

# A QUALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO A PARTIR DA OPINIÃO DOS JOVENS ESTUDANTES.

**LUCINEIDE INEZ DA SILVA CAMPOS**

Pedagoga e Mestre em Educação, Universidade Federal de Pernambuco,  
campos.inez10@gmail.com

## RESUMO

Este trabalho analisa a avaliação que os jovens do Ensino Médio fazem sobre a qualidade da escola pública.. Do ponto de vista metodológico, caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, na qual se optou pela técnica de entrevista coletiva aplicada a 24 jovens, divididos em oito grupos, todos de escolas públicas da rede Estadual de Pernambuco, sendo uma dessas na modalidade de Ensino Médio integral enquanto a outra funciona com ensino médio regular. Os eixos teóricos deste estudo versam sobre os temas: Os jovens e a escola e qualidade da escola pública. Conclui-se que os jovens avaliam a qualidade da escola pública sob dois principais elementos: Diálogo, participação e liberdade de expressão e infraestrutura condições de uso e funcionamento das escolas.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Qualidade da escola; Jovens.

## 1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil tem constituído, ao longo da história da Educação Brasileira, como o nível de mais enfrentamento em sua concepção, estrutura e forma de organização, devido à sua própria natureza de mediação e à particularidade de atender à juventude (SIMÕES, 2011, p.113). Para Nosella (2011), a discordância sobre o Ensino Médio atinge a própria definição do estatuto teórico-pedagógico

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2011).

Ainda vivenciamos a indefinição sobre o verdadeiro objetivo do Ensino Médio. Essa falta de certeza ou de definição é fruto de um sistema social, político e econômico que materializa, no âmbito do sistema educacional, uma dualidade estrutural, que além de desvalorizar a formação profissional e supervalorizar a formação acadêmica, na atualidade, ainda separa os que têm acesso a uma educação de qualidade dos que não têm.

O conceito de qualidade é interpretado a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social e, no caso deste estudo, está posto a partir dos sentidos e representações juvenis sobre as instituições escolares. Ainda segundo Abramovay e Castro (2006), as representações sociais são elaborações mentais, construídas socialmente, que dão conta do posicionamento do sujeito em relação a um determinado objeto e indicam uma provável orientação para a ação. Identificá-las, compreender sua estrutura e os mecanismos de sua elaboração é imprescindível a todos aqueles investidos da responsabilidade de construir alternativas para a melhoria da educação atual.

Além disso, apesar de concordarmos com Sposito (2005), quando afirma que a educação escolar faz as juventudes, questionamo-nos o porquê as juventudes também não “fazem” a educação escolar? Percebendo essa necessidade, o presente trabalho busca pesquisar essa temática articulada às percepções dos jovens sobre a qualidade da escola pública, haja vista a existência de uma disputa ideológica bastante evidenciada no campo da política educacional sobre esse conceito, no qual, segundo Sordi, Savani e Mendes (2017), a concepção de cunho mercadológico

tem intensificado, desprezando indicadores educacionais de cunho qualitativo.

Desse modo, esperamos poder contribuir para a discussão sobre “qualidade na educação”, elucidando outras perspectivas sobre esse conceito, assim como também, para discussão sobre Ensino Médio e Juventudes a partir do desvelamento da percepção desses sujeitos sobre a qualidade nessa etapa de ensino.

Este estudo coloca-se no viés da abordagem qualitativa, pois, de acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa preocupa-se nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não podem ser reduzidos a operacionalização e variáveis.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino médio no município de Olinda em Pernambuco, uma funciona na modalidade de Ensino Médio Regular e a outra na modalidade de Ensino Integral. Os sujeitos da pesquisa são 24 jovens, matriculados no 2º e 3º ano do ensino médio destas escolas.

Entre as diversas formas de abordagem técnica do trabalho de campo, adotamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois, como afirma Minayo (2002, p.57), “através dela o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais”. Para Gil (1999), a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Como procedimento de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo, em razão dessa técnica possibilitar a descrição de conteúdos implícitos e explícitos das comunicações, auxiliando, dessa forma, na compreensão do que está por trás das falas.

## 2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

### 2.1 OS JOVENS E A ESCOLA

Ao discutir as relações sociais que perpassam as juventudes, torna-se essencial a busca pela compreensão de sua relação com a escolarização, considerando sua função social enquanto instituição fundamental na socialização juvenil e no desenvolvimento das futuras gerações.

A literatura que discute a temática explana que, no passado, os jovens eram compreendidos como indivíduos a serem socializados pelas

gerações adultas, pois, em tese, estes últimos sabiam quais eram os valores a serem transmitidos e seus papéis frente à educação dos mais novos. Segundo Nakako e Almeida (2007), a socialização ocorria de cima para baixo, pelas instituições que elas legitimavam para contribuir nesse processo de reprodução social. Dentre elas, a centralidade era conferida à escola. Os jovens, neste contexto, “não precisavam” e não eram consultados, pois a tendência sob essa perspectiva é a de enxergar a juventude pelo lado negativo, seja com a ideia de que “o jovem é o que ainda não chegou a ser”, negando assim o presente vivido, seja com a imagem de juventude enquanto um problema.

Nos fins da década de 1970 e parte dos anos 1980, as discussões em torno dos jovens populares foram, em geral, marcadas por estereótipos que os classificavam como marginais, delinquentes, reproduzindo o discurso histórico de “classes perigosas”. Comumente, os jovens eram (e ainda são) rotulados como apáticos alienados adeptos incondicionais da indústria cultural, violentos e transgressores (GUIMARÃES; DUARTE, 2007, p.144).

Os índices alarmantes de violência, o consumo de álcool e outras drogas, ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem que a juventude é um tempo de vida problemático. No entanto, para Carrano e Dayrell (2014), enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida, porquanto, muitos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Tais problemas já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude.

Todas essas questões abordadas, tornam o jovem vulnerável a pré-julgamentos e dificuldades para alcançar determinados espaços ou grau de estudo. Em geral, a relação dos jovens com a escola é contraditória e conflituosa, pois, ao mesmo tempo em que são definidos pela busca de autonomia, portadores do direito de viver experiências, são submetidos à autoridade dos professores e aos contratos impostos. Segundo Reguillo (2000) apud Abromovay (2015), a escola se erige como fiscal, juiz e jurado, mas dificilmente se assume como parte da problemática das culturas juvenis e, menos ainda, como propiciadora dessa problemática. A dimensão expressiva das culturas juvenis reduz-se a um comportamento tresloucado de “não crianças”, “não adultos”, e as suas práticas e leituras do mundo dão-nos pistas-chaves para decifrar possíveis configurações que assumem a sociedade.

Dayrell (2007) adverte-nos que ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa e que a forma como os jovens vêm constituindo-se como alunos é um dos grandes desafios dessa relação, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões, uma vez que o “aluno” é uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio formando-se toda uma ordem social, a qual se desempenham determinados papéis e conforma-se um modo de vida específico (Sacristán, 2003).

O jovem, por sua vez, torna-se aluno nesse processo, que a condição juvenil e os conflitos presentes nas relações intergeracionais interferem na sua adaptação à cultura da escola, uma vez que as escolas esperam por alunos e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo. Conforme Moreira e Candau (2003, p. 161), “em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças”.

A tensão que estrutura o mundo da escola avoluma-se e diversifica-se, o que torna difícil tratar de qualidade da educação sem levar isso em conta. Como afirmam Nakako e Almeida (2007):

De um lado, jovens podem viver experiências marcadas pela liberdade da convivência nos pequenos grupos, pela possibilidade da autonomia e da crítica como cultura própria da escola; de outro, são constrangidos a escolher e a viver o processo de competição escolar, e devem assumir, eles próprios, a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso vivido na escola e fora dela, como se as situações constringentes que decorrem da posição que ocupam na estrutura social não interferissem nesse processo (NAKAKO; ALMEIDA, 2007, p.1086).

A escola atira sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Assim, o que poderia ser um dos espaços para esse acesso, não o faz. Ao contrário, provoca o fracasso escolar e pessoal. Como lembra Dubet (2006), o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar este projeto. Conforme CAÚ (2017):

Há um distanciamento da escola em relação aos interesses dos jovens, repercutindo em conflitos nas relações produzidas entre os jovens e a escola na dinâmica do real. Nesse

sentido, tem ganhado ressonância no senso comum um processo de instituição da culpabilidade, ora nos jovens, ora na escola, ora nos professores, mas, sobretudo, não tem destacado o conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais como determinantes das debilidades da escola, negligenciando a interferência desses fatores nas condições da oferta na qualidade das relações produzidas no interior da escola (CAÚ, 2017, p. 72).

Torna-se de fundamental importância superar os elementos negativos produzidos por fatores sociais, políticos e econômicos que afetam a qualidade da escola e aprofundam as desigualdades nesse processo de escolarização das juventudes.

Dubet (2006) afirma que a escola está passando por um processo de redefinição institucional, diante das demandas de um novo contexto sociocultural. Já para Gadotti (1998), a escola passa por uma crise paradigmática que implica na busca de estratégias reflexivas sobre seu papel social e, acrescentamos, sobre suas condições e qualidade. Afinal, como diz Sacristán (2003), o mundo mudou e os alunos também, por isso temos que alterar nossas caracterizações do mundo e dos alunos.

## 2.2 QUALIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

Embora o tema da qualidade não seja novo na educação, seu significado segue marcado pela polissemia, por uma imprecisão conceitual e, não raro, pela ambiguidade. Além disso, Oliveira e Araújo (2009, p. 205) revelam que “a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões.” Dado tratar-se de um produto histórico, construído socialmente, que reflete posicionamentos políticos e ideológicos orientados por diferentes setores e com perspectivas diversas. Portanto, não se explica em termos essenciais ou absolutos e não concluem um conceito neutro.

Originalmente na Língua Portuguesa, a palavra qualidade indicava apenas a “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa, o que convencionalmente supunha uma coisa boa” (GUSMÃO, 2013, p.27). No entanto, conforme o dicionário Houaiss, a qualidade é empregada ainda em sentido absoluto, significando “características superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação aos outros”.

Segundo Gusmão (2013), o uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação, ou seja, no sentido

absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, que cumpre com seus objetivos. No entanto, ao variar as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade e é por isso que Silva (2008) chama nossa atenção para compreendermos a noção de qualidade como um objeto de construção social:

Portanto, dizer “essa é uma escola de qualidade” não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-la a partir de certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre sujeito e aquilo que é qualificado (SILVA, 2008, p. 17).

Dessa forma, o termo qualidade pode assumir diversos significados, variando em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2007). Assim, Azevedo, Marques e Aguiar (2011) asseguram que o desvelamento de qual dos seus significados que está sendo utilizado requer a compreensão da qualidade em sua perspectiva histórica, alterando-se, portanto, no tempo e no espaço, pois o conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Portanto, caso tome-se como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual, no que diz respeito à educação como direito social e como mercadoria (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Azevedo (2011), ao tomar esse tema por uma perspectiva filosófica, afirma que o pensamento marxista assume a qualidade e a quantidade como elementos inerentes aos seres e fenômenos, pontuando que se apresentam de modo indissociável. Assim, significa dizer que, em qualquer quantidade, há uma qualidade ou que qualquer qualidade porta uma quantidade, suscitando a questão de qual qualidade está falando-se, ao se considerar o ensino e a educação.

Pedro Demo (1994) também concebe a estreita relação entre quantidade e qualidade, quando em seu trabalho “Qualidade da educação, tentativas de definir conceitos e critérios de avaliação”, considera que “Educação tem a ver com quantidade, à medida que a sociedade tem a ver com a base material”. (p.12). O autor explica que essa relação da quantidade com a qualidade diz respeito, por exemplo, às horas médias diárias de permanência nas escolas, assim como, tem a ver com a pobreza



material dos espaços, dos equipamentos e das características físicas dos espaços de modo geral. Por essa maneira, Demo (1994) visualiza a quantidade no horizonte da extensão, pois toma a mesma como base e condição para qualidade, indicando desse modo que toda pretensão qualitativa passa pela quantidade, nem que seja como simples meio ou insumo.

O mesmo autor também elabora que a educação tem a ver com a qualidade formal, à medida que se liga e expressa-se questão do domínio tecnológico (DEMO, 1994, p.12). Nesse sentido, o autor associa qualidade formal aos processos de aprendizagem, às competências profissionais dos docentes, à atualização dos recursos humanos, dentre outros.

E, por fim, afirma que a educação tem a ver com a qualidade política, pois “significa estratégia essencial de formação e emancipação das novas gerações, ou de sujeitos sociais capazes de definir por si, no contexto das circunstâncias dadas, seu destino histórico” (p.13).

Demo aponta, que a qualidade política se relaciona com o fomento da consciência crítica nas escolas e da construção de sujeitos sociais, além do cultivo de identidades culturais e de sedimentar a capacidade histórica de superar a condição de “massa de manobra”

### 3. ANÁLISES E RESULTADOS

Apreender a escola como espaço sociocultural requer considerá-la por, pelo menos, duas dimensões: uma mediante o seu caráter institucional, constituído por um conjunto de normas e regras, com objetivos definidos e finalidades de reprodução social e homogeneização da ação dos sujeitos; outra, pela complexidade vivida no cotidiano, marcada por um processo heterogêneo das relações sociais, na qual as práticas e os saberes dão forma à vida escolar, reelaboram a realidade, engendram conflitos e constroem estratégias individuais e coletivas para transformação do conhecimento e do poder estabelecido (Dayrell, 2007).

Portanto, conforme apontou o referido autor, a escola como espaço de construção social, “[...] amplia a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (Dayrell, 2007, p.2).

Nessa perspectiva, este estudo realiza o deslocamento da análise da qualidade da instituição escolar para os sujeitos jovens, centralizando neles o eixo da investigação. As questões emergentes nos grupos entrevistados foram agrupadas em dois eixos: 1) A relação entre diálogo,

participação e liberdade na cultura escolar; 2) Infraestrutura e condições de funcionamento da instituição.

### 3.1 DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO, LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A questão mais recorrente nos grupos de discussão, a respeito de que aspectos definem a qualidade da escola, é justamente o espaço para participação ativa dos jovens na comunidade escolar, através do diálogo, desua opinião, de liberdade de expressão, de uma efetiva comunicação entre estudantes e professores, assim como entre estudantes e gestão.

Sacristan (2005), Corti e Souza (2004), Martins e Dayrell (2013) salientam que a participação dos jovens no cotidiano escolar é atravessada por tensões decorrentes de imagens construídas historicamente, tanto no que se refere à escola quanto no que se refere à imagem de aluno. E, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) possibilitar a existência de uma gestão democrática com a participação dos estudantes, Arroyo (2005, p.42) afirma que “nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou”.

Nesse sentido, a primeira palavra que surge no grupo 01, ao serem perguntados sobre o que define a qualidade da escola, é “*Ouvidoria*”. Mas, o que exatamente seria essa ouvidoria?

*Ouvidoria, assim, procurar ouvir os alunos, porque muitas vezes aqui nesta escola a gente não tem voz. Por mais que a gente esteja certa, a gente não tem voz de jeito nenhum. Nunca vão escutar a gente, nunca!* (JM1).

*Eles dão mais ouvidos aos professores, porque eles já são formados, aí pensam que a gente não tem uma opinião. Eles expressam a opinião e não deixam a gente expressar da gente, entendesse?* (JM2).

*Eu tô nesta escola há 8 anos e nunca fui ouvida. Já tentei inúmeras vezes e, na maioria das vezes que a gente tenta, a gente é suspensa ou é tentativa de ser suspensa ou leva arrogância, ignorância, nunca é ouvida!* (JM3).

*Diz que a gente é mal-educada, entendesse? Que a gente precisa ouvir. Na verdade, eles dizem tanto que a gente precisa ouvir, mas eles não querem que a gente fale, entendesse? Eles só querem que a gente ouça* (JM2).

A expressão dos jovens revela a convivência com atitudes autoritárias, violentas e silenciadoras no ambiente escolar. Ao escrever sobre a instituição escolar e a violência, Sposito (2009) explica que em uma de

suas definições, a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força, na qual nega-se a possibilidade da relação social instalada pela comunicação, diálogo, palavra e pelo conflito.

É nesse sentido que o tema da violência não deveria ser reduzido a uma questão de segurança pública somente, mas tratado como assunto cultural e político. Quando a noção de público perde sua força articuladora, quando se evaporam as razões para se “estar juntos”, fortalece-se a noção de que a violência pode ser uma solução possível para os conflitos (CARRANO, 2007).

Dayrell (2007), ao refletir sobre os conflitos presentes nas relações com os jovens, em seus papéis (jovens e estudantes) dentro da escola, esclarece que:

[...] convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Pais (2003) entende as razões pelas quais os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem fazer-se presente.

Assim, para os estudantes, outras características que definem a qualidade da escola são o diálogo e a liberdade. Os sujeitos da pesquisa explicam que a liberdade pronunciada se faz no sentido de regras de convivência com o mínimo de respeito às suas necessidades básicas, seja ir ao banheiro, tomar água, entre outros. Afirmam também que, se houvesse mais liberdade para os estudantes, haveria diminuição de indisciplina por parte de alguns alunos, melhorando, como consequência, a convivência e aprendizagem em sala de aula:

*Aí, os meninos ficam dentro da sala, atrapalhando quem quer realmente (JRG9).*

*Nem ir ao banheiro a gente pode, porque eles acham que a gente vai ficar (JRG8).*

*E outra, você pedir pra gente ir ao banheiro e o professor negar. Eu acho que realmente eu não me privaria de ir ao banheiro se o professor dissesse que não. Porque eu seguro*

*o máximo para ele poder dar a aula dele, mas se eu não conseguir... Eu acho isso um absurdo. É uma necessidade. Não tem que tá pedindo pra ir no banheiro ou beber água (JRG11.)*

*Assim, aqui seria bom a gente ter mais nossa opinião. Não só também pelo espaço grande, pela boa alimentação, pelo bom ensino. Pela direção poder escutar a gente mais, pra gente poder ter a nossa opinião. [...] Assim, poderia ser algo para a gente dar nossa opinião e ela ser escutada (JM10).*

Para Sposito e Souza (2014), pouco se ouvem esses jovens e pouco se busca de diálogo entre aquilo que as escolas oferecem e aquilo que seus estudantes de fato buscam dentro delas. Conforme

Costa (2010), por mais que as instituições educativas reconheçam os direitos e as necessidades dos jovens, permanecem, ainda, mantendo no espaço escolar, limites e barreiras quanto ao diálogo, que não permitem que as reivindicações juvenis sejam ouvidas, menosprezando o valor que elas possuem.

Nesta mesma direção, outra problemática é apontada: a presença de câmeras em sala de aula. Os estudantes da escola de referência, afirmam que se pudessem mudar algumas questões na escola em que estudam, seria a retirada dessas câmeras. Eles sentem-se presos, confinados, vigiados, asseguram que esse equipamento não contribui para um bom clima escolar, observe o diálogo:

*Tiraria as câmeras na sala de aula. A gente se sente preso na escola. Já não basta a questão do fardamento, aí tranca a gente e ainda bota câmera. Aí, a gente se sente num zoológico (JR10).*

*Oura coisa é a sala tá trancada por dentro. Isso é um absurdo, a sala tá trancada por dentro. O aluno se sente preso, ainda tem uma câmera ali vigiando você. Você é impedido de sair, ainda está sendo observado (JR12).*

*Nem nas prisões têm câmeras, né? E agora a gente tá sendo observado cada minuto (JR10).*

*Eu acho assim, que se deixassem a porta aberta, não precisaria de câmeras na sala (JR11).*

Camacho (2004) destaca que a escola, ao não reconhecer seus estudantes como jovens, sofre um profundo processo de inadequação quanto ao tratamento dado para esses sujeitos. Tal processo é denominado pela autora como “desinstitucionalização da condição juvenil” que,

por sua vez, constitui-se na dificuldade de identificarem-se com a escola, pela falta de diálogo. De acordo com a pesquisadora,

Dentre os impactos que esta visão míope da escola – que não vê o jovem que há para além do aluno – pode causar estão a ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e a dificuldade da construção da identificação dos jovens alunos com a instituição escolar. O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos (CAMACHO, 2004, p.340).

Neste sentido, Dayrell (2007) sugere uma outra forma de compreender os jovens que chegam à escola, tomando esses sujeitos pela sua dimensão sociocultural, pois segundo o autor, essa dimensão os entende enquanto indivíduos que possuem historicidade, com visões de mundo, escala de valores, desejos, projetos e hábitos que lhe são próprios. A estudante JM6, levanta, além da necessidade de comunicação, outras problemáticas:

*Assim, além do fato de mais espaço para ter mais comunicação com os alunos ou poder deixá-los terem a sua opinião, também seria a construção da escola, a infraestrutura, que assim, a pessoa quer uma escola boa, com ensino bom e com tudo de bom, que nem escolas de pessoas ricas, porque nem todos tem essa qualidade, nem todos podem ter dinheiro pra pagar uma escola particular. Aí assim, nós que somos pobres temos que aguentar o que o governo manda pra gente (JM6).*

Como identificado por outras pesquisas, os estudantes de escola pública costumam considerar fraco o ensino que recebem. Eles têm, tal como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada, para avaliar o desempenho da instituição e de seu alunado (KRAWCZYK, 2014, p. 87).

No entanto, Krawczyk (2014) também coloca que esse tipo de imaginário é construído preconceituosamente por décadas, pois existem escolas particulares com boa e má qualidade, o mesmo acontece com as escolas públicas.

Todavia, os sistemas de *ranking*, que avaliam as aprendizagens dos estudantes sem considerar o contexto sociocultural em que essas

aprendizagens foram adquiridas, encarregam-se de reforçar mais ainda esse preconceito, pois, para esta autora, é importante considerar que os estudantes de classe média já chegam às escolas privadas com outras experiências (língua estrangeira, reforços, viagens), que por sua vez, alinham-se ao padrão de ensino exigido.

Seria o que Bourdieu (1998), denomina de capital cultural, uma vez dentro do sistema educacional, esse tipo de capital consiste num princípio de diferenciação e desigualdade entre os sujeitos, quase tão poderoso quanto o capital econômico.

### 3.2 INFRAESTRUTURA, CONDIÇÕES DE USO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

Ao discutir-se aspectos referentes à infraestrutura da escola, é importante considerar a afirmação de Dayrell (2011): “A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários” (DAYRELL, 2011, p.12).

Dessa forma, a distribuição, manutenção e organização dos espaços físicos interfere diretamente na qualidade da instituição escolar, seja na dinâmica das relações pedagógicas, construindo ou limitando suas possibilidades, seja nas relações interpessoais, pelo lugar que cada sujeito ocupa (DAYRELL, 2011).

Os jovens estudantes reconhecem a importância que essa dimensão da escola possui e atribuem ao espaço físico um dos principais parâmetros para avaliar a qualidade dela.

Os diversos grupos entrevistados possuem opiniões comuns e descrevem detalhadamente como seria uma escola boa. De modo geral, levantam que uma escola de qualidade requer ambientes climatizados, com refeições nutritivas, laboratórios especializados, banheiros limpos, armários, espaço confortáveis, recursos tecnológicos como suporte para aprendizagem, entre outros. Observemos:

*Ambientes climatizados, salas de ciências, robóticas, informática, né? Que envolve robótica, um refeitório também climatizado, refeições mais nutritivas, aulas mais intensivas (JRG5).*

*Teria armário também. Eu acho que seria também trabalhar com a informática dentro da sala, por exemplo. Até mais fácil também. Livros, claro que tem que ler e fazer*

*trabalhos escritos pra poder você treinar sua leitura, sua escrita, mas também, algumas coisas práticas como... Já tem algumas coisas no tablet do governo tudinho (JRG4).*

As reclamações sobre a ausência de laboratórios para estudos de línguas estrangeiras e quadras para práticas de esportes e aulas de educação física são recorrentes em vários grupos. Os estudantes afirmam que a ausência desses espaços influi diretamente na aprendizagem.

É importante ressaltar que as escolas pesquisadas, as que os estudantes usam como parâmetro para definir o que seria uma escola boa, são grandes e possuem espaços destinados para realização destas atividades como quadras, bibliotecas, laboratórios. No entanto, segundo os jovens, estes espaços não são utilizáveis por diversos motivos: falta de equipamentos; ausência de professores especializados; falta de manutenção; burocracias internas e dificuldade na comunicação. O que revela, dessa forma, o subaproveitamento da capacidade já instalada nas escolas públicas.

O diálogo do grupo 03, exemplifica essa discussão:

*Uma escola boa também. Ter um lugar agradável (JM7).*

*E, principalmente, educação física e línguas estrangeiras, porque tem que fazer as coisas na prática. Educação física, a gente tem que aprender sim a teoria, mas a gente tem que ter prática. O esporte que a gente está estudando, deveria ter a teoria e a prática. Deveriam andar juntas (JM8).*

*Acho que deveria ser mais aproveitado os espaços. Como aqui mesmo, tem muito espaço na escola e não é aproveitado (JM4).*

É, os laboratórios também. Laboratório, sala de computação, tudo fechado. A gente mal usa (JM3).

É só promessa! Só diz: semana que vem a gente vai pro laboratório, mas nunca vai. Sempre tem uma desculpa pra gente não ir (JM5).

É porque, aqui nessa escola, os professores têm que pedir muito antecipadamente pra usar os laboratórios. Mas às vezes acontece um imprevisto, alguma coisa que não vai conseguir usar (JM6).

*A quadra de praticar esportes não é coberta (JM10).*

*Pois é, a quadra é descoberta. Começou a obra e até agora não acabou mais. E nem vai acabar. Não tem uma boa merenda, não tem sala de experimento químico, a de computador não pega os computadores, não tem internet. E*

*também não tem uma biblioteca, assim, de qualidade, que funcione, que a gente possa ter vontade e ir buscar um livro porque, como você viu, a biblioteca e sala de informática estão fechadas. É só entulho (JM11).*

De acordo com Sá e Werle (2017), apenas 0,6% das escolas de educação básica são consideradas como adequadas no que tange ao fato de ter uma infraestrutura capaz de proporcionar uma educação de qualidade. Sátyro e Soares (2007), por sua vez, entendem que a infraestrutura escolar influencia diretamente no desempenho dos estudantes e na qualidade da educação como um todo:

A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (SÁTYRO; SOARES, 2007, p.7).

Tanto para os jovens quanto para os pesquisadores, a infraestrutura escolar coloca-se como um ponto crucial na definição da qualidade da escola, podendo, a depender das disposições existentes, garantir possibilidades para realização das atividades pedagógicas ou limitar sua execução.

Borges (2014) cita a questão da demanda por infraestrutura como o principal contraponto à execução da educação em tempo integral, afinal, não adianta aumentar a carga horária se o ambiente destinado para as atividades pedagógicas não pode realizar seus objetivos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de pesquisa revelou que o conceito de qualidade elaborado pelos jovens é um elemento de suma importância para contribuição de elementos avaliativos e propositores no que se refere à qualidade da escola pública

Contudo, no que se refere à conceituação do que define qualidade da escola, os jovens revelam problemáticas que afetam o sistema educacional brasileiro há longos anos e que as reformulações educacionais e as políticas públicas para o ensino médio ainda não foram capazes de



superar. A primeira delas refere-se à abertura para o diálogo, a participação dos jovens na escola e a ausência de liberdade de expressão. Nesse mesmo sentido, Sposito e Souza (2014) e Costa (2010) salientam que embora as instituições educativas reconheçam os direitos dos jovens, em suas práticas diárias, permanecem mantendo limites e barreiras no espaço escolar quanto ao diálogo entre aquilo que as escolas oferecem e o que, de fato, os estudantes buscam dentro delas. Assim, os dados deste estudo, mostraram que os jovens convivem com atitudes autoritárias, violentas e silenciadoras no ambiente escolar e que, parte dessa problemática, deve-se pela imagem de aluno e de escola que se cristalizou historicamente. Faz-se urgente que as escolas reconheçam a identidade juvenil que constitui os seus educandos.

A segunda característica, com maior expressão na definição da qualidade da escola, refere-se à infraestrutura física, às condições de uso e funcionamento das escolas. O principal ponto abordado diz respeito ao subaproveitamento da capacidade dos espaços físicos instalados nas redes de ensino estadual, uma vez que as bibliotecas, salas de informática, quadras esportivas e laboratórios de química não funcionam devido à falta de equipamentos, professores especializados, condições de conservação e uso, assim como burocracias internas presentes nas escolas. De acordo com os jovens, esses fatores influem de forma negativa no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, a depender da infraestrutura de uma instituição educacional, possibilita-se a realização das atividades pedagógicas ou limita-se a sua execução.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, M. G.; WAISELFSZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam. Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violência nas escolas: versão resumida. In: **Violência nas escolas: versão resumida**. Unesco, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 3, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2015.

BARBOSA, Antonio Flavio Moreira; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 325-343, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática e Interculturalismo: uma aproximação. In: Verbena Moreira S. de S. Lisita; Luciana Freire E. C. P. Souza. (Org.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. 1ªed.Rio de Janeiro: DPA editora, 2003. p. 139-153.

CARRANO, P. C. R. ; MARTINS, C. H. S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v.36, n. 1, p.43-56, 2011. Disponível em:<[http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Carrano\\_Carlos\\_Henrique\\_A\\_escola\\_diante\\_das\\_culturas\\_juvenis.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Carrano_Carlos_Henrique_A_escola_diante_das_culturas_juvenis.pdf)>. **Acesso em:** 15 de jul. 2016.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Reveja: Revista de Educação de**

Jovens e Adultos, v. 1, 2007. Disponível em: < [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)>. **Acesso em:** 15 de jul. 2016.

CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Org.). Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em Educação, Mídia e Ciências Sociais. Niterói: Editora UFF, 2014. 384 p.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, p. 19-46, 2002.

CAU, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco.

CAÚ, José Nildo Alves. **PROJOVEM: impactos da inclusão dos jovens-uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco esporte e lazer em Recife**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> >. **Acesso em:** 15 de jul. 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 24, p.40-52, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000300004> > **Acesso em:** 05 jan. 2018.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, DF, México, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares (Org). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101-133.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Papirus Editora, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 29, n. 78, p.201-215, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622009000200004>> **Acesso em:** 15 set. 2017.

DUBET, F. Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil, 1994. DUBET, F. El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã: a hora da sociedade. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**, 1998.

GARCIA, Joe. A construção social da indisciplina na escola. **Seminário de Indisciplina na educação contemporânea**, v. 1, p. 87-93, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. Juventude e educação: novos processos de socialização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 5, p.143-156, jan./jun. 2011.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 21, n. 79, p. 299-322, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>>. **Acesso em:** 29 Set. 2016.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê?: Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 7-67.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1085-1104, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2128100.pdf>>. **Acesso em:** 05 Dez. 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009)>. **Acesso em:** 05 Nov, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 051-066, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1.pdf>>. **Acesso em:** 05 de Jul, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAIS; José Machado. A construção sociológica da juventude-alguns contributos. **Análise social**, V. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: < <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. **Acesso em:** 05 Nov, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto: Porto, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedex**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011.

SILVA, Vandrê Gomes da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. 2008. 120 f. Tese (Doutorado) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SORDI, M. R. y Ludke, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. (2009)

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.). **Qualidade(s) da Escola Pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando, 2017. 380.

SPOSITO, Marília Pontes (org). **Estudo sobre jovens na pós-graduação: Um balanço da produção discente em educação, serviço social e ciências sociais (1999-2006)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. **Jovens: Revista de Estudos sobre Juventud**, DF, México, v. 9, n. 22, p. 220-267, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social-1989-2006. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, 2013. p.321.