, pratos típicos, um ritmo de vida envolvido com a natureza (LOUREIRO, 1995).

No cotidiano, estes habitantes amazônicos:

Desenvolvem atividades que não estão diretamente voltadas para o mercado, mas garantem parte considerável da auto-subsistência: roça, pesca, extrativismo vegetal etc. O resto do tempo é ocupado com atividades que geralmente estão pouco articuladas com o mercado: limpeza de algum igarapé, preparação de festas de santos etc., garantindo parte de sua auto-suficiência, em termos modestos (LOUREIRO, 1995).

A partir deste contexto, era comum a atribuição de estereótipos ao homem amazônico, como a preguiça, a inadaptação para o trabalho e a falta de aspiração pessoal. Tais estigmas também eram presentes nos escritos de alguns autores renomados, ao narrarem sobre o cotidiano amazônico. Loureiro (1995, p. 29) cita a obra de Araújo Lima (*Amazônia: A terra e o homem*), na qual este escritor relata: “[...] não tem registro entre gente; não há progresso nem regresso; a tradição e a rotina perduram como formas de preguiça, de inércia mental”. Outro exemplo, dentre outros, é o de José Veríssimo, que se referiu ao homem amazônico como “inconstante, despreocupado, sedentário, desambicioso, indolente, desleixado, degradado” (LOUREIRO, 1995, p. 32).

Vemos assim que é histórica a percepção negativa sobre o caboclo na Amazônia. Esta denominação em maioria é atribuída ao sujeito. Contudo, é necessário considerar o aspecto da auto-identificação, do reconhecimento do sujeito como tal. Para Rodrigues (2006, p. 122), a categoria caboclo “não é um ser ou uma essência, mas uma categoria de representação”. É importante que exista um reconhecimento do sujeito. Contudo, como nos diz Lima (1999, p. 24) “às pessoas a que se faz referência através do termo [caboclo] falta uma identidade coletiva que lhes daria uma noção abrangente e imediata da diferença entre elas próprias e outras categorias sociais pertencentes à sociedade amazônica”. A população rural tem outros parâmetros de identidades, sejam eles pessoais ou da comunidade local,

em detrimento da identificação como caboclos: a ecologia do povoado, a profissão, a residência comum, o status de parentesco dentro da comunidade, a localidade de nascimento, a religião e o nome (LIMA, 1999).

Os relatos dos jovens mostram que em alguns momentos eles se reconhecem semelhantemente aos jovens da sede de Belém ou de demais lugares. Contudo, eles acreditam que são percebidos de forma diferente por quem mora na Sede, geralmente por meio de visões estereotipadas. Assim, compreendemos que como uma forma de afirmarem suas identidades, reforçam as vantagens de viver a juventude na ilha, e até mesmo indicam que se sentem em condições melhores de formação social em relação aos jovens da sede de Belém.

O reconhecimento desses sujeitos sobre suas identidades se aproxima do que Carneiro (1998) relata a respeito da *ambiguidade* na formação das identidades dos jovens rurais, cujos mesmos indicam o desejo de ser “diferentes e iguais aos da cidade”, conforme vimos no primeiro capítulo.

Esses jovens embora habitem nesse território pertencente a Belém, percebem-se com suas vivências atreladas ao cotidiano ilhéu. Por outro lado, ao se reconhecerem em maioria como “jovens” e minoria como “jovens ilhéus” ou “ribeirinhos”, interpretamos que suas identidades também ultrapassam a fronteira do rio, aproximando-se do “ser jovem”, no sentido de viver a juventude, que vai além do lugar de pertencimento social. Assim, as identidades desses jovens se constituem na(s) fronteira(s) entre a ilha e os demais lugares.

Essa identidade pode se construir por meio da mobilidade entre diferentes locais que transitam, seja nessa ilha ou em outro lugar. Compreendemos que esses jovens possuem identidades fronteiriças, as quais se formam nas fronteiras entre as vivências tradicionais que se destacam em Cotijuba e as marcas da cultura urbana, influenciadas principalmente pela sede do município de Belém.

3.3 O QUE DIZ? - (EIXO 2)

Tratamos nesse *eixo* sobre a formação de Ensino Médio dos jovens de Cotijuba, os projetos de vida por eles elaborados e as correlações entre esse ensino e seus sonhos de futuro.

3.3.1 Expectativas ao ingressar no Ensino Médio

Para Kaluanã, ingressar no Ensino Médio significou mais uma etapa a seguir, uma preparação para outras formações. Possuía boas expectativas sobre esse ensino, apesar de ouvir de outras pessoas que o Ensino Médio era difícil para se cursar:

As expectativas claro que são as melhores possíveis porque assim... A pessoa, aluno está no ensino fundamental aí passa para o Ensino Médio. Poxa, mais uma etapa! Uma etapa foi concluída, vamos começar outra [...]. A minha expectativa assim passando pro Ensino Médio, poxa... Muito bom! Falta apenas 3 anos pra mim concluir o Ensino Médio! [...] Então pra mim... As pessoas falavam “poxa o Ensino Médio é mais pesado, o Ensino Médio é mais ruim”, mas assim quando eu entrei no Ensino Médio eu vi que não era assim tão ruim assim! [...]. Mas quando eu entrei no Ensino Médio eu vi que o que eles falavam - eu não sei porque eles não estudavam, não sei se era isso - mas eu vi que não era nada disso! Que era uma coisa básica que tem que estar preparando o aluno para fazer um curso, para fazer algum, para fazer uma prova de vestibular [...] (Kaluanã).

Aneci acreditava que o Ensino Médio seria uma síntese do que se aprende em estudos posteriores, como o ensino superior. Esta etapa era percebida como um intermédio para o ensino superior e também para adquirir uma profissão:

Eu pensava logo quando eu entrei que o Ensino Médio pra mim era o resumo daquilo que eu ia seguir em frente. Quando chegasse, quando fosse fazer uma faculdade, era um resumo daquilo que eu ia fazer. Aí, já no Ensino Médio ia ser o resumo de algumas coisas que ia estudar no nível superior. Isso que eu imaginava. E logo que eu entrei eu queria uma profissão (...) (Aneci).

O ingresso neste ensino para a maioria dos jovens representou uma realização por mais uma etapa de estudo, a qual se associa ao desejo de ter um futuro promissor, de “vencer na vida”. Cauê destaca que cursou várias vezes a 1ª série do ensino fundamental, e por isso não imaginava seu ingresso nessa etapa final da educação básica. A jovem Tecoara também expressa o sentimento de

realização ao alcançar este ensino, apesar de dificuldades que viveu nas séries anteriores:

Quando eu passei da 8ª série para o 1º ano era uma coisa realizada pra mim, que eu pensei que não ia alcançar pelo fato dos 3 anos que eu passei na 1ª série. Aí, foi uma realização muito grande pra mim pelo fato de, assim, eu querer vencer na vida, de ser alguém... E foi uma coisa melhor pra mim, quando eu já cheguei já no 1º ano, aí eu sabendo que só tinha mais duas etapas – o 2º, 3º ano pra mim – foi uma coisa muito boa pra mim. Até hoje eu tenho esse pensamento de vencer mais na vida (Cauê).

Quando a gente estuda na 1ª série o sonho da gente é chegar no Ensino Médio, né. Eu acho assim, comigo não foi diferente, eu fiquei muito na expectativa, desde a 5ª série chegar na 7ª, de chegar no 1º ano... Aí quando eu cheguei no 1º ano, pra mim, me senti realizada porque mesmo passando tanto tempo estudando, tendo as minhas dificuldades em relação a ir para a escola, e tal, mas pra mim foi uma meta realizada na minha vida chegar no 1º ano (Tecoara).

Esses relatos mostram o quanto o ingresso neste estudo foi idealizado pelos jovens. “Ser alguém na vida” está relacionado para estes sujeitos ao estudo, e nisso o Ensino Médio tem grande valor. Ele representa uma “etapa vencida”, simboliza uma conquista, um momento a partir do qual se oferecem novos rumos às vivências dos jovens, às suas escolhas futuras.

O Ensino Médio se apresenta nesses relatos como um meio para se chegar a estudos posteriores, mas por outro lado ele é evidenciado também no sentido de conclusão dos estudos. O ingresso no Ensino Médio é idealizado e ao se estar nesta etapa vislumbra-se seu término como um momento importante, como aponta Cauê: “só tinha mais duas etapas – o 2º, 3º ano pra mim”.

A LBD especifica como uma das finalidades da educação básica fornecer ao educando meios para progredir nos estudos posteriores (Art. 22). Assim é relevante durante esta formação que haja orientação e incentivos aos discentes quanto ao prosseguimento dos estudos.

O jovem Avaré desejava a princípio conhecer o Ensino Médio. Não tinha expectativa quanto ao que esta etapa lhe proporcionaria, mas apenas a curiosidade de saber a forma como ocorria. Por outro lado, no decorrer dessa experiência seu desejo foi de concluir, mesmo com os problemas decorridos. Juraci da mesma forma almejava inicialmente conhecer o que era este ensino. Ela percebia o Ensino Médio

como algo “bonito”. Acreditava também ser este momento uma conquista e um meio para ter condições de vida favorável:

Para mim, foi assim... Sair da 8ª para passar para o 1º ano foi tipo assim: ah, eu quero conhecer como é! Entendeu? Não tinha uma expectativa assim... Mas quando passou foi dia após dia tendo dificuldade e tudo mais, mas querendo chegar a concluir o Ensino Médio. Por mais que não tivesse professor, mas todo dia estávamos aqui. Isso foi uma vitória, todas as dificuldades que nós tivemos... Então, para mim concluir, a chegar no 1º ano e ter concluído o Ensino Médio foi uma vitória (Avaré).

Quando eu fazia o ensino fundamental eu achava todas aquelas contas difícil, e sempre via as outras pessoas fazendo o Ensino Médio, né, então assim eu queria entrar pra eu ver como é que era, não assim pra ver as dificuldades, mas porque achava bonito, as contas difícil... E também, porque já chegando o Ensino Médio é uma conquista. Depois continuar... Assim, ser alguém na vida através dos estudos (Juraci).

Chama a atenção esse relato de Avaré: “Por mais que não tivesse professor, mas todo dia estávamos aqui”. Ele a princípio queria conhecer o Ensino Médio, sem outras expectativas; esta fala revela então o envolvimento adquirido pelos jovens com essa formação.

Araguaci diz que ao ingressar nesta etapa ficou ansioso. Tal sentimento poderia estar associado à perspectiva quanto ao que ele poderia conquistar ao concluir esse estudo. No decorrer do mesmo, percebeu que esse curso não representava um fim em sua escolaridade, já que desejava prosseguir seus estudos:

Quando eu cheguei no Ensino Médio realmente eu fiquei ansioso, né. Mas só que no caso, depois de concluir eu vi que não parava só por aí. Eu sou um tipo de uma pessoa assim que eu espero um futuro bem promissor para mim. Então no caso eu quero crescer mais e mais (Araguaci).

Para Vivá, ingressar no Ensino Médio aumenta as expectativas quanto ao futuro, sobre as possíveis vantagens obtidas por meio desta etapa. As expectativas dele estavam vinculadas principalmente à possibilidade de obter emprego. Por outro lado, este jovem acredita que o ingresso no mercado de trabalho requer não apenas concluir esse ensino, mas envolver-se em cursos técnicos e profissionalizantes. O ensino superior para ele se mostra em segundo plano como forma de ingressar no mercado de trabalho:

Quando eu entrei no Ensino Médio, sabe que a expectativa aumenta, a gente fica ansioso pra terminar o Ensino Médio. A gente sabe, né, que traz muitos benefícios o Ensino Médio pra gente, principalmente emprego, arrumar um bom emprego... Mas isso, hoje em dia o Ensino Médio não é tudo. Hoje em dia a pessoa tem que ter curso de inglês, curso de informática pra arrumar um bom emprego... Curso técnico... Então o meu objetivo é não parar, é continuar estudando. Fazendo curso técnico, cursinho se for preciso... É isso aí! (Vivá).

Novamente se expressam nesses relatos o quanto os jovens esperam do Ensino Médio, de acordo com as expectativas criadas. A experiência nesta etapa desperta nos jovens a percepção e interesse sobre níveis posteriores de ensino, quando, por exemplo, Araguaci diz: “depois de concluir eu vi que não parava só por aí”.

O trabalho é outro aspecto que permeia as expectativas dos jovens quanto ao Ensino Médio, como fala Vivá, “a gente sabe, né, que traz muitos benefícios o Ensino Médio pra gente, principalmente emprego, arrumar um bom emprego”. A LDB estabelece da mesma forma como finalidade da educação básica fornecer meios para o educando progredir no trabalho. Enquanto finalidade específica do Ensino Médio esta Lei prevê: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Art. 35, inciso II).

Dessa forma, a escola não pode se ausentar de formar os alunos de modo que esse aprendizado contribua para o ingresso no mercado de trabalho. É importante proporcionar-lhes condições favoráveis de ensino, a fim de que este seja significativo para as perspectivas profissionais desses sujeitos.

As expectativas de Kaolin ao estudar desde o 1º ano do Ensino Médio na escola Marta da Conceição foram de determinação para cursar os três anos desta etapa. Esta jovem cursava o Ensino Médio em Icoaraci, mas afastou-se desse estudo durante cinco anos. A conclusão desta etapa para ela significa uma realização, uma possibilidade de ter melhores condições de vida, principalmente para cuidar de seu filho:

Eu quando eu entrei no 1º ano aqui na Marta, pra mim já entrei decidida a terminar por causa eu fiz duas vezes o 1º ano numa escola lá pra Icoaraci, no Serra Freire. O 1º ano eu parei, com namorado, estava naquela época de adolescente, namorado, né, quer sempre estar do lado dele. Parei de estudar em outubro, perto do final do ano, larguei. No outro ano eu passei para o 2º, mas só que eu fiquei em dependência, só que eu não voltei pra meus estudos por causa que eu engravidei. Aí eu passei cinco anos sem estudar. Para mim tá sendo uma realização porque daqui por diante eu posso fazer cursos, posso fazer outra coisa para dar uma vida melhor para meu filho. Hoje em dia eu não penso só em mim, eu penso mais no meu filho. Em tudo o que eu faço eu penso o que vai refletir no meu filho, não só em mim (Kaolin).

Os jovens possuíam então expectativas diversas ao ingressarem no Ensino Médio, seja visando às vantagens desse estudo ou por admiração enquanto uma etapa mais elevada. Dentre as expectativas estavam o desejo de concluir esse estudo; de conhecer como era; dos benefícios que se poderia obter a partir desta formação, como ter um bom emprego, boas condições de vida; expectativas de ser esta mais uma etapa cursada e também uma etapa de preparação para o trabalho e outras formações posteriores (ensino superior, cursos técnico-profissionalizante); e ainda as expectativas foram marcadas por sentimentos como: admiração (“é bonito”), conquista, alegria e ansiedade.

3.3.2 Aspectos formativos no Ensino Médio

Analisamos o processo de formação de Ensino Médio a partir dos seguintes aspectos: conhecimento de si, família, ilha, trabalho e aprendizagens diversas. O conhecimento de si, a família, o contexto social, o trabalho são elementos que permeiam as prescrições legais sobre o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Art. 1º) baseiam-se no “direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo”. Assim, compreendemos que a aprendizagem educativa na escola perpassa pelo âmbito subjetivo dos sujeitos, pela convivência em sociedade (seja na família ou externa a ela), e pela preparação para o trabalho.

3.3.2.1 Conhecimento de si

Dialogamos com os jovens sobre a contribuição do Ensino Médio para o desenvolvimento individual, preparação para o autoconhecimento.

Avaré não se sentiu preparado nesse âmbito. Segundo ele, apenas alguns professores conversavam sobre questões pessoais dos alunos ao dar a eles incentivos:

Não foi trabalhado. Alguns professores chegavam e conversavam. Alguns professores chegavam com a gente, dialogavam com a gente... Filosofia, Física, o Amaro sempre chegou também pra conversar, dá a maior força pra a gente (Avaré).

No âmbito dos sentimentos, emoções este mesmo jovem diz que se lembra de apenas uma professora ter conversado quando ele ainda estava na 8ª série:

Sobre emoções eu vi só uma professora pra chegar pra conversar sobre emoções com a gente. Pelo menos com uns quatro alunos ela chegou [...]. Única vez foi na 8ª série ainda, não foi nem no Ensino Médio. Foi na 8ª série ela conversava, se tivesse problema poderia ir lá desabafar com ela sobre as emoções (Avaré).

A sexualidade, o conhecimento do corpo foi pouco discutido. Destaca-se que este aspecto era focado durante as atividades da disciplina Biologia:

Olha, na minha opinião não foi trabalhado porque eu não vi no período do Ensino Médio assim as pessoas, os professores no caso falando sobre o assunto, falando qual o tipo de relacionamento, tipo de sexualidade essas coisas. Mas eu posso dizer que teve professores que falavam, que comentavam (Kaluanã).

Isso foi abordado quando nós fizemos uma feira de Biologia, nós apresentamos um trabalho ali naquela sala, não estou bem lembrado, nós apresentamos sobre o corpo, lá, sobre o vírus da AIDS, HIV, nós apresentamos lá. Foi algo a mais pra gente sobre... Quando a gente começa a crescer, desenvolve os novos hormônios... Que a gente não sabia né. Aí são coisas assim... (Cauê).

Aneci concorda que as discussões sobre sexualidade eram realizadas durante as aulas de Biologia e explicita a forma como geralmente ocorria:

[...] ela fazia assim discussões, assim como a gincana, e perguntava algumas coisas, primeiro o que a família da gente pensava, depois tentava explicar e a gente falava o que a gente pensava [...] (Aneci).

Esses relatos demonstram a existência de ainda poucas discussões na escola visando à aprendizagem dos educandos para um autoconhecimento. O mínimo diálogo sobre as emoções, sentimentos, sexualidade dos alunos, dentre outros aspectos, dificulta a escola conhecer sobre quem são seus alunos.

Silva (2002, p. 203), ao analisar as relações do currículo com os corpos docentes e discentes, destaca que se tende a ver o currículo atrelado aos aspectos cognitivos, a ideias, a conceitos e informações. Contudo ele destaca que mesmo implicitamente os corpos são moldados por meio do currículo:

É [...] através do currículo, entre outros processos sociais, que nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça, classe que nos são “destinados”. O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir a outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis corpos incontrolláveis. Ao ter o corpo como seu objeto (invisível), o currículo permite torná-lo útil, produtivo, instrumental, capaz em determinadas direções e para determinados fins.

Nesse sentido, é imprescindível perceber os reflexos do currículo nos corpos, portanto nas atitudes dos sujeitos. Daí a importância também de tornar eixo de discussão as particularidades dos sujeitos, suas subjetividades atreladas ao currículo. Vale ainda observar o que Silva (2002, p. 204) reflete:

A Teoria do Currículo está preocupada com conhecimentos, matérias, saberes, conteúdos, desenvolvimento cognitivo. E o corpo? É ignorado, escamoteado, escondido. E, talvez, com isso, melhor controlado, melhor disciplinado, mais sujeito a ser moldado como identidade hegemônica, como corpo subalternizado.

O não enfoque de questões sobre o envolvimento do currículo com as individualidades dos sujeitos pode representar uma forma de moldá-los segundo interesses hegemônicos, de camuflar suas identidades, conforme relata esse autor.

A discussão sobre a sexualidade historicamente se mostra restrita e sob a influência de regras e normas de instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas. Estes âmbitos buscavam conduzir a maneira pela qual os indivíduos tratavam sua sexualidade. A partir do século XX este controle sofre enfraquecimento (PIMENTEL; MONTEIRO, 2010).

Atualmente as reflexões relativas à sexualidade são mais intensas e perpassam por diversos aspectos:

Hoje em dia a sexualidade tem sido associada a práticas e estilos de vida bastante variados saudáveis e adoecidos. E no âmbito das relações públicas como mercadoria de venda e tráfico de crianças e adolescentes. Nestes contextos que surge a concepção de sexualidade plástica, descentralizada, liberta das ordenações para a reprodução e para a instituição do casamento. São possíveis os relacionamentos de igualdade sexual e emocional e um afastamento das tradicionais localizações sexuais/sociais/subjetivas dos gêneros, e da dominação masculina (PIMENTEL; MONTEIRO, 2010, p. 18).

Considerando essas repercussões da sexualidade contemporaneamente e de suas influências boas ou não na vida dos indivíduos, não se pode eximir tal discussão do contexto escolar, já que isto está atrelado ao desenvolvimento humano. Contudo, esse diálogo pode se demonstrar na escola de maneira restrita, visto que vivenciar a sexualidade na pós-modernidade ainda é difícil.

Um dos princípios orientadores do Ensino Médio, de acordo com a Resolução n. 04/2010, é “o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2010). Assim, o currículo desse ensino precisa contribuir para a formação das expressões, emoções, sentimentos, prazeres, opiniões etc., dos educandos.

Paulo Freire (1996, p. 36) também defende um currículo capaz de contemplar a dimensão ética e estética da formação humana:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas [...]. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o

que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

Estas palavras de Paulo Freire destacam a importância de organizar o currículo de forma a contemplar a formação para o desenvolvimento humano do educando, significando com isso respeito à natureza desse sujeito.

Apesar de termos percebido com os relatos dos jovens poucos enfoques nas aprendizagens voltadas para a preparação do autoconhecimento, por outro lado, os jovens demonstraram que o Ensino Médio contribuiu para um amadurecimento, portanto, um desenvolvimento subjetivo:

No Ensino Médio eu aprendi muitas coisas! Primeiro eu aprendi a, aprendi a amadurecer. A ser uma pessoa, vamos supor, levar a sério o meu trabalho. Levar a sério as coisas que eu faço [...] eu passei a olhar para mim mesmo e a amadurecer a minha convivência. Amadurecer com as pessoas, falar, dialogar com as pessoas... Então além do conhecimento que eu adquiri, que eu creio que eu adquiri bastante esse conhecimento, mesmo com as dificuldades, mesmo com a falta de professores, eu creio que eu adquiri vários conhecimentos [...] eu consegui sim adquirir, a amadurecer, a adquirir conhecimentos e levar até a poder incentivar outras pessoas a não desistir. Não desistir dos seus sonhos, não desistir de estudar [...]. Então o Ensino Médio fez com que eu levasse as coisas mais a sério [...] (Kaluanã).

Ressaltamos a necessidade de o Ensino Médio contemplar os aspectos subjetivos dos sujeitos observando o que diz o § 2º da Resolução Nº 4/2010: “A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas *singularidades*, que se situam em um tempo determinado” (BRASIL, 2010. Grifo nosso).

3.3.2.2 Família

Os jovens relataram sobre como foi tratada a família e a maneira como ela esteve envolvida durante o Ensino Médio. A primeira reflexão feita por Araguaci foi de que sua família é muito importante para seus estudos:

⇒ *Com relação à família, como foi trabalhado no Ensino Médio?*

A família, minha família hoje é a base dos meus estudos. São pessoas que investem em mim, e ainda estão investindo, estou fazendo curso... Então são pessoas que estão aí pro que der e vier (Araguaci).

Segundo esse jovem, não houve envolvimento da família na escola. Por outro lado, a percepção dele quanto à importância do incentivo da família associa-se ao apoio dado pelo professor na escola. Ou seja, se a família não esteve presente na escola para dar esse apoio, o professor por sua vez contribuiu para isso. Algumas vezes os professores tratavam de aspectos familiares:

⇒ *Aqui na escola houve envolvimento da família?*

Não. Essa parte aí não. Mas apesar de a gente não ter o contato da família aqui na escola, em relação aos outros professores, foram os professores que influenciaram muito na vida da gente. Principalmente... Agora, os colegas comentaram agora, na questão do incentivo... E tratavam, tratavam um pouco de, mais ou menos assim, vamos dizer de família. Porque na verdade é a família que vai investir na gente. Então eles sempre falaram a oportunidade que derem pra gente tem que aproveitar (Araguaci).

Kaluanã relata que não percebeu o enfoque da convivência na familiar nessa formação, contudo ele se reporta à convivência entre os alunos como aspecto trabalhado na escola:

⇒ *Foi discutido sobre a convivência familiar?*

[...] convivência familiar não! Mas ela trabalhava a questão da convivência dos alunos, do companheirismo, do apoio para o outro aluno... (Kaluanã).

Cauê reconhece o envolvimento escola-família por meio de diálogos entre professoras e sua mãe sobre seu desenvolvimento educativo na escola:

Essa questão familiar, no caso o professor chegar e falar, a gente estudava no 1º ano, quando eu tirava uma média meia ruim na matéria da professora Marines, da professora Letícia, da Alcidéia, elas sempre iam lá em casa, chagavam pra falar com a mamãe. Aí quer dizer é uma questão, era prestativo. Sem eu saber, elas chegavam lá, aí a mamãe me dava um puxão de orelha: “Olha tu vai ter que estudar mais”. Aí que dizer, foi um incentivo a mais pra mim. Apesar de elas não falarem assim pra toda turma, ela chegavam lá em casa e participava [...]. Então foi uma coisa que me incentivou. Poxa tenho que melhorar

a minha média! Porque toda vez que eu tirar uma média meio baixa elas vão lá em casa falar pra mamãe. [...] Aí quer dizer, foi uma coisa que me levou, foi um incentivo a mais pra poder tirar uma média boa... Isso pra mim elas tocaram nisso aí que estão falando, questão familiar... (Cauê).

A família é referida com grande importância nesses relatos. Os jovens da mesma forma valorizam a convivência com outro, o apoio que recebem na escola. Nascimento (2010) destaca a importância da sociabilidade a qual relacionamos com o convívio destes jovens na família, na escola entre em outros espaços por eles frequentado:

[...] a formação do sujeito se processa em espaços educativos e de sociabilidade, cuja característica é a presença constante do diálogo, do debate e do planejamento e realização de novas ações. Esse e outros espaços desta natureza é que possibilitarão aos (às) jovens mediações para a elaboração e superação de dificuldades e conflitos.

É imprescindível que a família, como partícipe da formação social dos sujeitos, seja envolvida na escola. A escola com qualidade social, de acordo com o Art. 9º, VII, Resolução Nº 4/2010, pressupõe a “integração dos profissionais da educação, dos estudantes, *das famílias*, dos agentes da comunidade interessados na educação” (BRASIL, 2010. Grifo nosso).

3.3.2.3 Ilha

Os jovens relatam quanto ao estudo sobre a ilha de Cotijuba na formação de Ensino Médio, ao apontar o seguinte:

⇒ *Como era vista essa questão do lugar, da Ilha?*

Mais quem comentava era o de Filosofia. O de Filosofia era quem mais comentava sobre a ilha, assim, da parte de turismo essas coisas... Mais que comentava (Juraci).

Comentava as qualidades da ilha, porque nós moradores só sabemos ver defeitos (Kaolin).

Geografia também (Juraci).

Biologia também trabalhava! Trabalhava, até que ele montou aquele projeto uma vez que a gente tinha que pegar, arrecadar aquelas mudas de plantas, e

plantar... Ir na praia, retirar o lixo da praia... Reciclagem do lixo também... (Cauê).

[...] teve vários trabalhos, trabalhos de grupo que teve, não dentro da sala de aula, mas fora da sala de aula, pra conhecer, pra saber a história da ilha... Teve muitos... Exatamente essa professora, nós apresentamos um trabalho numa feira que sempre todo ano tem, uma, é a feira cultural que tem, que fala tudo sobre a história desses presídios daqui da ilha, do educandário... Isso foi uma forma de conhecer melhor a história de Cotijuba. E teve, teve... Não pode dizer que não teve, mas teve algum momento que se levou a conhecer um pouco da história da ilha [...] (Kaluanã).

[...] Eu fui aprender algumas coisas, plantas [...] já quando eu fui fazer a minha pesquisa, que eu tive que estudar vários assuntos, várias coisas. Inclusive assunto de ensino superior pra mim poder desenvolver minha pesquisa PIBIC Júnior [...]. O que eu aprendia aqui na ilha, fui pesquisar várias plantas, várias espécies de animais, mas foi pra pesquisa PIBIC Júnior (Aneci).

Esses relatos indicam que em pelo menos três disciplinas foram contempladas discussões sobre Cotijuba, dentre os aspectos, como evidenciaram os jovens, estavam o ambiente natural, o turismo na ilha e a história do lugar. Contudo, inferimos também dessas falas que a relação entre os conteúdos estudados e o contexto da ilha não era constante e ainda poucos aspectos do lugar foram discutidos. Aneci reconhece que sua aprendizagem sobre a Ilha foi maior quando ela realizou pesquisa sobre o lugar para atender as demandas do projeto do qual participava.

Vimos anteriormente que os jovens referiram-se a diversos aspectos da ilha os quais admiravam, como o clima, a tranquilidade, os aspectos ambientais etc. Isso demonstrou o quanto esse lugar é significativo para esses jovens. Por outro lado, indicaram também características do lugar que consideram em desvantagem, como por exemplo, as oportunidades de trabalho. Essas representações dos jovens sobre o lugar moldam suas vivências, seus projetos. São por isso, elementos significativos para serem contemplados no Ensino Médio.

3.3.2.4 Trabalho

Interrogamos jovens se as discussões sobre o trabalho foram inseridas nas atividades do Ensino Médio, se a escola os haviam preparado para esse âmbito. Vivá e Avaré dizem não ter existido esta discussão. Segundo Avaré, houve

conversas de incentivo ao trabalho e perguntas sobre seus desejos de atividade profissional, mas não relacionado ao conteúdo de estudo:

⇒ *O trabalho foi discutido no Ensino Médio?*

Que eu me lembre... Não lembro de nada. Que eu me lembro, né, agora eu não sei os outros (Vivá).

Relacionado com o conteúdo não. Eles sempre perguntavam dando incentivo. O que a pessoa queria ser no futuro quando concluísse o Ensino Médio. Quando tivesse concluído o Ensino Médio. Deixa eu ver quem falou... A Alcideia chegou perguntando pra todo mundo a profissão que queria seguir quando terminasse o Ensino Médio (Avaré).

Aneci contou que em alguns momentos de conversa entre os alunos fora do horário de aula, quando dialogavam sobre seus sonhos, algum professor se juntava a eles e conversavam, e dentre os assuntos, o trabalho:

Porque na verdade a gente sempre, a nossa turma sempre ficava aquele... Quando terminava a aula a gente sempre ficava conversando. Aí vinha eu e mais três ficava conversando, aí ficava, não demorava muito tinha aquele grupinho. A gente conversava, “e aí gente, e agora o que, que a gente vai fazer?”. “Ah, tu quer ser...” É complicado arrumar emprego, tem que fazer cursinho, tem que fazer cursinho, quero ser advogado outro diz quero ser médico, quero ter filho... Aí nisso sempre aparecia um professor, escutava o que a gente estava falando aí começavam a discutir (Aneci).

Percebemos, assim, a existência de uma carência em se articular as aprendizagens curriculares com o enfoque do trabalho.

Este aspecto da mesma forma tem grande relevância no ensino, pois é revelador de quem são os jovens. Para muitos jovens, “a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro, ou o consumo”. Dessa forma, o trabalho tem função de mediação simbólica na experimentação da condição juvenil, e assim ele também “faz a juventude” (DAYRELL, 2009, p. 18-19).

Observamos nesses relatos acima que os diálogos na escola sobre o trabalho visavam o futuro, mas não se pautavam nas atividades de trabalho já exercidas pelos jovens. Apontamos anteriormente que sete dos jovens desta pesquisa exercem atividades remuneradas (seja de forma regular ou não). Contudo, não identificamos, com base nessas falas, relações diretas entre o ensino e o trabalho já exercido por esses sujeitos.

Apesar desta identificação quanto à possível falta de diálogo sobre o trabalho em que os jovens estavam inseridos, não podemos negar a existência da relação indireta deste ensino com o trabalho dos jovens, como indica a fala de Kaluanã, a seguir. Ele acredita que este ensino preparou para o mercado de trabalho, pois proporcionou o desenvolvimento cognitivo, social do aluno, os quais são atributos necessários para exercer seu trabalho:

⇒ *O Ensino Médio preparou para o mundo do trabalho?*

Na minha opinião preparou sim. Primeiramente por fazer com que o aluno seja mais desinibido, que fale, que não tenha vergonha... Porque teve muitos trabalhos exatamente batendo em cima disso, que era para o aluno se soltar e não ter medo de falar, de expor a opinião dele. Teve muitos trabalhos assim [...]. Porque assim, pra arrumar um trabalho, na minha opinião, precisa ter bastante... Saber conversar, dialogar com as pessoas... Assim... O Ensino Médio eu digo que ele preparou sim... Lidar com as questões do dia-a-dia. As questões com as dificuldades do dia-a-dia, essas coisas (Kaluanã).

O trabalho se constitui como princípio educativo do Ensino Médio. É um fator que está presente na vida de muitos jovens, e por isso forma estes sujeitos e dá sentido às suas vivências. Dayrell (2009, p. 23) defende que “se quisermos compreender os jovens na sua relação com a escola, devemos antes de tudo, buscar conhecê-los na sua realidade, para além dos muros da escola”. Este é um desafio para o Ensino Médio, no sentido de articular os conteúdos de ensino com as condições vivenciadas por seus sujeitos.

3.3.2.5 Aprendizagens diversas

Quanto aos aprendizados diversos referidos pelos jovens elencamos a seguir. O desejo de prosseguir os estudos, e a busca por seus sonhos, foram indicados como aprendizado adquirido no Ensino Médio:

⇒ *De forma geral, o que vocês aprenderam no Ensino Médio?*

Pra mim, assim, o que eu não vou esquecer, como o professor de Filosofia falou, tipo, não desistir, entendeu, terminou agora, não desistir de continuar... Só porque eu terminei o meu Ensino Médio eu não vou parar, entendeu. Sempre ter força pra chegar além. Ah, eu terminei agora, vou seguir em frente! Não ser uma pessoa alienada (Avaré).

O que eu aprendi foi exatamente a mesma coisa que ele. Que mesmo a gente tendo as nossas dificuldades, em relação à morar aqui na Ilha as coisas são um pouquinho difícil, mas eu acho que nada impede da gente de sempre correr atrás de nossos objetivos pra poder alcançar eles futuramente [...] (Tecoara).

O que eu aprendi no Ensino Médio é que se a gente quer alguma coisa a gente tem que correr atrás. Mesmo que às vezes pareça complicado, mas se a gente não correr atrás, a gente... (Aneci).

A convivência e o incentivo dos professores favoreceram essas aprendizagens, como expressa o relato anterior de Avaré, e a seguinte fala de Aneci, quando explica o que a levou a pensar sobre a busca pelos sonhos:

Foi a convivência e as coisas assim, percebendo... A convivência com professores também. Eu sempre quis, sempre fui amiga, acima de tudo amiga dos meus professores. E sempre conversava sobre a luta deles pra chegar onde eles chegaram. Por isso que eu digo, se a gente quer alguma coisa, a gente tem que lutar (Aneci).

Juraci relatou dentre suas aprendizagens, uma aula que achou interessante, na qual o professor utilizou como recurso didático um vídeo:

No Ensino Médio uma matéria que marcou muito foi a de Geografia, numa aula que ele deu, que ele mostrou um vídeo... Eu até falei daquele vídeo que ele mostrou lá na... Serra Pelada, né. Eu achei esse vídeo muito interessante

assim... Pelo fato de ter visualizado, ver, então eu vou sempre levar isso comigo esse vídeo. Aquele trator imenso, grandão, imenso! Como ele explicou pra gente, lá o pessoal que vão tirar ouro, sei lá o que que é... Aí eu achei bastante interessante isso (Juraci).

Essa aula ficou guardada nas lembranças desta jovem. Isso mostra o quanto é relevante o investimento em metodologias de ensino que envolva os alunos e proporcione a eles aprendizagens significativas. Para isso, torna-se importante o planejamento do processo de ensino, visando melhores meios para o educando inserir-se no processo de ensino.

Kaolin expressa que sua aprendizagem no Ensino Médio, referente aos conteúdos estudados, não foi significativa por motivo da carência de professores. Por outro lado, ela também aponta como aspecto positivo o tratamento dado pelos professores nesta escola, contrariamente ao tratamento que recebia em outra escola:

Eu sinceramente eu não acho que eu aprendi muita coisa não! Pela falta de vários professores, tanto no 1º, teve alguns professores, o 2º ano foi o pior e agora o 3º [...]. Não me sinto preparada pra fazer uma prova de vestibular, enfrentar uma faculdade pela frente. Eu não me sinto capaz de competir com uma pessoa de lá do estudo de Belém. Eu não me sinto... capacitada. Pra mim as matérias foram... Eu achei que o ensino foi fraco. Mas o que marcou mesmo foi os professores. Teve muito professor que... Como lá em Belém que eu já estudei, os professores lá não dão força pro aluno. Eles tão fazendo o trabalho deles. Estão ensinando... Só querem saber disso. Aí aqui não! Os professores vêm, conversam, dão força, 'não para, por causa disso, daquilo outro'... Fui pegar as minhas notas com o professor de Filosofia ele me parabenizou e disse 'bem-vinda ao ensino superior!'. Aí isso também já é um incentivo pra que eu também, sabe, pra que eu não pare aqui, pra que eu continue [...]' (Kaolin).

Vivá considera que obteve poucos conhecimentos relacionados aos conteúdos em função dos vários momentos de interrupções nos estudos por motivo de trabalho:

Eu não aprendi nada. Porque eu estudava, parava, estudava, parava... Aí graças a Deus hoje a gente está terminando o Ensino Médio... (Vivá).

A falta de professores influenciou na qualidade do ensino, como destaca Kaolin. Para Frigotto (2009), se considerarmos o ponto de vista dos sujeitos e das escolas por eles frequentadas, identificaremos como consequência vários ensinos médios. Os jovens de classes sociais mais elevadas frequentam escolas particulares, as quais possuem geralmente melhores infraestruturas. O Ensino Médio público federal possuidor de boas condições para oferecer educação de qualidade tem em sua rede apenas 1% dos alunos desta etapa.

Assim, sabemos que as poucas condições estruturais (físicas e pedagógicas) das escolas interferem na qualidade do ensino. Como apontou Kaolin, ela não se sente preparada para fazer vestibular.

Outro fator que influencia nas condições de aprendizagem destes jovens é conciliar estudo e trabalho, como o exemplo de Vivá. Quando o trabalho exercido pelos jovens não oferece a eles condições para continuar estudando, é propício que os mesmos abandonem esse estudo ou repitam várias séries: “pouco mais da metade dos jovens que têm direito ao Ensino Médio o estão frequentando e destes, apenas 25% na idade adequada. Os demais o frequentam com idade defasada, resultado de repetições e interrupções” (FRIGOTTO, 2009, p. 26).

3.3.3 Dificuldades durante o Ensino Médio

Trataremos sobre as dificuldades que os jovens perpassaram durante essa etapa e as influências das mesmas para essa formação.

Kaluanã reconhece como problema enfrentado a carência de materiais didáticos, de professores e meios para a realização de pesquisas. A falta de professores foi ratificada por Avaré:

⇒ *Quais foram as principais dificuldades que vocês tiveram durante o Ensino Médio?*

[...] Eu tive dificuldade na escola exatamente porque.... Por falta de... Vamos dizer assim, por falta de meio de pesquisa, por falta de materiais para estudar, por falta de... Como pode dizer assim... Por falta de professores, tive muitas dificuldades, por falta de professores, tive dificuldades [...]. Vamos resumir, as dificuldades que teve foi só na escola por falta de materiais de trabalho, falta de materiais de ensino (Kaluanã).

[...] No 2º ano eu tive dificuldade em relação à falta de professor, mas no 3º já melhorou, então foi minimizando as minhas dificuldades e foi superando. Não tinha aula. Tinha vez que nós chegávamos aqui 19:00 e só ia ter uma disciplina no último horário de 21:30 até as 22:30. Então isso era uma dificuldade que a gente superou. Tivemos que superar! Essa foi a minha dificuldade (Avaré).

Para Aneci, os problemas familiares interferiram na sua formação escolar. Relata com expressão triste que tentou suicídio. Segundo ela, o diálogo com uma professora foi fundamental para anular este desejo:

O fato de... Tive. O fato de... O problema da minha família atingiu na escola pelo fato de que eu não conseguia me concentrar nas coisas da escola, pra poder estudar, fazer algum trabalho. Eu pensava nas coisas, não conseguia deixar os meus problemas em casa e ficava lembrando. Isso também atrapalhou, me atrapalhou a convivência na escola (Aneci).

⇒ *E como foi que você enfrentou isso?*

E fui levando e... [Pausa] Tentei procurar ajuda (Aneci).

⇒ *Chegou a conversar com os professores na escola?*

Cheguei a conversar... Aí eu falei pra ela que eu ia tentar suicídio porque eu não aguentava mais. Aí foi explicar [professora] pra mim que as coisas não são bem assim (Aneci).

Vimos anteriormente nos relatos de alguns jovens a família sendo referida com muita importância e como apoio para o prosseguimento dos estudos. No exemplo de Aneci, os problemas na família interferiram em seus estudos. Interpretamos então, que a convivência familiar reflete na formação escolar dos sujeitos. Nascimento (2010) analisa que a família do século XXI vive entre amores e desamores. O jovem, segundo a autora, necessita de parceiros que o ajudem a superar seus conflitos, e as funções de mãe e pai são cruciais para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Outra dificuldade relatada foi a falta de conciliação do tempo para estudo e trabalho experienciada por Vivá. Alguns de seus empregos exigiam uma carga horária de trabalho incompatível com o as aulas:

Eu tive muita dificuldade em trabalho, né. Toda vez que eu arrumava um trabalho, emprego, eu desistia de estudar. Porque... Eu estive lá pra Barcarena, né, eu trabalhava uma semana de dia e uma semana à noite. Aí tinha semana que eu ia pro colégio e tinha semana que eu não ia. Uma vez eu tentei ir, aí eu dormi no colégio. Daí eu acho que foi a minha grande dificuldade (Vivá).

Em meio a um avanço na inclusão educacional e mínimos avanços na estrutura social desigual (acesso precário à saúde, transporte, cultura, lazer, trabalho) se mantém o Ensino Médio (CORTI, 2009). A condição social de Vivá é um exemplo dessa estrutura social, pelas condições de trabalho vivenciadas com interferências em sua educação escolar.

O corpo dirigente da escola e os professores devem ter formação que lhes possibilitem ter condições de ler e interpretar as relações sociais desiguais pelas quais os jovens são formados, ler que os problemas sociais enfrentados pelos jovens são antes problemas da sociedade que os produz (FRIGOTTO, 2009).

Juraci conta que seus dois momentos de gravidez a fizeram interromper o Ensino Médio por três anos, e mesmo quando retomou este estudo enfrentou desafios por precisar dar atenção a sua filha e cumprir as demandas da escola:

A minha dificuldade foi que eu engravidei dois anos consecutivos, era pra mim ter terminado 3º ano há 3 anos atrás. Meus colegas do 3º ano que eu não fiz, não conclui, todos já estão trabalhando, fizeram concurso o ano passado, aí eu ainda estou aqui tentando terminar. Mas também foi muito difícil! Como eu falei, a minha filha às vezes ela ficava chorando muito, eu ficava com pena dela aí eu já não vinha pra aula. Como na primeira avaliação teve várias provas que eu não fiz por causa disso. Ela não estava acostumada assim, né, eu está saindo a noite, ela estava acostumada comigo aí eu ficava com pena de deixar ela e não vinha assim. Aí depois ela foi se acostumando... Até hoje ela ainda chora, mas aí eu deixo, porque eu quero concluir (Juraci).

Dentre as principais causas de afastamento prematuro dos jovens da escola estão a necessidade de trabalhar e a gravidez não planejada (PINTO; MORAES, 2010). A gravidez quando ocorre em torno da adolescência é cercada de algumas implicações:

[...] a gravidez e o parto na adolescência englobam aspectos médicos, psicossociais e de saúde pública, que são indissociáveis. Implica dizer que a gravidez precoce envolve dimensões complexas, que vão desde a dificuldade de ambos os jovens assumirem a função de mãe e pai, as dificuldades financeiras até os cortes e ou adiamento de aspirações (PINTO; MORAES, 2010, p. 50).

O exemplo de Juraci corrobora a interpretação de Pinto e Moraes (2010), de que a gravidez não planejada na adolescência pode ser um obstáculo e talvez um fator de distanciamento dos pais-adolescentes, sobretudo das adolescentes, de seus projetos de vida.

Com isso, refletimos até onde a escola está preparada para receber e orientar as muitas jovens que engravidam precocemente e os jovens que se tornam pais? De que forma a escola se organiza para acompanhar o estudo das jovens de modo a garantir a permanência delas na escola? Por outra perspectiva, pensamos de que maneira a escola tem contribuído para orientar seus jovens sobre os desafios de uma gravidez precoce? É evidente que a escola não tem o poder de solucionar problemas que são advindos das relações sociais, das estruturas sociais. Contudo, ela pode ser uma ferramenta auxiliadora no trabalho frente aos problemas sociais.

Outro problema relatado foi a convivência ruim com colegas de turma, vivenciada por Kaolin:

A minha dificuldade aqui foi o 3º ano que teve... Porque o 2º ano da tarde do ano passado e da noite ficaram tudo junto, ficaram só em uma sala, agora tudo a noite. Aí as meninas do 2º ano da tarde, já nenhuma teve amizade comigo. A minha dificuldade foi essa. Ouvi críticas, as pessoas me olharem de olho torto, entendeu. Era eu e a Sandra, ninguém gostava assim, poucas pessoas falavam comigo e com ela. Tanto era que só os meninos, todos os meninos, eles tinham uma boa relação com as meninas. Agora as meninas de 40 só umas 10 falava com a gente (Kaolin).

A dificuldade enfrentada por Araguaci corresponde ao pouco aprendizado em algumas matérias, contudo não reconhece isso como problema na sua formação:

As minhas dificuldades foram numas matérias que eu não me dou muito bem – Português e Matemática. Mas isso daí nunca me influenciou a desistir. Eu tenho que entender que são coisas que vão me acompanhar pelo resto da minha vida. Infelizmente! Não vai... Isso daí pra mim não é barreira! (Araguaci).

Por último, Cauê aponta o que considerou como dificuldade vivida por outros colegas, referindo-se aos deslocamentos deles de outras ilhas próximas à Cotijuba ou de localidades desta Ilha distantes da escola:

Pra mim não teve dificuldade graças a Deus, nenhuma. Eu não queria falar da minha dificuldade, mas as dificuldades das pessoas, como eu vi, como a Iracy, do pessoal da ilha. Pessoas vencedoras mesmo. Eu posso falar pessoas vencedoras, eu posso afirmar... Delas virem de lá pra cá, falta de transporte... Mas dava um jeitinho, dava um jeitinho... Muitas vezes eu escutei a menina falar aqui, sem me meter na conversa, mas sempre escutando [Risos]... Escutando a dificuldade deles de atravessar de lá pra cá pra estudar e as vezes chegava aqui não tinha professor! Chegavam aqui tinha só uma aula e às vezes nem tinha essa aula [...] (Cauê).

Conforme citamos no capítulo 1, o Ensino Médio em Belém é ofertado em escolas da sede e nas ilhas de Cotijuba, Mosqueiro e Caratateua. Os jovens que moram em ilhas onde não há a oferta de Ensino Médio, em ilhas distantes da sede de Belém ou sem ligações mais diretas (como uma ponte que permita acesso a qualquer momento, a exemplo de Caratateua e Mosqueiro) possuem dificuldade para frequentar a escola. Até os que habitam em Cotijuba, onde há esse ensino, tem problemas para chegar à escola dependendo da localidade em que moram. Isso indica a necessidade de escolas que cheguem até os jovens; a importância do apoio a esses jovens na escolaridade, seja com transporte, na adequação de horários da escola para garantir a chegada e retorno deles, entre outras possibilidades que garantam suas formações escolares.

Destaca-se recentemente na agenda governamental a necessidade da oferta de Ensino Médio nas zonas rurais como forma de reverter a situação de afastamento de muitos jovens da educação escolar após a conclusão do ensino fundamental (KRAWCZYK, 2009).

Os depoimentos dos jovens indicaram dificuldades enfrentadas por eles no Ensino Médio, as quais envolvem questões de infraestrutura e organização pedagógica da escola e aspectos externos a essa instituição.

Para Frigotto (2009), os problemas carregados pelos jovens são antes problemas da sociedade e que a escola não possui o poder miraculoso de resolvê-los sozinha. Frente a essas dificuldades, há de ser considerada a estrutura político-social que produz os jovens.

Por outro lado, a escola também deve observar a educação proporcionada aos seus sujeitos, ter clareza do que fazer pela educação desses jovens; é relevante ainda que o projeto político pedagógico da escola “parta dos sujeitos reais, concretos, com sua cultura, saberes, preconceitos, raivas e revoltas e potencialidades; um projeto que receba os jovens como seres humanos, sujeitos de direitos coletivos e subjetivos” (FRIGOTTO, 2009, p. 27-28).

3.3.4 Os projetos de vida dos jovens

Os jovens relataram sobre o que pensavam de seus projetos de vida. Em geral, eles afirmaram que possuem sonhos para o futuro.

O relato anterior de Aneci demonstrou que os problemas familiares refletiram em sua formação escolar. Esta jovem ao falar de seu projeto de vida, primeiramente destacou o desejo de perdoar sua mãe. Outros sonhos seus eram ter formação superior, trabalhar, conquistar bens materiais, casar-se e ter filhos:

⇒ *Vocês já pensaram no que vão fazer daqui pra frente? Vocês têm projeto de vida?*

Meu projeto é... [Pausa] Tentar perdoar minha mãe pelas coisas que ela me fez. Ela queria que eu ficasse com o meu padrasto. Meu padrasto quis abusar de mim. Aí eu fugi de casa, só que ela acreditou em mim... Aí eu queria tentar perdoar ela, que Deus perdoasse as besteiras que ela tinha feito pra mim. Aí hoje ela já liga lá pra casa, tento conversar com ela, mas é difícil. Mas eu estou tentando. Pelo menos... (Aneci).

⇒ *E o que você mais sonha pra tua vida?*

Trabalhar, ter as minhas coisas, minha casa... (Aneci).

⇒ *Quer trabalhar em que?*

Quero ser biomédica! [Riso] (Aneci).

Segundo Nascimento (2002, p. 107), “na tentativa crescente de aprimoramento dos modos e condição de vida o futuro funciona como força propulsora, expressa como esperança para viver o presente diferente do passado com vistas na esperança de viver o amanhã com maior fruição”. Com base nesta consideração, compreendemos que o desejo de Aneci em perdoar sua mãe é também uma forma de viver um futuro diferente, com a esperança de possuir melhores laços afetivos com sua família.

O projeto de vida está relacionado com a tríade trabalho/família/educação, pois esse modelo representa um referencial para a vida do indivíduo. A circularidade desta tríade ocorre em meio a um contexto complexo. O par indivíduo-coletivo se insere no centro dessa relação, a qual pode apresentar fechamentos e/ou aberturas. O “outro” constitui as redes da vivência de cada indivíduo, e assim influencia na elaboração dos projetos de cada sujeito (NASCIMENTO, 2002).

Ao considerar esta dinâmica, compreendemos que os vínculos sociais e afetivos constituem e/ou direcionam os projetos de vida, ou ainda, como refere essa autora, podem ser motivadores de fechamentos e aberturas de escolhas.

Kaluanã relatou com expressão bastante alegre seus planos para o futuro:

[...] eu tenho várias opções de profissões a se decidir. Eu pretendo, se puder no caso, se eu puder, eu gostaria de me especializar e me formar em Agronomia, a mexer com negócio de terra, essas coisas. Eu acho uma coisa muito legal e importante pra ilha onde nós vivemos! [...]. Então isso ia ser uma forma de ajudar o povo da ilha a conhecer melhor a terra, a conhecer melhor qual é a melhor época de plantio, qual é a melhor área, qual é a melhor terra pra plantar, essas coisas [...]. E também tinha uma área também que eu gosto muito de estar mexendo é mexer com engenharia, mexer com engenharia mecânica no caso. Gosto muito... Meu pai é um homem que tem muito esse tipo de coisa, muito esses tipos de materiais de mecânica. Então é uma área que eu gosto, que eu me identifico, que eu tenho uma facilidade maior de me relacionar com ela. Assim, primeiramente me formar, eu quero me formar numa área, depois - falando, englobando tudo – construir uma casa, arrumar uma esposa [...], ter uma família, ter uma profissão, uma profissão que dê pra me sustentar e sustentar a minha família [...]. (Kaluanã).

As profissões por ele desejadas, Agronomia e Engenharia Mecânica, têm ligações com o contexto que vivenciam na ilha e em sua família. Faz parte igualmente de seus sonhos casar e ter filhos.

Vivá não tem ainda definido seus projetos futuros, mas almeja em seus planos profissionais ter uma carreira autônoma, e também reconhece a necessidade da qualificação profissional. Quanto a um possível ingresso no ensino superior, ele diz que precisa de condições financeiras:

O meu projeto de vida é trabalhar pra mim mesmo, não depender de patrão. Mas pra isso a gente tem que estar se atualizando mais... Pra isso a gente tem que arrumar um emprego, tem que estar sujeito ainda a um patrão até a conseguir um dinheirinho pra levantar o capital pra construir aquilo dele próprio (Vivá).

⇒ *Você quer trabalhar com o quê?*

Não sei ainda. Talvez com mecânica. Um dia se eu entrar na faculdade eu tenho vontade de fazer engenharia mecânica. Mas ainda não está nos planos (Vivá).

⇒ *Mas o que precisa pra estar nos planos?*

Dim-dim [Risos] (Vivá).

O projeto de vida de Araguaci é formar-se em Educação Física, pois se agrada com a prática de esportes, mas ainda tem dúvida se ingressará nesta área ou em outra. No que se refere à família que integra, tem grande apreço por ela e intenciona estar sempre em convivência com a mesma. Quanto à constituição de sua família, ainda não é um projeto estruturado, mas almeja ter filhos quando possuir estabilidade financeira:

O meu projeto de vida é me formar em Educação Física ou em Logística. Em matéria de Educação Física assim é porque eu gosto de praticar esportes [...]. Então pra mim o esporte também foi um incentivo nos meus estudos. Aí é uma área que também eu quero seguir... Ou é Logística ou então Educação Física. Um dos dois (Araguaci).

⇒ *E com relação à família?*

Com relação à família... [Pausa]. Com relação à família ainda não tá ainda assim nos meus planos, mas são pessoas que vão estar sempre comigo não importa o

que vier. E ainda não penso em ter filho, no caso. Quando eu tiver uma estabilidade boa, aí dá pra ter unzinho por aí, pronto! Parou por aí (Araguaci).

As incertezas, ou indefinições perpassam pelas escolhas de futuro dos jovens. O projeto de vida possui dinâmica própria, e com isso pode ser alterado na medida do amadurecimento dos jovens e/ou de acordo com campo de possibilidades que eles possuem. A elaboração do projeto depende do quanto o jovem se conhece, experimenta suas potencialidades, conhece seus gostos, o que lhe agrada. Além disso, o jovem tem mais chances de implementar seu projeto quanto mais ele conhece seu contexto sócio-cultural e as possibilidades ofertadas na área em que deseja atuar (DAYRELL; GOMES, [200?]).

O projeto de Avaré já não se volta para o contexto da ilha. Isso pode ser por motivo dele não vislumbrar nesse lugar uma estrutura social que lhe permita seu sonho, ou que seja propícia ao mesmo, o qual é fazer faculdade em Design Gráfico e trabalhar na área:

Meu projeto de vida é primeiramente sair daqui pra ir pra Belém estudar, comprar uma casa em Belém e fazer faculdade. Esse é meu projeto de vida... E trabalhar (Avaré).

⇒ *Você pensa em trabalhar com o quê?*

Com gráfico. Design Gráfico (Avaré).

O trajeto entre a sede de Belém e a Ilha de Cotijuba, aproximadamente de 60 minutos de barco, se por um lado representa uma fronteira física, por outro esses locais se aproximam, isto é, tem essa fronteira diluída em decorrência das relações sociais entre esses lugares. Tais relações podem contribuir para a escolha do jovem de sair dessa Ilha em busca de formações educativas e trabalho na área continental de Belém.

Cauê tem como projeto ingressar na carreira militar da Marinha como fuzileiro naval. A mobilidade que requer esta profissão satisfaz esse jovem, pois ele acredita que morar e trabalhar num mesmo local pode gerar uma rotina desagradável. Têm planos também de constituir família e ter filhos:

Fiz um concurso público pra ser fuzileiro naval, tenho vontade de ser fuzileiro naval, ainda não recebi o resultado ainda, e estamos nesse plano aí! [...]. E meu propósito é esse! Construir a minha casa aqui, meus familiares perto [...]. Porque eu quero construir minha casa, ir e voltar pra não ficar a rotina dentro de casa... Quando a gente trabalha num local, mesmo local, aí chega cedo em casa, tem aquela rotina, não é uma coisa boa [...] Ter dois, casal, um casarão de filhos aí... Ensinar o que eu aprendi pra eles, aí passar o melhor pra eles (Cauê).

No discurso desse jovem, percebe-se os vínculos afetivos que tem com sua família e com o lugar onde mora, quando diz, por exemplo, “construir minha casa aqui, meus familiares por perto”. Por outro lado, tem perspectivas de trabalho externas a esse lugar.

Existe grande incidência de jovens que procuram combinar o trabalho na cidade com a moradia na localidade de origem. Nestas condições, é possível que os jovens vivam uma ambiguidade entre o desejo de adquirir formação profissional na cidade, mas também de manter os vínculos com a família e com o meio rural (CARNEIRO, 2011), ou particularmente na ilha como esses jovens.

Tecoara não tem pretensão de casar-se e ter filhos, porque diz que prefere estar só, ter uma vida independente. Tem desejo de ser aeromoça. Suas perspectivas também não são voltadas para Cotijuba. Pretende cursar o ensino superior quando possuir condições financeiras próprias:

Olha, eu não quero casar, não quero ter filhos, não quero morar com ninguém, eu quero ser independente... Porque eu não gosto de acordar e vê ninguém. Não gosto que ninguém me acorde, não gosto que ninguém fale comigo quando eu acordo [...] [Risos] (Tecoara).

Como é que tu gosta de mim aqui na escola? [Risos] (Cauê)

Não... À noite... Vai lá em casa de manhã pra vê se eu olho na tua cara! [Risos] Então em relação ao projeto, eu pretendo fazer uma faculdade de nutrição. Eu pretendo ser nutricionista [Risos]. Também eu pretendo fazer, um vou fazer agora um curso técnico, eu vou estudar na escola de aviação pra mim ser aeromoça [...] (Tecoara).

⇒ *Você vai ser aeromoça, então pretende morar ainda em Cotijuba?*

Eu tenho um projeto na minha vida, que já era pra eu ter viajado. Tanto é que eu já tô até inscrita numa escola de aviação lá em Santa Catarina. Já era pra mim ter ido, mas como eu ainda estou estudando não pude ir [...], pretendo fazer o

meu curso que é 8 meses de duração, pretendo trabalhar como aeromoça e daí sim poder me estabelecer financeiramente pra eu mesmo me sustentar, pra mim poder fazer uma faculdade de nutrição que eu tenho vontade de ser nutricionista [...] (Tecoara).

Os planos dessa jovem indicam um encadeamento: primeiramente almeja ser aeromoça para posteriormente ingressar em um curso de Nutrição. Chama atenção no discurso de Tecoara seu anseio de independência e da não constituição de família (casamento e filhos). Isso remete à reflexão de Hall (2006) sobre a identidade cultural na pós-modernidade. Para este autor:

É agora um lugar-comum dizer que a época pós-moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de *individualismo*, no centro da qual erigiu-se uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade. Isso não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto “vívda” quanto “conceptualizada” de forma diferente. As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.

Podemos dizer então que as influências da modernidade, as quais levam o sujeito a desejar não ter vínculos estáveis e não estar na condição de necessariamente ter que ligar-se a tradições e estruturas – a exemplo do casamento - estão presentes no discurso dessa jovem.

Para Carneiro (2011, p. 251), a diminuição do isolamento social entre campo e cidade e o contato frequente com os valores da sociedade urbano-industrial contribuem para o rompimento do padrão de reprodução social. Isso leva os jovens não moradores das cidades a incluírem em seus projetos “aspirações quanto ao trabalho e ao estilo de vida típicas da juventude de classe média urbana”, como o valor de independência. Frente a isso, refletimos que as aspirações dos jovens ilhéus podem assemelhar-se aos desejos dos jovens da sede de Belém em função da transitoriedade social entre esses espaços.

As fronteiras sociais ultrapassam as fronteiras geográficas entre a cidade e os espaços rurais, ou ilhéus como Cotijuba. Nesse sentido, Hall (2006, p. 74) afirma o seguinte:

As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do “Terceiro Mundo”, podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas

ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou rádios portáteis, que as prendem à “aldeia global” das novas redes de comunicação.

Tais condições influenciam as identidades culturais, e assim perpassam o projeto de vida, pois o mesmo é igualmente estruturado pela dimensão sócio-histórica. O projeto de vida e a identidade caminham juntos e constroem-se de forma recíproca (NASCIMENTO, 2002).

Juraci possui projetos voltados para seus dois filhos, visando dar boas condições de vida a eles:

Eu tenho dois filhos maravilhosos assim que... Ao contrário dela [Tecoara] eu tenho dois filhos maravilhosos, que eu já não penso assim viver sem eles! Então hoje tudo o que eu faço é pra eles. Eu penso assim, em trabalhar, ter um bom emprego assim pra suprir as necessidades deles. Tenho que ter bastante dinheiro... [Risos] (Juraci).

Essa jovem não pretende trabalhar em Cotijuba, pois almeja ter carteira assinada e outras oportunidades de trabalho diferentes das que geralmente tem nessa ilha. Juraci e outros jovens desse estudo estão envolvidos em atividades de trabalho em Cotijuba, conforme o perfil apresentado anteriormente. Os jovens revelam assim que o trabalho já exercido representa uma etapa inicial; almejam outros trabalhos com melhores benefícios em suas condições financeiras:

⇒ *Você pretende trabalhar em Cotijuba ou em outro lugar?*

Não! Aqui não tem emprego assim... Tem essas assim, básico: trabalhar numa lojinha que tem por aqui ou então lá na estância [Risos], trabalhar no bonde, charrete... Isso assim eu não quero pra mim. Eu quero trabalhar lá pra Belém... Lá é mais fácil os empregos que tem lá, carteira assinada pra dá alguns direitos pros meus filhos assim, ter os meus também assim... Pra pagar plano de saúde, essas coisas que criança precisa porque... Aqui, tá certo, tem esse aqui, mas... Assim, tem alguns médicos... Assim, não tem nutricionista, não tem essas coisas que criança precisa... Então eu quero assim pra dá um futuro pra eles. Assim, porque às vezes a criança pede uma coisa, às vezes é muito chato a criança pedir uma coisa a mãe não ter pra dá. Então eu quero trabalhar pra quando eles pedirem pra eu poder dar o que eles querem assim (Juraci).

Kaolin da mesma forma projeta seu futuro visando seu filho, a fim de proporcionar a ele o que for necessário, inclusive formações educativas para que ele tenha boas oportunidades profissionais futuramente. Juraci e Kaolin têm projetos coletivos, que se estendem para seus filhos:

Assim como a Juraci eu tenho um filho. Vai fazer 7 anos agora em abril. Então eu quero só fazer um curso de computação [...], quero arranjar um emprego bom, e eu me contento com isso... Fazer concurso público... Eu me contento com isso pra mim. Agora o que eu quero mais é pro meu filho [...]. Pro meu filho eu quero dar tudo o que eu não tive pra ele, como, desde os 10 anos já colocar ele num curso de computação, num curso de inglês pra ele ir aprendendo já desde pequeno, pra quando ele crescer ele ter mais chances do que eu tive [...]. Eu quero o pouco que eu tiver vai ser pro meu filho. Por exemplo, pagar faculdade, pagar curso, vários concurso pra ele... Eu quero que ele cresça! Não penso muito em mim, eu penso mais no meu filho [...]. Meu futuro só é fazer um curso de computação, arranjar um bom emprego e dar o de melhor pro meu filho que eu não tive. Eu perdi esse ano uma oportunidade de emprego porque eu não sei mexer em computador [...]. Carteira assinada, emprego bom... (Kaolin).

⇒ Onde?

No posto de saúde aqui em Cotijuba. Eu já estava com o emprego na mão, já estava tudo lá, já tinham me chamado, mas só que quando eu disse que eu não tinha curso de computação, não sabia mexer em computador, aí cancelaram. É o que eles perguntam logo, se terminou o Ensino Médio e se tem curso de computação [...]. Eu me contento com um salário mínimo, com carteira assinada ou até dois salários que nem as prefeituras, que nem o Estado (Kaolin).

Chama atenção a simplicidade de Kaolin em relatar que se contenta com um emprego em que ela tenha carteira assinada, ou que ganhe de um a dois salários mínimos, e para isso precisa de um curso de computação.

Anteriormente destacamos o relato dessa jovem a respeito do incentivo dado pelos professores do Ensino Médio, na qual ela aponta com satisfação a fala de um professor: “bem-vinda ao ensino superior”. Então compreendemos que embora possa haver o desejo por esta jovem de ingressar no ensino superior, as condições de vida presente materializam nela o projeto de ter um emprego imediato.

É interessante observar a exigência do Ensino Médio e do curso de computação para assumir uma função com carteira assinada. Por um lado, podemos dizer que embora haja essa cobrança, ela é comum na formação dos sujeitos pertencentes a populações ou classes com poucos recursos financeiros. A partir da

conclusão do Ensino Médio, os jovens que necessitam de melhores condições financeiras ingressam em atividades de trabalho remunerado, buscando complementos formativos, como o curso de computação e de inglês, para garantirem esse ingresso.

De forma geral, nos projetos de vida da maioria dos jovens está a família, seja referindo-se à família da qual fazem parte, cujos desejos para ela são de cuidados, seja da família que pretendem constituir, por meio do casamento e filhos, e ainda referem-se à família especificando os filhos que uns já possuem. Alguns jovens, ao se referirem à constituição de suas próprias famílias, expressaram isso como um projeto mais distante. Destaca-se também a vontade de não possuir filhos e de não se casar. Ainda foi evidenciado como perspectiva futura em relação à família da qual se faz parte o desejo de se ter conciliação com ela, por meio do perdão dos conflitos ocorridos.

Os projetos objetivando o trabalho futuro perpassam por diferentes âmbitos: ensino superior, cursos de formação profissional e técnica, cursos de informática, concursos públicos e também a inserção em trabalhos diversos visando aquisição financeira para investir em um posterior trabalho do qual se deseja. O ensino superior perpassa pelas expectativas futuras de alguns jovens, mas como um projeto distante, pois primeiramente se visa a inserção no mercado de trabalho como forma de obter condições financeiras, e partindo disso, espera-se ter base para o ingresso no ensino superior.

Após os jovens apresentarem suas perspectivas de vida, eles relataram quais os próximos passos que dariam visando a realização desses projetos.

Na roda de conversa com os jovens lemos o poema “*E agora, José*”, de Carlos Drummond de Andrade, como um convite para os jovens expressarem o “e agora?” deles com a conclusão do Ensino Médio, ou ainda, “e agora o que vou fazer após a conclusão desse ensino?”. Com base na história do personagem deste poema (José), o qual apesar dos entraves vivenciados segue um caminho, pedimos então que os jovens falassem sobre os caminhos que seguiriam com o término do Ensino Médio. Para onde marcham esses jovens?

Este poema de Drummond é assim descrito:

E agora, José?
 A festa acabou,
 a luz apagou,
 o povo sumiu,
 a noite esfriou,
 e agora, José?
 e agora, você?
 você que é sem nome,
 que zomba dos outros,
 você que faz versos,
 que ama protesta,
 e agora, José?

Está sem mulher,
 está sem discurso,
 está sem carinho,
 já não pode beber,
 já não pode fumar,
 cuspir já não pode,
 a noite esfriou,
 o dia não veio,
 o bonde não veio,
 o riso não veio,
 não veio a utopia
 e tudo acabou
 e tudo fugiu
 e tudo mofoou,
 e agora, José?

E agora, José?
 Sua doce palavra,
 seu instante de febre,
 sua gula e jejum,
 sua biblioteca,
 sua lavra de ouro,

seu terno de vidro,
 sua incoerência,
 seu ódio - e agora?

Com a chave na mão
 quer abrir a porta,
 não existe porta;
 quer morrer no mar,
 mas o mar secou;
 quer ir para Minas,
 Minas não há mais.
 José, e agora?

Se você gritasse,
 se você gemesse,
 se você tocasse
 a valsa vienense,
 se você dormisse,
 se você cansasse,
 se você morresse...
 Mas você não morre,
 você é duro, José!

Sozinho no escuro
 qual bicho-do-mato,
 sem teogonia,
 sem parede nua
 para se encostar,
 sem cavalo preto
 que fuja a galope,
 você marcha, José!
 José, pra onde?

(Carlos Drummond de Andrade)

Os jovens nos indicaram os caminhos que seguiriam após esta formação dizendo o seguinte:

⇒ *E agora vocês marcham pra onde?*

Para os cursinhos, para as faculdades, pras as escolas técnicas, escolas profissionalizantes... Não pode parar (Vivá).

É um novo começo agora, uma realização a mais. É seguir em frente... Agora que eu já tenho o Ensino Médio completo, graças a Deus [...] (Cauê).

Eu, gente, estou de viagem marcada, se Deus quiser vou pra Santa Catarina... [Risos] Chegar lá eu vou dar iniciação ao meu curso, pretendo concluir, pretendo morar sozinha e ter um emprego (Tecoara).

Eu caminho pra faculdade, trabalho e curso técnico também (Avaré).

Primeiramente eu vou caminhar para o futuro, mas sempre visando as pessoas que me incentivaram. Porque também é através de incentivo que a gente segue em frente [...].

Então, se o, se o meu futuro for promissor, se Deus quiser vai ser, né, vou primeiramente agradecer a Deus e as pessoas que me incentivaram [...]. (Araguaci)

Bom agora eu vou cuidar mais dos meus filhos [Risos]. Não, eu não penso agora no momento fazer cursinho, essas coisas. Eu falo a verdade, eu não penso! No momento eu não penso. Mais tarde, quando os meus filhos estiverem maiores sim, ainda eu posso pensar nisso (Juraci).

Eu penso em, como eu falei ainda agora, né, fazer curso de computação, talvez até chegar um... Fazer concurso público, ter um emprego... Eu não quero muita coisa pra mim! Eu quero muita coisa pro meu filho. Eu me contento com pouco, mas só que eu quero muito pro meu filho (Kaolin).

Trabalhar, fazer cursinho, mudar de casa... [Pausa]. Vou me deslocar daqui pra Belém, vou morar com a minha irmã, voltar pra Marambaia... Aí fazer cursinho, estudar, trabalhar... (Aneci)

Tem uma coisa, uma coisa muito importante que eu tenho pra mim que desistir, desistir dos meus sonhos não! Não vou parar, não quero parar de estudar. Eu vou continuar a estudar, eu quero me formar (Kaluanã).

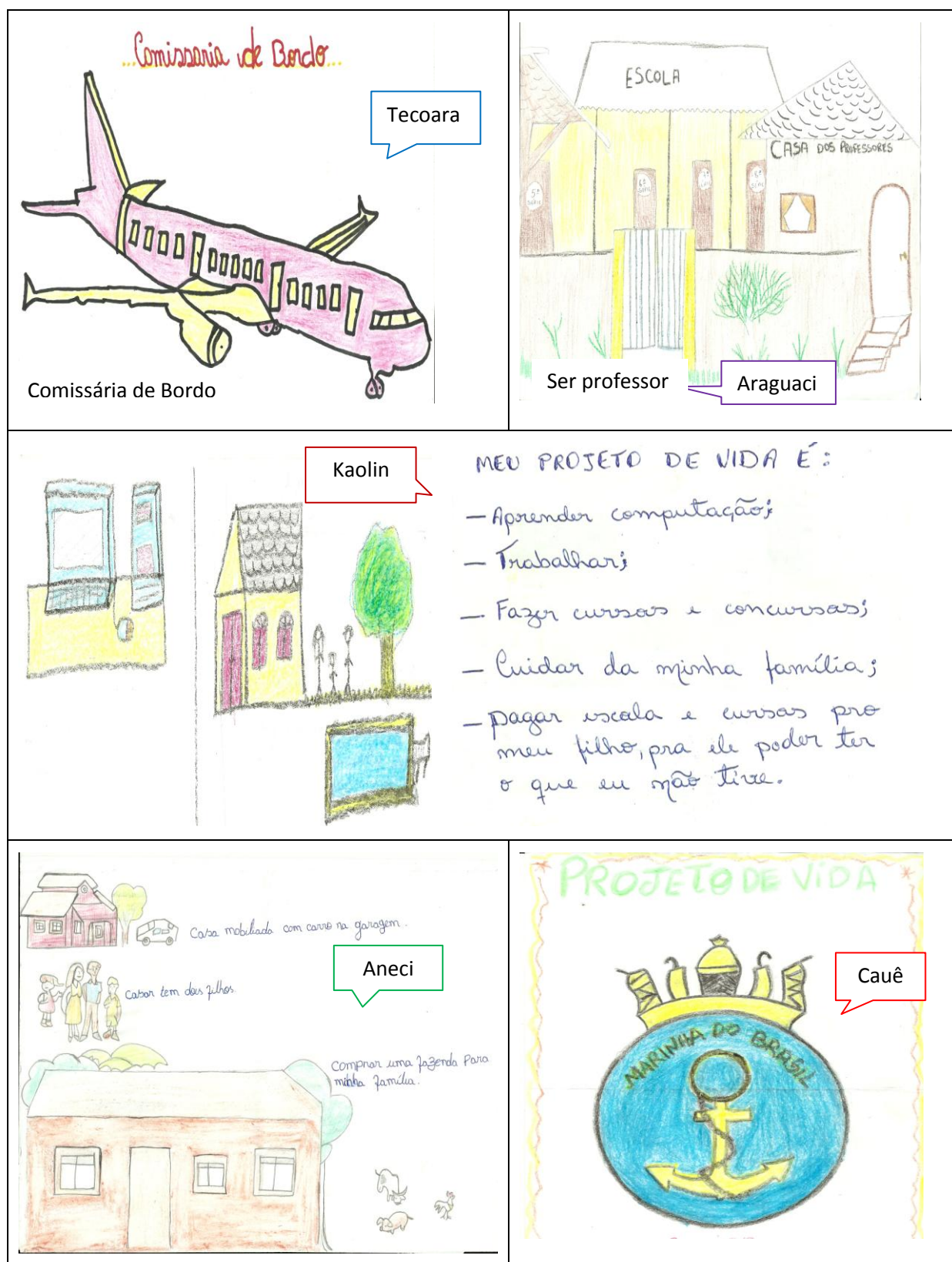
A “marcha” dos jovens após o Ensino Médio está de acordo com os sonhos por eles apontados, ou podemos dizer que são passos iniciais no caminho para alcançar esses desejos.

Barbier (1993, p. 52 apud NASCIMENTO, 2002, p. 110) menciona que “o projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”. Assim, esses desejos apontados pelos jovens se firmarão enquanto projetos de vida à medida que construírem uma caminhada a fim de alcançarem esses desejos, além de outros vindouros.

Em geral, os jovens dizem que seguirão para o trabalho, concursos públicos, cursos preparatórios, formação técnica e profissionalizante, e ensino superior. Para alguns essa caminhada já se inicia, para outros ainda não. O Ensino Médio é reconhecido como uma conquista; há um grande desejo de realização dos sonhos; o que se segue é compreendido como o caminho para o futuro.

Alguns jovens fizeram representação dos seus projetos por meio de desenhos, os quais estão de acordo com suas falas sobre os projetos de vida. Encerramos este momento apresentando estas imagens:

Figura 15 – Imagens construídas pelos entrevistados sobre seus projetos de vida



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2011)

3.3.5 Contribuições do Ensino Médio para a elaboração do projeto de vida

Com base no que os jovens relataram sobre suas experiências no Ensino Médio, percebemos que desde o ingresso eles possuíam perspectivas quanto a este nível de ensino, o qual significou principalmente uma realização, um momento de suma importância para eles.

No decorrer deste nível de ensino, os aspectos voltados para o conhecimentos de quem são os alunos, suas individualidades, suas subjetividades foi pouco evidente. Com relação à família e ao contexto da ilha, da mesma forma se revela como uma carência nas atividades curriculares.

Nosso destaque sobre tais aspectos é porque os compreendemos como constituintes do “quebra-cabeça” sobre a vida de cada jovem, que dizem a respeito dos lugares e funções por eles ocupadas, e por isso, influenciam na construção dos projetos de vida desses sujeitos. Considerando-se que quanto mais o jovem se conhece, maior é a possibilidade de elaborar seus projetos (DAYRELL, 2007) e que as relações sociais do jovem da mesma forma moldam seus sonhos (NASCIMENTO, 2002), compreendemos que a formação como auxílio para o jovem refletir sobre si e seu contexto de vivência, favorece a construção de projetos. Dessa forma então, os laços entre o Ensino Médio e projetos de vida podem ser tecidos ao serem contemplados esses enfoques nas atividades escolares.

Apesar da carência de trabalho com o enfoque subjetivo e o contexto de vivência do aluno, houve reconhecimento da contribuição do Ensino Médio para o âmbito individual do discente. Para Araguaci e Avaré, o Ensino Médio favoreceu o amadurecimento pessoal com isso trouxe benefício para a reflexão sobre o futuro:

⇒ *O Ensino Médio contribuiu para a elaboração do projeto de vida?*

Foi através do Ensino Médio que eu tive assim, como é, mais uma ideia assim do meu desenvolvimento, dos meus estudos. Então eu acredito que pra mim o Ensino Médio foi de grande importância [...]. E também o Ensino Médio foi uma formação assim de caráter, caráter moral e também fez amadurecer um pouco e pensar um pouco mais sério no futuro (Araguaci).

Só fez amadurecer mais ainda. A interferência que, só na parte de... tipo... me deram forças, eu amadureci. A interferência que houve foi de mudança, eu tinha... Meu projeto de vida era fazer faculdade pra Ciência da Computação, mas foi mudando, devido ao Ensino Médio foi mudando (Avaré).

⇒ *Por que foi mudando?*

Porque as dificuldades que nós tivemos aqui em várias disciplinas, não tivemos Matemática, não tivemos também Física... Então foi meio complicado porque Ciência da Computação é mais cálculos. Como é que eu vou fazer Ciência da Computação se eu não tive um bom aproveitamento no Ensino Médio? Aí eu mudei... (Avaré).

O relato de Avaré mostra ainda a contribuição dos incentivos dos professores para suas perspectivas futuras. Por outro, ele ainda cita a influência não positiva dessa experiência de formação nas suas escolhas futuras: desejava cursar Ciência da Computação, mas pode não investir nesse projeto por não se sentir preparado didaticamente em função da falta de professores.

Com relação à preparação para o trabalho, a maioria dos jovens não reconhece como uma formação no Ensino Médio. Eles destacam os incentivos dos professores para suas futuras formações e inserções profissionais, mas sem relações diretas com as atividades de ensino. Entretanto, destaca-se a percepção de Kaluanã favorável ao benefício do Ensino Médio nesse aspecto. Para ele, a pesquisa do PIBIC/Junior, da qual participou como bolsista, contribuiu para que ele tivesse o desejo de cursar Agronomia. Assim, ele identifica a colaboração do Ensino Médio para sua escolha profissional:

O Ensino Médio durante o tempo que eu passei, posso dizer que ele ajudou sim a principalmente a escolher um, a escolher, a me identificar com uma profissão, a escolher uma profissão, entendeu. A escolher uma área que eu me identifico, que eu queira aprofundar os meus conhecimentos (Kaluanã).

⇒ *Por que você acha que ele te ajudou a escolher uma área?*

Olha, uma coisa muito importante, eu passei a pensar, a pensar melhor em formar em Agronomia devido... Eu passei, eu passei vários, um ano como bolsista do Clube de Ciências da UFPA. Foi o Ensino Médio que me trouxe, o Ensino Médio me trouxe isso, a ser um bolsista da UFPA. Então eu passei a mexer com terra, passei a mexer com hortaliça, e eu vi que isso era uma coisa muito boa, uma coisa muito importante para os moradores daqui da ilha [...]. (Kaluanã)

É satisfatório saber deste reconhecimento de Kaluanã sobre a contribuição do envolvimento em pesquisas para suas escolhas de futuro. A

pesquisa instiga ao conhecimento e a autonomia do educando. Paulo Freire (1996, p. 29), referindo-se à docência, diz: “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Estendemos esta consideração aos educandos, considerando que por meio da pesquisa ele constata, intervém e educa-se, ou podemos dizer que ele conhece, interage com base nesse saber e conhece mais sobre si. A pesquisa é assim um elemento fundamental nessa formação, seja por meio de projetos, seja enquanto parte do processo ensino-aprendizagem.

As percepções de Juraci e Kaolin acerca da relação entre Ensino Médio e projeto de vida é de que não houve influências desse ensino em seus projetos de futuro, justificando pelo pouco aprendizado que tiveram devido à falta de professores, ao modo como ocorriam algumas avaliações, e ainda o pouco incentivo para o aprendizado:

Pra mim nem ajudou nem desestimulou. Não aprendi muita coisa nas matérias que a gente não teve muitas aulas! Os professores na primeira avaliação, teve algumas que faziam trabalhos e davam a nota pra segunda, né. A gente não teve aquele preparo assim, a gente não teve motivação de estudar pra fazer, pra aprender aquele assunto assim interessada... Pra mim não ajudou em nada! Continuo com o mesmo pensamento de quando eu entrei aqui! (Juraci)

Pra mim também não fez diferença nenhuma o Ensino Médio. Eu não aprendi muita coisa! [...] o Ensino Médio não me incentivou nem me desincentivou [...]. Pra mim não fez diferença nenhuma! Química eu não sei nada sobre Química. No 1º ano só um mês teve Química. Ano passado não existiu Química. Colocaram na nossa... Colocaram lá, só acrescentaram nota, mas só que ninguém fez Física, ninguém fez Química. Então eu não, não me sinto, não acho que eu aprendi (Kaolin).

A falta de professores foi bastante citada enquanto dificuldade no Ensino Médio. Além disso, também foi destacada a carência de materiais para estudo. Esses fatores aliados aos problemas nas avaliações apontados por essas jovens geram também representações negativas sobre esse ensino, as quais podem motivar a não percepção da contribuição do Ensino Médio para os sonhos de futuro.

O jovem Vivá destaca que não percebeu discussões durante o Ensino Médio que contemplassem os projetos de vida dos discentes, ou que os incentivassem a refletir sobre esses projetos. Ele cita que a roda de conversa com os jovens, do presente estudo, foi boa para a reflexão sobre os projetos futuros:

O que a gente tá vendo agora... Agora que, isso nunca passou pelo Ensino Médio. Durante o Ensino Médio todinho é a primeira vez que está acontecendo, uma roda, entre nós aqui conversando, trocando nossas ideias tudinho... Só acontece isso quando começa as aulas que é só apresentação, nome, idade... Só isso! E agora a gente tá trocando todas as ideias aqui, né. Isso aí, decidindo, escolhendo a profissão que quer ser... Aí nunca, no estudo isso nunca, que eu me lembre, nunca foi falado. (Vivá)

Diante dos aspectos apontados, compreendemos que entre o Ensino Médio e os projetos de vida destes jovens de Cotijuba existem *laços* e ainda *deslaços*. O benefício (*laço*) deste ensino para as perspectivas de vida futura é reconhecido por meio dos incentivos obtidos, dos aprendizados que refletiram para a vida cotidiana, do envolvimento em pesquisas que favoreceu para a reflexão sobre formação acadêmica futura, e da contribuição desta formação para o amadurecimento individual e com isso a possibilidade de elaborar planos futuros.

Os *deslaços* são permeados pelos problemas no processo de ensino-aprendizagem, os quais geraram interferências na esperança da continuidade dos estudos e dificultam o reconhecimento sobre a contribuição do Ensino Médio para a vida cotidiana; pela não percepção dos jovens sobre atividades curriculares que enfocassem seus projetos de vida; e ainda pela carência de outras discussões que circundam esses projetos (como o trabalho, a família, a reflexão sobre si, os desejos, as dificuldades etc.) enquanto partícipes das identidades desses sujeitos e de suas condições juvenis, e, portanto, de seus sonhos e projetos.

Faz-se necessário problematizar quem são os alunos, os lugares que ocupam no cotidiano, refletir sobre os sentidos dos conteúdos curriculares para a vida desses sujeitos.

Trazemos para o âmbito da escola a reflexão feita por Sá (2006), com base em Marc Augé, sobre o “não-lugar” na sociedade contemporânea. Marc Augé faz análises sobre o espaço físico e as relações que os atores sociais nele estabelecem, e considera que em muitos momentos as pessoas estão ou passam por lugares, sem, no entanto terem suas identidades reconhecidas. Isso é interpretado como os espaços do “não-lugar”. Marc Augé exemplifica isso com o trajeto em um grande supermercado: o cliente circula silenciosamente, consulta as

etiquetas, põe os legumes em uma máquina que lhe indica o peso e o preço, depois estende o cartão de crédito à outra pessoa que lhe atende em silêncio ou com poucas palavras, que submete cada produto também a uma máquina decodificadora, e depois verifica o funcionamento do cartão de crédito. Esse exemplo especifica uma trajetória marcada pela carência de trocas sociais. Dessa forma, Sá (2006, p. 181) interpreta que em algumas situações há um conjunto de atos mecânicos que cumprimos e um conjunto de pessoas que nos rodeiam. Tais atos mecânicos “põe-nos em contacto com os outros, sem de facto estarmos com ninguém”. Nesses espaços de “não-lugares” somente se conhecem indivíduos (clientes, passageiros etc.), sem contudo saber de suas simbolizações, de suas particularidades.

Nesse sentido, fazemos alusão desse exemplo ao âmbito escolar. Cabe perceber se a escola está se constituindo como o espaço do “Lugar” de seus sujeitos ou tem representado esse “não-lugar”, onde os alunos estão, mas não são reconhecidos ou não são protagonistas neste espaço.

O reconhecimento do(a) jovem enquanto sujeito apresenta-se ainda em descompasso. Segundo Abramo (2011), na maior parte das abordagens relativas aos jovens, seja no campo das tematizações ou das políticas a eles dirigidas, está presente:

[...] uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos [...]; dificuldade de ir além da sua consideração como ‘problema social’ e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.

Faz-se necessário então o reconhecimento dos jovens na escola, isto é, reconhecer suas individualidades, suas características sociais, seus projetos; proporcionar o protagonismo desses jovens nas atividades escolares; convidá-los a ser protagonistas no âmbito escolar.

Silva (1999) analisa que o currículo é expressão das relações sociais e políticas, e por isso o currículo é: “[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade”.

Com isso, acreditamos que o currículo do Ensino Médio deve tratar sobre o território dos jovens e de suas trajetórias. Por outro lado, também compreendemos que o currículo desse ensino molda as identidades e percursos desses sujeitos.

Em meio a esses percursos, forjam-se então os laços e deslaços entre Ensino Médio e projetos de vida.

Ressaltamos que o Ensino Médio enquanto educação escolar não é o único responsável pelas escolhas futuras dos jovens, contudo essa formação pode ser um “farol” que oriente o caminho desses sujeitos.

3.4 SOBRE O QUE DIZ? - (EIXO 3)

Sinalizamos que este terceiro *Eixo* nos forneceu pistas para a caracterização das imagens e sentidos mais próximos das objetivações e ancoragens que compõem as RS de jovens de Cotijuba sobre o Ensino Médio que se entrelaçam aos seus projetos de vida.

3.4.1 Os jovens que dizem e contexto de vivência

Os jovens que nos “dizem” neste estudo são moradores da ilha de Cotijuba há quatro ou mais anos e outros desde o nascimento. São jovens que na maioria exercem trabalho com remuneração financeira e cujo trabalho é exercido em concomitância com a formação de Ensino Médio. Desses sujeitos, duas jovens são mães, e nenhum deles é casado.

A ilha de Cotijuba é representada por esses jovens em dois âmbitos: enquanto um “paraíso”, mas em contrapartida como “um lugar de inferioridade”. A visão de paraíso associa-se aos significados de ser um lugar bonito, com um clima ambiental agradável, onde a natureza é evidente, com pouco índice de violência. O cotidiano é marcado pelas interações entre as pessoas, pelo conhecimento um dos outros; é ainda caracterizado por hábitos como o acolhimento aos outros, sair a qualquer hora, dormir de janelas abertas devido à consideração de que a ilha é um lugar mais seguro. Essas percepções dos jovens sobre a Ilha ser um paraíso, um ambiente onde se destaca a natureza, dá ênfase a Cotijuba como um ambiente

natural com uma paisagem geográfica diferenciada de um ambiente mais urbanizado.

A visão sobre Cotijuba enquanto um lugar de inferioridade tem significados atrelados às dificuldades das pessoas se estabilizarem financeiramente nesse lugar, pela falta de empregos ou diferentes alternativas de emprego e ainda pela carência de serviços públicos aos moradores, a exemplo de escolas, de serviços de saúde etc.

Nesse contexto, o ser jovem da ilha tem correlações com as características socioculturais desse lugar. Os jovens evidenciam “distanciamentos” entre ser jovem da ilha e jovem de demais locais urbanos. Dentre os fatores que contribuem para isso estão: dificuldades do jovem da ilha quanto ao acesso à educação básica em níveis mais avançados, como o Ensino Médio; dificuldades de acesso a cursos; de ingresso em empregos com direitos trabalhistas garantidos (carteira assinada, por exemplo); e também dificuldade de vivenciar atividades culturais, esportivas e opções variadas de lazer em função da carência destas atividades no local.

Outro aspecto que marca o ser jovem da ilha e que os distancia da percepção sobre o ser jovem da cidade são os estereótipos a eles atribuídos (como o de caboclos), conforme destacado anteriormente.

Apesar disso, existem “aproximações” do ser jovem da ilha e ser jovem em demais lugares. Os jovens ilhéus também se identificam com os jovens da sede de Belém: dizem que são jovens “como” os jovens da área continental. Esta aproximação entre essas juventudes pode ter significados em várias dimensões: faixa etária, “potenciais” (como se destacou na anteriormente), perspectivas de projetos futuros, desejos pela participação em atividades de lazer, cultura, esporte, entre outros.

Com isso, compreendemos que os jovens constituem-se enquanto sujeitos fronteiriços, isto é, suas identidades são construídas em uma fronteira entre a cultura social difundida na área urbana e na ilha.

Esses elementos nos aproximam da compreensão sobre quem são os jovens desse estudo e o lugar de onde eles dizem.

Nesse contexto social em que os jovens estão inseridos e que delinea suas identidades sociais, se tecem as suas Representações Sociais. Deste modo, as RS desses jovens em relação ao Ensino Médio e às percepções sobre as implicações desse ensino para seus projetos de vida, estão atreladas à dinâmica social de Cotijuba, pois as RS são produtos sociais. Nesse sentido, reiteramos que devemos conhecer a dinâmica psicossocial desses jovens para compreender os motivos que os levam a agir dessa ou daquela maneira e possuir esta ou aquela representação se si e do mundo (NASCIMENTO, 2002).

3.4.2 Objetivações e ancoragens sobre o Ensino Médio

Os dizeres dos jovens em relação às expectativas que possuíam sobre o Ensino Médio tecem a imagem de “possibilidade de concluir os estudos”. Esta imagem se ancora nos significados do sentimento de “conquista” e no pensamento de que falta “pouco tempo de estudo”, considerando que são apenas três anos de estudo.

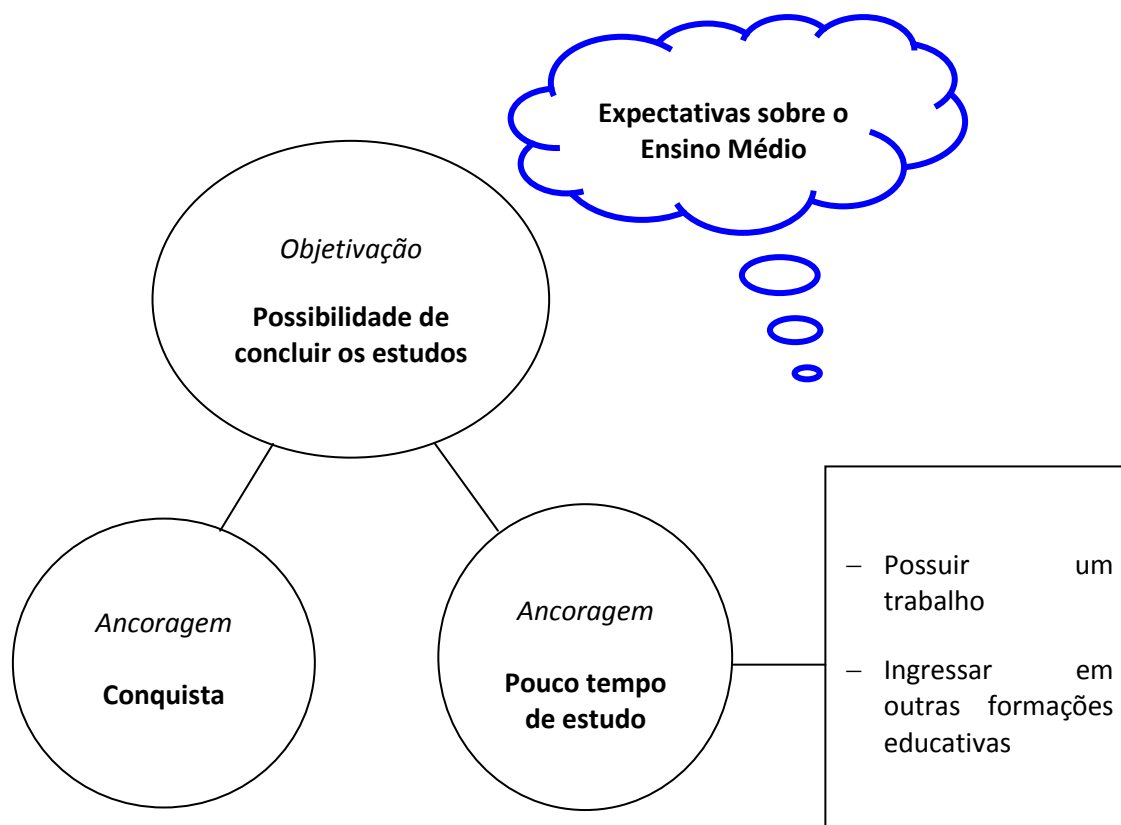
O sentimento de conquista está atrelado à conclusão do ensino fundamental e o ingresso nessa nova etapa de ensino, à importância que os jovens atribuem ao Ensino Médio, à superação das dificuldades no ensino fundamental para dar continuidade nos estudos, e ainda por ser um ideal dos jovens o ingresso no Ensino Médio.

O sentido de “pouco tempo de estudo” relaciona-se com a percepção de que após esse tempo os jovens podem adquirir trabalho remunerado ou possuir outros melhores em relação aos que já possuem. Resta então um tempo diminuto para ter um (ou outro) trabalho. A fala de Vivá exemplifica esse sentido: “a gente sabe, né, que traz muitos benefícios o Ensino Médio pra gente, principalmente emprego, arrumar um bom emprego”.

O significado de que falta “pouco tempo de estudo”, por outro lado, representa um período curto para os jovens se inserirem em formações educativas posteriores ao Ensino Médio, como o curso técnico-profissionalizante e o ensino superior. Nesse âmbito, se encontra o desejo de “vencer na vida através dos estudos” conforme enfatizaram esses jovens.

A Figura 16 ilustra a objetivação (imagem) e ancoragens (significados) a partir das expectativas dos jovens do ingresso no Ensino Médio.

Figura 16 – Expectativas sobre o Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2011)

As RS dos jovens em relação ao processo de formação no Ensino Médio constituem-se pelas seguintes objetivações: “pouca aprendizagem” e o “lugar da persistência”. A “pouca aprendizagem” se ancora no sentido da insuficiente de aprendizagem dos conteúdos de ensino. Nos aspectos formativos “família”, “trabalho”, “conhecimento de si” e “aprendizagens diversas”, os jovens enfatizam que o Ensino Médio proporcionou pouco aprendido, conforme apresentado no segundo eixo deste capítulo. A fala de Kaolin retrata esse sentido de pouca aprendizagem: *eu sinceramente eu não acho que eu aprendi muita coisa não [...]. Não me sinto preparada pra fazer uma prova de vestibular, enfrentar uma faculdade pela frente. Eu não me sinto capaz de competir com uma pessoa de lá do estudo de Belém.*

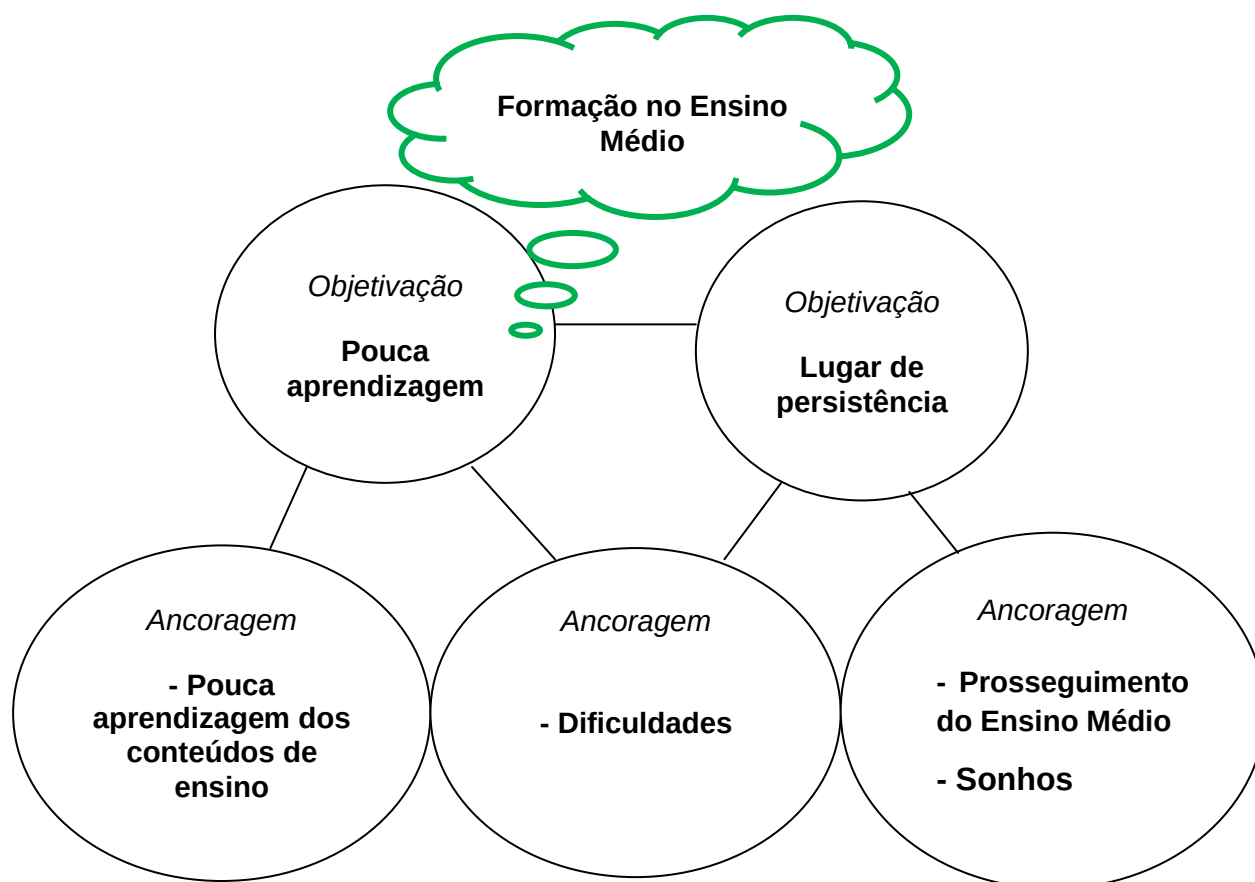
A imagem sobre o “lugar da persistência” se ancora no significado do enfrentamento das dificuldades e pela persistência em dar continuidade a essa formação e ainda à persistência pelos sonhos. Os incentivos dos professores aos alunos se evidenciam enquanto contribuição para o aprendizado dessa persistência. Então, mais do que os conteúdos trabalhados, a boa relação dos alunos com os professores revela-se significativa nessa formação.

As dificuldades que os jovens indicam ter vivenciado durante o Ensino Médio da mesma forma ancoram a “pouca aprendizagem”. Os problemas, por exemplo, nas condições infraestruturais da escola – falta de professores, carência de materiais de estudo e pesquisa – reforçam essa imagem.

Por outro lado, apesar destas dificuldades e de outras provenientes do contexto social da Ilha (a exemplo da distância até a escola ou a carência de transportes para se chegar até ela) e dificuldades presentes nas histórias de vida (por exemplo, a não conciliação do estudo com o trabalho ou com o cuidado dos filhos, problemas na família etc.), os jovens aprenderam a persistir no Ensino Médio. Ou podemos dizer que em função também de todas essas dificuldades, o Ensino Médio representa esse lugar da persistência pelos estudos e sonhos.

A representação, a seguir, apresenta essas imagens e significados dos jovens sobre a formação no Ensino Médio.

Figura 17 - Formação no Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2011)

3.4.3 (Des)atracando: relações do Ensino Médio e projetos de vida dos jovens

Adotamos nesse estudo a compreensão de projetos de vida enquanto aspirações, desejos de realizações que se projetam para o futuro, visto como uma visão antecipatória de acontecimentos. A base desses projetos encontra-se na realidade construída nas relações que o sujeito estabelece socialmente (NASCIMENTO, 2002).

O contexto histórico-social é compreendido como um elemento mediador das escolhas dos projetos de futuro. Nessa perspectiva, o par individual-coletivo “é uma constante no processo de construção do projeto de vida” (NASCIMENTO, 2002).

Com base nessas considerações, compreendemos que os projetos de vida dos jovens ilhéus são tecidos à luz do contexto em que vivem, e das relações sociais que estabelecem cotidianamente.

Os projetos de vida dos jovens desse estudo estão voltados para o trabalho, a formação educativa, a família e a aquisição de bens materiais, como destacamos anteriormente.

Alguns jovens desejam de imediato ter um trabalho com a conclusão do Ensino Médio. O desejo de ingresso em trabalho remunerado e também consequente adiamento de formações posteriores ao Ensino Médio – principalmente o ensino superior – foram evidenciados nos discursos das duas jovens que são mães (Kaolin e Juraci) e no discurso do jovem que tem maior idade nesse grupo (Vivá). Esses são jovens que necessitam com brevidade de condições financeiras, seja para sustento próprio ou de demais. Vemos assim, que os compromissos assumidos pelos jovens em suas vivências ou na maturidade adquirida (idade) moldam seus projetos de vida.

Nos projetos voltados para formação educativa foi comum alguns jovens citarem o desejo pelo ensino técnico-profissionalizante; outros destacaram a vontade de cursar o ensino superior.

O ensino superior para alguns jovens é um projeto em que se estima realizar em seguida ao término do Ensino Médio, e para outros um projeto secundário, ou seja, se deseja cursar, contudo não após a conclusão desse ensino ou que ainda não se tem certeza desse projeto. Diante da possibilidade de cursar o ensino superior, alguns jovens destacam o desejo de trabalhar em Cotijuba, e outros fora dessa ilha.

A família referida nos projetos de vida dos jovens corresponde àquela de que eles fazem parte e também a família a ser constituída por eles. A família de que os jovens fazem parte, em maior representatividade, eles indicam o desejo de cuidado. Essa família também foi referenciada como pessoas a quem se deseja perdoar (como aponta Aneci). Para a maioria dos jovens, a família a ser constituída por eles, isto é, seus filhos e possíveis uniões com outras pessoas (casamento) faz parte de seus projetos de vida.

A aquisição de bens a que se referiram os jovens é para benefício deles e ainda para favorecer seus familiares ou filhos. Em geral, os jovens estimam essa aquisição após possuírem condições financeiras. Contudo, manifestou-se também o desejo de se adquirir bens materiais como um facilitador para se investir em outros projetos, a exemplo de se possuir casa na sede de Belém visando o ingresso no ensino superior (conforme citou Avaré).

De forma geral, os projetos de vida desses jovens se encontram na perspectiva de realização pessoal e na perspectiva do outro. Os projetos para a realização pessoal se revelam pelo trabalho desejado, pela formação educativa e pela aquisição de bens materiais etc.

Os projetos na perspectiva do outro envolvem o desejo do cuidado da família (filhos, familiares), a aquisição de recursos financeiros para investir na família, o bom relacionamento com a família, e ainda pelo desejo de contribuição com a comunidade de Cotijuba (como formar-se em Agronomia para ajudar os agricultores locais, conforme diz Kaluanã).

Nos projetos de vida dos jovens são consensuais os aspectos: educação, trabalho e família. Isso se apresenta de acordo com o que aponta Nascimento (2002) de que nos projetos de vida dos jovens prevalece a tríade “educação, trabalho e família”.

Desses projetos, não podemos apreender uma hierarquia entre educação, trabalho e família, isto é, o que se aponta com ordem de importância, o principal desejo nos projetos de vida, pois dentre esses elementos (trabalho, educação, família), o que para alguns jovens estava como projeto imediato, para outros não se encontrava nessa ordem. Por exemplo, alguns jovens indicaram que com a conclusão do Ensino Médio desejavam ter um emprego, e outros almejavam cursar o ensino superior. Apesar da não identificação do grau de importância entre esses elementos, compreendemos que os mesmos são representativos dos projetos de vida desses sujeitos.

Nas expectativas dos jovens sobre o ingresso no Ensino Médio, para além da percepção de conquista em se poder estudar esse ensino, existiu também o desejo de concluir esta formação para se possuir um trabalho remunerado e em outra perspectiva, para se inserir em formações educativas posteriores.

As RS dos jovens sobre a formação no Ensino Médio indicam a imagem da “pouca aprendizagem” em relação à discussão sobre a família, o trabalho e o conhecimento de si. Até mesmo quando os jovens se referem ao que de forma geral aprenderam no Ensino Médio reafirmam essa imagem.

Ao considerar que esses aspectos formativos (trabalho, família, conhecimento de si) perpassam pelos afetos, identidades, intenções etc. dos sujeitos e conseqüentemente pelos seus projetos de vida, manifesta-se então uma dissociação entre o Ensino Médio e os projetos de vida desses jovens, já que esses aspectos correspondem à imagem da “pouca aprendizagem” nesse nível de ensino.

Relacionando, por exemplo, o trabalho que se evidencia nas expectativas dos jovens desde o ingresso no Ensino Médio e nos projetos de vida elencados, com o trabalho enquanto um aspecto pouco discutido nessa formação percebemos um deslazo entre esse nível de ensino e as perspectivas dos jovens.

Ressaltamos ainda que o trabalho é um princípio educativo do Ensino Médio, previsto na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, o qual deve proporcionar a formação do educando para que ele seja “capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores” (Art. 26, II). Essa preparação, entretanto não é reconhecida pelos jovens. Apenas um deles (Kaluanã) citou a contribuição do Ensino Médio para o âmbito do trabalho. Tal consideração, contudo, pode ter base na participação desse jovem enquanto bolsista do PIBIC Júnior.

As dificuldades nas aprendizagens, a pouca discussão sobre quem são os sujeitos (que se atrela a formação sobre suas individualidades, como o “conhecimento de si”), a carência nas discussões sobre os projetos de vida dos jovens, sobre a família, entre outros elementos, influenciam a percepção dos jovens a respeito da não relação entre o Ensino Médio e seus projetos de vida.

As falas, a seguir, exemplificam que os problemas no Ensino Médio e seu possível distanciamento dos sujeitos que o constituem interferem no reconhecimento pelos jovens da relação entre essa formação e seus projetos de vida:

Pra mim nem ajudou nem desestimulou [...]. Pra mim não ajudou em nada! Continuo com o mesmo pensamento de quando eu entrei (Juraci).

Pra mim também não fez diferença nenhuma o Ensino Médio. Eu não aprendi muita coisa! (Kaolin)

Se a jovem tem ao final do Ensino Médio o mesmo pensamento que tinha quando entrou nesse ensino, cujo pensamento pode se estender em variados aspectos, significa que essa formação pouco interferiu em suas perspectivas. O mesmo ocorre quando se diz que o Ensino Médio não fez diferença nenhuma.

Ressaltamos que alguns jovens citam as aprendizagens que obtiveram no Ensino Médio assim como as contribuições desse ensino para seus projetos de vida, conforme apresentamos no segundo eixo deste capítulo. Contudo, nas RS desses sujeitos prevalecem os consensos em relação às dificuldades nessa formação e sua dissociação com os projetos de vida dos jovens ilhéus.

As dificuldades citadas pelos jovens compreendem o âmbito individual, familiar e escolar, contudo, tais dimensões se relacionam nas RS desses sujeitos sobre o Ensino Médio. Apesar disso, não houve destaque na escola para a “escuta” das demandas dos jovens, isto é, suas dificuldades, anseios, projetos, etc.

Frente a isso, ressaltamos que o currículo escolar deve corresponder aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Silva (2002) analisa o quanto o currículo pode conduzir para a reflexão sobre as identidades ou afastar-se dessa discussão, ou seja, o currículo poderá abordar as identidades dos sujeitos envolvidos ou não. Esse autor diz o seguinte sobre o currículo:

[...] o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, ano, p. 195).

Assim, cabe à escola refletir que sujeitos têm formado e as interferências dessa formação na vida deles. Com base no que os jovens apontaram sobre a pouca relação do Ensino Médio com suas vidas e seus projetos de futuro, consideramos que este ensino não deu ênfase a formação dos jovens enquanto

sujeitos particulares e com experiências contextuais particulares, isto é, o cotidiano ilhéu. Nessa direção, vale observar o que diz Silva (2002, p. 195):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais [...]. Elas [narrativas] [...] representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe [...].

Seguindo tal análise, esse autor conclui:

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação [...]. Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que uma construção do conhecimento no sentido psicológico. O currículo é uma construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 2002, p. 196).

Com esta compreensão vemos que o currículo não expressa somente conhecimentos, mas ele forma os sujeitos. Nesse sentido, a escola precisa observar quais propósitos estão presentes na sua formação. O currículo pode contemplar as vivências particulares de uma comunidade, povo, grupos, etc., a quem é destinado ou não fazer essa relação.

A falta de valorização pelo currículo das culturas dos sujeitos que o integram implica em perdas ao processo educacional, como analisa Santomé (2002, p. 165):

Os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular [...] como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula. Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão

apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo [...], isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, [...] maneira de ajuda-los/as a melhorar a compreensão de *suas* realidades e a comprometer-se em sua transformação.

É imprescindível, portanto, a escola reconhecer que o currículo necessita está envolvido com o cotidiano de seus sujeitos. Sem isso, pode ocorrer de os sujeitos não perceberem os sentidos da educação escolar para suas vidas particulares. Os jovens desse estudo, por exemplo, em maioria não reconhecem a contribuição do Ensino Médio para seus projetos de vida, já que não se reconheceram plenamente nesse ensino.

Por esses aspectos, inferimos que as dificuldades enfrentadas pelos jovens, a carência do diálogo da escola sobre quem são esses sujeitos, suas necessidades e anseios, o pouco reconhecimento pelos jovens da contribuição do Ensino Médio para suas vidas particulares, evidenciam o distanciamento entre o Ensino Médio e os projetos de vida dos jovens. O Ensino Médio e projeto de vida se mostram “desatracados”. De outro modo, podemos dizer também que a percepção dos jovens sobre o afastamento entre o Ensino Médio e seus os projetos de vida é motivado pelo pouco reconhecimento do sentido dessa formação para suas vidas cotidianas, e com isso, para seus projetos de futuro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou conhecer as Representações Sociais de jovens da ilha de Cotijuba, Belém/PA, sobre o Ensino Médio e as implicações desse ensino para seus projetos de vida.

A juventude tem sido interpretada de maneira plural, isto é, existem diversas juventudes de acordo com as características de referência das mesmas (condições sociais, culturais, políticas, etc.). A faixa etária de 15 a 29 anos de idade atualmente é representativa dos sujeitos jovens. Nesse estudo enfocamos a juventude amazônica, que convive no contexto ilhéu do município de Belém (PA), cujo lócus de estudo foi a ilha de Cotijuba.

O cotidiano da juventude rural ainda é pouco investigado, em comparação com a juventude urbana. Considerando-se tal aspecto, essa investigação soma-se a outras que enfocam as experiências dos jovens que não habitam as áreas consideradas urbanas. Em especial, nesse estudo referimo-nos aos jovens como “ilhéus”, enquanto a característica que identificamos como a que mais se aproxima de suas vivências.

Belém (PA) apresenta um cenário territorial composto de área continental e insular, formada por 42 ilhas. Dentre essas ilhas algumas tem população bastante desenvolvida, com infraestrutura que dão o caráter de paisagens urbanas; outras ilhas apresentam um cotidiano ribeirinho, cujas vivências dos moradores se articulam com maior ênfase a dinâmica dos rios e matas.

A ilha de Cotijuba possui um ambiente em que se encontram marcas urbanas e um dia-a-dia com vivências tradicionais. Recebe grande fluxo de pessoas vindas de outros lugares, principalmente por seus atrativos naturais, como as praias; abriga também uma população com um modo de subsistência ligado à pesca, a agricultura, pequenos comércios e prestação de serviços. Nesse cotidiano, encontram-se os jovens desse estudo, discentes do Ensino Médio nesta ilha.

Esse estudo se embasa na teoria das Representações Sociais (RS). As RS são conhecimentos elaborados cotidianamente, por isso a análise das mesmas perpassa pelo contexto histórico-social que as engendram. Dessa forma, para que

conhecêssemos as RS dos jovens ilhéus sobre o Ensino Médio e as relações deste com seus projetos de vida observamos as características sociais que perpassam a vida desses sujeitos.

Nesta linha de pensamento o estudo indicou que os jovens ilhéus de Cotijuba tem sua identidade embasada nas vivências desse lugar. Por outro lado, em função da fluidez social entre o território da Ilha (o qual possui um contexto com características rurais e também urbanas) e o território da sede de Belém (marcadamente urbano) a identidade desses jovens se processa na fronteira desses “entre lugares”.

Os jovens constroem suas identidades no ir e vir entre a ilha e a sede de Belém, o que faz com esses jovens possuam características identitárias marcadas por esta relação. Compreendemos assim que esses jovens possuem uma identidade fronteiriça, constituída pela especificidade do cotidiano da ilha e pelo território continental de Belém.

O Ensino Médio é destinado principalmente aos jovens, quando em idade regular. Esta formação tem grande valor para vida dos jovens. A finalização deste ensino simboliza o momento em que os jovens irão dar outros passos decisivos de suas vidas, para escolher suas trajetórias, por exemplo, o ingresso no trabalho remunerado e a entrada em outras formações educativas (ensino técnico-profissionalizante, cursos, Ensino Superior, etc.).

Neste estudo os jovens apontaram que o Ensino Médio representa uma realização, algo muito significativo para suas vidas; é uma conquista poder cursar esse ensino. Por outro lado, nas RS dos jovens são presentes os consensos sobre os problemas nessa formação, principalmente no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos estudados, pouco reconhecimento do *sentido* dos conteúdos estudados para a vida cotidiana.

Soma a isso os problemas nas condições infra-estruturais da escola, como a carência de professores, a falta de materiais didáticos, além de problemas diversos enfrentados pelos jovens nos seus contextos de vivência (família, ilha, trabalho, relacionamentos interpessoais na escola, por exemplo) que interferiram nesse ensino.

Diante desses fatores, o Ensino Médio então é representado pela “*pouca aprendizagem*”. As RS indicam também o Ensino Médio como o “*lugar da persistência*”, o que significa que neste ensino mesmo com as dificuldades os jovens aprenderam a persistir visando à conclusão dessa formação, e também aprenderam a persistir pelos seus sonhos. O incentivo de alguns professores aos alunos e a relação com a família destes teve grande contribuição nessa aprendizagem sobre a persistência.

Os jovens indicaram que possuem projetos para o futuro. Tais projetos abrangem a perspectiva de realização pessoal e também a dimensão do outro (família, comunidade da ilha).

Em vista das dificuldades enfrentadas no Ensino Médio, os jovens consideram que este ensino não deu base suficiente para a elaboração de seus projetos de vida. Além disso, o projeto de vida não se destaca como aspecto discutido nessa formação, isto é, não foi alvo do currículo desenvolvido. Alguns professores dialogavam sobre os projetos dos jovens dando incentivos à suas futuras formações profissionais, contudo esses diálogos não estavam atrelados ao processo de ensino.

Diante dessas condições, interpretamos que existiu dissociação entre o Ensino Médio e as perspectivas de futuro dos jovens. Alguns jovens indicaram que o Ensino Médio os ajudou a pensar sobre suas vidas, contudo prevaleceu o consenso de que o Ensino Médio pouco contribuiu para o contexto de vivência. Desse modo, essa formação não pode estar relacionada com os projetos desses sujeitos, já que não reflete suas identidades, seus desejos, o que vivenciam cotidianamente.

A LDB e a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, dentre outros documentos, ressaltam o quanto o currículo do Ensino Médio deve corresponder às especificidades dos sujeitos a quem é destinado. Portanto, é necessário que os envolvidos no planejamento do currículo, principalmente os professores e gestores da escola, valorizem e garantam um currículo alicerçado aos interesses e identidades dos educandos. É importante ainda que se tenha a percepção das implicações do currículo para a formação dos sujeitos.

O currículo precisa então ser discutido no corpo escolar (principalmente professores, equipe técnica pedagógica, gestores, alunos, família), seja em reunião,

formação, planejamento, etc., para que se conheçam as demandas locais e articulá-las ao processo educacional.

Vale ressaltar, que os envolvidos no processo educativo escolar têm responsabilidades nos significados atribuídos ao currículo, assim como podem construir interferências nele. Sobre isso, reflete Silva (2002):

O currículo é aquilo que nós, professores e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele faz a nós. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, ANO, p. 194).

Com isso, ressaltamos que a escola precisa ser sensível ao modo como conduz o processo educativo e aos sujeitos nele envolvido. A escola deve, da mesma, forma trabalhar para que essa formação seja significativa aos sujeitos, isto é, que tenha *sentido* para suas experiências do presente e do futuro.

Finalizamos com o poema de Manoel de Barros, a cuja mensagem fazemos alusão ao Ensino Médio do contexto ilhéu de Belém/PA, desejando que esse ensino tenha encantamento tanto aos discentes, docentes e demais profissionais envolvidos na escola:

“... Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

(Manoel de Barros)

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Instituto da Cidadania Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. (2ª Reimpressão), 2011.

ALBUQUERQUE, Maria das Neves Rodrigues de. **Por entre os muros: interações sociais de jovens rurais na escola**. . 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

ALENCAR, Maria Clélia de Medeiros. **"Eu Sou da Roça, Jovem Rural..." Identidades em Construção**. . 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ARAÚJO, J.M.K. DE. **Plano de desenvolvimento sustentável das ilhas de Belém**. 2000.

BELÉM. Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão. **Anuário Estatístico do Município de Belém**. Belém, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, Companhia de Desenvolvimento Metropolitano e Secretaria de Urbanismo. **Plano Diretor da Ilha de Cotijuba**. Belém, 1997.

BORGES, Ana Carolina da Silva. **Nas margens da história: ruralidade e comunidade "ribeirinha" no Pantanal Norte (1870-1930)**. . 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

BORGES, Juliana de Melo. **Jovens assentados: projetos e histórias de vida - um estudo psicossociológico de um assentamento rural**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2001

_____. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Apresentado por Ivon Valente).

_____. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4 de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRAZ, Vera Nobre. Belém: o estuário, o saneamento e a balneabilidade. In: CASTRO, Edna (Org.) **Belém de águas e ilhas**. Belém: CEJUP, 2006.

CAMPOLIN, Adalgiza Inês. **Quando alunos e alunas são rurais e a Escola é urbana: o significado do Ensino Médio para jovens rurais**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2000.

CARMO, Edinaldo Medeiros. **De ribeirinhos a sertanejos do semi-árido: a intervenção socioeducacional na trajetória dos atingidos por barragens**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, F. C. T., R.; SANTOS, L. F. C. Costa (Orgs.) **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Pronex, 1998.

_____. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Instituto da Cidadania Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. (2ª Reimpressão), 2011.

CARVALHO, Celia Oliveira de. **As formas de organização das práticas produtivas a partir das determinações do ritmo da natureza e do mercado pelas populações ribeirinhas do município de Coari-AM**. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura Na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

CARVALHO, Vânia Regina Vieira de; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Ruralidade na capital do estado do Pará: permanências e mudanças na ilha de Cotijuba. In: ARAGÓN, Luis E. (Org.). **Conservação e desenvolvimento no estuário e litoral amazônicos**. Belém: UFPA/NAEA, 2003.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latino-Americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, Colômbia, v. 7, n. 1, p. 179-208, jan./jun.2009.

_____. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. 2005. 380f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

CARDOSO, Ana Cláudia Duarte et al. **A estrutura socioespacial da Região Metropolitana de Belém: de 1900 a 2000**. Belém. Novos Cadernos NAEA, v. 10, n. 1, p. 143-183, dez. 2006, ISSN 1516-6481.

CHAVES, Ana Paula Pacheco e. **Educação e desenvolvimento social: uma análise de sua relação em três experiências de Pedagogia da Alternância**. 2004.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2004.

CODEM. Considerações básicas sobre a Elaboração da Proposta do Plano Diretor da Ilha de Cotijuba (Versão preliminar). Prefeitura de Belém. Belém, 1997.

COELHO, Roberta Ferreira. **Ribeirinhos urbanos: modos de vida e representações sociais dos moradores do Puraquequara.** 2006. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

CORREA, Ana Maria Maciel. **Permanências e mudanças sociais numa comunidade ribeirinha:** Colares. 2008. 148f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CORRÊA, S. R. M. Comunidades rurais - ribeirinhas: processo de trabalho e múltiplos saberes. In: OLIVEIRA, I. A. **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre prática sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas.** Belém: CCSE-UEPA, 2003.

CORTI, Ana Paula. Juventude e diversidade no Ensino Médio. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. Salto para o futuro.** Ministério da Educação. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

CRUZ, Valter do Carmo. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha da Amazônia. In: TRINDADE JR., S. C; TAVARES, M.G. da C. (orgs). **Cidades ribeirinhas na Amazônia – mudanças e permanências.** Belém: UFPA, 2008.

_____. **Pela outra margem da fronteira: Território, Identidade e Lutas Sociais na Amazônia.** 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade.** Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud, ano 9, nº 22, janeiro-junho de 2005, Cidade do México, p. 314-332.

_____. **Juventude, produção cultural e a escola.** Caderno do Professor. Secretaria Estadual de Educação de MG, Belo Horizonte, n.9 abril de 2007.

_____. **O jovem como sujeito social.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.24, pp. 40-52. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>.

_____. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. Salto para o futuro.** Ministério da Educação. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

_____; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil.** Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem>. [200?]. Acesso em: 29/03/2010.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO. 2007.

FREIRE, Jacqueline C.S. **Juventude ribeirinha**: identidade e cotidiano. 2002. 264f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2002.

_____. **Sociedade**: Ser jovem na Amazônia. Rev. Teoria e Debate, nº 80 – janeiro/ fevereiro 2009. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/sociedade-ser-jovem-na-amazonia>. Acesso em: 09 de março de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interditado. In: **Juventude e escolarização**: os sentidos do ensino médio. Salto para o futuro. Ministério da Educação. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

GAVIRIA, Margarita Rosa; MENASCHE, Renata. A juventude rural no desenvolvimento territorial: análise da posição do papel dos jovens no processo de transformação do campo. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 13, n. 1, p. 69-82, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira, Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, 2006.

HOLANDA, Maria Iolanda Maia. **A construção da identidade coletiva dos sem-terra**: um estudo a partir do cotidiano dos alunos do PRONERA. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

IBGE. **Contagem da População 2007**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de dezembro de 2010.

JERÔNIMO, Alexandre Cosme José. **Deslocamento de Populações Ribeirinhas e Passivos Sociais e Econômicos Decorrentes de Projeto de Aproveitamento Hidrelétrico**: A UHE Tijuco Alto/SP – PR. 2007. Dissertação (Mestrado em Interunidades em Energia) - Universidade de São Paulo, 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. p. 17-44.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LIMA, Adilsom Viana. **A sustentabilidade rural na ilha de Cotijuba/ Belém/Pará.** 2004. 139f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, 2004.

LIMA, Jacqueline Aline Botelho. **Trabalho, educação e emancipação humana: o Movimento Sem-Terra e os horizontes para o Ensino Médio do Campo.** 2008. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, Nísia. Juventude e Ensino Médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LIMA, Deborah de Magalhães. **A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico.** Rev. Novos Cadernos NAEA, vol. 2, nº 2 – dezembro 1999.

LOPES, João Luiz da Silva. **No verão, açaí, no inverno, camarão: tempo e práticas econômicas na ilha de Paquetá Belém-Pa).** 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário.** Belém: Cejup, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos.** Trad. Círio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, Milton A. Pasquotto. **O peixe e o barro: território perdido - Estudo da População Ribeirinha de Porto XV de Novembro e o Projeto de Implantação da Hidrelétrica de Porto Primavera - 1980-1994.** 1996. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

MASULO, Manuel de Jesus. **A territorialização camponesa na várzea da Amazônia.** 2007. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, 2007.

MAYNART, Anette Coeli Neves. **Pesca, artesanato e cultura: resgate histórico dos ribeirinhos de São Francisco.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) - Universidade São Marcos, 2008.

MELLO, Dario Fernando Milanez de. **Agroecologia e Educação: ações pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.** 2006. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto, observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Eidorfe. Sertão, a palavra e a imagem. In: MOREIRA, Eidorfe. **Obras reunidas**. Belém: CEJUP, 1989, Vol. 8, segundo capítulo, 53-104.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As Representações Sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Universidade Católica de São Paulo, 2002.

_____. Por uma educação para a juventude com a cara do jovem. In: Adriana Nazaré de Sousa Porto, Ronaldo Marcos Lima de Araújo, Elinilze Teodoro Guedes. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. 01 ed. Belém: SEDUC, 2009, v., p. 107-113.

_____. Projeto de vida de adolescentes do Ensino Médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, jun. 2006. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2010.

NEVES, Delma Pessanha. Os ribeirinhos-agricultores de várzea: formas de enquadramento institucional. **Novos cadernos do NAEA**. v. 12, n. 1, p. 67-92, jun. 2009, ISSN 1516-6481.

OLIVEIRA JUNIOR, Paulo Henrique B. **Ribeirinhos e roceiros: gênese, subordinação e resistência camponesa em Gurupa - PA**. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, 1991.

PAIS, José Machado. Correntes teóricas da Sociologia da Juventude. In: **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PAIXÃO, Nina Araújo. Ribeirinhos da Amazônia, uma Abordagem dos Hábitos Alimentares, Ecologia e Manifestação Cultural de Comunidades Ribeirinhas do Município de Cametá na Região Tocantina - PA. **Rev. Bras. de Agroecologia**/nov. 2009, v. 4, n. 2 - Resumos do VI CBA e II CLAA.

PÂMPOLS, Carles Feixa. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto; PÂMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles. (Trad. Augusto Caccia-Bava). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional. **Diagnóstico Preliminar sobre o Ensino Médio no Estado do Pará**. Belém, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **O Ensino Médio integrado no Pará como política pública**. Adriana Maria Nazaré de Souza Porto, Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Elinilze Guedes Teodoro (elaboração e organização textual). Belém: Seduc, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento Orçamento e Finanças. **Estatística Municipal**: Belém, 2008.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997.

PEREIRA, Cloves Farias. **Vida ribeirinha no lago cururu territorialidade, formas de apropriação e usos dos territórios no Baixo Solimões (AM)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura Na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2007.

PIMENTEL, Adelma; MONTEIRO, Evanildo. Por que é tão difícil vivenciar a sexualidade na pós-modernidade? In: PIMENTEL, Adelma et al. **Sexualidade e gênero: reflexões teóricas e empíricas**. Belém: Ed. Maria Ângela D'Incao, 2010.

PINEDO-VASQUEZ, Miguel et al. Urbano e rural: famílias multi-instaladas, mobilidade e manejo dos recursos de várzea na Amazônia. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 11, n. 2, p. 43-56, dez. 2008. ISSN 1516-6481.

PINTO, Ivany; MORAES, Kleber Augusto Fernandes. Para que serve a escola? As representações sociais de adolescentes grávidas. In: PIMENTEL, Adelma et al. **Sexualidade e gênero: reflexões teóricas e empíricas**. Belém: Ed. Maria Ângela D'Incao, 2010.

PUGLIESI, Maria Vicencia. **Vacinação: um outro olhar; Mães e vacinação das crianças**. 2004. 91f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

QUARESMA, Flaviano Silva. **Extensão Rural, Agroecologia e identidades híbridas: a hibridização cultural nos jovens da agricultura familiar em Lagoa de Itaenga**. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, 2004.

RIEGER, Ana. **Imagens do Baixo São Francisco - a percepção da paisagem na construção da identidade da população ribeirinha**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2001.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RODRIGUES, Eliana Teles. **Organização comunitária e desenvolvimento territorial: o contexto ribeirinho em uma ilha da Amazônia**. 2006. 127f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, Teresa. **Lugares e não-lugares em Marc Augé**. Artitextos, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomáz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação, Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002.

SILVA, Lana Cláudia Macedo da. **Lazer, turismo e agricultura entre populações tradicionais na ilha de Cotijuba Belém/Pará**. 2003. 139f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomáz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomáz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação, Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002.

SIQUEIRA, Luisa Helena Schwantz de. **As perspectivas de inserção dos jovens rurais na Unidade de Produção Familiar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SOUTO, Maria Generosa Ferreira. **"Eu nunca vi não ... só vejo falá"- mitos e ritos na narrativa oral nas barrancas do São Francisco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Jorge Alex de Almeida. Difusão do urbano ribeirinho: o incremento do turismo no município de São Domingos do Capim. In: TRINDADE JR., S. C; TAVARES, M.G. da C. (orgs). **Cidades ribeirinhas na Amazônia** – mudanças e permanências. Belém: UFPA, 2008.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1

_____. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 2

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. **As condições de produção dos discursos de identidade**: um estudo sobre os jovens militantes do MST. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2007.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues. **Campesinato negro de Santo Antônio do Guaporé**: identidade e sustentabilidade. 2004. 525f. Tese (Doutorado em

Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moysés. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. v. 21, n.3, p. 374-382, 2008. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79722008000300005.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília, 2004.

VELHO, Gilberto. Epílogo – juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, FERNANDA (orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. RJ: Jorge Zahar Ed., 2006.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: MDA, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIAGNÓSTICO DA ESC. EST. DE ENS. FUND. E MÉDIO "PROFESSORA MARTA DA CONCEIÇÃO"



**ILHA: COTIJUBA
BELÉM/ PARÁ**



I - IDENTIFICAÇÃO:

- Endereço: _____
- Em que ano a escola foi fundada? _____
- Dependência Administrativa: ☐ Federal ☐ Estadual ☐ Municipal ☐ Privada
- Localização/ zona da escola: ☐ Urbana ☐ Rural
- Anexos da escola:
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____

II - DADOS DO ENSINO MÉDIO

TURMAS

- Desde que ano a escola oferece o Ensino médio?

- Turmas do Ensino Médio por turno:

☐ Manhã - 1º a. ()	2º a. ()	3º a. ()
☐ Tarde - 1º a. ()	2º a. ()	3º a. ()
☐ Noite - 1º a. ()	2º a. ()	3º a. ()
- Ilha de Paquetá
 - Manhã ()
 - Tarde ()
 - Noite ()
- Ilha de Jutuba
 - Manhã ()
 - Tarde ()
 - Noite ()
- Ilha Nova
 - Manhã ()
 - Tarde ()
 - Noite ()
- Ilha Mirim
 - Manhã ()
 - Tarde ()
 - Noite ()
- Outra Ilha _____
 - Manhã ()
 - Tarde ()
 - Noite ()

ALUNOS

- Quantidade dos alunos do Ensino Médio por turno:

☐ Manhã - 1º a. ()	2º a. ()	3º a. ()
☐ Tarde - 1º a. ()	2º a. ()	3º a. ()
☐ Noite - 1º a. ()	2º a. ()	3º a. ()

LOCALIDADE DOS ALUNOS

- Ilha de Cotijuba
 - Manhã ()
 - Tarde ()
 - Noite ()





III – INFRA-ESTRUTURA:

15. Local de funcionamento da escola:

- ☐ Prédio próprio do Estado
☐ Prédio cedido pela Prefeitura
☐ Outro: _____

16. Dependências existentes na escola:

- ☐ Diretoria
☐ Secretaria
☐ Sala de professores
☐ Sala de leitura
☐ Lab. de informática
☐ Sala de Recursos Pedagógicos
☐ Quadra de esportes
☐ Refeitório
☐ Biblioteca
☐ Área de lazer
☐ Sanitário/Quant. _____
☐ Salas de aula/Quant. (_____) _____
☐ Sala de multimídia
☐ Outros _____

17. Equipamentos:

- ☐ TV
☐ Vídeo/DVD
☐ Copiadora
☐ Impressora
☐ Retroprojektor
☐ Comput. Administrativo
☐ Data-show
☐ Outro/s: _____

18. Possui Internet?

- ☐ Não
☐ Sim/Banda Larga
☐ Sim/Rádio
☐ Sim/outro _____

19. A internet é garantida pelo poder público?

- ☐ Sim ☐ Não

20. Abastecimento da água:

- ☐ Rede pública
☐ Poço artesiano
☐ Cachimba/Cisterna/Poço
☐ Fonte/Rio/Igarapé/Riacho
☐ Inexistente
☐ Outro: _____

21. Água consumida:

- ☐ Filtrada/ Tratada
☐ Não filtrada/Tratada

22. Abastecimento de energia elétrica:

- ☐ Rede pública
☐ Gerador
☐ Outro: _____

23. Esgoto sanitário:

- ☐ Rede pública
☐ Fossa
☐ Inexistente
☐ Outro: _____

24. Destino do lixo:

- ☐ Coleta periódica
☐ Queima
☐ Reciclado
☐ Joga em outra área
☐ Enterra
☐ Outro: _____

IV – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

25. Oferece merenda escolar?

- ☐ Sim ☐ Não

26. Algum turno não oferece merenda escolar? Qual?



V - DIMENSÃO PEDAGÓGICA:

27. A escola oferece:

- ☐ Educação Especial
☐ EJA ➡ () Ens. Médio () Ens. Fund.

28. Quais os níveis de ensino a escola oferece?

- ☐ Ed. Infantil
☐ Ens. Fundamental
☐ Ens. Médio

29. A Escola tem Projeto Político Pedagógico?

- ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

30. A Escola tem ações de formação continuada com os professores do Ens. médio? De que forma?

- ☐ Sim ☐ Não

VI - DIMENSÃO DA GESTÃO:

31. No âmbito da Gestão escolar, a escola possui:
☐ Diretor
☐ Vice Diretor - () Manhã () Tarde () Noite

32. A Escola tem Conselho Escolar?
☐ Sim ☐ Não

33. Quem participa do Conselho Escolar? (Caso a escola possua)
☐ Pais
☐ Alunos
☐ Professores
☐ Funcionários
☐ Outros _____

34. A Escola tem Conselho de Classe?
☐ Sim ☐ Não

35. A escola tem Grêmios Estudantil?
☐ Sim ☐ Não

36. A Escola desenvolve Projetos com a comunidade?
☐ Sim ☐ Não

37. A Escola desenvolve Projeto com os/as alunos do ensino médio? Qual?
☐ Sim ☐ Não

VII - SERVIDORES

38. Servidores que a escola possui:

- ☐ Professores
☐ Técnicos/ Pedagogos/as
☐ Assistente Administrativo
☐ Merendeiros
☐ Secretários/as
☐ Serventes/ Limpeza
☐ Motorista/as
☐ Barqueiros/as
☐ Outros _____



40. Situação Funcional dos/as professores/as do ensino médio:

- ☐ Efetivos ()
☐ Temporários ()

39. Formação dos/as professores/as do ensino médio:

- a) ☐ Ensino Superior Completo ()
b) ☐ Ensino Superior Incompleto ()
c) ☐ Especialização Completa ()
d) ☐ Especialização Incompleta ()
e) ☐ Mestrado Completo ()
f) ☐ Mestrado Incompleto ()
g) ☐ Doutorado Completo ()
h) ☐ Doutorado Incompleto ()

OBRIGADA !

APÊNDICE 02

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Mestrado em Educação

Prezado(a) aluno(a),

Essa pesquisa trata sobre *o ensino médio de jovens de ilhas de Belém e as implicações desse ensino para seus projetos de vida*. Com a sua participação, conheceremos mais a respeito de como tem se desenvolvido o Ensino Médio em ilhas de Belém e a percepção dos jovens sobre esse ensino. Isso nos ajuda a pensar em melhores formas de condução do Ensino Médio.

Sua participação é valiosa. Muito Obrigada!

Mariléia - Mestranda (UFPA).

QUESTIONÁRIO

Sobre Você e seu contexto sociocultural

1. Sexo
 - ☐ Feminino
 - ☐ Masculino
2. Qual sua idade? _____
3. Qual seu estado civil?
 - ☐ Solteiro(a)
 - ☐ Casado(a)
 - ☐ Viúvo(a)
 - ☐ Separado(a)
4. Cor ou raça:
 - ☐ Branco(a)
 - ☐ Negro(a)
 - ☐ Pardo(a)
 - ☐ Amarelo (a)
 - ☐ Indígena
5. Você se auto-identifica:
 - ☐ Jovem ribeirinho
 - ☐ Jovem ilhéu (da ilha)
 - ☐ Jovem rural
 - ☐ Jovem
 - ☐ Outro: _____
6. Você participa de:
 - ☐ Associação Comunitária
 - ☐ Associação de Barqueiros
 - ☐ Associação de Pescadores
 - ☐ Grupo Cultural (dança, teatro, igreja, etc.)
 - ☐ Partido Político
 - ☐ Projeto. Qual? _____
 - ☐ Outros: _____
7. Qual sua atividade de trabalho no dia-a-dia?
 - ☐ Pesca
 - ☐ Trabalha em estabelecimentos comerciais
 - ☐ Trabalha em uma barraca
 - ☐ Guia Turístico
 - ☐ Criação de animais
8. A sua atividade de trabalho cotidiano é remunerada?
 - ☐ Sim. Com carteira assinada
 - ☐ Sim. Sem carteira assinada
 - ☐ As vezes é remunerada
 - ☐ Não é remunerada
9. Nos momentos de lazer você gosta de:
 - ☐ Praticar esportes
 - ☐ Assistir televisão
 - ☐ Tomar banho de rio/ praia
 - ☐ Dançar
 - ☐ Ouvir músicas
 - ☐ Pescar
 - ☐ Outros: _____
10. Qual sua religião?
 - ☐ Católica
 - ☐ Evangélica
 - ☐ Espírita
 - ☐ Nenhuma religião
 - ☐ Outra: _____
11. Você tem filho(s)?
 - ☐ Sim. Quantidade de filho(s) _____
 - ☐ Não possuo filho(a)
12. Qual a renda familiar estimada?
 - ☐ Até 1 salário
 - ☐ Até 2 salários
 - ☐ Até 3 salários
 - ☐ Mais de 3 salários



13. Que ilha você mora?

- () Cotijuba
 () Jutuba
 () Paquetá
 () Urubuoca
 () Tatuoca
 () Ilha Nova
 () Outra: _____

14. O que você mais gosta do lugar onde mora?



Sobre sua experiência de Ensino Médio

17. Qual o significado do Ensino Médio na sua vida?

18. Cursar o Ensino Médio contribuiu para:

(Você deseja marcar mais de uma alternativa, caso deseje)

- () Aprofundar os estudos sobre a realidade social
 () Conhecer o lugar onde mora
 () Ter conhecimentos científicos-tecnológicos
 () Preparo básico para o trabalho
 () Formação cidadã
 () Desenvolver a autonomia
 () Não percebe contribuições
 () Outras contribuições: _____

19. Que prioridade você considera importante haver no Ensino Médio?

(Você deseja marcar mais de uma alternativa, caso deseje)

- () Formação cidadã
 () Preparo para o mercado de trabalho
 () Preparo para o vestibular
 () Estudar o contexto local
 () Estudar a sociedade em geral
 () Outras: _____

15. Há quanto tempo você mora nessa ilha?

- () Desde que nasceu
 () De 01 a 03 anos
 () De 04 a 06 anos
 () Mais de 06 anos

16. O que significa ser jovem na sua visão?

20. Quais são os seus projetos após a escolarização de Ensino Médio?

- () Fazer vestibular
 () Cursar um ensino profissionalizante/ técnico
 () Trabalhar na ilha
 () Trabalhar em outro lugar
 () Casar
 () Fazer concurso público
 () Viajar
 () Ingressar na carreira militar
 () Não pensou ainda
 () Outros: _____

21. O Ensino Médio ajudou você a pensar sobre seus projetos de vida?

- () Sim
 () Não

Por quê?

22. De que modo você acha que o Ensino Médio pode contribuir para os projetos de vida?

CONFIRADA!

APÊNDICE 03

(ROTEIRO)

Juventude da Ilha

- Como você se representa enquanto jovem da ilha?
- O que percebe com relação a fronteira de Cotijuba com outras áreas de Belém?
- Tem diferença de quem é jovem da ilha e jovem de outros lugares de Belém?

Representação da Ilha

- O que representa a ilha para você?

Representações sobre o Ensino Médio

- Quais os teus sonhos, expectativas quando entrou no ensino médio?
- O que você aprendeu no ensino médio?
- Como o ensino médio te preparou enquanto **cidadão**? Como te preparou na relação com os **outros**? Na relação com **você mesmo**, com suas **emoções**, com sua **sexualidade**? Em que te preparou na convivência familiar? Na relação com o lugar onde mora, com **outros espaços**? Com o mundo do **trabalho**?
- Como foram seus professores?
- Quais foram as dificuldades que você enfrentou no ensino médio? De que forma você as superou? Você recebeu ajuda? De quem?

Projetos de vida

- Você tem projeto de vida? Qual?

Contribuição do Ensino Médio para a elaboração do Projeto de vida

- O ensino médio contribuiu para seu projeto de vida? Por quê? De que forma?

(Cont. Representação sobre o Ensino Médio):

- Se você fosse diretor desta escola ou outra de ensino médio o que você faria para que fosse discutido: o ser cidadão, a família, a relação consigo mesmo (sexualidade, emoções) trabalho, convivência com os outros, contexto local, habilidades e projetos de vida?

(Cont. Projeto de vida):

(Leitura do poema “E agora José”)

- O ensino médio acabou, e agora como será este outro momento que se inicia?

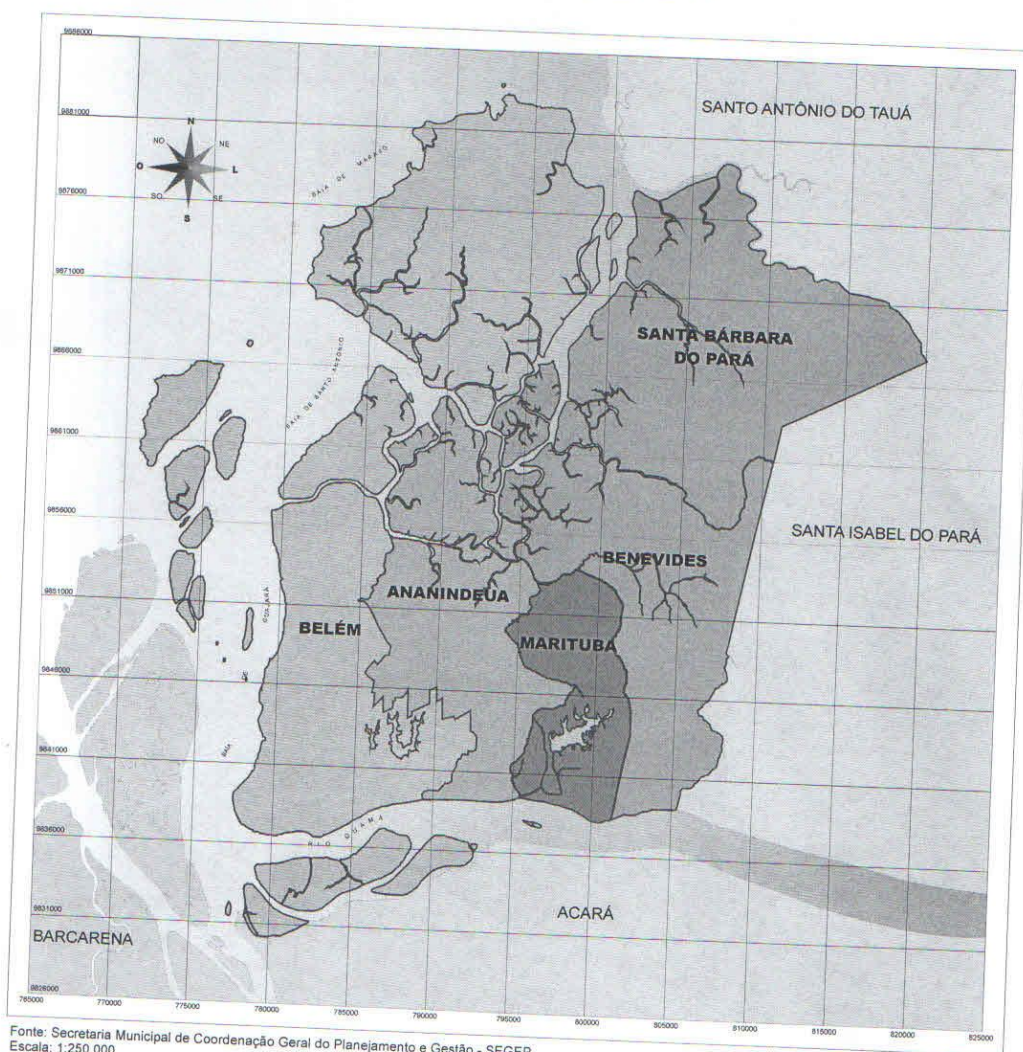
ANEXOS

ANEXO 01


PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE COORDENAÇÃO GERAL DO PLANEJAMENTO E GESTÃO - SEGE

REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM

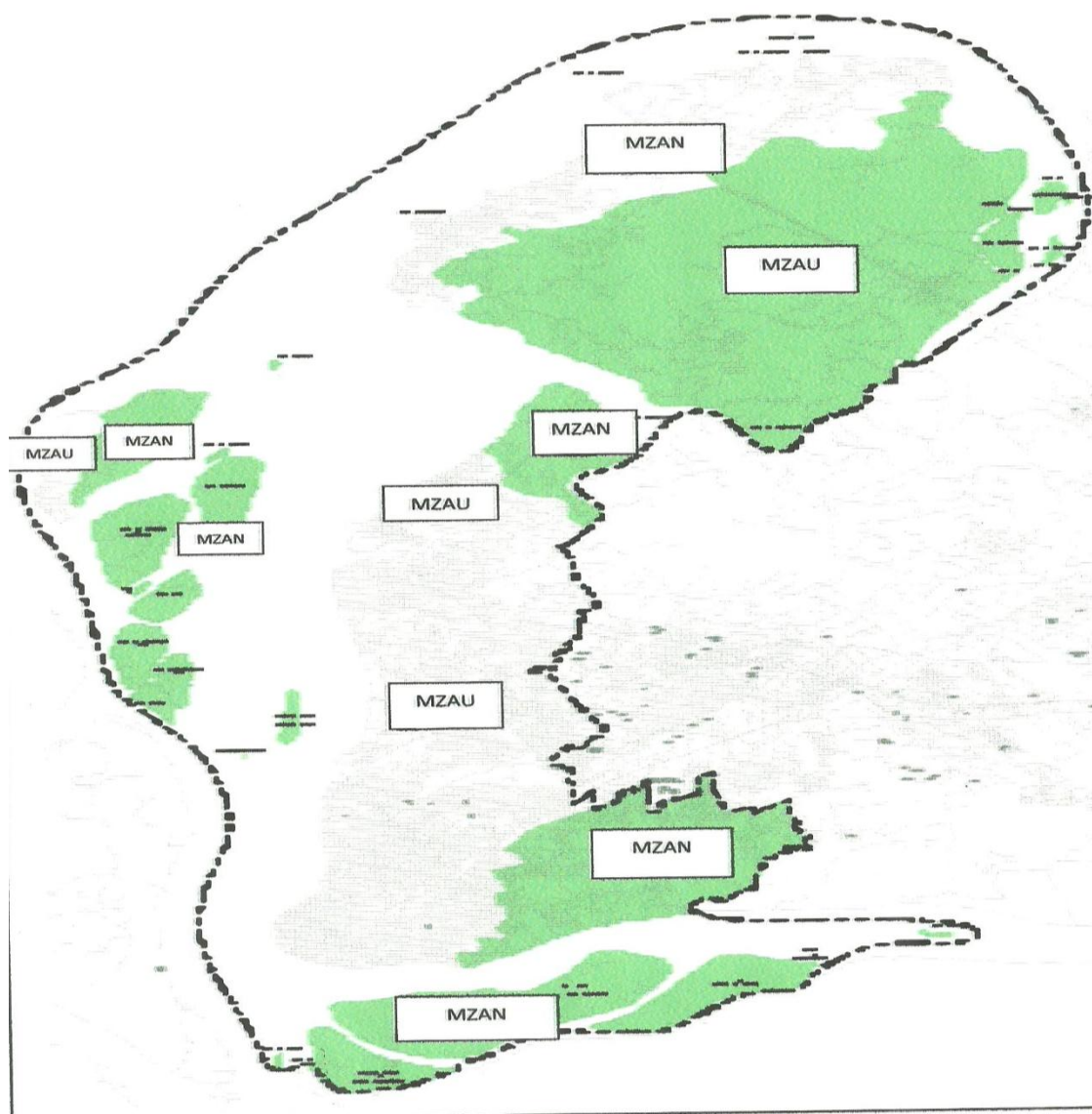
Conforme Lei Complementar nº 027, publicado no Diário
Oficial do Município, em 19 de outubro de 1995.



ANEXO 02



ANEXO 03



Macrozona do Ambiente Urbano (MZAU)

Macrozona do Ambiente Natural (MZAN)

ANEXO 04**DINÂMICA DA EMBOLAÇÃO**

- Esta dinâmica propõe uma maior interação entre os participantes e proporciona observar-se a capacidade de improviso e socialização, dinamismo, paciência e liderança dos integrantes do grupo.
- Faz-se um círculo de mãos dadas com todos os participantes da dinâmica.
- O coordenador deve pedir que cada um grave exatamente a pessoa em que vai dar a mão direita e a mão esquerda.
- Em seguida pede que todos larguem as mãos e caminhem aleatoriamente, passando uns pelos outros olhando nos olhos (para que se despreocupem com a posição original em que se encontravam).
- Ao sinal, o coordenador pede que todos se abracem no centro do círculo. Então, pede que todos se mantenham nesta posição como estátuas, e em seguida deem as mãos para as respectivas pessoas que estavam de mãos dadas anteriormente (sem sair do lugar).
- Então pede para que todos, juntos, tentem abrir a roda, de maneira que valha como regras: Pular, passar por baixo, girar e saltar.
- O efeito é que todos, juntos, vão tentar fazer o melhor para que esta roda fique totalmente aberta.