

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Bárbara Virgínia Groff da Silva

***GRAND FINALE?* A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL
CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE/RS, 2014)**

Porto Alegre

2015

BÁRBARA VIRGÍNIA GROFF DA SILVA

***GRAND FINALE?* A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL
CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE/RS, 2014)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos

Porto Alegre

2015

S586g Silva, Bárbara Virgínia Groff da.
Grand finale? : A conclusão do ensino médio no Colégio Estadual
Cândido José de Godói (Porto Alegre/RS, 2014) / Bárbara Virgínia
Groff da Silva. - 2015.
195 f. : il.

Orientação : Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,
2015.

1. Ensino médio – Porto Alegre (RS). 2. Formatura. 3. Sociedade do
espetáculo. I. Bastos, Maria Helena Câmara. II. Título.

CDU 37.046.14

BÁRBARA VIRGÍNIA GROFF DA SILVA

***GRAND FINALE? A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL
CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE/RS, 2014)***

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Maurício Perondi
Observatório Juventudes PUCRS

Dr^a. Miriam Pires Correa de Lacerda
PPGEDU – PUCRS

Dr^a. Patrícia Rodrigues Augusto Carra
Colégio Militar de Porto Alegre

AGRADECIMENTOS

Sempre que abro um trabalho acadêmico, leio os agradecimentos. Considero um espaço mais informal dentro de todas as exigências e padronizações que uma pesquisa necessita e exige. Esses agradecimentos não deixam de ser também uma homenagem, pois estarão disponíveis para qualquer leitor que se interessar em folhear essa dissertação.

Portanto, começo agradecendo a CAPES pela oportunidade de bolsa que proporcionou a permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e a finalização do Mestrado. Aproveito para agradecer a todos os funcionários da PUCRS, principalmente do PPG Educação pela disponibilidade, aulas, auxílios, reflexões e contribuições para a pesquisa e para o meu crescimento pessoal e profissional. Principalmente aos professores que ministraram disciplinas onde fui aluna.

Quero agradecer especialmente a minha orientadora, professora Maria Helena Câmara Bastos, por aceitar me orientar e ser uma excelente profissional. Agradeço os empréstimos de livros, as leituras críticas aos meus textos, as sugestões, orientações, recortes de jornais, dicas e convivência. Pelo exemplo de profissionalismo, ética e por toda a trajetória de pesquisa que ela possui, resultando em infinitos olhares para possibilidades de estudos em educação, além da solidariedade em dividir todos esses conhecimentos conosco, seus orientandos e alunos.

Para não cometer faltas e deixar alguém de fora, prefiro não citar nomes e agradecer a todos meus colegas e amigos do PPG em Educação da PUCRS. As experiências, conversas, risadas, desabafos, discussões, empréstimos, que fazem os intervalos e as aulas serem mais humanos e fraternos. Era bom dividir os momentos de alegrias e ansiedades que o Mestrado proporcionava, entender que estávamos passando por momentos parecidos e que isso fazia parte da experiência de um Mestrado ou Doutorado.

Agradeço ao Colégio Estadual Cândido José de Godói, principalmente a equipe diretiva de 2014 – 2015, pela oportunidade de realizar a pesquisa dentro da escola. Aos estudantes concluintes do diurno de 2014 por aceitarem participar da pesquisa e das entrevistas. As professoras e ao professor que também concederam as entrevistas de forma espontânea. E aos demais colegas que me incentivaram nessa jornada.

Por fim, quero agradecer aos meus amigos e familiares pelo incentivo e por entender as minhas ausências enquanto estudante de uma pós-graduação. Agradeço também ao João, grata surpresa ocorrida durante o Mestrado, pelo apoio e suporte técnico nessa dissertação. Por entender que os finais de semana fazem parte da rotina de estudos de uma mestranda. Por apoiar essa minha escolha profissional.

Em especial, gostaria de agradecer a minha mãe, Ana, por todo o apoio na vida e durante esses dois anos. Sem as suas conversas e conselhos a vida seria muito solitária. Obrigada por tudo! Dedico o trabalho a ela e ao meu pai Julio (*in memoriam*) pelos exemplos de vida e de amor.

RESUMO

Esta dissertação analisa a formatura de ensino médio de 2014 do Colégio Estadual Cândido José de Godói, localizado em Porto Alegre (RS, Brasil). Os objetivos dessa pesquisa são dois: investigar a importância da formatura de ensino médio para os jovens estudantes do terceiro ano diurno da instituição de ensino em questão, buscando identificar quem seriam esses jovens e quais os motivos que os levariam a considerar importante esse ritual de passagem. O outro objetivo procura contextualizar o ensino secundário brasileiro, ao longo do século XX, como forma de compreender como foi organizado esse nível de ensino, tal como suas transformações recentes e desafios relacionados com essa etapa educacional. Essa pesquisa vincula-se à História da Educação, pois analisa as trajetórias históricas do ensino secundário, do bairro onde está localizada a escola, bem como os percursos que o Colégio Godói percorreu ao longo de suas décadas de existência. Além disso, as antigas formaturas da instituição de ensino foram analisadas a partir dos vestígios localizados no Acervo Histórico do Colégio Godói. Nesta parte da dissertação, conceitos como cultura escolar e rito escolar são utilizados. Com relação à formatura de 2014, foi elaborado um questionário respondido de forma voluntária pelos estudantes concluintes do diurno, procurando identificar quem seriam esses jovens formandos da escola e como eles vivenciavam esse período de conclusão da educação básica. Ademais, para não ficar restrito ao questionário, foram realizadas nove entrevistas, seis com estudantes concluintes e três com docentes da escola, como possibilidade de enriquecer a análise desse momento de finalização da rotina escolar. Os conceitos utilizados para essa parte do trabalho são: juventudes, sociedade de consumo, ritos de passagem e sociedade do espetáculo. Os resultados indicam que a formatura não se restringe somente à cerimônia, há outros eventos ao longo do ano letivo que estão associados. Com relação à importância dessa formatura do ensino médio para esses jovens, as respostas foram distintas. Ao mesmo tempo em que pode ocorrer um reconhecimento por parte do estudante de que está encerrando um ciclo de estudos e conquistando uma escolaridade superior a dos seus familiares, há outros que consideram normal a finalização dessa etapa. Enquanto a maioria dos estudantes desejam permanecer estudando, outros compreendem que essa formatura pode ser a única de suas vidas, por isso o empenho em organizá-la da melhor forma possível.

Palavras-chave: Ensino médio. Formatura. Juventudes. Sociedade do Espetáculo.

ABSTRACT

This dissertation examines the high school graduation in 2014 from the State College Cândido José de Godói, located in Porto Alegre (RS, Brazil). The objectives of this research are twofold: investigate the importance of high school graduation for young students of the diurnal third year of the educational institution in question, in order to identify who would be these young people and what the reasons leading them to consider important this rite of passage. The other goal seeks to contextualize the Brazilian high school throughout the twentieth century as a way to understand how this level of education was organized, such as its recent transformations and challenges related to this educational stage. This research is linked to the History of Education as it analyzes the historical trajectories of the high school, the neighborhood where the school is located as well as the paths that the College Godói ran along its decades of existence. In addition, the former graduations from the educational institution were investigated from the vestiges located in history archive of the College Godói. In this part of the dissertation, concepts such as school culture and school's rite are used. Regarding the graduation of 2014, has crafted a questionnaire answered voluntarily by graduating students of the diurnal, trying to identify who would be these young school graduates and how they were experiencing this period of completion of basic education. Furthermore, not to be restricted to the questionnaire, nine interviews were conducted, six with graduating students and three with school teachers, as a possibility to enrich the analysis of this moment of completion of the school routine. The concepts used for that part of the work are: youths, consumer society, rites of passage and society of the spectacle. The results indicate that the graduation is not restricted only to ceremony, there are other events throughout the school year that are related with the graduation. Regarding the importance of this high school graduation for these young people, the answers were distinct. At the same time which could be a recognition by the student who is wrapping up a course of study and gaining a higher education than their families, there are others who consider it normal the completion of this stage. While most of the students wish to remain studying, others understand that this graduation may be the only of their lives, that is why the commitment to organize it in the best possible way.

Keywords: High school. Graduation. Youths. Society of the Spectacle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada atual do Colégio Estadual Cândido José de Godói.....	14
Figura 2 – Dia temático “hippie” da escola Monteiro Lobato em 2013.....	16
Figura 3 – Dia temático “Nerd” do Colégio Leonardo da Vinci em 2014.....	16
Figura 4 – Organograma das possibilidades de formação a partir da Reforma Capanema.....	27
Figura 5 – Taxa líquida de matrículas no ensino médio por raça/cor e renda – Brasil – 2013	59
Figura 6 - Localização do Quarto Distrito de Porto Alegre	66
Figura 7 – Região do Quarto Distrito por bairros (2011).....	66
Figura 8 – Foto aérea do bairro Navegantes próximo à Praça Pinheiro Machado (Década de 1950).....	76
Figura 9 – Lembrança do ano escolar de 1958.....	78
Figura 10 – Fotografia aérea do bairro Navegantes com destaque para a fábrica Neugebauer (década de 1950).....	80
Figura 11 – Pátio interno da escola onde se observava a fábrica Neugebauer (1977).....	81
Figura 12 – Fachada externa do Ginásio Estadual Cândido José de Godói (década de 1960).	82
Figura 13 – Locais por onde o Colégio Godói transitou (parte 1).....	83
Figura 14 – Locais por onde o Colégio Godói transitou (parte 2).....	83
Figura 15 – Fachada do Colégio Comercial Irmão Pedro (1982).....	85
Figura 16 – Prédio inaugurado em 1978	86
Figura 17 – Convite da primeira e única formatura do Ginásio Estadual Primeiro de Maio. .	98
Figura 18 – Missa na Igreja N. Sra. Dos Navegantes (1958).....	99
Figura 19 – Solenidade de entrega dos certificados (1958).....	100
Figura 20 – Detalhe do convite de formatura de 1961 onde aparece na capa do convite o novo símbolo do Ginásio Estadual Cândido José de Godói.....	102
Figura 21 – Detalhe da capa do convite de formatura (1967)	103
Figura 22 – Convite de formatura (1978).....	105
Figura 23 – Convite dos formandos de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas (1978)	105
Figura 24 – Formandos do Colégio Godói (1979)	106
Figura 25 – Formatura Colégio Godói (1979).....	107
Figura 26 – Foto de uma turma de formandos com a mesa de autoridades (1979).....	108
Figura 27 – Formatura de 1996 (mesa de autoridades)	109
Figura 28 – Formatura de 1996 (comemoração)	110
Figura 29 – Formatura das turmas do curso de Auxiliar de escritório (1997).....	110

Figura 30 – Capa da caixa VHS da formatura de 2000.....	111
Figura 31 – Placa de agradecimento aos paraninfos (2004).....	112
Figura 32 – Detalhe do convite de 2002 em que aparece o símbolo atual do colégio.	113
Figura 33 – Quadro dos Formandos de 2014	114
Figura 34 – Formatura Pré-Grad 2015	142
Figura 35 – Salão decorado para a formatura de 2014 do Colégio Estadual Cândido José de Godói	145
Figura 36 – Salão organizado para a festa de formatura ocorrida após a cerimônia.....	146
Figura 37 – Dia temático Grenal (2014).....	149
Figura 38 – Dia das tintas no Colégio Godói	149
Figura 39 – Casaco de formatura Colégio Godói 2014	152
Figura 40 – Formatura de 2014 no Salão da Sociedade Gondoleiros	156
Figura 41 – Entrega do diploma	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos estudantes do terceiro ano diurno de 2014.....	119
Gráfico 2 - Cidades em que os estudantes residiam	120
Gráfico 3 – Bairros de Porto Alegre em que os jovens residiam	121
Gráfico 4 – Com quem o estudante residia.....	123
Gráfico 5 – Quantidade de irmãos	124
Gráfico 6 – Escolaridade das pessoas com mais de 18 anos que residem com o discente.....	125
Gráfico 7 – Entrevistados que possuem carteira assinada.....	127
Gráfico 8 – Entrevistados que participam de algum programa que possui bolsa ou fazem estágio.....	127
Gráfico 9 – Estágios ou bolsas mencionados pelos estudantes	128
Gráfico 10 – Estudantes que iriam se formar	129
Gráfico 11 - Sensação dos entrevistados quando pensavam que estavam concluindo o ensino médio	130
Gráfico 12 – Respostas sobre o que os estudantes mais sentiriam falta depois de sair da escola	132
Gráfico 13 – Planos dos entrevistados para quando terminar a escola.....	133
Gráfico 14 – O que você pensa sobre a formatura?.....	139
Gráfico 15 – Cinco principais objetivos ou sonhos que você gostaria de conquistar ou realizar	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no ensino fundamental e médio – Brasil	50
Tabela 2 – Matrículas no ensino fundamental e médio – RS	50
Tabela 3 - Taxa dos jovens entre 15 e 17 anos que estão na escola - Brasil	52
Tabela 4 - Taxa Líquida de Matrículas do Ensino Médio – Brasil.....	52
Tabela 5 - Taxa Líquida de Matrículas do Ensino Médio – RS	53
Tabela 6 - Taxa Líquida de Matrículas do Ensino Médio - Porto Alegre	53
Tabela 7 – Concluintes do ensino fundamental e quantidade de matrículas por série/ano do ensino médio – Brasil	54
Tabela 8 - Concluintes do ensino fundamental e quantidade de matrículas por série/ano do ensino médio – RS.....	54
Tabela 9 - Matrícula no Ensino Médio por faixa etária - Brasil.....	55
Tabela 10 - Matrícula no Ensino Médio por faixa etária – RS.....	56
Tabela 11 – Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio.....	56
Tabela 12 – Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola.....	57
Tabela 13 – Fábricas do Quarto Distrito por número de trabalhadores – 1916.....	69
Tabela 14 – Recenseamento geral por nacionalidade – 4º Distrito (1916-1917).....	70
Tabela 15 – Quantidade de turmas do diurno por série entre os anos de 1990 e 2015	88
Tabela 16 - Quantidade de turmas noturno por série entre os anos de 1990 e 2015	89
Tabela 17 – Vestígios das formaturas encontrados no Acervo Histórico.....	97
Tabela 18 – Quantidade de formandas entre 1957 e 1965	101
Tabela 19 – Diferença entre as alternativas do questionário e as respostas livres dos discentes	122
Tabela 20 – Concluintes do Colégio Godói que compareceram aos dois dias de prova do ENEM.....	134

SUMÁRIO

1. DE DENTRO DO TEATRO SURGE A INSPIRAÇÃO: A FORMATURA DE ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI	14
2. COMPONDO O PANO DE FUNDO: AS TRAJETÓRIAS DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (DO ESTADO NOVO ÀS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI).....	22
2.1 DO ESTADO NOVO À PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: FORMANDO AS INDIVIDUALIDADES CONDUTORAS DA NAÇÃO	25
2.2. A LEI Nº 5.692/71 E O ENSINO DE SEGUNDO GRAU PROFISSIONALIZANTE.	30
2.3. A INCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	36
2.4 O QUE OS DADOS NOS INDICAM SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL?.....	49
3. ORGANIZANDO OS CENÁRIOS: PERCURSOS HISTÓRICOS DO BAIRRO NAVEGANTES, DO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI E DAS FORMATURAS DA INSTITUIÇÃO.....	62
3.1 DAS MARGENS DO GUAÍBA AO QUARTO DISTRITO INDUSTRIAL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE PORTO ALEGRE E O BAIRRO NAVEGANTES	63
3.2 COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI: DO GINÁSIO PARA MOÇAS AO ENSINO MÉDIO ATUAL.....	75
3.3 ENTRE FOTOS E CONVITES: AS FORMATURAS NO COLÉGIO GODÓI.....	91

4. ATORES EM CENA, ESPETÁCULO EM EXECUÇÃO: A FORMATURA DO ENSINO MÉDIO DE 2014	116
4.1 OS SUJEITOS DO ESPETÁCULO DO ADEUS: OS JOVENS FORMANDOS DE 2014.....	116
4.2 QUANDO O RITO SE TRANSFORMA EM ESPETÁCULO: A FORMATURA DE 2014 COMO RITO DE PASSAGEM EM UMA SOCIEDADE DO CONSUMO E DO ESPETÁCULO.....	141
5. UM <i>GRAND FINALE</i>? CONSIDERAÇÕES FINAIS.	170
7. ANEXOS	186
ANEXO 1 - TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS	186
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	187
ANEXO 3 – ROTEIRO DE PERGUNTAS	189
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO	190
ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO	193

1. DE DENTRO DO TEATRO SURGE A INSPIRAÇÃO: A FORMATURA DE ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI

Esta dissertação surgiu a partir das vivências como professora do Colégio Estadual Cândido José de Godói. A partir do ano de 2013, iniciei minha trajetória profissional nesta instituição de ensino trabalhando com os discentes matriculados no turno da manhã. O Colégio Estadual Cândido José de Godói completou, em 2015, cinquenta e oito anos de existência¹, em distintos espaços na zona norte de Porto Alegre (RS). Desde 1966, localiza-se na Avenida França, número 400, bairro Navegantes, e sua trajetória histórica sempre esteve atrelada ao ensino secundário. A fotografia abaixo apresenta a fachada atual do colégio.

Figura1 – Fachada atual do Colégio Estadual Cândido José de Godói



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao longo do ano letivo de 2013, fui percebendo que os estudantes do terceiro ano do ensino médio possuíam expectativas e preocupações distintas dos demais estudantes. As possibilidades e indefinições com relação ao futuro após a escola estavam presentes e iam se modificando com o passar do ano. Escolhas profissionais, possibilidades de emprego, inscrições em vestibulares ou no ENEM, cursinhos pré-vestibulares, possibilidades de bolsas em cursos superiores, conciliação emprego e estudo, desejo de terminar a escola,

¹ No capítulo três será abordada a história da instituição em questão. Contudo, considera-se importante destacar que esta instituição surgiu atrelada à Escola Normal Primeiro de Maio em 1954, tornando-se uma instituição independente em 1957, data esta considerada o início do atual Colégio Godói.

responsabilidades futuras eram assuntos recorrentes das conversas, tanto entre os jovens, quanto entre professores e estudantes.

Além dessas indefinições com relação ao futuro, outro assunto aparecia desde o início do ano letivo e perdurava até dezembro: a formatura. Escolha de comissão de formatura, reuniões com a direção, seleção de produtoras, convites de paraninfos, discussões, votações, pagamentos, enfim, a lista de temas envolvendo a formatura parecia infindável. O cotidiano escolar era invadido por esses assuntos, seja na sala dos professores, nas salas de aulas, nos corredores, na internet. De alguma forma, professores, alunos, direção e responsáveis encontravam-se envolvidos com este evento, sendo que as atividades não estavam restritas à organização e decisões sobre a cerimônia que ocorreria ao final do ano. Os estudantes dos terceiros anos criavam momentos que marcavam essa despedida da escola. Pareciam atividades próprias, inventadas e executadas entre eles sem a concepção ou sugestão dos professores ou de outro profissional da escola.

Dessa forma, foram elaborados e confeccionados casacos que seriam somente usados pelos alunos do terceiro ano e paraninfos. Inventou-se um calendário de “dias temáticos”, onde os jovens do terceiro ano passavam o recreio vestidos de acordo com um tema pré-selecionado: páscoa, troca-troca (garotos vestidos com roupas femininas e garotas vestidas de roupas masculinas), grenal, hippie, entre outros. Por fim, um dos últimos dias letivos, em dezembro, foi finalizado com tinta. Os estudantes combinaram que na saída da escola iriam jogar tinta uns nos outros, em uma comemoração parecida com o trote dos calouros das faculdades². Esses momentos pareciam inventados pelos próprios estudantes formandos do Colégio Godói, entretanto, ao longo da pesquisa descobriu-se que não eram exclusivos dos jovens da escola, pois em outras instituições também ocorriam episódios similares. Os jovens a partir de exemplos externos recriavam e viviam seus momentos finais do colégio³.

As fotografias abaixo apresentam dois exemplos de “dias temáticos” em escolas distintas do Colégio Godói:

² Sobre esses ritos da universidade, como trote e formatura, ver RIOS (2010).

³ Esse olhar para outros locais de ensino proporcionou pensar que os formandos do Colégio Godói não eram excepcionais em suas criações e na forma de vivenciar esse momento de passagem da escola para um mundo sem a rotina escolar. Pode haver tendências e características que representam esses grupos que são oriundas do contexto histórico atual.

Figura 2 – Dia temático “hippie” da escola Monteiro Lobato em 2013



Fonte: Facebook Escola Monteiro Lobato no Facebook⁴

Figura 3 – Dia temático “Nerd” do Colégio Leonardo da Vinci em 2014



Fonte: Site Colégio Leonardo da Vinci⁵

Em meio aos preparativos e as discussões sobre a formatura, algumas perguntas surgiram: por que tudo isso? Qual a importância dessa formatura de ensino médio para os jovens? Através dessa introdução é possível compreender por que o título indica que a “inspiração” para a pesquisa surgiu de dentro do “teatro” (no caso, o Colégio Godói). A professora curiosa tornou-se pesquisadora para tentar analisar e compreender esse fenômeno

⁴ Imagens disponíveis para qualquer usuário do Facebook. Endereço: <https://www.facebook.com/sociedade.lobato/media_set?set=a.568081383224752.1073741826.100000686852185&type=3> Acesso: 7/09/2014

⁵ Disponível em <http://www.colegioleonardodavinci.com.br/eventos-e-atividades/3o-ano-do-leonardo-da-vinci-alfa-faz-dia-tematico-nerd> Acesso em: 27/09/2014.

da formatura que perdurou durante todo o ano letivo. Foi devido a essa curiosidade que entrei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Portanto, a curiosidade que foi despertada em 2013, começou a ser pesquisada em 2014 no Mestrado. Sendo assim, esta dissertação analisa a formatura de 2014 do Colégio Estadual Cândido José de Godói. A escolha pelos formandos de 2014 ocorreu pela possibilidade de poder acompanhar as discussões e acontecimentos do evento de maneira completa, durante todo o ano letivo, inclusive no dia da formatura, que ocorreu em 20 de dezembro, à noite, na Sociedade Gondoleiros⁶.

Em 2014, o Colégio Godói contava com aproximadamente 930 alunos divididos em três turnos. O turno da manhã possuía todos os anos do ensino médio divididos da seguinte forma: duas turmas de primeiro ano, sete de segundo e sete de terceiro ano. À tarde havia mais sete turmas de primeiro ano e à noite duas turmas para cada etapa do ensino médio. O primeiro recorte para o objeto de pesquisa ocorreu na escolha das turmas de terceiros anos a serem analisadas. Foram selecionadas para a pesquisa somente os formandos do turno da manhã. A escolha ocorreu devido a dois fatores: o primeiro relacionado à minha proximidade com os discentes, pois sendo professora dos formandos da manhã, o contato com os estudantes e o acompanhamento das discussões referentes à formatura estaria mais próxima do que os formandos do noturno.

O segundo aspecto estava relacionado com as diferenças entre o público discente do diurno e do noturno. A pesquisa teria que analisar as especificidades de cada turno, tanto com relação à escola e docentes, quanto com os diferentes públicos estudantis que formavam o turno da manhã e o da noite. Além disso, as decisões com relação à formatura foram organizadas e executadas pelo público estudantil da manhã. Na formatura de 2014 houve a presença alguns jovens do noturno, porém eram quatorze pessoas (onze garotas e três garotos), que seguiram o que foi decidido pelo turno da manhã em conjunto com a direção e a produtora.

A pergunta que orientou o estudo foi: qual a importância da formatura de 2014 para os jovens do terceiro ano diurno do Colégio Godói? Esta indagação foi formulada para direcionar a pesquisa dentro de um período restrito, o ano de 2014, procurando analisar e indicar resultados vinculados a esta temporalidade. Contudo, ao iniciar a pesquisa outras duas perguntas surgiram a partir da primeira: como foram organizadas e celebradas as antigas formaturas do Colégio Godói? Será que este ritual escolar modificou-se ao longo do tempo?

⁶ A Sociedade Gondoleiros está localizada atualmente na Rua Santos Dumont, nº 1147, bairro Floresta, Porto Alegre.

À vista disso, optou-se por uma perspectiva histórica que enriqueceria a análise do ano de 2014, pois apresentaria trajetórias históricas percorridas tanto pela instituição quanto por esse rito escolar.

Devido a essa escolha, a História da Educação adentrou com força na dissertação. A busca por pesquisar e analisar os percursos que este ritual escolar teve ao longo do tempo no colégio, bem como pensar as diferentes temporalidades presentes nesse rito proporcionaram outros olhares sobre a formatura de 2014. Além disso, a historicidade abarcou outros âmbitos relacionados ao objeto de pesquisa: o ensino secundário brasileiro, o Colégio Godói e o bairro Navegantes (ou Quarto Distrito).

Investigar essas trajetórias contribuiu para a análise da formatura de 2014, pois diferentes temporalidades estão presentes e interferem na composição de um determinado período (no caso, o ano de 2014). Como exemplo desse cruzamento de temporalidades, pode-se citar que os estudantes formandos do Colégio Godói moravam em diferentes locais, tanto da capital quanto da região metropolitana. Essa variedade de bairros e municípios estavam relacionados à localização da escola, que por estar próxima de avenidas importantes que ligavam diferentes locais de Porto Alegre e região metropolitana, favorecem o deslocamento de estudantes de distintos bairros para estudarem no Colégio Godói. Essa possibilidade de interligar distintos locais propiciou a ocupação do bairro Navegantes ao longo do tempo, bem como favoreceu o desenvolvimento industrial, característica dessa região no começo do século XX. Essa zona industrial foi se enfraquecendo ao longo do tempo, ocasionando que atualmente haja poucos moradores locais, o que resultou em poucos estudantes morando perto da escola, dificultando a possibilidade da comunidade ser mais atuante na instituição. Esse exemplo é um dos aspectos escolares atuais que podem ser explicados a partir de uma contextualização do colégio e da região.

Com relação aos objetivos dessa dissertação, o primeiro seria analisar a importância da formatura de ensino médio para os jovens formandos do Colégio Godói em 2014, buscando identificar quem seriam esses formandos e porque eles consideram importante esse ritual de passagem da escola para a vida sem a presença da rotina escolar. O segundo objetivo procura contextualizar o ensino secundário brasileiro de maneira a compreender os atuais desafios que estão relacionados com essa etapa educacional e como foi organizado esse nível de ensino, quais seus propósitos ao longo do tempo e o porquê de alguns autores indicarem que o ensino secundário nacional é um “projeto inacabado” (RAMOS, 2005).

A partir dessas delimitações do objeto de pesquisa e com esses objetivos, o trabalho de pesquisa foi sendo construído. Vasculhando acervos, conversando com professores antigos,

pesquisando bibliografias, localizando fontes, os primeiros capítulos da dissertação foram elaborados através de pesquisa histórica e análise documental. Para isso, o Acervo Histórico do Colégio Estadual Cândido José de Godói foi importante para a reconstrução de algumas trajetórias da instituição, bem como a localização de fontes sobre antigas formaturas preservadas no colégio. Este Acervo Histórico está localizado no saguão de entrada da escola, um espaço pequeno onde estão expostos diferentes tipos de materiais produzidos ou utilizados ao longo dos anos pela instituição. Foi criado na década de 2000 como forma de apresentar e salvaguardar memórias do Colégio Godói.

Antes de centrar a análise nos vestígios da formatura, é importante reiterar que o Acervo Histórico não possui uma sistemática de catalogação, conservação e pesquisa do material que está naquele espaço, nem possui projeto pedagógico ou pessoal destinado a trabalhar naquele local⁷. Dessa forma, é possível perceber que em alguns momentos da história da instituição (principalmente entre as décadas de 1950 e 1970) houve alguém que salvaguardou algumas memórias da escola, seja porque era uma das atividades do serviço, seja porque considerava importante que a escola tivesse sua “história” documentada. A partir da década de 1980 começa a não haver mais esse cuidado, tornando a situação da documentação da década de 1990 e anos 2000 escassa e confusa. O material mais recente que foi localizado nesse espaço, foi simplesmente guardado, sem um cuidado de anexar informações sobre as fotografias mais recentes ou organizar de forma que as informações fossem de fácil acesso para quem quisesse consultá-las.

À vista disso, essa dissertação é construída da seguinte forma: este primeiro capítulo apresenta a pesquisadora, o local da pesquisa e as delimitações selecionadas para a composição dessa dissertação, indicando como surgiu a inspiração e como foi pensada a sua elaboração. O segundo capítulo construiu o pano de fundo, ao abordar a historicidade do ensino secundário brasileiro. O interessante ao estudar os percursos históricos dessa etapa de ensino foi perceber que recentemente o ensino secundário tornou-se etapa obrigatória da educação nacional. Dessa maneira, ocorreram transformações e o público escolar passou por diversificações de sujeitos que antes não existiam nessa etapa educacional. Por isso, afirma-se

⁷ Apesar do Colégio Godói ter decidido organizar esse espaço como forma de “preservar” sua história e apresentá-la ao público atual que a frequenta, a realidade da escola pública estadual nos últimos anos apresenta uma demanda por profissionais de diversas áreas e um enxugamento cada vez maior no número de funcionários nas instituições. Sendo assim, e diante de tantas outras demandas escolares, o Acervo permanece com seus objetos expostos, mas sem a possibilidade de ser utilizado como um espaço de pesquisa e ensino, como ocorre com o Memorial do Colégio Farroupilha ou com as atividades desenvolvidas a partir de acervos escolares em outras instituições públicas como a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. Sobre o Memorial do Colégio Farroupilha ver Bastos e Jacques (2014). Sobre atividades de ensino de história desenvolvidas com acervos escolares na ETE Irmão Pedro ver Silva (2012) e Gil (2011).

que o ensino médio necessita de reformulações que consigam dar respostas afirmativas com relação a essas transformações e indiquem possibilidades de como atingir os objetivos de preparar para a vida, o trabalho e a cidadania.

O terceiro capítulo permanece com a perspectiva histórica, dessa vez organizando os cenários de pesquisa. Os percursos históricos do bairro Navegantes e do Quarto Distrito foram apresentados, pois essa região é importante para a cidade de Porto Alegre, sendo o espaço onde ocorreu o desenvolvimento econômico da capital entre o final do século XIX e começo do século XX. Em meio a fábricas importantes, como a Renner, Neugebauer ou Gerdau, surgiu um ginásio atrelado a Escola Normal Primeiro de Maio, que em 1957 deu origem ao Ginásio Cândido José de Godói, uma escola para moças. Nesse capítulo também será reconstruída uma historicidade da escola, abordando suas transformações ao longo das décadas, bem como as diferentes formas de organizar o ritual de formatura, a partir dos vestígios encontrados no Acervo Histórico.

O quarto capítulo enfoca a formatura de 2014 apresentado a pesquisa com os formandos desse período. Para a realização dessa parte da pesquisa, foi elaborado um questionário que foi aplicado nos primeiros dias de dezembro de 2014, nos momentos finais do ano letivo e durante os períodos de aula. O questionário era anônimo, de livre participação, composto de vinte e três perguntas com alternativas e sem alternativas de respostas (ver anexo). Buscava-se analisar quem eram os jovens formandos de 2014 da instituição de ensino, o que eles pensavam sobre a finalização do ensino médio, como sentiam e significavam aquele momento de término da educação básica e de diferentes possibilidades de futuro.

Como forma de não se ater somente aos dados fornecidos pelo questionário, procurou-se entrevistar alguns formandos. O convite foi feito nos dias em que o questionário foi aplicado e voluntariamente seis formandos (quatro garotas e dois garotos) aceitaram conversar sobre essas vivências. As entrevistas foram realizadas dentro da escola de forma individual após o turno da manhã, conforme combinado com cada um, e foram gravadas com o consentimento dos jovens (ver anexo). As perguntas foram elaboradas pela pesquisadora (ver anexo) e os nomes que identificam esses formandos na dissertação são fictícios. Questionou-se sobre a possibilidade de organizar um grupo focal com os voluntários, entretanto os estudantes não aceitaram participar dessa forma, preferindo as entrevistas individuais.

A ideia inicial era entrevistar alguém vinculado à produtora que foi escolhida para realizar a formatura de 2014. Entretanto, apesar do contato e convite para participar da pesquisa, nenhum dos funcionários da empresa aceitaram conceder a entrevista. À vista disso, o trabalho foi elaborado sem a perspectiva de quem produz e vende essa formatura aos

estudantes. Porém, três professores da escola aceitaram ser entrevistados e contribuir com a pesquisa. As entrevistas seguiram a mesma sistemática das realizadas com os estudantes: individuais, ocorridas dentro da escola e de maneira a não atrapalhar a rotina escolar. Os nomes desses docentes também foram alterados pela pesquisadora. Essas entrevistas com os docentes ocorreram no primeiro semestre de 2015.

Portanto, este último capítulo apresenta os formandos de 2014 do Colégio Godói. As respostas do questionário mais as entrevistas apresentaram os “atores em cena”, os estudantes do terceiro ano diurno da escola, com suas múltiplas formas de compreender e vivenciar esses momentos finais do período escolar de suas vidas. Os resultados obtidos foram analisados a partir de estudos e pesquisas sobre as juventudes, de maneira a aproximar as análises da pesquisadora com esse campo de estudo. Além de aspectos teóricos das juventudes, outros conceitos foram utilizados para investigar a formatura de 2014. A concepção de rito de passagem, de Arnold Van Gennep (2011), bem como a ideia de sociedade do espetáculo de Guy Debord (1997) e sociedade do consumo enriqueceram o olhar para o ritual da formatura, momento de celebração, mas também de consumo, em que produtos foram comprados, contratos foram fechados, e os formandos organizaram um espetáculo, um *grand finale*, para ser consumido tanto por eles quanto por seus familiares e amigos.

Por fim, não foi objetivo tornar essa dissertação um estudo antropológico. Esse olhar requereria um aprofundamento teórico que não seria possível em uma pesquisa de dois anos com uma pesquisadora que não possui formação na área⁸. Essa dissertação não é uma etnografia e não utilizou nenhuma metodologia antropológica. Entretanto, ser uma pesquisadora no local onde se trabalha, convive e conhece os sujeitos e a rotina favorece olhares e oportunidades que não seriam conseguidas por quem não está dentro da rotina escolar da instituição. Algumas cenas, frases e momentos foram observados e anotados, pois foram considerados importantes e, de alguma forma, transparecem nesse trabalho de maneira direta ou não. Se a subjetividade de qualquer pesquisador, que vivencia o campo de pesquisa ou não, está presente no desenvolvimento e escrita do trabalho acadêmico, a pesquisadora que é professora do local não deixaria sua subjetividade de fora dessas páginas. Ela acompanhou a pesquisa e proporcionou perspectivas distintas e especiais enriquecendo, de alguma forma, esta dissertação.

⁸ A graduação da pesquisadora foi em História, por isso que as trajetórias temporais foram consideradas importantes para contextualizarem a formatura mais recente da instituição em questão.

2. COMPONDO O PANO DE FUNDO: AS TRAJETÓRIAS DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (DO ESTADO NOVO ÀS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI)

Considerando que o teatro onde surgiu a inspiração é uma escola de ensino médio, que desde o seu início foi destinada para a educação secundária, o pano de fundo não poderia ser outro do que o ensino secundário brasileiro. Esta etapa recebeu distintas nomenclaturas ao longo do tempo e das leis educacionais vigentes. Já foi denominada de ensino secundário, intermediário, segundo grau e, atualmente, de ensino médio. A sua principal característica é estar entre a educação primária, atualmente denominado fundamental, e o ensino superior.

Ana Paula Corti (2009) assegura que o ensino médio é uma etapa educacional estratégica para o desenvolvimento do país e, ao mesmo tempo, um dos principais gargalos da educação nacional. O foco desse capítulo é reconstruir algumas trajetórias que o ensino secundário brasileiro percorreu ao longo do tempo na história da educação brasileira de maneira a compor um pano de fundo, que forneça informações e contextualize alguns aspectos enfrentados e vivenciados pelos atuais estudantes do ensino médio, principalmente os sujeitos formandos do Colégio Godói de 2014.

Por estar em uma etapa escolar intermediária, as transformações percorridas pelo ensino médio não estão somente restritas às decisões governamentais para esse nível educativo, mas também sofrem influências das decisões referentes ao fundamental e ao superior. Pode-se perguntar qual o objetivo do ensino médio brasileiro: a continuação dos estudos por parte dos discentes em instituições de nível superior ou a preparação para o mercado de trabalho? As respostas ou possibilidades desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira para esta etapa de ensino foram sempre encaminhadas para uma dessas alternativas.

O ensino secundário no início estava relacionado a um ensino propedêutico com a finalidade da continuação dos estudos⁹. De acordo com Marise Ramos (2005), durante o

⁹ Essa característica do ensino secundário estar vinculado a um grupo social com mais poder aquisitivo e possibilidade de continuação dos estudos não é um aspecto somente brasileiro. Segundo Eduardo Arriada (2007), quando os sistemas públicos de ensino europeu começaram a ser formulados, no século XIX, houve a ideia de articulá-los em níveis de ensino a partir do primário até o superior. Havia a defesa do ensino primário público, gratuito e universal. Entretanto, a continuação dos estudos no ensino secundário permaneceu privilégio de uma minoria pertencente a elite social e econômica. Sendo assim, o ensino secundário possuía um caráter propedêutico e de continuidade para o ensino superior. Dessa forma, estava destinado para a formação da “elite cultural”, através de estudos de “humanidades”, como o latim e autores gregos e romanos. Essa cultura aprendida no ensino secundário estava vinculada à ideia de erudição, sem conhecimentos práticos inseridos no currículo.

século XIX e início do século XX, era reservado a um público estudantil de elite, oriundos de setores sociais com alto poder econômico¹⁰. Essa etapa escolar não tinha finalidade em si, era considerada uma passagem para o prosseguimento dos estudos. Quem cursava o ensino secundário tinha como meta a continuação dos estudos em instituições de ensino superior. A característica desse ensino secundário elitista era a erudição, com um ensino propedêutico que não estaria de forma alguma vinculado ao aprendizado técnico de uma profissão. Os indivíduos oriundos de famílias mais pobres tinham uma escolaridade primária e o ensino secundário não estava no horizonte de possibilidades da maioria.

Angela de Castro Gomes (2002) apresenta alguns dados sobre a educação brasileira no início do século XX. As informações são referentes ao ano de 1907. A autora enuncia que 69,2% da população brasileira nessa época era analfabeta. E a cada mil crianças, 137 estavam matriculadas, porém apenas 96 frequentavam a escola. Comparando as escolas primárias com as secundárias, é possível perceber que o desequilíbrio era enorme. Havia 638.378 alunos em escolas primárias para 30.426 alunos de escolas secundárias. Essa quantidade era obtida considerando na contagem todos os estados mais o Distrito Federal. Sobre essa discrepância, a autora comenta:

Em relação ao ensino secundário, o que os estudos de história da educação vêm assinalando é que esta não foi uma preocupação do Estado até os anos 1930, prevalecendo até então as escolas particulares. Foi só a partir da década de 1920 que cresceram os debates e o interesse em relação ao ensino secundário, assim como a demanda de maior intervenção do poder público, particularmente da União (GOMES, 2002, p. 406-407).

O Rio Grande do Sul tinha uma boa posição nas estatísticas de 1907. Em relação ao número de escolas, era o terceiro colocado com 1.631 instituições escolares (1.037 estaduais, 158 municipais e 436 particulares). Perdia para São Paulo e Minas Gerais. Quanto ao número de alunos que concluíam o ensino primário, era o segundo colocado (2.459 alunos), perdendo apenas para São Paulo (2.931 alunos). Já no ensino secundário, o número de concluintes deixava-o na sexta colocação, com 125 alunos concluintes dessa etapa escolar. Em primeiro lugar estava o Distrito Federal com 500 concluintes, seguido de São Paulo (299 alunos), Rio de Janeiro (207 discentes), em quarto lugar estava a Bahia (155 alunos) e em quinto Minas Gerais (140 concluintes). A disparidade entre o ensino primário e o secundário não estava apenas na quantidade de alunos matriculados, mas também no número de sujeitos que concluíam essa etapa educacional.

¹⁰ De acordo com Cury (1998), o ensino secundário nesse momento histórico tinha como padrão um público escolar branco, masculino, com tempo livre para dedicar-se aos estudos e oriundos de famílias com posses.

Entretanto, havia a necessidade de preparar melhor a mão de obra brasileira para as transformações tecnológicas que a industrialização requeria. Assim sendo, surgiu uma outra finalidade para o ensino secundário: o ensino técnico. Formar técnicos para o mercado de trabalho brasileiro e oportunizar que estudantes que não desejassem ou não tivessem condições de continuar os estudos em instituições de ensino superior tivessem um nível escolar mais elevado, oportunizando melhores colocações no mercado de trabalho.

De acordo com Marise Nogueira Ramos (2005), o ensino médio no Brasil é um projeto inacabado. Inacabado porque as disputas em torno de seus objetivos e propósitos não foram resolvidas. Entre um projeto que valorizava o ensino propedêutico, historicamente vinculado às elites, com um enfoque para a erudição e a extensão dos estudos, estava outro projeto que destacava o ensino técnico como uma oportunidade dos estudantes que não possuíam condições sociais elevadas para conseguir um emprego melhor e, dessa forma, estariam mais preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Para Carlos Cury (1998), o ensino médio é uma fase de cruzamentos e intermediações. O autor utiliza a metáfora de “nó” diante de tantos e tão diversos cruzamentos existentes nesse período escolar que acabam por formar um emaranhado que imobiliza uma definição dos seus princípios. De acordo com o autor:

Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, ele expõe um nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função normativa, a propedêutica e a profissionalizante. Embora, como foi exposto rapidamente acima, o sistema educacional seja elitista e seletivo, pede-se do ensino médio também uma definição sobre a destinação social que lhe é conferida. E, sob as condições contemporâneas, sua fratura torna-se mais explícita e sua importância passa a ganhar mais relevo que antes. Com isso acentua-se a dificuldade para sua definição (CURY, 1998, p. 75).

O objetivo desse capítulo é contextualizar essa etapa de ensino, não no sentido de demonstrar o “atraso” brasileiro ao resolver questões que estão permanentemente presentes na área da educação ou dar a entender que não há alternativas diante de anos de tentativas insuficientes. Busca-se contextualizar para compreender que muitas decisões governamentais foram tomadas pensando no momento histórico da época, com os objetivos presentes daquele período e com o projeto de país que estava se construindo. As primeiras regulações sobre o ensino secundário brasileiro datam do século XIX, contudo, este capítulo enfocará um recorte temporal que começa no Estado Novo, período ditatorial de Getúlio Vargas que se inicia em 1937, até os dias atuais.

Esse período foi escolhido pois está em consonância com a trajetória histórica da instituição educacional em análise. Quando o Ginásio Estadual Primeiro de Maio surgiu em

1954, a lei que regia o ensino secundário brasileiro havia sido elaborada e publicada em 1942, através da Reforma Capanema. Desta maneira, o capítulo ficou dividido em quatro partes: a primeira aborda o período do Estado Novo até a implantação da ditadura civil-militar; a segunda seção enfoca o período ditatorial, quando através da lei nº 5.692/71 o ensino fundamental passou a ter oito anos e o ensino médio tornou-se profissionalizante. A terceira seção abarca a retomada democrática até as atuais legislações sobre o ensino médio. Para finalizar, optou-se por apresentar alguns dados recentes relacionados ao ensino médio nacional e estadual para embasar as discussões relacionadas aos desafios dessa etapa de ensino.

2.1 DO ESTADO NOVO À PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: FORMANDO AS INDIVIDUALIDADES CONDUTORAS DA NAÇÃO

O Estado Novo foi o primeiro período ditatorial da República brasileira, que se iniciou em 1937 e perdurou até 1945, tendo como governante Getúlio Vargas¹¹. Nesse período, o Ministério da Educação e Saúde Pública já estava em funcionamento desde 1930 e, com relação ao ensino secundário, já havia ocorrido reformas importantes que organizaram essa etapa de ensino no âmbito nacional¹². No mesmo dia em que ocorreu o golpe que instaurou a ditadura varguista, a Constituição de 1934 foi invalidada e em seu lugar foi outorgada uma nova Carta Magna elaborada por Francisco Campos. Neste novo documento, o ensino primário continuava obrigatório e gratuito, enquanto o ensino secundário não. Entretanto, as legislações que moldaram as estruturas da educação nacional tanto para o período do Estado Novo quanto para momentos posteriores, foram as Leis Orgânicas do Ensino publicadas entre

¹¹ Getúlio Dornelles Vargas (1882 – 1954) era de uma família de estancieiros do RS. Surgiu dentro do PRR (Partido Republicano Rio-grandense) e foi promotor público, deputado estadual, líder da bancada gaúcha na Câmara Federal, ministro da Fazenda de Washington Luís e governador do RS. Em 1930, surgiu nacionalmente como uma liderança da Revolução de 1930, e a partir desse ano permaneceu na presidência por quinze anos ininterruptos, sendo durante esse período: chefe de um governo provisório, presidente eleito por voto indireto e ditador. Após 1945, retornou democraticamente ao cargo de presidente da República em 1951 permanecendo no poder até 1954, quando se suicidou. (FAUSTO, 2012).

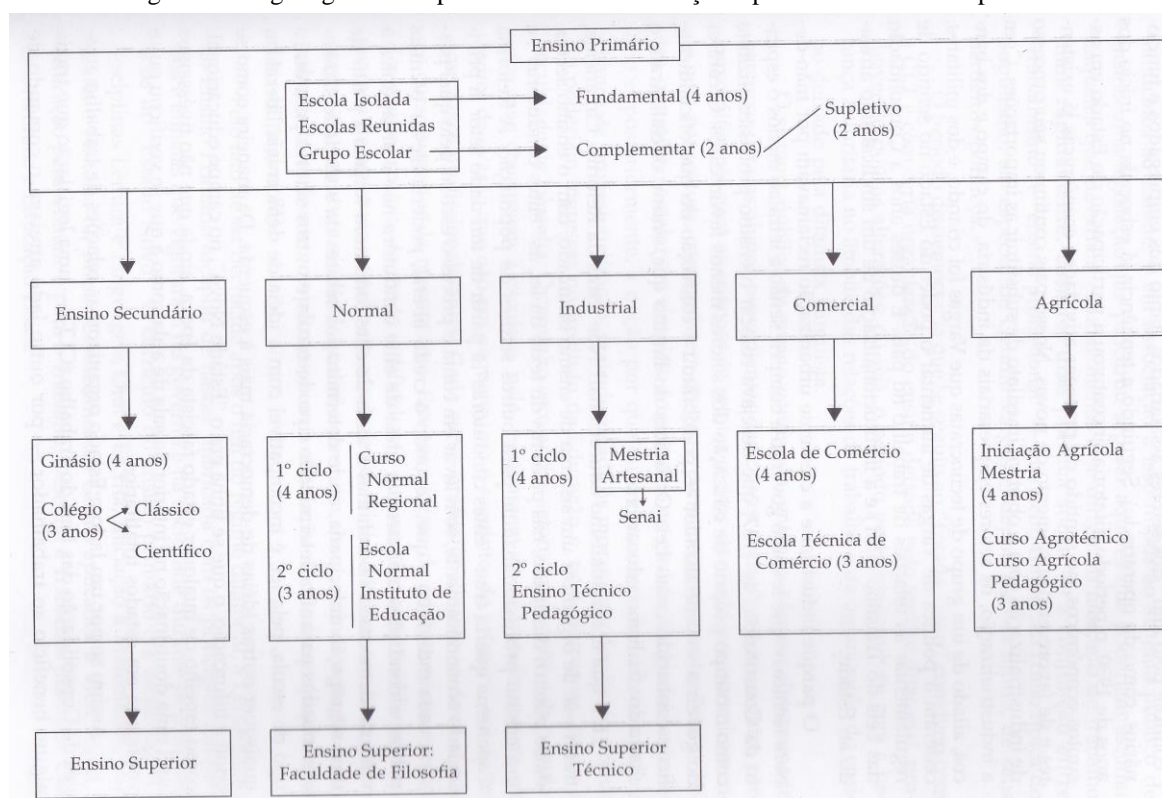
¹² Em 1931 ocorreu a reforma de Francisco Campos, estabelecida pelo decreto nº 19.890, que igualou os currículos de todas as escolas secundárias públicas ou particulares ao currículo do Colégio Pedro II. Pela primeira vez o ensino secundário passou a ser organizado por séries, tornando um período de formação obrigatória e não apenas como um preparatório para o ensino superior. Com essa reforma esse nível de ensino passou a ter sete anos divididos em dois cursos seriados: o fundamental ou ginásial (com a duração de cinco anos) e o complementar (com a duração de dois anos). A vinculação entre ensino secundário e ensino superior era tão clara, que os artigos 5º, 6º, 7º e 8º da legislação que regulamenta o ensino secundário já estipulava as disciplinas obrigatórias que haveriam de ser cursadas para aqueles que desejassem continuar os estudos nos seguintes cursos superiores: jurídico, medicina, farmácia, odontologia, engenharia, arquitetura, educação, ciências e letras.

1942 e 1946. Esses decretos-lei ficaram conhecidos como Reforma Capanema devido ao Ministro da Educação e da Saúde na época ser Gustavo Capanema¹³.

Eram seis decretos-lei que organizavam diferentes tipos de ensino: primário, secundário, comercial, industrial, normal e agrícola. De acordo com Simon Schwartzman et al (2000), a educação deveria servir para formar as habilidades e mentalidades de acordo com os diferentes papéis das categorias sociais. À vista disso, a educação seria distinta de acordo com as possibilidades de cada pessoa para frequentar os níveis de ensino. Essas possibilidades estão relacionadas ao gênero, condição social, oportunidade de postergação dos estudos. Sendo assim, havia um ensino industrial para a inserção no mercado de trabalho e um ensino erudito para a formação das “elites condutoras” do país. Paulo Ghiraldelli Jr. (2006) apresenta um organograma sobre a estrutura de ensino organizada a partir dessa reforma, onde é possível perceber as possibilidades de formação para os sujeitos, dependendo do curso ao qual se vinculavam.

¹³ Gustavo Capanema Filho nasceu em 1900 na cidade de Pitangui (MG). Formou-se em direito e iniciou sua trajetória política em 1927, elegendendo-se vereador na sua cidade natal. Envolveu-se na Revolução de 1930 ao lado dos partidários de Getúlio Vargas. Em julho de 1934 foi designado por Vargas para dirigir o Ministério da Educação e Saúde Pública, permanecendo no posto até 1945, quando se encerrou o Estado Novo. Filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD) elegendendo-se deputado federal constituinte por Minas Gerais em 1946. Entre 1959 e 1961 foi ministro no Tribunal de Contas da União. Apoiou o golpe militar que implantou a ditadura e passou a ser membro da Arena (Aliança Renovadora Nacional). Permaneceu na Câmara dos Deputados até 1970 e encerrou sua carreira política em 1979. Morreu em 1985 no Rio de Janeiro. Para maiores informações ver SCHWARTZMAN et al (2000) e <<http://www.fgv.br/cpdoc/busca/busca-simples/verbete/verbete-biografico/gustavo-capanema-filho>> Acesso em 10/11/2015.

Figura 4 – Organograma das possibilidades de formação a partir da Reforma Capanema



Fonte: GHIRALDELLI JR., 2006, p. 81.

Através do organograma é possível verificar que essas reformas criaram um dualismo educacional. Após o primário, que era o nível básico da educação pública na época, havia uma bifurcação entre as opções de prosseguimento dos estudos: por um lado um ensino secundário propedêutico e destinado à formação das “elites condutoras” e, por outro lado, um ensino profissionalizante que poderia levar ou não o sujeito a um curso superior.

Em referência à Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº 4.244/42), seu primeiro artigo apresentava as finalidades dessa etapa educacional que eram: formar a personalidade integral do adolescente, acentuar a consciência patriótica e humanística do discente e a preparação intelectual para servir de base para estudos posteriores. Como na legislação anterior, o nível secundário era dividido em dois ciclos: ginásio (com a duração de quatro anos) e clássico ou científico (com a duração de três anos). Após o ginásio, o estudante deveria escolher se matricular de acordo com as suas afinidades intelectuais: no clássico haveria um estudo maior de “humanidades” (filosofia, grego e latim) e no científico haveria uma aproximação maior com a ciência.

O ensino secundário estava sujeito a procedimentos bastante rígidos de controle de qualidade. Além da fiscalização das ações das escolas ginásiais e colegiais, os professores

aptos a ministrarem aulas no ensino secundário eram aqueles formados em faculdades. Outra novidade para esse curso que estava vinculado à formação da elite era a obrigatoriedade da frequência à escola. Isso foi um dos pontos para o controle da formação cultural dos “sujeitos condutores” da nação brasileira. Esta obrigatoriedade possibilitou criar e desenvolver o hábito social de passagem da escola, assegurando que

[...] as novas gerações se sentariam nos bancos escolares e neles permaneceriam o período suficiente para o aprendizado de uma cultura comum, que transmitisse a consciência de que pertenciam a uma nação comum e de que eram responsáveis pela manutenção e difusão de seus valores ao resto da população (SCHWARTZMAN, Simon et al, 2000, p. 210).

Na carta de exposição de motivos para as alterações no ensino secundário através da aprovação dessa Lei Orgânica de 1942, Gustavo Capanema explicava a Getúlio Vargas os objetivos que seriam conquistados caso o presidente aprovasse as alterações. Ao explicitar a questão da formação da consciência patriótica, Capanema deixa claro para quem o ensino secundário era destinado:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (CAPANEMA, 1942, online).

Marlise Ramos (2005) argumenta que com o fim do Estado Novo, em 1945, e o processo de redemocratização brasileira, surgiu a necessidade de organizar uma legislação educacional abrangente, através de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É importante destacar que a partir da segunda metade do século XX a urbanização no país aumentou, favorecendo que outros setores sociais reivindicassem por melhores condições de vida a partir do aumento da escolaridade. Se no início do século somente setores sociais privilegiados poderiam cursar o ensino secundário para prosseguir em seus estudos, com o aumento da urbanização, surgiram novos setores que procuraram na educação uma alternativa de ascensão social. Dessa forma, começou a ocorrer um aumento nas escolas secundárias

públicas estaduais, pois esses novos estudantes não possuíam condições de pagar por escolas privadas e reivindicavam condições de permanecerem estudando¹⁴.

Devido às disputas em torno do projeto de educação nacional e as distintas visões de educação entre a rede privada e pública de ensino, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional demorou treze anos, sendo promulgada em 1961. Esta lei, no seu primeiro artigo, definia os fins da educação nacional. Em nenhum deles apareceriam expressões como “mundo do trabalho”, “mercado de trabalho” ou alguma referência que estivesse relacionada à inserção dos estudantes no mercado de trabalho. As finalidades estavam vinculadas a várias questões como:

“Respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem”, “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” e “a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade” (BRASIL, 1961).

Conforme a LDB de 1961, a obrigatoriedade da educação estava somente no ensino primário. Quatro anos (podendo ser estendido até seis) era o tempo considerado obrigatório de estudo para todos os brasileiros, de maneira que os alunos desenvolvessem o raciocínio, as atividades de expressão e a sua integração no meio físico e social. O ensino primário começaria aos sete anos de idade, podendo ocorrer tanto na instituição escolar quanto em casa com professores particulares. O prosseguimento dos estudos após o ensino primário deveria ocorrer através de exames admissionais¹⁵, quando o aluno era avaliado se realmente estava apto a ingressar no ensino médio em suas distintas modalidades. A continuação dos estudos dependia de cada estudante e de cada família, pois as condições socioeconômicas influenciavam nas possibilidades de permanência nos estudos. Sobre o ensino médio, a legislação de 1961 declarava no artigo trinta e quatro:

¹⁴ Apesar das reivindicações e do aumento de alunos aptos a continuarem os estudos após o ensino primário, Angela de Castro Gomes (2002) expõe algumas estatísticas sobre educação em meados da década de 1950. Segundo a autora, 50% da população nacional ainda era analfabeta. A população em idade escolar (dos sete aos quatorze anos) na época era aproximadamente doze milhões de sujeitos, sendo que menos da metade (5.728.000) frequentavam as escolas primárias tentando aprender a ler e escrever.

¹⁵ De acordo com Bastos e Ermel (2012), a educação no Brasil se valeu de provas orais ou escritas em diferentes níveis e graus desde o século XIX. A princípio os exames ocorriam para a seleção ao ensino superior ou como comprovação da conclusão dos estudos secundários. Contudo, a partir da Reforma de Francisco Campos, em 1931, o "exame de admissão" permitia a passagem dos estudos primários para o secundário. Esse exame de admissão foi instituído nacionalmente e ocorreu até a década de 1970, quando a lei nº 5692/71 unificou o ensino primário e secundário em primeiro grau, com a duração de oito anos. De acordo com as autoras, "o exame podia ser realizado no final da quarta série do ensino primário, com idade mínima de 11 anos, com provas escritas eliminatórias, de Português e Aritmética (nota mínima 50), e orais de Português, Aritmética, História do Brasil, Geografia e Ciências (BASTOS & ERMEL, 2012, p. 6)

O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

Em relação ao ensino secundário, o ginásio possuía a duração de, no mínimo, quatro anos e o ciclo colegial possuía, no mínimo, três anos. O ingresso ao ensino médio ocorria com uma avaliação, desde que a criança já tivesse completado onze anos de idade ou estivesse para completá-lo. O currículo de cada modalidade de ensino médio seria organizado pelo Conselho Federal de Educação, juntamente com suas instâncias estaduais, elegendo quais as disciplinas seriam obrigatórias e quais as optativas.

O ensino técnico de nível médio abrangia os seguintes cursos: industrial, agrícola e comercial. Estes cursos também teriam dois ciclos de estudos com o mesmo período temporal: ginásio com quatro anos e colégio com três anos de duração. Os cursos de formação de professores de nível médio, ou escola normal, formariam docentes, orientadores, supervisores e administradores escolares para o ensino primário. Essa modalidade também era dividida entre ciclo ginásial e ciclo colegial. A formação para professores de nível médio aconteceria nas faculdades de filosofia, ciência e letras.

A implementação das normatizações da LDB de 1961 foi bruscamente interrompida devido ao golpe militar de 1964. Os setores que apoiaram a ditadura civil-militar tinham em mente um projeto de Estado e de educação. Portanto, houve transformações na educação de forma a realinhá-la com os objetivos do Estado ditatorial. Entre as transformações que serão analisadas na seção seguinte, estão a extensão do ensino fundamental para oito anos (agregando o tempo do ginásio aos quatro anos do ensino primário) e a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante.

2.2. A LEI Nº 5.692/71 E O ENSINO DE SEGUNDO GRAU PROFISSIONALIZANTE.

Essa efervescência política entre diferentes setores sociais, devido às distintas propostas e horizontes de possibilidades para o país, foi interrompida pelo golpe militar em 1964. A ditadura civil-militar impôs um projeto de modernização conservadora, que alterou profundamente a sociedade brasileira. A educação foi um setor que sofreu diversas alterações

ao longo do período ditatorial¹⁶. Centrou-se a análise para o ensino fundamental e médio, principalmente através da Constituição de 1967, a lei de 1971 e a lei de 1982.

Levando em consideração essas delimitações, pode-se destacar como importante duas alterações: a ampliação do ensino fundamental de quatro para oito anos (agora o aluno cursaria esse nível dos sete aos quatorze anos) e a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante. A reestruturação da educação durante os governos militares estava em consonância com as exigências de uma modernização conservadora. O projeto de Estado planejado e em execução atrelava de forma linear a educação e a produção capitalista. Sobre isso, Demerval Saviani (2008) expressa que esse momento ditatorial desenvolveu uma “concepção produtivista da educação”, pois vinculou diretamente a educação com as demandas do mercado.

Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 1998, p. 297).

Sobre essa estreita relação entre educação e economia, Carlos Cury destaca esse aspecto para o ensino secundário:

O projeto de "modernização conservadora", trazido pelo golpe de 1964, aprofundando a industrialização e ampliando a urbanização, traria significativas alterações no ensino secundário de então. A teoria e prática do planejamento e os múltiplos planos estratégicos de desenvolvimento enfatizariam a articulação do ensino às novas necessidades do país. Foi ganhando espaço, ao menos nas diretrizes governamentais, a função profissionalizante como fundamental para o projeto de desenvolvimento de então. E, no interior da própria educação escolar secundária propedêutica, passou a haver uma enorme pressão sobre a universidade e o ensino superior em termos de demanda e ingresso (CURY, 1998, p. 79).

É importante ressaltar que a vinculação entre educação e produção econômica do período não era uma exigência única dos militares. Empresários nacionais e estrangeiros estavam interessados em formar uma mão de obra mais qualificada e alinhada com as necessidades do mercado. Saviani (2008) expõe que o IPES¹⁷ (Instituto de Estudos Políticos e

¹⁶ Como o enfoque é o ensino médio, muitas alterações ocorridas neste período histórico ficaram de fora, como: a ampliação e reformulação do ensino superior, a implantação dos cursos de pós-graduação ou os acordos assinados entre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro (MEC) e a United States Agency Internacional for Development dos Estados Unidos (USAID) para apoio financeiro e técnico.

¹⁷ O IPES (Instituto de Estudos Políticos e Sociais) surgiu entre 1961 e 1962 através da união de grupos empresariais do Rio de Janeiro e São Paulo, ganhando a adesão de outros empresários dos demais estados brasileiros. Com medo de que o comunismo fosse implantado no Brasil, os empresários se uniram para promover campanhas contrárias ao governo de João Goulart. Utilizando os meios de comunicação, cursos, seminários, filmes, livros, folhetos e panfletos buscavam o apoio de outras organizações para fazer propaganda contrária ao comunismo no Brasil. Foi declarado órgão de utilidade pública em 1966 pelo governo do Castelo Branco. Informações retiradas do site do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil):

Sociais) foi um dos institutos que planejou e organizou simpósios e fóruns que defendiam perspectivas educacionais que respondessem às necessidades do empresariado.

Em dezembro de 1964, o IPES organizou um simpósio para a discussão sobre a reforma da educação no país. Esse simpósio, de acordo com Saviani (2008), tinha como objetivo analisar quais seriam os investimentos na área educacional, que assegurassem o aumento da produtividade e da renda. Entre as decisões, estavam as propostas que foram implementadas por legislações posteriores, por exemplo: a vinculação do ensino médio com a profissionalização, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a primazia do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na organização educacional do Brasil.

Em 1968, ocorreu outro evento, organizado também pelo IPES, com um título muito esclarecedor sobre as intenções desse instituto: “A educação que nos convém”. O ano de 1968 foi turbulento em todo o mundo, com protestos e movimentos contestatórios, e no Brasil não seria diferente. Segundo Saviani (2008), o IPES apareceu mais uma vez como um grupo de pressão junto ao Estado, para defender seus posicionamentos e conseguir que as respostas governamentais fossem dadas de acordo com suas expectativas. Desse fórum sobre “A educação que nos convém”, pode-se sintetizar que os objetivos eram atrelar a educação ao desenvolvimento econômico capitalista em todos os níveis educacionais e que os investimentos na racionalização e no aumento da produtividade deveriam ser executados pelo governo.

A ditadura civil-militar organizou uma nova Constituição em 1967. Entre as novas determinações para a educação estava a eliminação do percentual mínimo no orçamento que municípios, estados e União deveriam reservar para a educação. Essa porcentagem esteve presente nas outras duas Constituições de 1934 e 1946, porém o regime militar se descomprometeu com esse aspecto, favorecendo o seu sucateamento a longo prazo e, dessa forma, a ampliação da privatização do ensino em todos os níveis. Demerval Saviani (2008) destaca também a relativização do princípio da gratuidade do ensino:

No artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967, está escrito: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. Esse enunciado foi reforçado na Emenda de 1969: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (artigo 176, §3º, inciso IV). Como se vê, o que em 1967 era previsto apenas como uma possibilidade e circunscrito ao ensino superior, em 1969 se converte numa

determinação incondicionada, estendida também ao ensino médio (SAVIANI, 2008, p. 299).

Após a Constituição de 1967, foi publicada uma lei que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (lei nº 5.540, de novembro de 1968). Com relação ao ensino secundário, houve a mudança da unificação do concurso vestibular, sendo uma prova única para todos os candidatos ao ensino superior independente do curso escolhido. Esta prova abrangia os conhecimentos comuns de todas as áreas trabalhadas no ensino secundário.

Em 1971, foi publicada a lei 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dava outras providências, trazendo modificações para o ensino primário e secundário, que passaram a se chamar, respectivamente, primeiro grau (com oito anos) e segundo grau (com três anos). Germano (2000) analisa o contexto da aprovação desta lei. Segundo o autor, o AI-5 foi aprovado no final do ano de 1968, ou seja, havia uma fase de repressão quando praticamente todos os grupos opositores armados ao regime estavam sendo exterminados. Ao contrário da LDB anterior que demorou treze anos para ser aprovada, devido às disputas entre partidários das escolas privadas e públicas, entre a Igreja e os apoiadores da laicidade do Estado, esta lei foi aprovada com unanimidade em apenas um mês. Esta legislação preservou o ensino religioso e ampliou a atuação da escola privada. Sobre isso Germano menciona:

Desse modo, não houve espaço para a atuação dos grupos de pressão, pois de um lado os interesses privatistas foram contemplados e de outro os partidários da escola pública e da ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados e mesmo destruídos, incorporados a outras formas de lutas, com vistas à derrubada do Regime ou, ainda, aderiram à Reforma (GERMANO, 2000, p. 161).

De acordo com a lei nº 5.692/71, os objetivos da educação de primeiro e segundo graus eram proporcionar aos alunos a “[...] formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971)”. O primeiro grau deixou de ser cursado em quatro anos e passou para oito, sendo que o aluno começava sua vida escolar aos sete anos de idade. O segundo grau seria a continuação dos estudos, destinando-se, de acordo com o artigo 21º, à formação integral do adolescente. Poderia ter três ou quatro anos de duração, com a ressalva que, mediante aprovação dos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderiam admitir que a conclusão do segundo grau por parte do aluno poderia ocorrer em três ou cinco anos. O ensino profissionalizante, característica do ensino médio durante o período

da ditadura civil-militar, abarcava aproximadamente duzentos tipos de habilitações profissionais.

Dessa forma, Germano (2000) argumenta que a relação entre educação e produção era direta, com a subordinação da parte educativa. O objetivo era formar pessoas capacitadas para o mercado de trabalho, proporcionando um caráter terminal para o segundo grau. Sobre a profissionalização do ensino médio no período militar, Marise Ramos (2005) argumenta:

[...] o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971. A Lei nº 5.692, de 11/08/1971, colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital. A contradição que aparece nesse quadro, porém, é a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito contenedor de acesso ao Ensino Superior (RAMOS, 2005, p. 233).

A autora aponta que o ensino técnico destinado ao ensino médio assumiu uma função manifesta e outra não manifesta. A intenção explícita era a formação de técnicos, mão de obra mais qualificada, porém que não teriam os melhores cargos, pois estes estariam destinados àqueles que possuíam um diploma de ensino superior. A finalidade não explícita era conter a demanda para o ensino superior, que não conseguia oferecer vagas para todos os estudantes aptos ao ingresso.

Este modelo profissionalizante para o segundo grau não obteve bons resultados. Germano (2000) salienta cinco aspectos que contribuíram para o insucesso do projeto. O primeiro relacionava-se aos limites inferiores de recursos. As escolas profissionalizantes necessitavam de um maior financiamento que as escolas propedêuticas. No entanto, a Constituição de 1967 destituiu a porcentagem no orçamento para a educação nas três esferas de governo, e, dessa forma, não investiu de maneira adequada na expansão e equipamento da rede escolar. A segunda característica referia-se à obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau e seu caráter de terminalidade. Nas palavras de Germano (2000) essa era uma “opção caduca” para a época, pois era diferente das tendências que ocorriam nos demais países de postergação do tempo de escolaridade de maneira a manter uma parcela da força de trabalho fora do mercado.

O terceiro aspecto relacionava-se com a desatualização do sistema educacional em referência ao profissional. O que era ensinado aos alunos no segundo grau não adiantava muito para as empresas, sendo que muitas criavam suas próprias estratégias de capacitação da sua mão de obra. Essa desatualização era consequência da falta de financiamentos para as escolas profissionalizantes terem a possibilidade de adequar o seu maquinário de acordo com

as inovações do momento dentro do curso oferecido por elas. O quarto fator que contribuiu para o não sucesso da profissionalização foi a necessidade de capacitação dos docentes que trabalhavam nessa etapa escolar. O quinto ponto destacava o descarte dessa opção em uma boa quantidade de escolas estaduais e municipais por falta de condições, além das escolas privadas que com raras exceções investiram na profissionalização.

Este aspecto também foi comentado por Marise Ramos (2005). A intenção de segurar a demanda de alunos aptos a ingressarem no ensino superior através dos cursos profissionalizantes do segundo grau não foi bem-sucedida, pois houve resistências de setores sociais que desejavam o diploma de ensino superior. A questão da ascensão da classe média que vinha ocorrendo com o passar dos anos e, com isso, a reivindicação por parte desse setor social por mais escolas públicas para seus estudantes conseguirem competir por melhores condições sociais continuava em vigor. O curso universitário para esses estudantes era um ponto importante para a ascensão social. As reivindicações por mais possibilidades de estudos além dos cursos técnicos fizeram com que essa questão da profissionalização do segundo grau fosse retirada em 1982, com a lei nº 7.044, que alterava dispositivos da lei nº 5692/71 referentes a profissionalização do segundo grau.

As consequências do projeto educacional escolhido pela ditadura civil-militar para o ensino de segundo grau, segundo Germano (2000), foi o privilégio do topo da pirâmide social. Eram os alunos oriundos das famílias mais ricas que prosseguiram nos estudos em direção à universidade. Juntamente com a classe média, que desejava ascensão social, eram esses os setores privilegiados que possuíam condições de prosseguir nos estudos tanto em escolas particulares quanto públicas. A rede privada de ensino foi privilegiada, pois assumiu a função de instância preparatória para vestibulares. A oferta de cursinhos teve significativa ampliação nesse momento, com um ensino propedêutico para a seleção para o vestibular, que cada vez mais se tornava concorrida.

A profissionalização obrigatória do segundo grau formou mão de obra despreparada para o mercado de trabalho da época. Segundo Cury (1998), poucas ocupações no mercado necessitavam de especialização. A grande massa de trabalhadores possuía a disposição trabalho manual pouco exigente e com baixa remuneração. Com o processo de redemocratização do Brasil e a promulgação da nova Constituição em 1988, uma nova legislação educacional tornava-se necessária para definir outras alternativas para a educação nacional.

2.3. A INCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Ao pesquisar sobre as trajetórias mais recentes percorridas pelo ensino médio a partir do processo de redemocratização, é comum deparar-se com a expressão “desafios do ensino médio”. Não que antigamente não existissem problemas que foram solucionados (ou houve a intenção de resolução) de acordo com o contexto do período, nem que outros níveis de ensino também possuem atualmente situações instigantes que demandam respostas e projetos. Contudo, as últimas décadas do século XX trouxeram importantes mudanças para o ensino secundário que provocaram outras demandas que não foram resolvidas até o momento atual. A inclusão do ensino médio na educação básica do brasileiro, ocorrida com a LDB de 1996, as reformulações no currículo e os novos sujeitos estudantes que adentraram as salas de aula das escolas de ensino médio provocaram reflexões e exigem respostas de todos os envolvidos com essa etapa escolar em âmbito local ou nacional.

Maria Helena Castro e Sergio Tiezzi (2005) argumentam que a década de 1990 trouxe uma nova paisagem para a educação brasileira. A universalização do ensino fundamental produziu, com o passar dos anos, um crescimento do número de matrículas para o ensino médio. Dessa forma, houve um aumento da oferta de vagas para esse nível de ensino, bem como diminuiu o número de jovens que frequentavam o ensino médio noturno. As mudanças legislativas ocorridas ao longo dos anos 1990 promoveram um novo currículo, integrado e dividido em áreas de conhecimento, dentro das diretrizes internacionais para a educação. Para finalizar, surgiu um mecanismo de avaliação dessa etapa de ensino em 1998 que foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os autores asseguram que o aumento no número de matrículas no ensino médio não foi uma exclusividade do contexto histórico atual. A primeira onda de crescimento do ensino secundário ocorreu a partir da lei nº 5.692/71, que extinguiu o exame admissional entre o primário e o ginásio, além de aumentar o tempo de estudo do ensino fundamental para oito anos. Sendo assim, entre 1970 e 1980 houve um acréscimo de mais de um milhão de novos estudantes matriculados no segundo grau. Entretanto, esse crescimento não se manteve após a década de 1980, retomando o crescimento entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, devido às modificações desenvolvidas nesse período.

Em decorrência do processo de redemocratização brasileiro, houve mais uma vez a necessidade de elaborar uma nova Constituição fundamentada em princípios democráticos que substituísse a anterior publicada durante o período ditatorial. Dessa forma, no decurso do processo de discussão e elaboração da nova Carta Magna, tanto os representantes eleitos para

a Assembleia Nacional Constituinte quanto outros grupos sociais (movimentos populares, movimentos sindicais, partidos políticos, grupos corporativos, etc) entraram em disputas, discussões, debates e definições do que seria escrito no texto constitucional em suas diversas temáticas.

Com relação à educação, Romualdo Oliveira (1999) expõe que a Constituição de 1988 representou um salto de qualidade se comparada com as anteriores. Isso aconteceu porque houve uma maior precisão da redação e dos seus detalhamentos, incluindo os instrumentos jurídicos para garantir a execução da lei para assuntos educacionais. A temática da educação não estava contemplada somente no seu local próprio do texto constitucional, mas surgiu em outros tópicos. Por exemplo: na parte dos direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu no artigo sexto como o primeiro item dos direitos sociais. O terceiro capítulo da Carta Magna de 1988 apresentou artigos referentes à educação, à cultura e ao desporto. No que concerne à educação, estavam presentes dez artigos. O primeiro afirmava:

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com relação ao ensino médio, o artigo 208 elencava os deveres do Estado para com a educação. O primeiro dever definia que o ensino fundamental era obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que já passaram da idade escolar, porém não concluíram essa etapa de ensino. A Constituição definia que a obrigação do Estado brasileiro com o ensino médio estava na sua progressiva extensão tanto da obrigatoriedade quanto da gratuidade. Ou seja, caso houvesse um progressivo aumento dos concluintes do ensino fundamental, o Estado brasileiro iria ampliar o número de vagas para os demais níveis educacionais.

Esse primeiro dever expresso no artigo 208 foi modificado duas vezes até o período atual. A primeira emenda constitucional ocorreu em setembro de 1996 (dois meses antes da aprovação da LDB) e incorporou uma nova obrigação ao Estado, que era garantir progressiva universalização do ensino médio gratuito. Posteriormente, em 2009, uma nova emenda (Emenda Constitucional nº 59/2009) acrescentou dois aspectos relacionados ao ensino médio: o primeiro afirmava que a educação básica obrigatória e gratuita seria dos quatro aos dezessete anos, incluindo, dessa forma, o ensino médio na educação mínima do brasileiro. Outro aspecto está relacionado ao sétimo dever, que no texto legal de 1988 definia como obrigação do Estado atender o educando do ensino fundamental através de programas suplementares para que o mesmo tivesse material didático-escolar, transporte, alimentação e

assistência à saúde. Com esta emenda de 2009, esses direitos passaram para todos os discentes da educação básica, inserindo dessa forma o ensino médio.

Para a análise das decisões governamentais sobre a educação a partir da década de 1990 é importante considerar dois aspectos: as transformações que ocorreram no sistema capitalista e a questão da internacionalização das políticas educacionais¹⁸.

Abdeljalil Akkari (2011) esclarece que no final do século XX tornou-se cada vez mais comum a circulação de orientações sobre educação pelo mundo promovidas por agências internacionais (UNESCO, ONU, FMI, Banco Mundial, OCDE, OMC) através de relatórios, estudos comparativos e resultados de avaliações dos discentes. Dessa forma, a educação deixa de ser somente uma preocupação nacional e passa a cada vez mais se transformar em assunto internacional. As reformas escolares se transformam, dessa maneira, em movimentos planetários.

Lançadas em um país, elas são rapidamente apropriadas pelas elites políticas e poderosos grupos de interesse em outros países. No entanto, parece claro que esses movimentos globais de reforma se enraízam de maneira muito diferentes no âmbito dos sistemas educacionais nacionais; os quais são prismas atravessados por forças de mudança em nível mundial (AKKARI, 2011, p. 13).

Como exemplo dessa internacionalização, pode-se mencionar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em março de 1990. Essa conferência teve como documento final a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990) que contou com a assinatura de 155 países, incluindo o Brasil. Esse evento foi organizado e financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

O documento final afirmava que pela primeira vez na história, a meta da educação básica para todos poderia ser alcançada devido ao contexto mundial no final do século XX. O documento afirmava que a educação

[...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, online).

¹⁸ Esses aspectos não são novidades na história da educação brasileira. A educação sempre esteve atrelada à economia. Como exemplo podemos retomar a análise já feita neste texto sobre a política educacional da ditadura civil-militar e a formação de mão de obra qualificada para as necessidades encontradas em prol do desenvolvimento do país. Em relação às políticas internacionais, as relações entre o MEC e a USAID, também no período militar, podem ser considerados como exemplo.

Dessa forma, os países signatários deveriam somar esforços para garantir uma educação básica para todos os seus habitantes, independente de gênero, idade, etnia, condição social, etc. O documento final apresentava dez artigos que indicavam caminhos para a realização da meta de educação básica para todos. Entre as alternativas apresentadas estavam: universalizar o acesso à educação, promover a equidade do ensino, concentrar a atenção na aprendizagem (e não nos índices de frequência à escola), ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem (não somente restrito à escola, porém buscando melhorar as condições sociais do país de maneira a facilitar a aprendizagem de todos), além de fortalecer as alianças entre os países signatários para auxílio mútuo de forma a alcançar esses objetivos propostos pela declaração.

De alguma maneira, ao longo da década de 1990, questões presentes no documento final foram implantadas no país, como: a universalização do acesso à educação básica (no Brasil, os últimos índices apontam uma universalização do ensino fundamental), a ideia do aprender a aprender e o desenvolvimento de políticas sociais de apoio ao educando, para que permaneça na escola e complete seus estudos (o Bolsa Família¹⁹ é um exemplo de programa social de redistribuição de renda para famílias carentes).

Em 1996, foi promulgada a lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa seria a segunda LDB brasileira e sua aprovação acarretou em disputas e debates sobre o que seria aprovado dentro desse projeto educacional para o país. Tanto que o projeto para esta nova LDB foi apresentado em 1988, dois meses depois da promulgação da Constituição, pelo deputado Octávio Eliseo. Entretanto, devido às diversas disputas em torno do projeto, uma outra proposta apresentada pelo senador Darcy Ribeiro foi aprovada em 1996. De acordo com Marise Ramos (2005), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi uma lei minimalista que necessitou posteriormente de diferentes reformas em seu texto legal.

Em relação ao ensino médio, duas novidades surgiram: o ensino médio passou a ser etapa da educação obrigatória de todo o brasileiro (que abarca educação infantil, ensino fundamental e médio) e ocorreu a desvinculação entre o ensino profissional e o ensino

¹⁹ O Bolsa Família é um programa de transferência de renda direta que foi criado pelo governo federal através da lei nº 10.836/2004. Auxilia as famílias em situação de pobreza (que possuem renda mensal entre R\$ 77,00 e R\$ 154,00 por pessoa) e extrema pobreza (que possuem renda mensal abaixo de R\$ 77,00 por pessoa) buscando garantir o direito à alimentação, acesso à educação e à saúde. Atualmente, este programa atende cerca de quatorze milhões de famílias em todo o país. Os requisitos para permanecer no programa são diversos, porém no caso da educação há a obrigação da frequência à escola das crianças e adolescentes. As crianças e adolescentes entre seis e quinze anos devem ter frequência mínima de 85%, enquanto os adolescentes entre 16 e 17 anos devem ter mínimo de 75% de frequência. Maiores informações: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx> Acesso em: 23/08/2015

secundário. O mundo do trabalho continuava presente, porém a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio não permaneceu. O estudante poderia cursar um curso técnico concomitantemente ao ensino médio.

A LDB de 1996 definiu três objetivos para o ensino médio: continuação dos estudos, formação para o mercado de trabalho e ensino da cidadania. Mesmo que a educação profissional²⁰ não fizesse mais parte da educação básica do brasileiro, em diferentes momentos do texto legal surgiu a relação entre educação, preparação para o mundo do trabalho e a prática social, devendo haver um vínculo entre esses três aspectos. Antes mesmo de especificar as características do ensino médio brasileiro, o segundo artigo da LDB afirma que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, com o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sobre a educação básica, as disposições gerais presentes na legislação, principalmente no artigo 22º, reiteram que essa educação tem por finalidade o desenvolvimento do estudante, de maneira a garantir uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e para viabilizar meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL,1996).

A dualidade histórica entre um ensino propedêutico e um ensino para o mercado de trabalho está presente no artigo 26º que expõe as finalidades do ensino médio:

- 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 (BRASIL, 1996).

Nessas finalidades aparecem expressões que caracterizam o momento econômico de globalização e flexibilização do indivíduo para se adequar às transformações constantes. A ideia de continuar aprendendo, ter a capacidade de adaptação e aperfeiçoamento, a autonomia intelectual são necessidades requeridas para o novo trabalhador entrar e permanecer ativo dentro do capitalismo globalizado. Sobre o sistema capitalista, as novas tecnologias da informação facilitaram as comunicações e as relações comerciais com uma velocidade cada vez maior. Dessa forma, as relações de trabalho se modificaram e os requisitos para esse novo

²⁰ A LDB esclarece que a educação básica não é uma educação profissional. O ensino profissional pode acontecer durante ou depois da conclusão da educação básica. Caso for cursado juntamente com a educação básica, o ensino profissional deve estar articulado ao ensino médio e ocorrer em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

mercado tornaram-se diferentes do que eram antes. A educação teve que ser modificada também. Sobre essas alterações, Marise Ramos argumenta:

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil (RAMOS, 2005, p. 240).

A partir disso, surgiu a ideia de preparar o estudante para “a vida”, ou seja, desenvolver habilidades gerais e flexíveis, de forma que a pessoa aprenda a se adaptar diante de tantas alterações na sociedade contemporânea. Sobre o “preparar para a vida”, Acacia Kuenzer (2000) apresenta críticas e questionamentos. A autora questiona se antes o ensino médio era para a “não vida” e critica que essa “vida” que é “preparada” está relacionada aos interesses do sistema econômico vigente interessado em um “processo globalizado de acumulação flexível” (KUENZER, 2000, p. 16).

De acordo com a autora, o modelo econômico anterior (taylorista/fordista) exigia um conhecimento desenvolvido através da memorização de conteúdos e da forma de fazer, com condutas e códigos éticos rigidamente definidos. À vista disso, a formação humana baseava-se na aquisição de modos de pensar e fazer definidos e de acordo com o lugar a ser ocupado na hierarquia do trabalho. Com as transformações que surgiram através desse processo globalizado de acumulação flexível, a educação precisa preparar as pessoas a lidarem com as incertezas, e terem flexibilidade para se adequarem às novas situações²¹.

Acacia Kuenzer (2000) esclarece que esse processo de reforma que o ensino médio brasileiro está inserido não favorece a transformação da realidade de maneira a diminuir a desigualdade social brasileira e propiciar o acesso de todos ao mesmo nível de educação. Pelo contrário, proporciona o crescimento da exclusão, pois trata os diferentes como iguais. Para haver a superação das diferenças sociais é necessário trabalhar de forma desigual, pois as necessidades de cada camada social são diferentes. A política de educação deve estar atrelada a outras políticas públicas de forma ao menos diminuir o nível de diferenciação social

²¹ Françoise Caillods e Francis Hutchinson (2002) afirmam que a divisão educacional entre ensino fundamental, secundário e superior precisa ser reelaborada, pois essa organização do ensino não é mais possível dentro de uma sociedade flexível. Essa antiga separação correspondia a uma certa divisão social e a uma estrutura piramidal das qualificações do mundo do trabalho. Atualmente, devido às acelerações e flexibilização encontradas na economia, novas competências são necessárias aos trabalhadores, afastando-os dessa concepção hierárquica de ensino fundamental, médio e superior. O profissional “qualificado”, que resulta desse modelo de ensino, foi substituído pelo profissional “competente”, que consiga dar respostas às dúvidas surgidas em determinados momentos.

presente no país. Sobre a política de educação profissional formulada pelo Brasil, a autora conclui:

Dessa forma, pode-se compreender a política de educação profissional formulada para o Brasil nos próximos anos; sua lógica confirma a afirmação feita no início do texto, de que na “sociedade do conhecimento” ela é para poucos. Compreende-se, também, a sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo, a integrar ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que “nasceram competentes para estudar” e que certamente não são os pobres. Realiza-se a recomendação do Banco Mundial de não se investir em formação especializada, custosa e prolongada, para uma população que viverá com poucos direitos, na informalidade, e que, ironicamente, “gozará de autonomia para fazer suas escolhas, ter seu próprio negócio, definir seu ritmo e horário de trabalho e seu tempo livre”. Contraditoriamente, os que ocupam os cargos que restam têm seu trabalho cada vez mais intensificado (KUENZER, 2000, p. 26).

Flávia Werle (2011) ressalta que a década de 1990 pode ser caracterizada como o período da avaliação em larga escala em diferentes países, incluindo o Brasil. Essas avaliações serviriam para analisar e elaborar propostas educacionais de acordo com os resultados obtidos e visando o aprimoramento do ensino em todos os seus níveis, de maneira a garantir qualidade educacional. Sobre esse aspecto, Sonia Biasus e Marilda Schneider (2014) expõem que

[...] o período de início das reformas no setor coaduna com o período em que a educação passou a ser vista como instrumento para o desenvolvimento econômico. Melhorar a qualidade da educação básica se tornou, desde então, o maior e mais importante desafio do país no campo das políticas sociais (BIASUS E SCHNEIDER, 2014, p. 224).

No que se refere ao ensino médio, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) surgiu em 1998 com o objetivo de avaliar os estudantes que estavam concluindo essa etapa educacional. Maria Helena Castro e Sergio Tiezzi (2005) destacam que até o surgimento do ENEM não havia por parte do governo qualquer avaliação do ensino médio externa à escola. À vista disso, os vestibulares das instituições de ensino superior públicas ou particulares eram a única avaliação do estudante de ensino médio realizada fora da instituição escolar.

De acordo com os autores, o ENEM surgiu como um instrumento da política de implementação da reforma do ensino médio, de maneira a examinar o perfil dos egressos. Paulo Machado e Elizabeth Lima (2014) ressaltam que essa avaliação também foi formulada para provocar discussões sobre a qualidade da educação que estava sendo ofertada em cada instituição de ensino. Esses autores asseguram que as políticas de reforma do ensino médio pensadas a partir da década de 1990 oferecem o suporte teórico para a proposta de avaliação do ENEM, elaborada a partir de habilidades e competências, sem os conteúdos divididos por disciplinas. Dessa forma, propicia-se o olhar interdisciplinar de maneira a enfrentar os

desafios e problemas de forma positiva e fugindo da memorização. Quando este exame surgiu em 1998, era composto de uma prova única com sessenta e três questões objetivas mais uma redação. A inscrição era voluntária e paga, porém a partir de 2001 tornou-se gratuita para os alunos das escolas públicas.

Flávia Werle (2011) afirma que no início essa prova foi recebida com descrédito por parte das universidades, entretanto, com o passar do tempo foi conquistando seu espaço e sendo incorporada como forma de seleção para o ensino superior. A partir de 2009 o ENEM transformou-se, passando a ser realizado em dois dias (sábado e domingo), contando com cento e oitenta questões objetivas divididas em quatro áreas do conhecimento mais uma redação²². A partir desse ano, os estudantes poderiam utilizar a nota obtida nessa avaliação como um dos critérios de ingresso no ensino superior privado a partir do PROUNI²³ ou no ensino superior público através do SISU²⁴.

Atualmente, a pessoa que realiza a prova do ENEM pode ingressar no ensino superior ou conseguir um curso técnico pelo Pronatec²⁵ ou Sisutec²⁶. Além disso, desde o seu início em 1998, o ENEM também era um instrumento de certificação de conclusão do ensino médio

²² Para maiores detalhes com relação ao ENEM realizado entre 1998 e 2008 e o atual ENEM que surgiu a partir de 2009 ver BIASUS E SCHNEIDER (2014)

²³ O PROUNI (Programa Universidade para Todos) foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 para conceder bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes que não possuem graduação e se enquadram dentro dos requisitos, que são: ter cursado o ensino médio em escola da rede pública ou privada como bolsista integral; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede de ensino pública e concorrer a bolsas em cursos de licenciatura. Para participar, o estudante deve ter realizado o ENEM e obtido uma média de 450 pontos e não ter zerado a redação. Maiores informações em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo> Acesso em: 29/10/2015

²⁴ O SISU (Sistema de Seleção Unificada) foi criado pelo Ministério da Educação em 2012 e oferta vagas em instituições de ensino superior públicas para os candidatos que participaram do ENEM. Para isso, basta uma única etapa de inscrição. O candidato faz suas opções de inscrição dentre as vagas ofertadas pelas instituições participantes, definindo se deseja concorrer às vagas de ampla concorrência ou às vagas destinadas a políticas afirmativas (cotas). Durante o período de inscrição, o candidato pode alterar suas opções. Será considerada válida a última inscrição confirmada. Maiores informações em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>> Acesso em: 29/10/2015

²⁵ O Pronatec é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego que começou em 2011. Voltado para o ensino técnico, abrange tanto alunos que estão cursando o ensino médio como pessoas que já concluíram essa etapa escolar. Para participar não é necessário a realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e não há um sistema unificado de inscrições, pois as vagas para os cursos técnicos são abertas pelas escolas públicas estaduais técnicas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senai e Senac). São três tipos de cursos ofertados: para quem concluiu o ensino médio com a duração mínima de um ano; para quem está matriculado no ensino médio, também com a duração mínima de um ano e a formação inicial e continuada para trabalhadores, estudantes e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec> Acesso em: 28/10/2014.

²⁶ O Sisutec é o Sistema de Seleção Unificada de Educação Profissional e Tecnológica também voltado para cursos técnicos é oferecido pelas instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. Através da nota do ENEM o candidato se inscreve em um curso técnico oferecido naquele semestre (são duas seleções ao ano). Há vagas destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio completo em escolas públicas ou em escolas particulares com a condição de terem sido bolsistas integrais, vagas reservadas ao público cotista e vagas ofertadas para a ampla concorrência. Disponível em: <http://sisutec.mec.gov.br/> Acesso em: 28/10/2014

para os estudantes com dezoito anos ou mais que atingissem um mínimo de pontuação nas provas objetivas (450 pontos em cada área do conhecimento do exame) e na redação (mínimo de 500 pontos).

Posteriormente à LDB de 1996, foram publicadas duas diretrizes nacionais para o ensino médio. A primeira ocorreu em 1998 e buscava um novo perfil para o currículo. Ao invés da compartimentação dos conteúdos em disciplinas, procurava a interdisciplinaridade e a contextualização dos componentes curriculares de maneira a desenvolver habilidades e competências nos estudantes do ensino médio. Por isso o currículo seria dividido em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ana Paula Corti (2009) critica essas diretrizes curriculares que surgiram divorciadas de uma política de expansão física, financeira e de formação. A autora compara essas diretrizes a um “edifício erguido em terreno pantanoso – não possuem nenhuma sustentação (CORTI, 2009, p. 13)”, pois as escolas e professores conheciam muito pouco os documentos dessa reforma curricular, ocasionando um baixo impacto no cotidiano escolar²⁷. De acordo com a autora, são contradições que surgem nesse momento para o ensino médio de uma sociedade que avança nas transformações educacionais sem modificar a estrutura social desigual brasileira.

Os princípios desenvolvidos ao longo dessa Diretriz Curricular para o Ensino Médio, segundo Marise Ramos (2005), estão de acordo com as orientações da Unesco presentes no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI, que são as competências que os cidadãos do próximo milênio devem ter: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. De acordo com este relatório (COMISSÃO, 2010), os quatro pilares da educação são as competências citadas acima. À vista disso, a educação torna-se uma atividade ao longo da vida, portanto é necessário que se aprenda a conhecer, a pesquisar em profundidade assuntos do interesse de cada um. A competência do aprender a fazer está relacionada ao mundo do trabalho, pois é uma capacidade que torna o sujeito preparado para trabalhar em equipe e a enfrentar diferentes situações em um mundo de mudanças rápidas. Nessa mesma perspectiva está o aprender a conviver, a dividir tarefas e trabalhar em grupo, além de gerenciar conflitos. O aprender a ser relaciona-se com o

²⁷ Dagmar Zibas (2005) critica a omissão dos profissionais com as Diretrizes e o processo de “simplificação” dessa reforma que foi executada nas escolas. Esses aspectos contribuíram para o distanciamento entre os propósitos oficiais e as condições objetivas do trabalho nas instituições. A autora também destaca que as dificuldades das condições técnicas, físicas e profissionais do trabalho docente acarretam condições políticas adversas para a implantação da reforma oficial, provocando uma resistência dos docentes diante de qualquer proposta de inovação dos órgãos centrais.

desenvolvimento da personalidade, a busca de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

O novo currículo do ensino médio apresentado pelas Diretrizes de 1998 considerava as transformações rápidas dos tempos atuais, por isso orientava as diretrizes a partir de uma concepção de flexibilidade, de “aprender a aprender”, de fugir do ensino fundado na memorização de conteúdos. Ao mesmo tempo, apontava a expansão desse nível de ensino com o passar dos anos e a necessidade da escola pública de corresponder a padrões de qualidade para o ensino que combinassem às exigências sociais do momento.

Com relação a essas Diretrizes, Dagmar Zibas (2005) declara que o contexto histórico da virada do século XX para o XXI favorece um repensar sobre o currículo do ensino médio a partir de quatro aspectos. O primeiro é a explosão da demanda por matrículas nessa etapa de ensino, o que em si é um “bom problema”, segundo Ana Corti (2009), pois demonstra uma democratização do acesso e uma juventude que está superando o nível de escolaridade de seus familiares. Por causa disso, é preciso que o currículo desse novo ensino médio aproxime e dialogue com as culturas juvenis e com a heterogeneidade de sujeitos que estão presentes nessa etapa de ensino. O terceiro motivo para o repensar do currículo está vinculado ao novo contexto produtivo, que necessita formar os estudantes para enfrentarem a nova realidade desafiadora, sem que o currículo se torne exclusivamente uma formação de mão de obra para um mercado de trabalho que possui a realidade do desemprego estrutural. Por fim, esse novo currículo deve desenvolver conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática.

Em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Entre esse conjunto estava uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que foram publicadas em 2012. Na introdução desse relatório, argumenta-se que o ensino médio necessita de mais reformulações para a sua expansão com qualidade, pois existem setores no país que não conseguem crescer mais devido à falta de profissionais de ensino médio. Sobre as discussões referentes a este nível de ensino, o documento ressalta que

[...] o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento (BRASIL, 2013, p. 145).

Estas Diretrizes Curriculares também abordam questões sobre a rapidez das informações, a interdisciplinaridade (agora o currículo está organizado a partir de quatro áreas do conhecimento, pois a Matemática separou-se das Ciências da Natureza) e a contextualização dos assuntos a serem estudados em sala de aula. No entanto, a diferença maior está na apresentação das questões referentes às juventudes. O documento remete às discussões sobre as distintas formas de viver a juventude. As condições e situações juvenis no país e suas relações com a escola. As diferenças presentes entre o modelo ideal de aluno, pensado e desejado pelos professores, e os distintos grupos de jovens que estão chegando ao ensino médio. As diretrizes também indicam melhorias na formação dos profissionais da educação e na necessidade de estudo e diálogo entre as pessoas que convivem dentro do espaço escolar para que o modelo de ensino e de escola seja sempre repensado e replanejado. O próprio relatório apresenta questões para serem pensadas em cada escola sobre esse aspecto da relação entre juventudes e instituição escolar.

Que características sócio-econômico-culturais possuem os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio? Que representações a escola, seus professores e dirigentes fazem dos estudantes? A escola conhece seus estudantes? Quais os pontos de proximidade e distanciamento entre os sujeitos das escolas (estudantes e professores particularmente)? Quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar? Que relações se podem observar entre jovens, escola e sociabilidade? Quais experiências os jovens constroem fora do espaço escolar? Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? Que articulações existem entre os interesses pessoais, projetos de vida e experiência escolar? Que relações se estabelecem entre esses planos e as experiências vividas na escola? Em que medida os sentidos atribuídos à experiência escolar motivam os jovens a elaborar projetos de futuro? Que expectativas são explicitadas pelos jovens diante da relação escola e trabalho? Que aspectos precisariam mudar na escola tendo em vista oferecer condições de incentivo ao retorno e à permanência para os que a abandonaram? (BRASIL, 2013, p. 157).

Essas questões não estão respondidas no relatório, mas servem como indagações iniciais para uma reflexão e discussão dentro de cada instituição de ensino médio sobre os jovens que frequentam as salas de aulas dessas escolas. Segundo Dagmar Zibas (2005), a novidade do ensino médio a partir da década de 1990 não são as mudanças legislativas ou a sua obrigatoriedade como parte da educação básica nacional, mas sim os diferentes jovens. Esses sujeitos distintos entre si, que frequentam a escola de ensino médio, que compreendem vivenciar um paradoxo, pois necessitam da escola para obter o certificado de conclusão do ensino médio para a conquista de um emprego formal, ao mesmo tempo em que percebem que devido ao desemprego estrutural presente na sociedade esse certificado oferece chances

pequenas no mercado de trabalho. Sendo assim, distanciam-se da imagem do aluno ideal, que estaria ávido pelo saber e pela possibilidade de aprender junto à escola.

A partir dessas perguntas sobre esses sujeitos que estão presentes na instituição escolar e que possuem diferentes maneiras de vivenciar e sobreviver, é necessário pensar em um projeto político pedagógico que busque dialogar com esses jovens que estão aptos a frequentar o ensino médio. Para esses diferentes sujeitos, que possuem trajetórias distintas e perspectivas de presente e futuro incertos, é necessário discutir e reorganizar a escola de maneira a favorecer a permanência dos discentes em sala de aula e também compreender os demais espaços por onde esses sujeitos perpassam e constroem seus cotidianos.

Sendo assim, as questões apresentadas pelo relatório remetem as relações entre escola, juventudes, ensino e professores. Se a cidadania e o trabalho continuam na perspectiva do ensino médio, é necessário considerar que os jovens são múltiplos e vivenciam a experiência escolar de distintas maneiras. Interromper estudos, conciliar escola e trabalho, não avaliar a educação como caminho para a melhoria das condições sociais são alternativas que estão presentes para os jovens e que vão de encontro ao modelo ideal de aluno. Se o ensino médio no passado foi planejado para um público restrito e de elite, atualmente integra a educação básica do brasileiro e necessita se organizar para estar adequado aos diferentes públicos que o procuram e frequentam.

Entretanto, o ensino secundário não é uma questão a ser reformulada somente no Brasil. Juan Tedesco (2002), na introdução do livro “A Educação Secundária: mudança ou imutabilidade”²⁸, salienta que a expansão do ensino fundamental provocou a ampliação do ensino médio. O que antes era apenas considerado um momento de passagem para o ensino superior, agora conta com questionamentos que não ocorriam antes, propiciando maiores buscas por soluções. A massificação do ensino secundário está relacionada também, de acordo com Juan Tedesco, com a situação da juventude atual:

Nesse jogo contraditório de tendências vigentes na sociedade, a juventude encontra-se numa situação muito complexa. Por um lado, aparece ligada a imagens que lhe apresentam um futuro incerto, com carência de possibilidades, riscos de exclusão, ausência de utopias e de projetos nos quais vale a pena investir energias e emoções. Por outro, ao contrário, ela é concebida como o símbolo da criatividade, das possibilidades de utilização plena das margens de liberdade existentes, de ruptura com o passado (TEDESCO, 2002, p. 17).

Em 2010, o governo federal enviou ao Congresso Nacional para avaliação e aprovação o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Entretanto, o Plano foi aprovado

²⁸ Este livro foi originado a partir de dois seminários sobre educação realizados em novembro de 1999 pelo Instituto Internacional de Planejamento Executivo (IPE) da Unesco.

somente em 2014 (lei nº 13.005/2014) e foi estabelecido para o decênio (2014-2024). Este Plano apresenta dez diretrizes e vinte metas com estratégias para os diferentes níveis educacionais e buscando contemplar diferentes públicos escolares, como: alunos com necessidades especiais, quilombolas, indígenas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. Em relação ao ensino médio, a meta é universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população entre os quinze e dezessete anos e aumentar, até o final da vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas²⁹ no ensino médio para 85%. Para que essa meta seja alcançada são apresentadas quatorze estratégias³⁰.

No que concerne à universalização do acesso, uma das estratégias direciona para o redimensionamento da oferta de ensino médio diurno e noturno e a distribuição de escolas dessa etapa por todo o país de maneira a atender a demanda de estudantes nesse nível escolar. Outras estratégias apontam para a institucionalização de um programa nacional de diversificação curricular articulando temáticas como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte conjuntamente com a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, fornecimento de material didático e formação continuada dos professores. Além disso, há o estímulo à expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional e à expansão de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio para alunos de ensino médio público em entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical. O Pronatec e o Sisutec são exemplos dessa estratégia.

No que se refere à permanência e à correção do fluxo escolar, as estratégias propõem um acompanhamento individualizado desde o ensino fundamental. A correção de fluxo escolar é uma estratégia importante que envolve metas distintas relacionadas ao ensino fundamental e médio. Um dos desafios da educação brasileira é manter os alunos estudando nas escolas e combater a distorção idade-série. A proposta para a ampliação de programas de correção de fluxo do ensino fundamental ao médio aponta que o acompanhamento deveria ser individualizado para cada estudante com rendimento escolar defasado, de maneira a selecionar as melhores alternativas para que o sucesso escolar seja alcançado pelo discente.

Entretanto, essa alternativa do acompanhamento individualizado necessita para sua execução de mudanças na realidade escolar nacional, principalmente de uma ampliação de profissionais da educação presentes nas escolas, porém fora de sala de aula, para proporcionar o atendimento necessário para esse público com problemas de defasagem escolar. Outra

²⁹ A taxa líquida de matrículas é a divisão entre o número total de matrículas dos alunos com a idade prevista para estar no ensino médio (entre 15 e 17 anos) e a população total da mesma faixa etária.

³⁰ Para uma análise com relação ao ensino médio no Plano Nacional da Educação ver KUENZER (2010).

estratégia enfoca os alunos beneficiários de programas de assistência social e de transferência de renda para que sua permanência seja acompanhada, bem como a sua aprendizagem. A busca por jovens fora da escola e que estejam na faixa etária dos quinze aos dezessete anos também é uma alternativa para que a universalização do acesso seja conquistada.

Continuando as reflexões apresentadas nessa seção sobre o ensino médio atual e suas transformações nas últimas décadas, o próximo subcapítulo apresentará alguns dados sobre o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul de maneira a exemplificar discussões apresentadas tanto pelos documentos oficiais quanto pelos argumentos dos autores analisados até o momento.

2.4 O QUE OS DADOS NOS INDICAM SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL?

Para a finalização desse capítulo, torna-se interessante apresentar alguns dados estatísticos sobre essa fase de ensino, tanto a nível nacional quanto a nível estadual. Para isso, foram consultadas as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, o Censo Escolar da Educação Básica e o Anuário Brasileiro da Educação Básica dos anos de 2014 e 2015. O recorte temporal estabelecido inicia-se em 1996 (devido à LDB) e procura chegar aos dias atuais.

Das leituras realizadas até o momento sobre o ensino médio no Brasil, diferentes autores (MOLL E GARCIA, 2014; TEIXEIRA, 2014; KRAWCZYK, 2014; DAYRELL E CARRANO, 2014; CORROCHANO, 2014) afirmam que nas últimas décadas houve uma expansão dessa etapa educacional. Mesmo que o projeto de ensino médio seja inacabado (RAMOS, 2005) ou que seja uma etapa que está em um nó de possibilidades para os estudantes (CURY, 1998) há aspectos que devem ser comemorados. De acordo com Nora Krawczyk (2014), o ensino médio deixou de ser uma etapa educacional destinada para uma parcela da população, abrindo-se para grupos sociais que antes não alcançavam esse nível de ensino. Segundo a autora,

No Brasil, a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento pela sociedade de sua importância. E aqui estamos falando de importância política (é inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional), social (a demanda por cada vez maior grau de certificação para os mesmos trabalhos) e econômica (novas demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional) (KRAWCZYK, 2014, p. 77).

Contudo, essas transformações no ensino médio acarretaram em novos problemas e desafios. Como ressaltam Jaqueline Moll e Sandra Garcia (2014), a “crise atual” do ensino médio é histórica e está relacionada com a característica de não ser um nível educacional que foi planejado como possibilidade para todos. Somada a isto, as autoras acrescentam a perda de sentido identitário e pedagógico da escola e a chegada de sujeitos, as juventudes, que não frequentavam o ensino médio e agora adentram as escolas com experiências de vida e perspectivas de futuro que não necessariamente vão ao encontro do modelo ideal de aluno do ensino médio que quer concluir os estudos para ingressar na faculdade ou buscar uma profissão técnica.

As tabelas abaixo apresentam a quantidade de matrículas do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul. A partir dos dados é possível concordar com Simon Schwartzman (2005) quando argumenta que uma das dificuldades da educação brasileira é manter os alunos estudando com o passar do tempo.

Tabela 1 – Matrículas no ensino fundamental e médio – Brasil

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
1996	33.131.270	5.739.077
1998	35.792.554	6.968.531
2000	35.717.948	8.192.948
2002	35.150.362	8.710.584
2004	34.012.434	9.169.357
2006	33.282.663	8.906.820
2008	31.694.497	8.272.159
2010	31.005.341	8.357.675
2012	29.702.498	8.376.852
2014	28.459.667	8.300.189

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Tabela 2 – Matrículas no ensino fundamental e médio – RS

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
1996	1.738.014	357.604
1998	1.766.863	430.782
2000	1.740.723	465.882
2002	1.715.977	483.407
2004	1.669.790	488.706
2006	1.645.652	463.410
2008	1.586.952	426.746
2010	1.529.550	411.485
2012	1.454.483	402.209
2014	1.367.027	396.332

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Como é possível perceber pelos números, as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental não são problemáticas, abarcando mais de 90% da população na faixa etária correta para frequentar o ensino fundamental³¹. Contudo, a medida em que as séries vão prosseguindo e o nível de escolaridade aumentando, as matrículas tendem a diminuir tanto nacionalmente quanto no estado. Os dados exibem uma melhora nas matrículas nacionais para o ensino médio com o passar dos anos, pois em 1996 a quantidade de brasileiros que se matriculavam não atingia seis milhões de pessoas. A partir do ano 2000, o ensino médio nacional passou a contar com oito milhões de jovens matriculados. No entanto, a quantidade dessas matrículas está longe de representar ao menos a metade das matrículas do ensino fundamental. Sobre o Rio Grande do Sul, o número de matrículas no ensino fundamental vem decaindo devido à baixa taxa de fecundidade estadual (em 2012 era de 1,6 filhos por mulher³²). De 1998 até 2012 o número de estudantes se manteve na faixa dos quatrocentos mil matriculados no ensino médio. Em 2014, a quantidade diminuiu mais uma vez chegando aos trezentos mil. Com a baixa reposição populacional, mais os problemas de evasão, a tendência para essa etapa escolar é que a quantidade de alunos diminua cada vez mais.

Uma das metas do Plano Nacional da Educação é garantir uma taxa líquida de matrículas no ensino médio de 85%. Essa meta está muito distante da realidade, pois a taxa líquida de matrículas conseguiu superar os 50% em 2008 e até 2013 estava em 55,5%. Ou seja, de todos os jovens entre 15 e 17 anos, apenas 55,5% estão cursando o ensino médio. Os demais ou estão retidos no ensino fundamental ou abandonaram a escola. As tabelas abaixo apresentam tanto o percentual dos jovens entre 15 e 17 anos que estão na escola, independente da série e nível escolar e a taxa líquida de matrículas do ensino médio entre 2001 e 2013.

³¹ Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2015, a partir de 2001 a taxa líquida de matrículas no ensino fundamental é superior a 90%.

³² Informações retiradas do site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/pdf/asp_demograficos_pdf.pdf. Acesso em: 06/10/2014.

Tabela 3 - Taxa dos jovens entre 15 e 17 anos que estão na escola - Brasil

ANO	TAXA (%)
2001	78,4
2002	78,8
2003	79,7
2004	79,1
2005	78,9
2006	78,9
2007	79,1
2008	81,3
2009	82,2
2010	Não consta
2011	80,6
2012	81,2
2013	81,5

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015

Tabela 4 - Taxa Líquida de Matrículas do Ensino Médio – Brasil

ANO	TAXA (%)
2001	38,4
2002	41
2003	44,4
2004	45,3
2005	46,6
2006	48
2007	48,8
2008	51,2
2009	51,6
2010	Não consta
2011	52
2012	54,4
2013	55,5

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015

Através da tabela 3 é possível perceber a expansão que o ensino médio adquiriu nessas últimas décadas. Em 2001, apesar de 78,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estarem frequentando a escola, a taxa líquida de matrículas do ensino médio para o mesmo ano era de 38,4%. Em sete anos (2001-2008), a taxa cresceu e chegou até a metade da população em idade de cursar o ensino médio.

Continuando com as taxas líquidas de matrícula, o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2015 apresenta essas informações para o estado do Rio Grande do Sul e para Porto Alegre. Ao contrário dos índices nacionais, a taxa líquida para o estado e a capital não cresceu de forma considerável, apresentando uma intercalação entre pequenas quedas e retomadas de crescimento ao longo do período analisado.

Tabela 5 - Taxa Líquida de Matrículas do Ensino Médio – RS

ANO	TAXA (%)
2001	45,7
2002	47,6
2003	48,9
2004	52,1
2005	49,4
2006	51,9
2007	49,8
2008	52,6
2009	53,5
2010	Não consta
2011	51,5
2012	51,2
2013	55,3

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015

Tabela 6 - Taxa Líquida de Matrículas do Ensino Médio - Porto Alegre

ANO	TAXA (%)
2001	48,5
2002	48,7
2003	50,4
2004	50,1
2005	49,5
2006	51
2007	50,7
2008	53,3
2009	52,8
2010	Não consta
2011	51,3
2012	50,9
2013	53,2

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015

A evasão escolar e a repetência são desafios não somente para o ensino médio como para a educação básica brasileira. As tabelas abaixo apresentam os concluintes do ensino fundamental e as matrículas por série/ano do ensino médio. É possível analisar que a quantidade de concluintes do ensino fundamental é inferior às matrículas para o primeiro ano/série do ensino médio do mesmo ano. Dessa forma, pode haver matriculados no primeiro ano/série do ensino médio tanto repetentes quanto jovens que concluíram em algum momento anterior o nível fundamental e, passando um período, retornaram à escola. Esse fenômeno ocorre tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul. Maria Corrochano (2014) argumenta que as exigências atuais por melhores qualificações levam os jovens a buscarem o certificado do ensino médio com a ideia de que isso facilitará a chance de conseguir um emprego. Sendo

assim, pode haver um retorno do estudante que havia abandonado a escola para a conclusão dos estudos.

Tabela 7 – Concluintes do ensino fundamental e quantidade de matrículas por série/ano do ensino médio – Brasil

ANO	Concluintes Ensino Fundamental	Total de Matrículas Ensino Médio	Matrículas 1ª SÉRIE	Matrículas 2ª SÉRIE	Matrículas 3ª SÉRIE	Matrículas 4ª SÉRIE	Matrículas Ensino Médio Não Seriado
1996	1.720.540	5.739.077	2.527.580	1.727.171	1.274.933	121.014	88.379
1998	2.151.835	6.968.531	2.900.429	2.164.831	1.663.073	128.242	111.956
2000	2.484.972	8.192.948	3.305.837	2.532.744	2.079.629	104.926	169.812
2002	2.707.683	8.710.584	3.481.556	2.585.801	2.239.544	43.601	360.082
2004	2.668.605	9.169.357	3.782.921	2.885.874	2.358.908	76.740	64.914
2006	2.471.690	8.906.820	3.651.903	2.772.967	2.385.919	55.914	40.117
2008	2.354.688	8.366.100	3.409.015	2.615.903	2.244.197	53.860	43.125
2010	2.475.005	8.357.675	3.471.986	2.578.949	2.197.657	58.389	50.694
2012	2.532.754	8.376.852	3.410.809	2.611.031	2.225.621	66.474	62.917
2014	Não Consta	8.300.189	3.361.671	2.607.401	2.225.175	61.134	44.808

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Tabela 8 - Concluintes do ensino fundamental e quantidade de matrículas por série/ano do ensino médio – RS

ANO	Concluintes Ensino Fundamental	Total de Matrículas Ensino Médio	Matrículas 1ª SÉRIE	Matrículas 2ª SÉRIE	Matrículas 3ª SÉRIE	Matrículas 4ª SÉRIE	Matrículas Ensino Médio Não Seriado
1996	106.309	357.604	153.086	92.462	65.014	12.950	34.092
1998	129.679	430.782	177.481	118.974	85.398	5.419	43.510
2000	143.248	465.882	193.547	128.984	98.219	14.957	30.175
2002	144.314	483.407	201.764	139.433	108.930	5.860	27.420
2004	142.111	488.706	207.445	140.573	108.428	5.469	26.791
2006	129.551	463.410	202.024	132.599	102.254	4.204	22.329
2008	122.365	429.349	186.459	123.596	98.898	4.496	15.900
2010	124.192	411.485	182.072	118.234	91.738	4.253	15.188
2012	119.933	402.209	181.355	116.941	90.011	3.190	10.712
2014	Não Consta	396.332	167.672	121.330	100.092	3.489	3.749

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Apesar da ideia de que o certificado de ensino médio pode facilitar o emprego, essas duas tabelas demonstram que o público estudantil do ensino médio diminui consideravelmente ao longo dos anos/séries. A evasão não acontece somente na passagem de um nível para o outro, porém também dentro do ensino médio. Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) afirmam que os motivos dos jovens abandonarem a instituição escolar são diversos. Não necessariamente está vinculado a situações econômicas difíceis que levam o jovem a abandonar a escola para trabalhar. As juventudes atuais que estão entrando no ensino médio

possuem experiências, trajetórias e perspectivas de vida distintas. Para alguns, a escola apresenta-se longe de suas necessidades ou expectativas, portanto, não há lógica em continuar dentro de um espaço que não signifique nada para esses jovens e que não dialogue com as experiências pessoais deles.

Os autores ressaltam que a garantia da sobrevivência está presente nas decisões dos jovens em permanecer estudando ou não. Tanto a sobrevivência imediata pode levar o estudante a evadir a escola e seguir a vida trabalhando quanto a ideia de futuro e os planos que são elaborados por ele proporcionam a permanência na escola. Não necessariamente o trabalho é a condição do abandono escolar, pois como argumenta Maria Corrochano (2014) os jovens brasileiros não estão caracterizados pela moratória em relação ao trabalho. Uma parcela importante tenta conciliar trabalho e estudo, pois utiliza a remuneração salarial para usufruir sua condição juvenil, gastando os recursos financeiros em produtos ou lazer destinados à sua idade e gostos.

A distorção idade-série é outro aspecto que ocorre de forma acentuada entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. A idade correta para cursar o ensino médio é entre os 15 e os 17 anos. Entretanto, a partir dos dados já apresentados é possível inferir que há uma boa parcela dessa população que está no ensino fundamental. Apesar das estatísticas sobre taxa líquida de matrículas do ensino médio ter melhorado com o passar dos anos há muito a crescer. As tabelas abaixo demonstram as matrículas do ensino médio por faixa etária para o Brasil e o Rio Grande do Sul.

Tabela 9 - Matrícula no Ensino Médio por faixa etária - Brasil

ANO	TOTAL	Menos de 15 anos	15 a 17 anos	Mais de 17 anos
1996	5.739.077	99.416	2.525.326	3.114.335
1998	6.968.531	96.474	3.120.185	3.751.872
2000	8.192.948	65.710	3.565.240	4.561.998
2002	8.710.584	71.043	4.161.691	4.477.850
2004	9.169.357	64.710	4.660.419	4.444.228
2006	8.906.820	89.872	4.723.399	4.093.549
2008	8.272.159	93.470	5.222.019	2.956.670

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Tabela 10 - Matrícula no Ensino Médio por faixa etária – RS

ANO	TOTAL	Menos de 15 anos	15 a 17 anos	Mais de 17 anos
1996	357.604	34.123	203.357	120.124
1998	430.782	35.403	248.421	146.958
2000	465.882	14.826	261.318	189.738
2002	483.407	15.672	280.244	187.491
2004	488.706	12.212	291.377	185.117
2006	463.410	11.457	293.013	158.940
2008	426.746	7.884	278.729	140.133

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Como é possível perceber para a realidade brasileira, de 1996 até 2002, as matrículas para os jovens maiores de dezessete anos eram superiores as matrículas da faixa etária correta do ensino médio. A partir de 2004 até 2008, a situação se inverte, e a quantidade de matrículas no período correto de cursar o ensino médio torna-se superior. Para o estado do Rio Grande do Sul o contexto é distinto, pois desde 1996 a quantidade de matrículas do ensino médio na faixa etária correta é superior àquelas em que os estudantes possuem mais de dezessete anos.

O Anuário Brasileiro de 2014 e 2015 apresentam informações referentes à quantidade de jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio. Desde 2001, a porcentagem desses jovens aumentou em torno de 20%. É necessário ressaltar que o sujeito com dezenove anos pode ter diferentes trajetórias estudantis. Como a idade correta de concluir a educação básica é dezessete anos, é possível que esse sujeito aos dezenove tenha finalizado os estudos corretamente, como também pode ter repetido de ano/série em algum momento da vida escolar ou até abandonado a escola por dois anos, voltado e finalizado os estudos. Sendo assim, essa faixa etária estipulada para os dados possibilita trajetórias que não são as ideais, mas que acontecem com vários sujeitos na escola. Essa ressalva é importante para perceber que a evasão escolar e o não término da educação básica ainda são pontos a serem discutidos e planejadas ações diminuam sua ocorrência.

Tabela 11 – Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Brasil	32	34,5	36,3	37,9	39,6	43,8	44,6	47,1	50,2	51,1	51,8	53,3
RS	34,0	38,1	38,0	45,4	41,3	53,7	44,5	47,8	53,1	48,7	50,0	48,5

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014 e 2015)

Pelas informações da tabela infere-se que o Rio Grande do Sul possui porcentagens maiores que a média do país de 2001 até 2006. Depois desse período, há momentos que a porcentagem estadual supera a nacional e outros que não ocorre esse fenômeno. A partir de

2011 houve queda nas porcentagens. Deve-se considerar que a população jovem do Rio Grande do Sul está decaindo com o passar do tempo.

Com relação à população de quinze a dezessete anos, o Anuário Brasileiro apresenta informações sobre a situação desses jovens.

Tabela 12 – Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola

	2012		2013	
	População	Taxa (%)	População	Taxa (%)
Ensino Fundamental	2.463.422	23,6	2.425.672	22,8
Ensino Médio	5.666.706	54,4	5.903.692	55,5
Alfabetização de Jovens e Adultos	11.677	0,1	10.103	0,1
Educação de Jovens e Adultos – Fundamental	147.676	1,4	130.326	1,2
Educação de Jovens e Adultos – Médio	20.356	0,2	29.257	0,3
Ensino Superior	149.187	1,4	181.359	1,7
Pré-vestibular	19.215	0,2	20.707	0,2
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	1.578.562	15,2	1.523.220	14,3
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	361.169	3,5	420.453	3,9
TOTAL	10.417.970	100	10.644.789	100

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014-2015)

Esta tabela vai ao encontro das informações anteriores e nela fica explícito os desafios do ensino médio quanto a sua reformulação e ao combate à evasão, repetência e distorção idade-série. Considerando-se as diferentes modalidades de ensino, em 2012 e 2013, cerca de 81% dos jovens estavam estudando. Desses 81%, em torno de 50% estavam no nível correto (ensino médio). Contudo, 23% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam retidos no ensino fundamental (etapa que já teria que ter sido concluída), ou seja, são cerca de dois milhões e quatrocentos mil estudantes que estão fora do nível de ensino estipulado. Essa quantidade não contempla os sujeitos que estão na Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, portanto, os sujeitos ainda continuam no ensino regular, mas fazendo parte das estatísticas sobre distorção idade-série.

A tabela também apresenta informações sobre os jovens que não estudam mais. Entre 2012 e 2013, cerca de 15% da população juvenil nesta faixa etária não estudava e nem tinha concluído a educação básica. Aproximadamente um milhão e meio de jovens não conseguiu concluir os estudos ou optou por não permanecer na escola. Esse grupo está sendo denominado de “geração nem-nem”, pois nem estudam e nem trabalham. Uma pesquisa

realizada pelo IBGE em 2012 identificou que a maior parcela dessa população “nem-nem” é formada por mulheres, jovens mães de baixa renda que adiam ou se retiravam do mercado de trabalho para cuidar dos filhos³³. Dessa forma, a questão fica atrelada a um problema social e de desigualdade de gênero do que a uma opção do indivíduo em não fazer nada, não participar do mundo do trabalho e nem da escola.

Esse índice é muito superior a porcentagem dos que terminaram o ensino médio, mas não continuaram estudando (cerca de 3,7%, ou em torno de 390 milhões de jovens). Esse é um dos desafios apontados pelos autores estudados, aproximar esses novos sujeitos com a escola. As diretrizes nacionais indicam que uma reformulação no currículo do ensino médio e a formação dos professores favoreceriam essa reaproximação do público juvenil com as instituições de ensino. Entretanto, se há a proposta de reformulação do currículo do ensino médio e já houve duas diretrizes publicadas posteriormente à LDB que indicam alterações, o contexto que favorece ou não a permanência dos jovens na escola e no ensino médio depende de transformações na sociedade como um todo no país, pois a desigualdade social brasileira dificulta as possibilidades de permanência na escola e a conclusão da educação básica para alguns setores. Como afirmam Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014),

Podemos constatar assim que, para a maioria da população jovem brasileira – seus setores empobrecidos –, baixos níveis de escolaridade, trabalho precário e desemprego são realidades cotidianas, observando-se poucas perspectivas de vida diante do incremento da violência nas áreas urbanas metropolitanas, sobretudo os homicídios. Esses indicadores sociais constituem-se numa forte evidência para a confirmação da noção de que as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de oportunidades da vivência da condição juvenil (DAYRELL E CARRANO, 2014, p. 114).

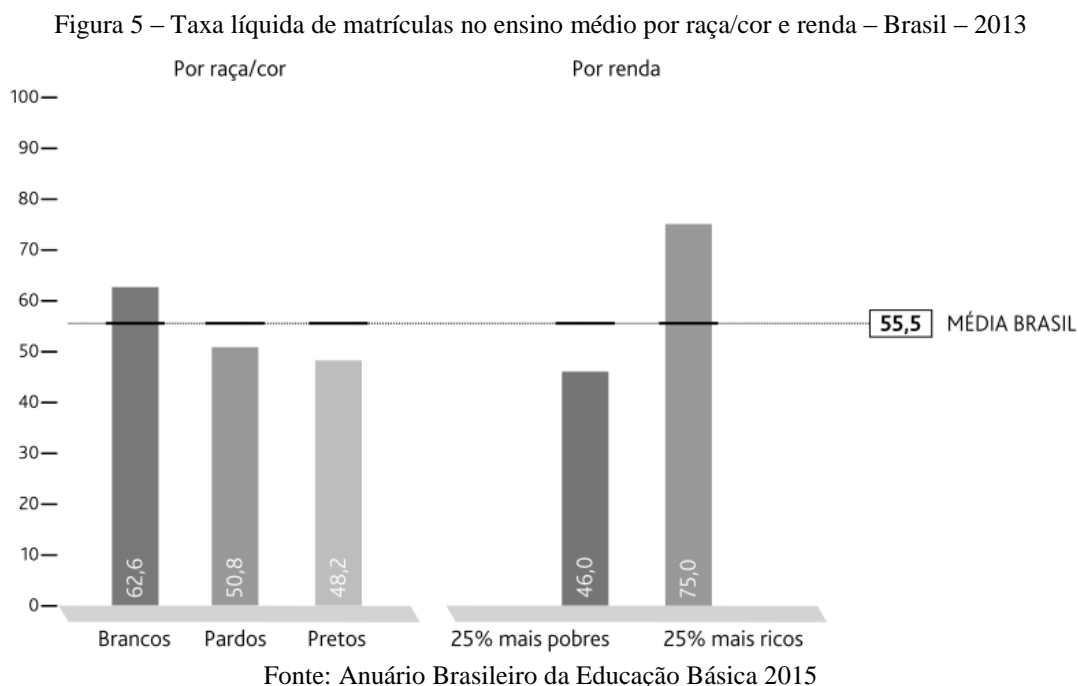
À vista disso, Jaqueline Moll e Sandra Garcia (2014) retomam as questões da história da educação pública brasileira,

A história da escola pública na sociedade brasileira seguiu essa trilha. Tardia, desigual e insuficiente, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria. (MOLL E GARCIA, 2014, p.7).

A partir das pesquisas selecionadas para compor esta última seção, foi possível perceber que o gênero, a cor e a condição socioeconômica influenciam nas possibilidades educacionais para o ensino médio. A própria taxa líquida de matrículas do ensino médio se

³³ Para outras informações sobre os “nem-nem”, ver: < <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/11/29/um-em-cada-cinco-jovens-de-15-a-29-anos-nao-estuda-nem-trabalha-diz-ibge.htm>> Acesso em: 21/10/2015

modifica se for explicitada a partir da declaração de cor e condição socioeconômica. A figura abaixo apresenta essa questão.



A média nacional de 55,5% esconde as desigualdades apresentadas pela imagem. A média nacional é superada pela taxa líquida dos jovens autodeclarados brancos (62,6%) e dos jovens que estão entre a parcela dos 25% mais ricos da população. Os sujeitos que se declararam pardos e pretos não atingem a média nacional e, observando pelo gráfico, dos jovens pretos entre 15 e 17 anos, nem a metade dessa parcela da sociedade está no ensino médio. Os sujeitos que estão entre os 25% mais pobres também não atingem metade da taxa líquida de matrículas. Como afirmam Dayrell e Carrano (2014), as vivências e trajetórias dos jovens interferem na sua possibilidade ou não de cursar o ensino médio e terminar a educação básica³⁴. De acordo com Nora Krawczyk (2014),

Para alguns setores sociais, cursar o Ensino Médio é algo “quase natural”, tanto quanto comer, tomar banho, etc. A questão está naquele grupo social para quem o Ensino Médio não faz parte de sua experiência familiar. A escola aparece não somente como caminho para ampliar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mas também com a função de custódia e contenção dos jovens, dando suporte à família nessa missão (KRAWCZYK, 2014, p. 91).

³⁴ As Sinopses Estatísticas da Educação Básica apresentam dados referentes às matrículas do ensino médio divididas por gênero. Foi possível perceber que de 1996 até 2014, a maior parcela de jovens matriculados no ensino médio são mulheres. Entretanto, não foi possível constatar se entre os concluintes do ensino médio a predominância de mulheres permanece ou se a evasão escolar ocorre mais por parte dos homens ou das mulheres. Segundo Margulis e Urresti (2008) as juventudes são distintas em diferentes aspectos e não se pode esquecer que o gênero acarreta vivências sociais distintas e específicas para cada jovem.

À vista disso, há diversas discussões sobre alternativas ou caminhos a serem seguidos para que o ensino médio seja reformulado e consiga responder de forma positiva a aspectos como evasão, repetência e distorção idade-série. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio³⁵ foi outra proposta executada em 2014 nas escolas públicas de maneira a capacitar os docentes para o trabalho no ensino médio e no cotidiano com as juventudes. Foi regulamentado em 2013 e foi um programa que envolveu o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distritais de educação. De acordo com o primeiro artigo da portaria nº 1.140, o Ministério e as secretarias "[...] assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público" (BRASIL, 2013).

A ideia foi formar grupos de estudos dentro das escolas, com orientadores da própria instituição, que foram treinados para trabalhar com os docentes a partir de materiais produzidos nacionalmente com professores universitários de diferentes instituições de ensino superior do Brasil. Tanto os orientadores como os professores participantes poderiam receber um auxílio através de uma bolsa para participarem dos estudos.

Os materiais foram dez cadernos de estudo divididos em duas etapas. A primeira etapa era composta por cinco exemplares que apresentavam e discutiam aspectos que já estavam em legislações e diretrizes anteriores com o objetivo dos grupos de estudos entrarem em contato e estudarem o que vem sendo aprovado e orientado de maneira nacional sobre essa etapa de ensino. Além disso, havia cadernos destinados à discussão sobre as juventudes e suas distintas formas de viver e as transformações que a escola precisa para dialogar com esses novos sujeitos. Foram também abordados os seguintes assuntos: a busca pela gestão democrática da instituição de ensino e a abertura para a participação dos estudantes no processo e as mudanças no currículo e a integração curricular com as áreas do conhecimento. A segunda etapa também contava com cinco cadernos que discutiam a formação dos professores para essa etapa educacional, a organização do trabalho pedagógico a partir da interdisciplinaridade e das áreas do conhecimento, além de caderno destinados para cada área, onde havia retomadas de discussões sobre o ensino médio atual, os sujeitos estudantes e possibilidades de abordagens pedagógicas a partir do currículo interdisciplinar.

O Pacto foi uma tentativa de fomentar transformações no ensino médio atual. No entanto, é necessário destacar que o ensino médio brasileiro possui questões históricas a serem resolvidas, que perduram há muito tempo sem solução. Concorde-se com Marise

³⁵ Maiores informações podem ser encontradas no site do Pacto: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/> Acesso em: 26/08/2015

Ramos (2005) quando ela intitula o ensino médio como um projeto inacabado. Por ser uma etapa intermediária de estudos em uma sociedade de desigualdades sociais são necessárias revisões e tomadas de decisões por parte da sociedade, governo e profissionais da educação.

Acacia Kuenzer também salienta que:

Do ponto de vista da nova concepção, tem-se clareza de que ela só será plenamente possível numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. Ou, exemplificando, que a decisão de não cursar o nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, propiciando trabalho e vida digna; isso exigiria que potencialmente existissem vagas para todos que desejassem ingressar no Ensino Superior (KUENZER, 2000, p. 26-27).

Pensar a trajetória do ensino médio ao longo da história brasileira é importante para refletir sobre seus problemas atuais como evasão, repetência e baixo número de matrículas nessa etapa educacional. Se o objeto de estudo são os discentes do último ano do ensino médio, é interessante pensar que tipo de escola e educação tiveram e tem, em qual modelo educacional estão inseridos dentro do tempo escolar deles. A partir disso, e percebendo as dificuldades e problemas encontrados com o passar dos anos, tornar-se necessário reavaliar as finalidades do ensino médio e propor um projeto de ensino que seja favorável ao maior número possível de brasileiros dentro da faixa etária escolar. Deslocar o ensino médio de sua tradição elitista e propedêutica para uma nova proposta de ensino. Repensar a dualidade existente entre ensino técnico e erudito e, além disso, melhorar as condições das escolas secundárias, com formação de professores e materiais de ensino à disposição.

No próximo capítulo, será apresentado um panorama histórico sobre o local em que ocorreu a pesquisa. O Colégio Estadual Cândido José de Godói está localizado no bairro Navegantes de Porto Alegre. Se o pano de fundo foi o ensino secundário ao longo do tempo na história da educação brasileira, agora os cenários que necessitam ser organizados e analisados são tanto a instituição de ensino quanto a região em que ela surgiu e está localizada. Dessa forma, as histórias do bairro Navegantes e do Colégio Godói serão apresentadas a seguir.

3. ORGANIZANDO OS CENÁRIOS: PERCURSOS HISTÓRICOS DO BAIRRO NAVEGANTES, DO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI E DAS FORMATURAS DA INSTITUIÇÃO.

Elaborado o pano de fundo no capítulo anterior, agora é o momento de organizar os cenários. Foram pensados três cenários para esse capítulo. O cenário principal é o Colégio Estadual Cândido José de Godói, instituição de ensino que possui um percurso atrelado ao ensino secundário, surgindo como um ginásio para moças em 1954. Contudo, essa escola está localizada em uma região importante para o desenvolvimento econômico de Porto Alegre entre o final do século XIX e primeira metade do século XX: o Quarto Distrito.

Portanto, um outro cenário também se estabelece: o bairro Navegantes que pertencia ao Quarto Distrito da cidade. É importante analisar alguns percursos que esse bairro e região percorreram ao longo do tempo, não só porque é o local onde o Colégio Godói está localizado, mas para compreender as alternativas de ocupação e reelaboração do espaço desenvolvidas pelas pessoas com o passar dos anos. O ambiente fabril dessa região, seu público frequentador e residente, as vivências e sociabilidades do bairro, suas transformações e a característica da região de estar relacionada ao transporte e fluxo de mercadorias ou pessoas, são aspectos que extrapolam os muros do Colégio Godói, porém de alguma maneira o constituíram e influenciaram.

O último cenário foi construído através dos vestígios das antigas formaturas do Colégio Estadual Cândido José de Godói. Mesmo que o objeto de pesquisa dessa dissertação seja a formatura dos estudantes concluintes do ensino médio diurno de 2014, o presente é composto de distintas temporalidades e torna-se importante discorrer sobre tempos mais antigos de maneira a reconstruir um contexto em que auxilie na compreensão e análise da atualidade. O presente não é uma imitação do passado, mas um somatório de fatores que estão disponíveis aos sujeitos para suas vivências, experiências e transformações. Pesquisar trajetórias antigas desse ritual escolar é proporcionar outros olhares para a formatura de 2014 e perceber como essas tradições são reinventadas e representam desejos ou características da época em que estão sendo realizadas.

3.1 DAS MARGENS DO GUAÍBA AO QUARTO DISTRITO INDUSTRIAL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE PORTO ALEGRE E O BAIRRO NAVEGANTES

Porto Alegre origina-se às margens do Guaíba. De acordo com Charles Monteiro (1995), a fundação de Porto Alegre está inserida na expansão dos domínios portugueses no sul do Brasil. Os primeiros homens que ganharam suas sesmarias na região da atual cidade instalaram-se próximo às margens do Guaíba (Porto de Viamão como era conhecido naquele momento a localidade) para usufruir do rio como meio de comunicação e transporte. Jerônimo de Ornellas adquiriu uma sesmaria situada entre o Arroio Dilúvio e o Guaíba. O foco desses sesmeiros era o gado vacum e muar que se criava solto pelos campos da província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Esse gado seria comercializado fora da província, principalmente nas rotas e povoações a caminho da exploração do ouro em Minas Gerais.

Sobre Porto Alegre, a construção de uma fortificação em volta da cidade transformou a organização do espaço urbano, orientando e demarcando o crescimento da vila e os limites entre o urbano e o rural. De acordo com Charles Monteiro:

Dentro delas estava a vila composta de uma pequena concentração de casas, a sede do governo, a Matriz, o Conselho Municipal, o Arsenal e o porto. O espaço interior é o espaço central de vivências do povoado, protegido de ataques, lugar do comércio e mesmo de algumas chácaras situadas dentro das fortificações. Fora das fortificações existiam, como outros pólos de desenvolvimento da povoação, as chácaras de produção agrícola. Produzia-se nelas trigo, legumes, temperos, frutas e leite. Entre esses dois pólos ou espaço de sociabilidade, o interior e o exterior, existia um terreno baixo e alagadiço chamado Campos da Várzea. Era um lugar de passagem entre os dois caminhos que levavam a Viamão (MONTEIRO, 1995, p. 24).

Os locais mais distantes das margens do Guaíba, estabelecidos além dos limites urbanos, ficaram conhecidos como chácaras ou arraiais. Francisco Riopardense de Macedo (1999) argumenta que os arraiais eram pequenas concentrações residenciais ao redor de centros de interesse (como uma capela, um matadouro, um moinho ou cruzamentos de caminhos dos viajantes). Devido à existência de produção agrícola local, esses agrupamentos eram relativamente independentes. Entretanto, mantinham com a cidade de Porto Alegre relações comerciais, administrativas ou de recreação (por exemplo, como local de veraneio às margens do Guaíba).

Com a derrubada dos muros que circundavam a cidade após a Revolução Farroupilha, em 1845, os arraiais foram sendo agregados à cidade devido a um maior fluxo entre pessoas e mercadorias. Além disso, eram espaços abertos para a ocupação populacional. Esses arraiais

desde o princípio contavam com estradas que os ligavam ao perímetro urbano. Sobre a construção das estradas, Charles Monteiro (1995) afirma:

Os cruzamentos de estradas com funções comerciais ganharam significado na estrutura urbana, entre eles: São Manuel, São João e Navegantes. Esses caminhos do povoamento partiam do núcleo inicial em forma de leque e, com o correr dos anos, foram prolongando-se. O núcleo inicial ganhava contornos de centralidade realizando a ligação entre os arraiais (MONTEIRO, 1995, p. 32).

Em direção a zona norte da cidade, havia o Caminho Novo, aberto em 1811, que fazia a ligação entre Porto Alegre e a Várzea do Gravataí (OLIVEIRA, 1993). Segundo Leila Mattar (2010), o nome Caminho Novo permaneceu até 1870 quando foi substituído por Voluntários da Pátria³⁶, sendo esta a denominação presente até hoje. De acordo com a autora, a proximidade entre o Caminho Novo e o lago Guaíba proporcionou a criação de estreitos vínculos entre o espaço territorial e o lago, pois as funções que foram sendo desenvolvidas nessa região estavam relacionadas ao comércio atacadista, depósito de materiais e indústrias.

Além das atividades citadas acima, nessa região havia um hipódromo que proporcionava a circulação e a frequência de cidadãos de distintos locais de Porto Alegre. Os arraiais poderiam atrair outras pessoas que não os moradores da região devido a questões de diversão e lazer, como os balneários do Guaíba ou as corridas de cavalos. Na segunda metade do século XIX, havia quatro hipódromos na cidade de Porto Alegre: Rio-Grandense (localizado no Menino Deus), Boa Vista (Santana), Independência (Moinhos de Vento) e dos Navegantes.

De acordo com Sérgio da Costa Franco (1988), o Prado Navegantes situava-se na região das atuais ruas Lauro Müller, Simão Kappel e Beirute. Esse hipódromo permaneceu em funcionamento por cerca de uma década e foi inaugurado em dois momentos distintos: o primeiro em 1891 (porém encerrou suas atividades rapidamente) e em 1894 a partir de uma reorganização administrativa com a formação de uma sociedade anônima para a exploração de suas atividades. Segundo o autor, a partir de dados encontrados em jornais do período, dos quatro hipódromos existentes, o Prado Navegantes era o terceiro em relação ao faturamento e ao capital (FRANCO, 1988, p. 207). No início do século XX, a área em que existia o Prado Navegantes foi comprada pela indústria A. J. Renner para a construção de sua fábrica quando houve a decisão por transferir-se do interior para a capital do estado (FORTES, 2004).

³⁶ Segundo Cesar Martins (2009), os Voluntários da Pátria foram um corpo do Exército brasileiro criado em 1865 exclusivamente para batalhar na Guerra do Paraguai. Eram aceitos cidadãos entre 18 e 50 anos, que receberiam uma quantia para permanecer na guerra e ao final do conflito, ganhariam uma gratificação e uma porção de terras nas colônias militares e agrícolas.

Esta região que foi sendo ocupada e desenvolvida a partir do Caminho Novo recebeu em 1892, através do intendente Alfredo Augusto de Azevedo, a denominação de “Quarto Distrito” (MATTAR, 2010). Este intendente dividiu a cidade de Porto Alegre em seis distritos, delimitando o centro da cidade como o primeiro e indicando que o Quarto Distrito estaria localizado na região norte de Porto Alegre, começando pelo Caminho Novo e terminando próximo ao rio Gravataí. Atualmente essa região está dividida em distintos bairros: Marcílio Dias, Floresta, São Geraldo, Navegantes, São João, Humaitá, Farrapos e Anchieta. Apesar das alterações ocorridas ao longo dos anos nas demarcações dos terrenos, bairros e áreas de Porto Alegre, a expressão “Quarto Distrito” permaneceu nas memórias dos antigos moradores³⁷. Os mapas abaixo apresentam a localização do que seria o Quarto Distrito de Porto Alegre e os bairros atuais que estão inseridos nessa área.

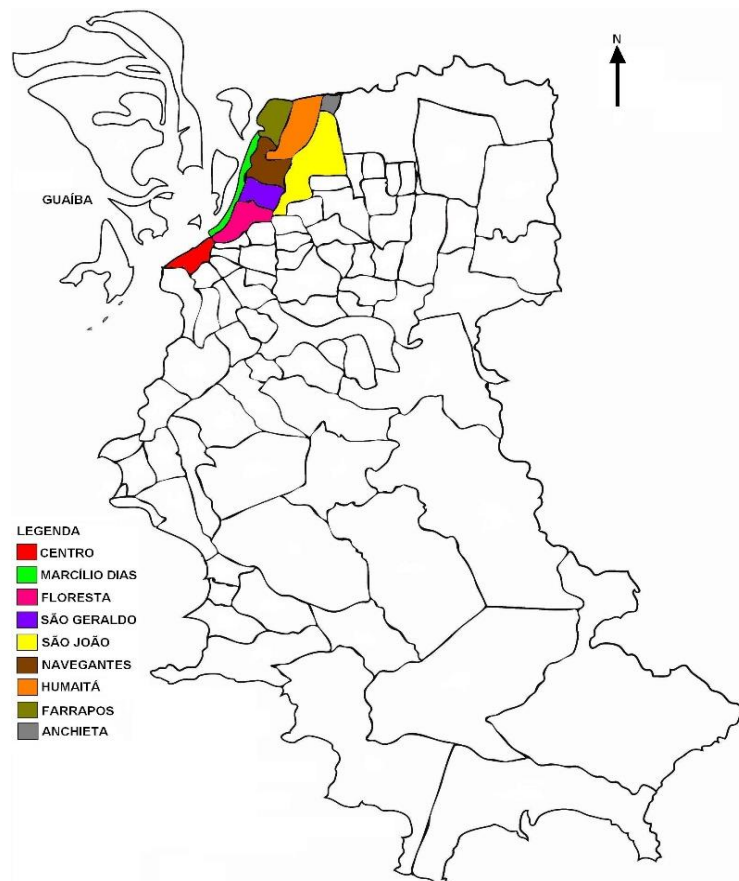
³⁷ Sobre as memórias dos moradores da região, ver FORTES, 2004.

Figura 6 - Localização do Quarto Distrito de Porto Alegre



Fonte: Secretaria do Planejamento Municipal (2009)

Figura 7 – Região do Quarto Distrito por bairros (2011)



Fonte: elaboração própria

O Quarto Distrito pode ser caracterizado por sua trajetória industrial, por sua localização geográfica que era favorável a alagamentos e enchentes³⁸ e pela característica de ser uma região de conexão e fluxo intenso de mercadorias, transportes e pessoas ao longo do tempo. De acordo com Leila Mattar (2010), Porto Alegre passou a ser no final do século XIX um escoadouro da produção do estado, devido às facilidades do transporte hidroviário. Antes de Porto Alegre, as cidades de Pelotas e Rio Grande³⁹ eram os pontos de atração e fluxo de mercadorias relacionados à indústria do charque. Com a queda dessa produção, Porto Alegre assumiu a dianteira na economia estadual.

Charles Monteiro (1995) ressalta que a transição do século XIX para o XX foi transformadora em todo o Brasil, não somente na capital do Rio Grande do Sul. A abolição da escravatura, a imigração de trabalhadores livres, a proclamação da República e o crescimento das camadas médias urbanas propiciaram uma crescente complexidade da organização dos grupos sociais no espaço urbano do país. Este período foi o momento em que a indústria porto-alegrense se expandiu, tanto que no início do século XX, a produção industrial do Rio Grande do Sul estava quase no mesmo patamar que São Paulo. Sobre as mudanças ocorridas em Porto Alegre nesse período, Charles Monteiro expõe:

Entre 1913 e 1920, foi aterrado um grande trecho de praia do Guaíba e iniciada a construção do cais do porto, obra realizada pelo Governo do Estado, paralela à melhoria da Barra do Porto de Rio Grande. Estas obras possibilitaram um grande desenvolvimento da navegação fluvial através do Jacuí e seus afluentes. As linhas ferroviárias haviam sido bastante ampliadas, com o ramal do planalto atingindo Caxias (1911) e a ligação deste com o ramal que cobria o Oeste do Estado. Dessa forma, Porto Alegre pode desenvolver-se extraordinariamente o comércio e a indústria, conhecendo um crescimento sem precedentes (MONTEIRO, 1995, p. 37).

Leila Mattar (2010) afirma que a imigração alemã, iniciada em 1824, foi importante para o crescimento de Porto Alegre e de sua importância para a economia estadual, pois a cidade funcionava como entreposto comercial dessas áreas coloniais. A produção agrícola desenvolvida no interior do estado chegava à capital pela via fluvial e daqui partia para outras regiões do estado e do Brasil. Segundo a autora, esse processo levou ao desenvolvimento de uma rede que começava com o produtor agrícola, era intermediada pelo caixeiro-viajante e

³⁸ Por estar localizado próximo ao lago Guaíba e ao rio Gravataí, o Quarto Distrito sofria com alagamentos e enchentes periódicos. Leila Mattar (2010) ressalta que ocorreram enchentes nos seguintes anos: 1873, 1905, 1912, 1914, 1926, 1928, 1936 e 1941. A enchente de 1941 ficou marcada na memória dos moradores locais como a mais devastadora. Para saber mais sobre a enchente de 1941 na região ver FORTES, 2004.

³⁹ Paul Singer (1977) afirma que a industrialização do Rio Grande do Sul antes de 1890 tem como centro as cidades de Rio Grande e Pelotas. Tanto o desenvolvimento comercial das produções agrícolas do interior do estado favoreceu esse desenvolvimento, quanto às indústrias que se estabeleceram em Rio Grande visavam não apenas o comércio regional, mas também o nacional devido ao porto da cidade.

terminava com o comerciante da capital (que recebia o produto do interior e revendia para outros locais). Esses comerciantes da capital eram em sua maioria alemães que estavam localizados na região do Quarto Distrito⁴⁰. Foi este ciclo que proporcionou dinheiro para investimentos em fábricas e para a produção local de produtos manufaturados, favorecendo o desenvolvimento industrial.

Sendo assim, entre os séculos XIX e XX formou-se no Quarto Distrito uma zona industrial que atraiu um contingente populacional em busca de trabalho e moradia. Esta zona industrial era diversificada tanto pelos tipos de indústrias que se localizavam naquele espaço quanto pela presença de diferentes imigrantes que trabalhavam na região e começaram a procurar moradias próximas às fábricas. Alexandre Fortes (2004) apresenta dados sobre as indústrias existentes em 1916 no Quarto Distrito.

⁴⁰ Para se ter uma ideia, o Caminho Novo a partir da segunda metade do século XIX também era conhecido como “a rua dos alemães” (MATTAR, 2010).

Tabela 13 – Fábricas do Quarto Distrito por número de trabalhadores – 1916

FÁBRICA	PRINCIPAL PRODUTO	NÚMERO DE OPERÁRIOS
Companhia Fabril Porto-alegrense	Meias	450
Companhia Fiação e Tecidos	Tecidos	300
Ernesto Neugebauer	Doces	220
Oscar Schaitza	Tecidos	195
F. Walter Gerdau ⁴¹	Móveis	160
Albino Cunha	Moinho	126
Companhia	Vidros	60
H. Ritter e Filhos ⁴²	Cervejaria	55
Alberto Bins	Fundição	45
C. Fulginitti	Móveis	28
J. Sanguinetti	Móveis	25
Guilherme N. Filho	Balanças	21
Fortunato Travi	Serraria	20
Mendelski e Irmão	Calçados	20
C. Grimaldi	Massas	15
Santo Meneguetti	Serraria	15
Huber e Muller	Serraria	15
Otto Kumm	Serraria	10
Irmãos Elly	Serraria	10
Barcellos e Cia.	Sabonetes	10
Carlos Klaus	Fundição	9
D. Collin	Móveis	3
Ernesto Rublo	Moinho central	2

Fonte: FORTES, 2004, p. 40.

Leila Mattar (2010) comenta que o setor têxtil foi importante para o desenvolvimento dessa industrialização no Quarto Distrito. Pela tabela pode-se verificar que as duas maiores fábricas de 1916 eram do setor têxtil. A Companhia Fabril Porto-alegrense foi fundada em 1893 e a Companhia de Fiação e Tecidos foi inaugurada em 1891. Cerca de vinte anos depois, tinham centenas de funcionários em suas instalações.

Com relação à variedade de imigrantes trabalhando na região, Alexandre Fortes (2004) apresenta outros dados também relativos aos anos de 1916 e 1917. A partir de um recenseamento por nacionalidade ocorrido no Quarto Distrito, foram elencadas vinte e seis nacionalidades, incluindo a brasileira. A maioria dos sujeitos eram brasileiros, representando 79,6% da amostra, contudo as outras nacionalidades que se destacavam eram: alemães, italianos, poloneses e russos. No total, foram recenseadas 19.373 pessoas de diferentes locais e distintos continentes de origem. A tabela abaixo apresenta os dados desse recenseamento.

⁴¹ Dentre as empresas elencadas nessa tabela, a Gerdau é a que mais possui estudos sobre sua trajetória. Para saber mais ver OTT (2013); WERLANG (2002) e LOBELLO (2001)

⁴² Para maiores informações sobre essa empresa e sua trajetória ver BEISER (2012)

Tabela 14 – Recenseamento geral por nacionalidade – 4º Distrito (1916-1917)

Nacionalidade	Número	Porcentagem
Brasileiros	15.420	79,60
Alemães	1.179	6,09
Italianos	1.245	6,43
Poloneses	356	1,84
Russos	304	1,57
Portugueses	258	1,33
Austríacos	181	0,93
Espanhóis	115	0,59
Árabes	95	0,49
Argentinos	50	0,26
Franceses	40	0,21
Orientais (Uruguaios?)	39	0,20
Suecos	33	0,17
Ingleses	17	0,09
Suíços	8	0,04
Americanos	7	0,04
Irlandeses	4	0,02
Belgas	4	0,02
Boêmios	4	0,02
Africanos	3	0,02
Húngaros	3	0,02
Turcos	3	0,02
Paraguaios	2	0,01
Holandeses	2	0,01
Cubanos	1	0,01
Estrangeiros	3.953	20,40
TOTAL	19.373	100

Fonte: FORTES, 2004, p. 39 (adaptado).

Sobre a ocupação e loteamento de terras no Quarto Distrito, Leila Mattar (2010) expõe:

Neste sentido, já no final do século XIX, mais precisamente em 1895, a Empresa Territorial Porto-alegrense iniciou os trabalhos de loteamento em áreas do 4º Distrito, através da abertura de ruas de chão batido, obedecendo à regularidade do traçado xadrez do plano que lhe deu origem. O Caminho Novo e a futura rua do Parque, constituíam as opções de acesso ao lugar, sendo que a região da praça dos Navegantes era coberta por mata espessa, cujos vestígios ainda permaneceram até a década de 1920. Outras chácaras se instalaram nos quarteirões e nos espaços maiores. Nas primeiras décadas do século XX, havia pelo menos três chácaras no centro do bairro, sendo que as maiores localizavam-se nas proximidades da rua Dona Margarida. Tambos de leite, gado pastando e a presença de pequenos açudes repletos de traíras, davam um ar bucólico ao bairro. Aos poucos a comunidade foi crescendo, com o surgimento de fábricas, algumas vizinhas dos tambos, e a construção das moradias (MATTAR, 2010, p. 58).

Segundo a autora, esses loteamentos eram simples, pois não havia a obrigatoriedade de infraestrutura urbana, como rede de esgoto, água tratada e luz. As ruas eram precárias por não possuírem calçamento e nem escoamento de águas. Essas condições não eram exclusivas dessa região, pois as melhorias na infraestrutura da capital começaram a ser implantadas a

partir da década de 1870. O abastecimento de água ocorreu em 1876, a iluminação a gás em 1874, os serviços telefônicos em 1886, os bondes de tração animal a partir de 1873⁴³.

Com relação à estrada de ferro, Francisco Riopardense de Macedo (1999) afirma que a primeira estrada surgiu em 1874 e ligava a rua Voluntários da Pátria com o município de São Leopoldo. Dois anos depois, a estrada ia até Novo Hamburgo. Pelo caminho da ferrovia é possível inferir a importância das colônias alemãs para o desenvolvimento da capital. Em 1888, a ferrovia aumentou suas interligações e conseguia realizar trajetos de Porto Alegre até Santa Maria e Uruguaiana.

A possibilidade de deslocamento e interligação entre regiões está presente na trajetória histórica do Quarto Distrito. No início pelo Guaíba, depois pela ferrovia, bondes e avenidas. Esta região de Porto Alegre se desenvolveu à medida que foi conectando espaços e facilitando o deslocamento de diferentes pessoas e mercadorias. Leila Mattar (2010) argumenta que o Caminho Novo, ou a Voluntários da Pátria, foi a via mais importante da região até 1940. No início, como ainda não tinham ocorrido os aterramentos do Guaíba, essa atual avenida estava às margens do lago e as indústrias aproveitavam dessa localização favorável para transportar seus produtos pela via fluvial. Com a inauguração da avenida Farrapos (1940), a Voluntários da Pátria perdeu a sua primazia, pois esta nova avenida interligou Porto Alegre com a BR-116, que proporcionou a expansão da área industrial para a região metropolitana (SOUZA E MULLER, 1997).

A ideia de progresso e modernidade pensada para Porto Alegre provocou estas transformações na região e no bairro Navegantes. Tanto a paisagem local quanto as vivências dos antigos moradores passaram por mudanças a partir de construções que facilitaram o trânsito, como: a Travessia Getúlio Vargas (Ponte do Guaíba) em 1958 ou a TREMSURB⁴⁴ na década de 1980. Aterramentos foram realizados nas margens do Guaíba, o tráfego foi conduzido para a avenida Sertório, descaracterizou-se os sítios antigos, transformou-se inclusive a praça dos Navegantes e o santuário de Nossa Senhora dos Navegantes, dificultando a circulação de pedestres devido ao complexo viário e ferroviário. A autora também salienta que

Outro fator que originou uma mudança radical na paisagem evidencia-se no cruzamento das ruas Voluntários da Pátria e Conceição. A intervenção originada

⁴³ Sobre os bondes de tração animal, as duas primeiras linhas ligavam o centro de Porto Alegre ao arraial do Menino Deus através da Cia. Carris de Ferros Porto-Alegrense. Em direção ao norte da cidade foram inauguradas as linhas Independência e Floresta (1893), além de São João e São Pedro (1896).

⁴⁴ A Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre S. A. foi criada em abril de 1980 para facilitar o deslocamento de pessoas entre Porto Alegre e a região metropolitana. Em 1985 foi inaugurado o primeiro trecho com 15 estações ligando Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul. Maiores informações: http://www.trensurb.gov.br/paginas/paginas_detalhe.php?codigo_sitemap=48. Acesso em: 13/09/2015

pela inserção do complexo viário tornou inevitável o seccionamento do antigo Caminho Novo, criou fortes barreiras através da elevação do nível das pistas e descaracterizou antigos prédios, como o edifício Ely. Soma-se a essa série de alterações as instalações do Porto, que motivaram a exigência de sucessivos aterros para sua viabilização e a avenida Castelo Branco que, situada sobre um dique de proteção contra enchentes, assumiu uma posição mais alta em relação ao seu entorno. Assim, tornou-se inevitável o gradual e definitivo afastamento entre a rua Voluntários da Pátria e o Guaíba, no passado parte integrante da mesma (MATTAR, 2010, p. 69).

Alexandre Fortes (2004) argumenta que o núcleo do Quarto Distrito estava nos bairros Navegantes e São João. Com relação ao bairro Navegantes, seu surgimento ocorreu vinculado a abertura de estradas que interligavam o Caminho Novo a Gravataí e, também, devido à construção de uma capela. De acordo com Ary Sanhudo (1975), os maiores proprietários de terrenos na região eram Dona Margarida Teixeira de Paiva e Eduardo Azevedo de Souza Filho. Em 1875, Dona Margarida doou uma parte das suas terras para a construção de uma capela em homenagem à Nossa Senhora dos Navegantes⁴⁵.

Sérgio Franco (1988) argumenta que os primeiros traçados das ruas do atual bairro Navegantes ocorreram durante a década de 1870. Eram as ruas Sertório e São José (atual rua Frederico Mentz). Nessa mesma época, houve a implantação da estrada de ferro ligando Porto Alegre a Novo Hamburgo e São Leopoldo. A estrada de ferro foi implantada ao longo da Voluntários da Pátria e tinha a estação que se localizava na esquina com a rua Conceição. Essas transformações favoreceram o crescimento do bairro, principalmente a partir da inauguração da primeira Estação Navegantes, por volta de 1886.

O bairro Navegantes cresceu a medida em que o processo industrial dessa região foi se consolidando e prosperando. Com relação a esse processo de industrialização, Célia Souza e Dóris Muller (1997) expõem que o desenvolvimento industrial de Porto Alegre foi favorecido em razão da diminuição da importação de produtos manufaturados durante as duas guerras mundiais, que forçaram a aceitação inicial do produto nacional. Em virtude da quantidade cada vez maior de fábricas e o aumento das oportunidades de emprego, os trabalhadores começaram a procurar moradias próximas aos locais de serviço.

Essa procura por casas, edifícios e terrenos no bairro contribuiu para sua expansão e aumento populacional. O Navegantes tornou-se um “bairro-cidade”, com estabelecimentos comerciais e de serviços que supriam as necessidades dos residentes locais. De acordo com Leila Mattar (2010), com o passar do tempo foram sendo construídos templos, escolas,

⁴⁵ Esta capela ficou pronta um ano depois (1876) e foi elevada à paróquia em 1919. Neste local acontece uma das festividades mais importantes da cidade, a festa em homenagem à Nossa Senhora dos Navegantes, com procissões a pé e com barcos, além de missas que se estendem ao longo de todo dia dois de fevereiro. Este dia está definido como feriado municipal.

igrejas, cinemas, clubes recreativos, desportivos e de regatas, associações comunitárias, entre outros estabelecimentos que respondiam as demandas dos moradores. Ary Sanhudo (1975) afirma que este bairro possuía a “Rua da Praia do Quarto Distrito”, a avenida Eduardo⁴⁶ que por congregar diferentes comércios e serviços era um ponto de encontro, negócios e lazer dos moradores do Navegantes (e do Quarto Distrito ao todo).

Entre as distintas fábricas localizadas no bairro, Alexandre Fortes (2004) e Leila Mattar (2010) destacam algumas que foram importantes tanto para o bairro quanto para o Quarto Distrito: A. J. Renner⁴⁷, Ernesto Neugebauer⁴⁸ e Gerdau⁴⁹. Dentre elas, a indústria que mais contribuiu para o desenvolvimento e expansão da região foi A. J. Renner. Leila Mattar (2010) afirma que a A. J. Renner chegou a ser a maior empresa verticalmente integrada da América Latina, pois controlava todo o processo de produção, desde a fabricação do tecido, produção da peça de roupa, distribuição e venda do produto em lojas exclusivas.

Alexandre Fortes (2004) argumenta que em 1914 a Renner já estava com o seu setor de fiação de lã instalado no bairro Navegantes. Contudo, apenas em 1916 ocorreu a decisão por transferir totalmente a fábrica de São Sebastião do Caí para o Quarto Distrito. A transferência acarretou transformações no bairro. Conforme o autor:

Desde então, a relação entre o crescimento da Renner e a consolidação da urbanização do Navegantes torna-se íntima. Foi a partir da instalação da fábrica que os problemas urbanos locais passaram a fazer parte das cogitações da administração cidadina. Eles diziam respeito, nesse momento, principalmente à consolidação e pavimentação das ruas, em geral mais baixas que os terrenos, e cujos leitos eram constituídos de lama e à escassez de energia elétrica, já que as usinas existentes

⁴⁶ A avenida Eduardo tinha este nome, pois homenageava o antigo proprietário de terras na região: Eduardo Azevedo de Souza Filho. De acordo com Leila Mattar (2010), a avenida Eduardo foi aberta em 1890 e seria anterior ao loteamento executado pela Empresa Territorial Porto-alegrense (ocorrido em 1895). Aliás, o próprio Eduardo foi um dos fundadores desta empresa que loteou a região. A partir de 1945, a avenida Eduardo passou a se chamar de Avenida Franklin Delano Roosevelt em homenagem ao presidente dos EUA no final da Segunda Guerra Mundial.

⁴⁷ A atual Lojas Renner teve seu início por esta indústria A. J. Renner, que surgiu em São Sebastião do Caí e transferiu-se para o bairro Navegantes, onde cresceu e se diversificou abarcando todas as etapas do vestuário: da criação do tecido até a venda das roupas para o varejo. Contudo, a partir da década de 1960 o grupo A. J. Renner decidiu por separar as empresas que o formavam e abrir o capital para acionistas. Em 1990, tornou-se subsidiária do grupo J. C. Penney, empresa estadunidense de lojas de departamentos. Atualmente, as Lojas Renner contam com outras operações, como a Camicado e YouCom, além de estarem em todas as regiões do país e possuírem mais de 17 mil empregados. Maiores informações em: <http://www.lojasrenner.com.br/institucional>. Acesso em: 13/09/2015 <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/economia/noticia/2015/09/marta-sfredo-jose-gallo-anteviu-a-crise-e-projeta-retomada-para-2018-4853894.html>

⁴⁸ A Fábrica Neugebauer foi fundada em 1891. O alemão Franz Neugebauer veio para Porto Alegre três anos antes e juntamente com mais dois irmãos fundaram a empresa de doces Neugebauer. Em 1903 foi construído o prédio de dois andares na avenida Cairu, que tradicionalmente sediou a firma. Em 2010, a empresa Vonpar comprou a marca Neugebauer (MATTAR, 2010).

⁴⁹ Em 1901 foi inaugurada a Fábrica de Pregos Pontas de Paris por João Gerdau e seu filho Hugo Gerdau. Seis anos depois surgiram dois ramos de empreendimentos: Hugo Gerdau continuava com a fábrica de pregos e seu irmão Walter Gerdau dirigiu Fábrica de Móveis Gerdau. Ao longo do século XX, a Fábrica de Pregos se expandiu, abriu capital e tornou-se uma das empresas mais importante nacionalmente e externamente, pois também adquiriu empreendimentos fora do Brasil (GERDAU, 2012).

(Força e Luz, Municipal e Fiat) se encontravam com sua capacidade esgotada, deixando praticamente às escuras o então Quarto Distrito (Navegantes – São João) (FORTES, 2004, p. 41).

Alexandre Fortes (2004) ressalta que a importância da Renner pode ser quantificada com relação ao número de prédios próximos à fábrica e à quantidade total da população do bairro. Em 1916, eram 378 prédios existentes no local. Em 1940, a quantidade de prédios passou a ser de 1.704. A população do bairro em 1916 era de cerca de cinco mil pessoas, e em 1940, era quase dezesseis mil sujeitos residindo próximo à fábrica (15.766 pessoas). Para se ter uma ideia da representação dessa quantidade, dezesseis mil pessoas era uma quantidade superior a população das cidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo no mesmo período.

Até a primeira metade do século XX, a expansão industrial, o crescimento populacional e a complexidade dos estabelecimentos e serviços localizados na região do bairro Navegantes foram as características principais dessa localidade. Para se ter uma ideia do crescimento e dinamismo do Quarto Distrito nesse período, Alexandre Fortes (2004) compara o recenseamento de fábricas de 1916 com um outro levantamento realizado em 1953. Segundo o autor, das vinte e três empresas recenseadas em 1916, apenas oito possuíam mais de cinquenta trabalhadores em suas fábricas. Trinta e sete anos depois, em 1953, havia 136 empresas nos bairros Navegantes e São João. Dentre elas, trinta e três atingiam ou ultrapassavam os cinquenta trabalhadores nas suas instalações.

O número total de trabalhadores nessas empresas chegava a 10.889, com predomínio do ramo do vestuário (23%), vindo a seguir a alimentação (15%), a metalurgia e o setor têxtil (ambos com 13%) e os transportes (12%). É importante salientar que, nesse último ramo, não estão incluídos os ferroviários, ligados a uma empresa estadual, mas que representavam um grande contingente de trabalhadores vivendo na região (FORTES, 2004, p. 43).

Nesse recenseamento de 1953, as cinco maiores empresas eram: A. J. Renner S. A. (2.500 funcionários), Varig (1.250 funcionários), Ernesto Neugebauer & Cia. (850 funcionários), Fábrica Rio Guahyba (564 funcionários) e Fábrica Gerdau S. A. (420 funcionários). Em meio a este dinamismo industrial e grande fluxo de pessoas e mercadorias foi que o Colégio Estadual Cândido José de Godói surgiu a partir de 1954 vinculado a uma outra instituição do bairro: a Escola Normal Primeiro de Maio. A próxima seção apresenta a trajetória da instituição de ensino localizada nesse distrito industrial porto-alegrense.

3.2 COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI: DO GINÁSIO PARA MOÇAS AO ENSINO MÉDIO ATUAL

A história do Colégio Godói a ser apresentada nessa seção é uma escolha realizada pela pesquisadora a partir de outras tantas que são possíveis de serem feitas. A opção escolhida enfoca a trajetória institucional do colégio, que iniciou como um ginásio atrelado a outra instituição de ensino e, ao longo dos anos, transformou-se, agregando cursos, percorrendo outros espaços do bairro Navegantes, tornando-se uma escola exclusivamente de ensino médio. As fontes pesquisadas se encontram no Acervo Histórico da instituição, espaço que abarca uma infinidade de vestígios: fotografias, troféus, maquinários antigos, documentos oficiais, decretos, atas, projetos educacionais, etc.

Por ser o enfoque institucional, optou-se por destacar as mudanças, adaptações e reformulações desenvolvidas no Colégio Godói ao longo do tempo em relação às transformações do ensino secundário. As legislações federais e estaduais (através de portarias e decretos) foram as fontes pesquisadas, em conjunto com retrospectivas da história da instituição encontradas no Acervo Histórico que foram elaboradas e organizadas por antigos funcionários da escola. À vista disso, outras abordagens relacionadas às vivências e experiências dos sujeitos que frequentaram, trabalharam e estudaram nesse colégio não serão contempladas nesse texto.

Quando o atual Colégio Godói surgiu no bairro Navegantes, este já era um “bairro-cidade”: tanto pela infraestrutura (energia elétrica, calçamento, esgoto, telefonia, etc) quanto pela circulação de mercadorias e pessoas estimulada pelas indústrias localizadas na região. A avenida Farrapos já estava em funcionamento, bem como as avenidas Sertório e Voluntários da Pátria. O Guaíba já tinha passado por aterramentos e transformações portuárias que o afastaram da avenida Voluntários da Pátria. A enchente de 1941 já tinha acontecido e as memórias eram reconstruídas a cada conversa sobre os alagamentos da região. Entretanto, ainda não havia o Muro da Mauá (finalizado em 1974), nem a Ponte do Guaíba ou a TREMSURB.

A fotografia abaixo apresenta um recorte do bairro Navegantes na década de 1950, quando surgiu o Colégio Godói.

Figura 8 – Foto aérea do bairro Navegantes próximo à Praça Pinheiro Machado (Década de 1950)



Fonte: MATTAR, 2010, p. 95.

A área arborizada à esquerda da imagem é a Praça Pinheiro Machado, uma das poucas áreas verdes do bairro, juntamente com a Praça Navegantes (que fica próxima à Paróquia Nossa Senhora dos Navegantes). Essa fotografia é de uma parte do bairro muito próxima ao atual endereço do Colégio Godói (avenida França, número 400). À esquerda da imagem, está a avenida Farrapos com pista dupla. A Praça Pinheiro Machado fica entre a avenida Farrapos e a avenida Franklin Delano Roosevelt (antiga avenida Eduardo), que conforme Sanhudo (1975) era a "Rua da Praia do Quarto Distrito". A avenida Roosevelt aparece na imagem sendo a segunda via perpendicular da esquerda para a direita. A terceira via perpendicular é a atual avenida São Paulo.

Na década de 1950, havia algumas escolas no bairro em funcionamento, tanto públicas quanto particulares, originadas a partir de iniciativas de padres, pastores ou professores particulares⁵⁰. O atual Colégio Godói surgiu de uma outra instituição pública localizada no bairro Navegantes: a Escola Normal Primeiro de Maio. Sobre esta instituição, sua trajetória se iniciou a partir de uma escola para os filhos dos operários, estabelecida próxima à fábrica A. J. Renner com o nome de "Grupo Escolar de Navegantes". Em 1934, o grupo escolar mudou

⁵⁰ Leila Mattar (2010) argumenta que devido as distintas etnias que formavam a população do bairro, surgiram escolas germânicas, polonesas, de padres católicos Lassalistas que congregavam os filhos dos moradores locais.

de nome e passou a se chamar “Grupo Escolar Primeiro de Maio”, em homenagem ao dia dos trabalhadores.

Leila Mattar (2010) comenta que o terreno onde está atualmente essa instituição de ensino foi doado pelo empresário A. J. Renner. A doação ocorreu em 1938 e o terreno estava localizado na avenida Eduardo (atual avenida Franklin Roosevelt, número 149). O prédio ficou pronto em 1941. A autora apresenta em sua tese um aerofotogramétrico elaborado entre 1939 e 1941 onde está presente a edificação da escola na avenida Eduardo. Entre as décadas de 1940 e 1950 a instituição foi uma Escola Experimental para as observações, estudos e práticas pedagógicas das normalistas do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

O interessante é perceber que a Escola Estadual Primeiro de Maio se tornou uma escola normal em 1954, ano em que também surgiu o Ginásio Estadual Primeiro de Maio, estabelecimento de ensino que, posteriormente, daria origem ao Colégio Godói. Dessa forma, apesar de possuir uma trajetória de vinte anos, as reformulações legislativas recriaram a Escola Primeiro de Maio transformando-a em uma instituição que oferecia o ensino primário, o ginásio e o curso normal de segundo ciclo. Essas transformações decorrem das legislações do ensino secundário e normal ocorridas no país que favoreceram a constituição dessas duas escolas públicas no bairro Navegantes.

Esse contexto legal possibilitou a criação em 1954 tanto da Escola Estadual Normal Primeiro de Maio quanto do Ginásio Estadual Primeiro de Maio (que depois daria origem ao Colégio Godói). Nesse ano, foram publicados um decreto e uma portaria que constituíram esses dois cursos. O decreto estadual nº 4.856, de 08 de fevereiro de 1954, instituiu uma Escola Normal em Porto Alegre, passando a “Escola Experimental Primeiro de Maio” para “Escola Normal Primeiro de Maio”. No mesmo ano, só que em agosto, a portaria nacional nº 837, de 31 de agosto de 1954, concedeu ao Ginásio da Escola Normal Primeiro de Maio autorização para funcionamento a título precário até o fim do ano de 1954. Este ginásio tornar-se-ia o Colégio Godói.

O Ginásio Estadual Primeiro de Maio estava destinado à primeira etapa do ensino secundário, ou seja, não havia relação com o curso normal para a formação de professoras. Era um ginásio para moças, dentro das recomendações da Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº 4.244/1942), com duração de quatro anos. Após esse período, as moças estariam aptas a continuarem estudando no curso colegial clássico, científico ou normal. Entretanto, a continuidade dos estudos não seria realizada neste estabelecimento.

O Ginásio Estadual Primeiro de Maio permaneceu durante três anos vinculado à Escola Normal Primeiro de Maio (1954 a 1957). Em 1957 foi publicado o decreto estadual nº

7.654/1957 que desanexou os cursos ginásiais e colegiais que estavam vinculados às escolas normais e institutos de educação do Rio Grande do Sul. Sendo assim, esses estabelecimentos passariam à alçada da Superintendência do Ensino Secundário do estado. A partir desse momento, este ginásio tornava-se uma instituição de ensino única e a primeira diretoria da escola assumiu o gerenciamento desse estabelecimento de ensino que contava com cerca de quatrocentas alunas e cinquenta e cinco professores.

Este novo ginásio surgiu sem possuir um local específico de funcionamento. Como não havia mais o vínculo entre a Escola Normal Primeiro de Maio e o Ginásio Estadual Primeiro de Maio, este passou a funcionar no prédio de outro ginásio do bairro, o Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes⁵¹, a partir de um convênio firmado com a Secretaria de Educação e Cultura. Os anos letivos entre 1957 e 1959 ocorreram nesse outro espaço de ensino.

Figura 9 – Lembrança do ano escolar de 1958



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

A fotografia acima estava identificada como “Lembrança do ano escolar – 1958”. Provavelmente esta foto representa um grupo de formandas do Ginásio Estadual Cândido José de Godói, pois este registro está colado em uma folha de papel junto com outras fotografias das formandas e de uma festa de despedida oferecida pela escola. Nesse momento, a escola era composta somente por estudantes do sexo feminino e a instituição ocupava os espaços do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes.

⁵¹ O Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes estava localizado na avenida Sertório, número 253, sendo uma instituição privada de ensino.

Em 1958, foram publicados dois decretos estaduais importantes com relação ao Ginásio Estadual Primeiro de Maio. O primeiro decreto (nº 8.803, de 11 de março de 1958) modificava o nome da instituição de Ginásio Estadual Primeiro de Maio para Ginásio Estadual Cândido José de Godói. Este novo nome surgiu a partir de uma homenagem do governador do estado Ildo Meneghetti para seu antigo professor da Escola de Engenharia, Cândido José de Godói⁵², em decorrência do centenário de nascimento do professor (1858-1958). No mesmo ano, ocorreu a desapropriação de um terreno para a construção das instalações prediais deste ginásio. O decreto nº 9.209, de 05 de agosto de 1958, declarou de utilidade pública, para fins de desapropriação, uma área de terras situada no bairro Navegantes. Essa área compreendia três terrenos localizados na Avenida França que pertenciam a empresas e agora passaram a ser do estado. Essas áreas desapropriadas estavam muito próximas da fábrica Neugebauer. Ainda hoje, do pátio interno da escola, é possível visualizar as ruínas da antiga fábrica. As imagens abaixo representam essa proximidade.

⁵² De acordo com a biografia elaborada por Ciro Simon (2007), Cândido José de Godói nasceu em 11 de março de 1858, em Rio Grande. Formou-se em engenharia na França. Retornando ao Rio Grande do Sul, trabalhou como engenheiro para o estado. Foi Secretário das Obras Públicas e Secretário da Fazenda entre 1908 a 1913. Em 1914 conquistou posto federal como Inspetor dos Portos, Rios e Canais do Brasil, aposentando-se nesse cargo. Também foi professor da Escola de Engenharia, uma das precursoras da UFRGS. Faleceu no dia 27 de junho de 1946.

Figura 10 – Fotografia aérea do bairro Navegantes com destaque para a fábrica Neugebauer (década de 1950)



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1851575> Acesso em: 20/10/2015

O foco dessa imagem era a fábrica da Neugebauer, pois está localizada no centro da fotografia, local de destaque. Esse registro ocorreu na década de 1950, quando ainda não existia a atual edificação do Colégio Godói. Pela fotografia, pode-se indicar que o terreno baldio localizado no canto direito do registro fotográfico é o espaço que foi desapropriado para a construção do prédio da escola. A rua localizada próxima a esse terreno, que na fotografia está sendo percorrida por um caminhão, é a avenida França. A proximidade da instituição de ensino e a fábrica também pode ser inferida na imagem abaixo, registrada na década de 1970.

Figura 11 – Pátio interno da escola onde se observava a fábrica Neugebauer (1977)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

O prédio que está em primeiro plano na fotografia é o primeiro edifício do Ginásio Godói, inaugurado em 1966, oito anos depois do decreto que desapropriou a área. Ao fundo, na parte direita da fotografia é possível visualizar uma parte da fábrica Neugebauer, demonstrando a proximidade entre esses dois espaços.

A figura 11 foi registrada a partir do pátio interno do Colégio Godói, exibindo a fachada interna da edificação. Entretanto, a fotografia apresentada a seguir exibe a fachada externa do Ginásio Estadual Cândido José de Godói. Esta edificação está em funcionamento de 1966 até o momento atual.

Figura 12 – Fachada externa do Ginásio Estadual Cândido José de Godói (década de 1960).



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Para garantir o funcionamento da escola enquanto o prédio estava sendo construído, o Ginásio Godói percorreu diferentes locais do bairro Navegantes. Entre 1957 e 1959, foram utilizadas as instalações do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes. A partir de 1959 ocorreu a transferência para o Ginásio da Paz⁵³ onde permaneceu até 1965. O interessante ao estudar a trajetória do Colégio Godói é perceber as mudanças que a instituição passou ao longo do tempo e das reformas do ensino, pois as alternâncias de lugares não pararam com a inauguração da própria sede em 1966. Para facilitar a visualização dos locais, foram elaborados mapas indicando os espaços por onde a instituição de ensino transitou ao longo do tempo.

⁵³ Sobre o Ginásio da Paz, Leila Mattar (2010) argumenta que o Pastor Walter Ossent ministrava aulas e educação religiosa para os descendentes germânicos, antes da construção da Igreja Evangélica Luterana (localizada na avenida Sertório). Em 1923, foi encaminhado o projeto para a Escola Primária Evangélica com duas salas na rua Comendador Tavares. Neste mesmo terreno, mas com frente para a Sertório, em 1927, foi projetada a Igreja Evangélica Navegantes, posteriormente denominada de Igreja da Paz (atualmente Paróquia da Paz). Junto a ela foi construído o Colégio da Paz. Na década de 1950, essa instituição era conhecida por Ginásio da Paz. Atualmente no endereço dessa escola (rua Comendador Tavares, n° 360) está localizada a Academia de Polícia Civil (ACADEPOL), que passou a funcionar no prédio em 1986. A escola foi desativada entre 1980 e 1986 (não foi possível precisar o ano).

por inserir a Igreja Nossa Senhora dos Navegantes para representar a sua localização dentro do bairro Navegantes e, também, devido a sua importância histórica para a ocupação dessa região ao longo do tempo.

Durante a década de 1960, ocorreu a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024/1961) que definia o ensino médio dividido em dois cursos: ginásio e colégio. O Ginásio Estadual Cândido José de Godói passou a oferecer o curso colegial a partir da primeira LDB e através do decreto estadual 17.790, de 07 de fevereiro de 1966, a instituição foi elevada a grau colegial, tornando-se o Colégio Estadual Cândido José de Godói. Ainda nessa década ocorreu outra mudança importante: o público estudantil que desde o início era composto por garotas, passou a ter a presença masculina. Em 1969, houve o início dos cursos ginásial e colegial no noturno com a frequência mista. O turno diurno ainda permanecia exclusivo para jovens do sexo feminino. Somente em 1972 todos os turnos e cursos do Colégio Godói passaram a ser de frequência mista.

Durante a década de 1970 surgiram as obrigatoriedades das habilitações profissionais para o ensino de segundo grau. Conforme mencionado no capítulo anterior, a lei nº 5.692/1971 organizou o ensino brasileiro em três fases: primeiro grau (com duração de oito anos), segundo grau (com a duração entre três e quatro anos, onde o estudante sairia habilitado para alguma profissão) e o ensino superior. Dessa forma, o Colégio Godói teve que se reorganizar para oferecer habilitações profissionais dentro das diretrizes nacionais de ensino.

No que diz respeito às habilitações profissionais, a portaria número 4.568, de 15 de maio de 1973, autorizava a intercomplementaridade entre o Colégio Estadual Cândido José de Godói e o Colégio Comercial Irmão Pedro⁵⁴. Esse sistema de intercomplementaridade proporcionava aos dois estabelecimentos de ensino ofertar habilitações profissionais e mesclar seus públicos estudantis. A maior parte das habilitações seriam cursadas no Colégio Irmão Pedro e os demais conteúdos do segundo grau seriam ministrados, em sua maioria, no Colégio Godói. A fotografia a seguir apresenta a fachada do Colégio Comercial Irmão Pedro:

⁵⁴ O Colégio Irmão Pedro possui atualmente o nome de Escola Técnica Estadual Irmão Pedro e está localizado na rua Félix da Cunha, 515, bairro Floresta, Porto Alegre. Essa instituição de ensino possui uma trajetória histórica similar ao Colégio Godói: surgiu como um anexo da Escola Técnica de Comércio Protásio Alves em 1959. Em 1962, começou a funcionar da rua Felix da Cunha como Escola Técnica Comercial Irmão Pedro. Diferentes cursos técnicos são ministrados ao longo do tempo na instituição, que atualmente disponibiliza tanto o Ensino Médio quanto os cursos técnicos de secretariado, publicidade e contabilidade.

Figura 15 – Fachada do Colégio Comercial Irmão Pedro (1982)



Fonte: acervo da pesquisadora.

A portaria n° 4568/73 autorizava as seguintes habilitações: para o Colégio Godói a habilitação plena de Tradutor e Intérprete. Para o Colégio Comercial Irmão Pedro as habilitações plenas autorizadas eram: Contabilidade, Secretariado, Assistente de Administração, Estatística, Publicidade, Comercialização e Mercadologia. Além disso, havia as habilitações parciais de Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Contabilidade, Auxiliar de Processamento de Dados, Desenhista de Publicidade, Corretor de Mercados de Capitais, Corretor de Seguros, Corretor de Imóveis, Promotor de Vendas e Corretor de Mercadorias. Como já foi comentado no capítulo anterior, havia cerca de duzentas habilitações profissionais aprovadas pelo Conselho Federal de Educação. Posteriormente, ainda em 1973, foi elaborada a habilitação de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas para o Colégio Godói.

Posteriormente, foram constituídas outras habilitações no Colégio Godói. Em 1974, a portaria n° 7.217/74 autorizava o funcionamento das habilitações de Decoração, Desenhista de Móveis e Desenhista de Decoração. Em 1979, foi autorizada a habilitação para Auxiliar de Escritório através da portaria n° 8799/79. Este mesmo documento declarou cessado o regime de intercomplementaridade entre o Colégio Godói e o Colégio Irmão Pedro, durando aproximadamente seis anos desse sistema complementar.

Na década de 1970 o Colégio Godói contou com turmas das séries finais do primeiro grau em seu espaço escolar. A portaria n° 15.933, de 16 de agosto de 1976, aprovou o regimento de ensino do primeiro grau na escola para as séries do sexto ao oitavo ano. Essas séries finais foram extintas três anos depois, através do decreto estadual n° 29.283, de 14 de novembro de 1979.

Nesse interim, foi construída e inaugurada a segunda edificação do Colégio Godói. Mais quatorze salas foram criadas através desse outro prédio, localizado nos fundos da escola, e inaugurado em 1978. Era grande a quantidade de estudantes nesse período na instituição, tanto que até esse novo prédio estar pronto, utilizaram-se salas extras na Escola Branca Diva⁵⁵. Seis turmas do noturno tinham aulas nessa escola entre 1976 e 1978. A fotografia abaixo apresenta o prédio inaugurado em 1978.

Figura 16 – Prédio inaugurado em 1978



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

A pessoa que registrou essa imagem estava dentro do pátio interno da escola e de costas para o primeiro prédio (que foi inaugurado em 1966). Dessa forma, este registro tem em primeiro plano um recorte do pátio interno com suas quadras, tendo ao fundo a construção recém inaugurada com mais quatorze salas de aula. De modo geral, esta é a configuração do Colégio Godói atualmente. Deve-se considerar que houve reformas internas e reformulações de espaço pelas equipes diretivas com o passar dos anos, mas basicamente a escola permanece com a mesma configuração.

⁵⁵ Atualmente esta instituição chama-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Branca Diva Pereira de Souza e está localizada na Avenida São Paulo, n° 1020.

As habilitações profissionais deixaram de ser obrigatórias para o segundo grau com a lei federal nº 7.044/82. Entretanto, até a publicação da atual LDB (lei nº 9.394/96), o Colégio Godói disponibilizava habilitações profissionais para Auxiliar de Escritório e Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas. Após a aprovação da LDB, que determinava que o ensino profissionalizante deveria ser realizado em articulação com o ensino regular, as turmas dessas habilitações foram sendo paulatinamente extintas.

Para as décadas de 1990 e 2000 as informações disponíveis no Acervo Histórico são mais escassas. Considera-se duas hipóteses para essa ausência: a primeira está relacionada com a diminuição de profissionais dentro das escolas públicas, através de um enxugamento de cargos e de pessoal para as funções administrativas, pedagógicas e de supervisão. Sendo assim, ocorreu um acúmulo de tarefas e os profissionais estão preocupados em gerenciar as questões cotidianas e urgentes da instituição de ensino, deixando de lado outros aspectos como a salvaguarda das memórias institucionais.

A outra hipótese relaciona-se com as tecnologias atuais e seus mecanismos de armazenamento e preservação. O que antes era escrito à mão, datilografado, fotocopiado e permanecia no papel para ser consultado e guardado ao longo do tempo, agora pode ser armazenado em outros suportes, como pen-drive, computadores, disquetes, CD-Rs, etc. À vista disso, a informação se pulveriza em distintos suportes e as possibilidades de perda das informações estão presentes, seja por acidentes, vírus, má utilização ou pela obsolescência programada das tecnologias digitais que armazenam as informações, porém com o tempo podem facilitar a perda de dados devido à dificuldade de encontrar equipamentos antigos que acessem aqueles suportes digitais⁵⁶.

O que foi possível encontrar sobre esse período mais recente do Colégio Godói foi a quantidade de turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do diurno e noturno da escola entre 1990 e 2015 que serão apresentados a seguir.

⁵⁶ Como exemplo dessa obsolescência programada pode-se citar o disquete “3 ½” que armazenava 1.44MB e que era a ferramenta disponível para transportar e guardar dados. Apesar de ser considerado na época um equipamento frágil, hoje em dia os dados gravados em disquetes necessitam de computadores antigos que estejam com o leitor de disquete funcionando para que sejam acessados.

Tabela 15 – Quantidade de turmas do diurno por série entre os anos de 1990 e 2015

ANO	Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	TOTAL
1990	11	7	3	21
1991	12	6	3	21
1992	18	9	3	30
1993	17	10	5	32
1994	19	11	5	35
1995	23	10	5	38
1996	23	11	4	38
1997	17	10	8	35
1998	16	10	7	33
1999	15	11	6	32
2000	18	11	6	35
2001	18	11	6	35
2002	18	11	6	35
2003	17	11	6	34
2004	16	11	6	33
2005	16	11	6	33
2006	16	11	6	33
2007	14	8	7	29
2008	16	10	5	31
2009	18	10	6	34
2010	18	11	7	36
2011	17	11	8	36
2012	13	8	7	28
2013	11	8	6	25
2014	9	7	7	23
2015	10	7	6	23

Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Tabela 16 - Quantidade de turmas noturno por série entre os anos de 1990 e 2015

ANO	Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série	TOTAL
1990	6	4	3	13
1991	6	4	3	13
1992	6	4	3	13
1993	6	4	3	13
1994	5	6	3	14
1995	5	3	3	11
1996	5	3	3	11
1997	4	3	2	9
1998	4	3	3	10
1999	5	3	2	10
2000	6	4	2	12
2001	6	4	2	12
2002	5	4	2	11
2003	5	3	2	10
2004	5	3	2	10
2005	5	2	3	10
2006	3	3	2	8
2007	4	2	3	9
2008	5	3	2	10
2009	5	3	2	10
2010	3	2	1	6
2011	3	2	2	7
2012	3	2	2	7
2013	3	2	1	6
2014	2	2	2	6
2015	2	2	2	6

Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Os dados apresentados vão ao encontro das discussões sobre os desafios do ensino médio do capítulo anterior. Mesmo que não seja possível constatar a distorção idade-série, a evasão escolar e a repetência estão presentes nestes dados nos dois turnos e ao longo do tempo no Colégio Godói. Também é de fácil percepção que o noturno possuía menos turmas que o diurno. Com relação ao noturno, a tendência foi uma diminuição na quantidade de matrículas desde a primeira série do ensino médio. Mesmo com a aprovação da atual LDB a partir de 1996, não houve melhorias na quantidade de alunos frequentando o ensino médio noturno da instituição. Somente nos dois últimos anos, 2014 e 2015, houve uma continuidade na quantidade de turmas entre as séries. Contudo, nunca a escola esteve com tão poucas turmas em todo o ensino médio noturno.

Sobre o diurno, houve um aumento de turmas de ensino médio logo no início da década de 1990 (de vinte e uma turmas entre 1990 e 1991 para mais de trinta até 2006). Esse crescimento deveu-se ao incremento nas matrículas da primeira série do ensino médio. Dessa forma, pode-se inferir que a quantidade de alunos aptos a cursar essa etapa de ensino e que concluíram o ensino fundamental em Porto Alegre foi suficiente para aumentar as matrículas

do Colégio Godói. De onze turmas de primeiro ano em 1990 para vinte e três turmas de primeira série entre 1995 e 1996.

Durante a década de 2000, a quantidade de turmas oscilou, entre períodos de redução e crescimento. Percebe-se que a partir de 2010 houve uma redução forte, pois de trinta e seis turmas em todo o ensino médio de 2010, atualmente a escola possui vinte e três turmas no diurno. Essa redução de doze turmas (cerca de 360 alunos, se cada turma tivesse trinta discentes) provocou uma diminuição no número de professores e do repasse do governo para a manutenção e gerenciamento da escola.

A repetência ou evasão é perceptível, principalmente se considerar a quantidade de estudantes que chegaram ao terceiro ano. Em 1990, de onze turmas que iniciaram o ensino médio, apenas três turmas chegaram a terceira série em 1992. Em 1995 e 1996, que houve a maior quantidade de matrículas na primeira série, com vinte e três turmas em cada ano, somente oito turmas em 1997 e sete turmas em 1998 chegaram a terceira série. A partir de 2012 a redução de turmas diminuiu. De treze turmas que iniciaram a primeira série, sete chegaram ao final do ensino médio. Em 2013 foram onze turmas de terceira série e em 2015 são seis turmas.

Essas alterações ao longo do tempo na quantidade de estudantes levam a formulações de hipóteses entre os professores da instituição. Além dos argumentos apresentados no capítulo anterior sobre a taxa de fecundidade do Rio Grande do Sul ser pequena, favorecendo a diminuição do público estudantil, sempre é lembrada o aspecto de localização do Colégio Godói. O bairro Navegantes, e o Quarto Distrito ao todo, possuíam uma boa quantidade de pessoas morando nessa área, em decorrência dos seus trabalhos próximos. Contudo, a partir da década de 1960 e 1970, esta região industrial se modificou e perdeu a potência que possuía antes. As fábricas mudaram de lugar e outros pólos industriais surgiram pelo estado. Dessa forma, o bairro Navegantes continua com a característica de ser empresarial, mas seus moradores não representam a mesma quantia que era na década de 1950.

Portanto, o Colégio Godói passou a receber estudantes de diferentes locais de Porto Alegre e da Região Metropolitana devido as diversas linhas de ônibus que percorrem as avenidas do bairro. Apesar de existir diferentes linhas de transporte público que trazem os estudantes para a escola, a possibilidade de pagamento das passagens, a distância das residências com relação a outras escolas mais próximas, além das dificuldades de conciliar a escola com as outras demandas da vida dos sujeitos, podem desestimular a escolha pela instituição. Principalmente à noite, devido à questão da segurança na saída das aulas, quando

os estudantes percorrem espaços do bairro em que não há tanta movimentação, pois as empresas estão em sua maioria fechadas.

Não se deve desconsiderar que essa é uma realidade não exclusiva da instituição. Outras escolas de ensino médio estaduais também passam por esse contexto. Além disso, como o público estudantil é jovem, há outras demandas e prioridade nas vivências dos estudantes que nem sempre facilitam a permanência dos sujeitos em instituições de ensino. Nem sempre o abandono ocorre por motivos que aos olhos dos professores fossem importantes. Entretanto, são os jovens que fazem suas trajetórias e, muitas vezes, a forma como a vida é percorrida não é em linha reta, objetiva e progressiva. Às vezes a trajetória é labiríntica, com idas e vindas, recuos e avanços em busca de vivências dentro desse novo contexto mundial.

Como os materiais presentes no Acervo Histórico do Colégio Godói proporcionam distintas abordagens sobre as trajetórias da instituição, a próxima seção apresenta um panorama sobre as antigas cerimônias de formatura da instituição. Apesar de ser um evento rotineiro no calendário escolar, as formas de organizar esse ritual se modificaram ao longo dos anos.

3.3 ENTRE FOTOS E CONVITES: AS FORMATURAS NO COLÉGIO GODÓI

O convívio na escola com os formandos estava permeado de momentos em que a formatura era o centro das atenções dos discentes. Conversas, discussões, votações, planejamentos se mesclavam tanto com os desejos consumistas desses jovens quanto com as reais possibilidades de financiamento destes desejos. Diante das mobilizações dos formandos para com a cerimônia e festa de formatura, surgiu a questão de como se organizavam as antigas formaturas do Colégio Godói. Será que o ritual escolar sempre foi o mesmo na instituição? Que trajetórias a formatura teve ao longo das décadas de existência deste estabelecimento de ensino?

Analisar as antigas formaturas buscando delinear suas características, mudanças e continuidades, é pesquisar dentro do campo histórico. A História é uma disciplina que passou por diferentes transformações ao longo do século XX. No início desse século, o surgimento da Escola dos Annales favoreceu uma multiplicidade de enfoques e temáticas para os estudos de

história, que até o período em questão não eram estudados pelos historiadores da época⁵⁷. Para Thaís Fonseca (2003), a História Cultural é herdeira desses pressupostos da Escola dos Annales. A autora expõe que a História Cultural⁵⁸ apresenta-se como um campo historiográfico fértil na sua produção de estudos e, dessa forma, contribui para a renovação da historiografia ocidental. De acordo com Roger Chartier (1990), a história cultural “[...] tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler (CHARTIER, 1990, p. 16-17)”.

Devido a este alargamento da compreensão do que é história, defendido pelos Annales e apropriado pela História Cultural, surgiram novos objetos de pesquisa e a escola passou a fazer parte das pesquisas dos historiadores, através de suas distintas fontes: livros didáticos, cadernos escolares, fontes orais, normas e legislações educacionais, etc. Entretanto, é importante ressaltar que a história da educação não surgiu atrelada às discussões do campo historiográfico. Thaís Fonseca (2003) afirma que a história da educação surgiu como disciplinar escolar (relacionada com a Filosofia e Psicologia), com o objetivo de elaborar um conjunto de saberes sobre a história das ideias pedagógicas para a formação de professores e pedagogos.

Para o campo da história da educação, o conceito de cultura escolar é muito utilizado para reconstruir contextos sociais e vivências escolares de diferentes tempos. Dominique Julia (2001) argumenta que estudar a cultura escolar de uma determinada época e local é buscar os entrelaçamentos entre as distintas culturas (políticas, religiosas, populares) daquele contexto histórico. De acordo com o autor:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11).

⁵⁷ Segundo Bastos e Stephanou (2005), com a Escola dos Annales houve uma abertura para distintos e variados enfoques e temáticas que os estudos históricos poderiam explorar em suas pesquisas a partir daquele momento. Dessa forma, ocorreu uma valorização do cotidiano, da história "vista de baixo", dos operários, das mulheres, das crianças entre outros sujeitos que antes não eram considerados como possuidores de história. Essa amplitude de temas favoreceu a expansão de fronteiras entre métodos, objetos, fontes e conhecimentos para a pesquisa e a escrita das histórias. Sobre a Escola dos Annales ver BARROS (2010) e BURKE (1997).

⁵⁸ Sobre a História Cultural ver BURKE (2005), CEVASCO (2003), CARDOSO E VAINFAS (1997)

Sobre este conceito, Antonio Viñao (2002) expõe que a cultura escolar destaca o caráter relativamente autônomo da escola, pois ela não se limita apenas a reproduzir as regras sociais que estão fora da instituição, como as adapta e as transforma criando um saber e uma cultura própria. Dessa forma a cultura escolar é também formada por regularidades e tradições que organizam e determinam as formas de ensinar e aprender, sendo um produto histórico que pode e deve ser estudado. O autor defende a ideia de culturas escolares, no plural, pois cada instituição escolar recria e redefine suas regras e modos de viver a aquela instituição escolar, que é distinta das demais instituições.

Para Diana Vidal (2009), a escola não está fechada à sociedade que a compõe. Conseqüentemente, as diversas culturas⁵⁹ que estão inseridas na sociedade estão presentes na escola, que por sua vez reelabora, negocia e disputa os interesses dos distintos grupos sociais, juntamente com a lógica do funcionamento institucional e as práticas dos sujeitos que pertencem àquela instituição escolar. Nessa perspectiva, a escola ultrapassa as questões pedagógicas, as normas institucionais e as legislações educacionais. Deixa de ser o local da transmissão cultural para tornar-se lugar de negociação, de conflito e de criação de saberes e fazeres que retornam a sociedade.

Nosella e Buffa (2009) ressaltam que a partir do conceito de cultura escolar (ou culturas escolares), surgem distintas categorias de análises que foram e são utilizadas para pesquisar instituições escolares. As categorias elencadas pelos autores são:

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA & BUFFA, 2009, p. 18).

Antonio Frago (1995) ao mesmo tempo em que comenta que a cultura escolar é tudo o que se refere à vida escolar, destaca três aspectos importantes para se analisar esta cultura: o espaço escolar, o tempo e a linguagem. A formatura pode ser explorada por esses três aspectos, pois para que ocorra esse rito, é necessário um local apropriado para abrigar a todos os sujeitos, tanto os sujeitos da escola quanto os espectadores. Além disso, há uma

⁵⁹ Diana Vidal define cultura como: “Ora concebida em contraste à natureza ou à civilização; ora percebida como própria da expressão humana (fato intelectual, artístico ou religioso); ora tomada na acepção ampla de modo de vida; ora, por fim, compreendida como sistema de significações, a cultura adquire sob a pena de sociólogos, antropólogos e historiadores convergência apenas na afirmação de seu caráter dinâmico, historicamente constituído e constantemente objeto de disputa. É no que comporta de tensão e conflito que ela se abre à leitura das mudanças sociais. Ao mesmo tempo, é no que acolhe de regulação que ela permite a análise da homogeneização, ainda que provisória, da sociedade (VIDAL, 2009, p. 104) ”.

composição do espaço que destaca a mesa de formatura, com os professores paraninfos, os homenageados, a direção escolar e os diplomas que serão entregues aos formandos. Essa disposição espacial foi elaborada para comunicar a todos os presentes na cerimônia a passagem desses alunos formandos a sujeitos formados, que concluíram os seus processos escolares. A linguagem envolve os gestos, discursos, hinos e narrativas que são ensaiadas para que este rito ocorra com o mínimo de improviso.

Com relação ao tempo, Antonio Frago (1995) afirma que o tempo escolar é múltiplo e não abarca somente os sujeitos que estão dentro da instituição, pois também é vivido pelas famílias dos discentes e a comunidade em geral. O tempo para a formatura extrapola a questão da duração da cerimônia e abarca o último ano escolar inteiro, pois os diferentes tempos estão em execução com os formandos: calendários de provas, conselhos de classe, determinações da escola, cronograma da produtora, festas do colégio, despedida dos professores, enfim, ritmos individuais e institucionais.

Em meio a essa multiplicidade de tempos, Martine Segalen (2002) argumenta que é possível pensar alguns eventos que ocorrem na escola a partir do conceito de rito, pois pode possibilitar diferentes significações a partir das ações e palavras executadas pelos sujeitos que participam desses momentos. Marilda Iwaya (2002) também argumenta que os ritos escolares são momentos em que a escola se comunica tanto internamente quanto externamente, para a comunidade. As celebrações escolares, a participação de alunos em atividades solenes cívicas, as exposições escolares abertas para o público em geral, as formaturas, podem ser considerados ritos escolares, pois expressam simbolicamente a instituição escolar e quem está envolvido nesse processo de escolarização: alunos, professores, funcionários e direção.

O conceito de rito surgiu na Antropologia e estava, a princípio, relacionado somente às manifestações religiosas dos povos considerados “primitivos”, longe da sociedade ocidental e capitalista⁶⁰. Demorou um tempo até que os antropólogos perceberem que a sociedade

⁶⁰ De acordo com François Laplantine (2007), a Antropologia como disciplina científica surgiu a partir do século XIX. No entanto, desde as primeiras viagens pelo mundo dos europeus, o encontro com povos diferentes proporcionava estranhezas que contribuíram com o desenvolvimento do olhar da Antropologia. Primeiro, considerada uma ciência dos costumes e hábitos de todas as sociedades não-ocidentais, onde os “gabinetes de curiosidades” atraíam as atenções dos europeus que procuravam entender esses povos “primitivos” a partir dos objetos recolhidos das expedições nos diferentes locais do mundo. A estranheza encontrada diante das diversidades de formas de viver e conviver contribuiu para o discurso antropológico encontrar-se com o discurso histórico do momento, a concepção de história natural e a ideia da marcha das sociedades em direção a um progresso universal. Por isso a classificação entre povos “primitivos” e “civilizados”. No topo da sociedade estava a civilização do progresso (Europa) e todas as demais estavam em desenvolvimento. As sociedades e locais que estavam sendo colonizados pelos europeus eram observados a partir do ponto de vista do colonizador, portanto eram consideradas inferiores e classificadas a partir das seguintes etapas: selvageria, barbárie e civilização

ocidental e capitalista também possui seus ritos, sendo que alguns não estão relacionados com manifestações religiosas.

Mesmo que não haja uma definição absoluta sobre o conceito de rito e que sua compreensão depende da etnografia realizada, Mariza Peirano (2003) demarcou algumas linhas que contribuem para a compreensão e utilização do conceito. De acordo com a autora, os ritos são eventos especiais, que quebram o cotidiano do grupo estudado. A natureza desses eventos não é delimitada, podem ser profanos, religiosos, simples, elaborados, festivos ou formais. Por ser um fenômeno especial da sociedade em questão, o rito comunica mensagens para aqueles que estão participando diretamente ou assistindo. A comunicação ocorre por palavras e gestos, apontando e revelando representações e valores daquele grupo. Dessa forma, é necessário que haja um certo grau de convencionalidade, de repetição, de redundância, que quebrem com o tempo cotidiano por alguns momentos. Como anuncia a autora: “rituais são bons para transmitir valores e conhecimentos e também próprios para resolver conflitos e reproduzir as relações sociais (PEIRANO, 2003, p. 9)”. Acrescentando mais uma característica ao conceito de rito, Martine Segalen (2002) argumenta que

[...] essas manifestações têm um campo específico para marcar rupturas e descontinuidades, momentos críticos (passagem) tanto em tempos individuais quanto em tempos sociais; e prioriza a sua eficácia social (SEGALEN, 2002, p. 31).

A autora afirma que o rito não é praticado só por praticar, como um jogo, uma festa ou um costume. O rito é praticado quando se quer exercer uma ação sobre determinadas coisas ou momentos. Enuncia que o rito está relacionado com práticas de simbolização, onde as pessoas que participam acreditam em seu efeito. De acordo com a autora, não há a possibilidade de existir relações sociais sem atos simbólicos.

No que concerne ao conceito de escolarização, Faria Filho (2007) argumenta que há três aspectos relacionados. O primeiro refere-se ao estabelecimento de processos e políticas para a constituição de uma rede de instituições responsáveis pelo ensino da leitura, cálculo, moral e demais saberes considerados escolares. O segundo aspecto aborda a escolarização como a produção de representações sociais que possuem na escola seu lugar especial e fundamental de articulação, sentido e divulgação de resultados. O último ponto pode-se relacionar com a formatura, pois é

[...] aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. Nesse caso, mesmo considerando o *momento* - momento aqui tomado no sentido lógico e não cronológico - de transmissão cultural assumido pela escola, ponho ênfase no *momento* organizativo assumido pela escola em face da cultura (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

A escolarização como aquilo que se torna escolar teria na formatura um dos seus últimos momentos de subordinação de pessoas e sensibilidades. Nessa cerimônia, a escola apresenta o resultado final de anos de disputas e negociações culturais com os sujeitos que agora estão concluindo a escola. Dessa forma, a formatura seria o rito em que os alunos sairiam dessa submissão escolar, pois já estariam transformados de acordo com as intenções da instituição (não necessariamente essa transformação teria ocorrido por completo, como desejaria a instituição escolar, pois os sujeitos não são totalmente passivos aos regramentos e disciplinas escolares).

A formatura foi o rito escolar selecionado para a análise neste trabalho. Inserida dentro da cultura escolar, a formatura é um evento rotineiro e especial ao mesmo tempo. Rotineiro, pois todo o ano a escola se prepara para celebrar o final dos estudos de um grupo de alunos, organizando a cerimônia com os diferentes sujeitos da escola (alunos, direção, professores, funcionários e parentes ou amigos dos alunos). Ao mesmo tempo, esse rito é especial para quem está na condição de formando, pois a formatura é uma cerimônia única na vida de cada formando. Mesmo que haja outras formaturas na vida de cada sujeito, o curso será distinto, as turmas envolvidas serão diferentes e a instituição também será outra.

Com relação às formaturas da escola, foram encontrados principalmente fotografias e convites de diferentes anos. Infelizmente, não foi possível encontrar vestígios de todas as cerimônias de formatura do Colégio Godói. A tabela abaixo apresenta os vestígios encontrados no Acervo Histórico do Colégio Godói referentes às formaturas. Somente aparecem na tabela os anos em que se localizou alguma documentação relativa ao assunto.

Tabela 17 – Vestígios das formaturas encontrados no Acervo Histórico

ANO	FOTOGRAFIA CERIMÔNIA	CONVITE	OUTROS
1957		X	
1958	X		
1959	X	X	
1960		X	
1961		X	
1962		X	
1964		X	
1967		X	
1970		X	
1976		X	
1977	X	X	
1978		X	
1979	X	X	
1980	X	X	
1986		X	
1996	X		
1997	X		
1999			Fita VHS da cerimônia
2000			Fita VHS da cerimônia
2001		X	
2002		X	
2003		X	Fita VHS da cerimônia
2007		X	
2012			Quadro de fotografia dos formandos
2013			Quadro de fotografia dos formandos
2014			Quadro de fotografia dos formandos

Fonte: elaboração própria.

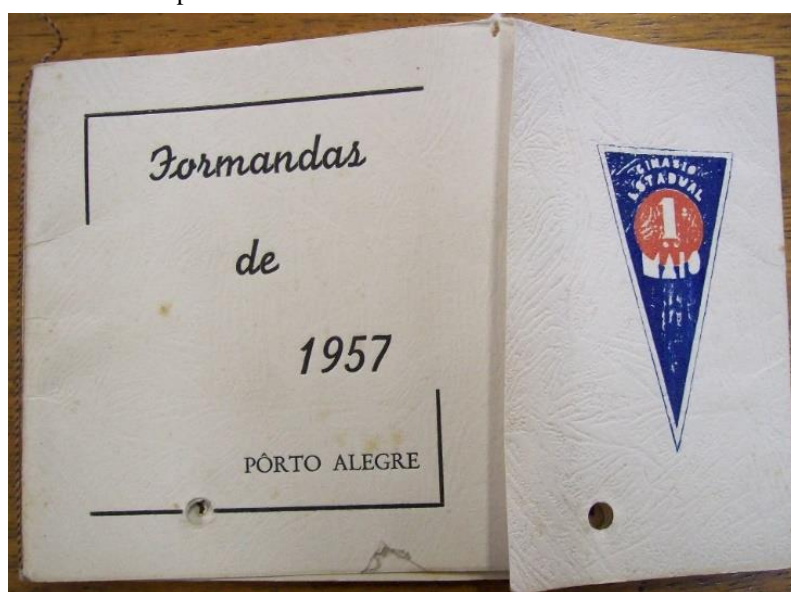
Nos primeiros contatos com a documentação presente no Acervo Histórico foi possível perceber as distintas formas de organizar esse ritual ao longo do tempo na escola. De maneira simples, dentro do colégio, com os formandos, familiares e professores, até utilizando locais exteriores, perto da escola ou locados pela produtora. Conforme afirma Hobsbawm (1984), as tradições são inventadas e se modificam ao longo dos anos.

De acordo com Eduardo Silva (2014), os convites de formatura possibilitam enfocar detalhes que apresentam o público escolar, os professores e alguns aspectos que compõem esse rito escolar. Professores homenageados, paraninfos, lemas, oradores, diretores, símbolos da escola são informações que ajudam a responder como se organizava esta cerimônia de despedida. No caso do Colégio Godói, foram localizados dezoito convites distintos entre si. Alguns foram elaborados dentro da escola (pela direção, professores ou alunos), pois foram digitados no computador e impressos em um papel colorido e outros foram produzidos fora da

instituição escolar (através de um trabalho gráfico com símbolos da escola ou da habilitação profissional do ensino de segundo grau).

Para organizar a análise neste capítulo, as fontes localizadas foram separadas e analisadas por décadas, começando pela década de 1950 quando surgiu a escola. A primeira formatura aconteceu em 1957 e foi a única que ocorreu com a instituição sendo denominada Ginásio Estadual Primeiro de Maio. O convite foi preservado pela escola, onde é possível perceber o símbolo deste ginásio, que na época tinha três anos de existência, além de declarar já na capa do convite o perfil feminino do público escolar.

Figura 17 – Convite da primeira e única formatura do Ginásio Estadual Primeiro de Maio.



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Por meio dos convites de 1957 e 1959, além das fotografias da formatura de 1958, é possível afirmar que o ritual de formatura, nessa época, era composto de duas partes: a primeira sendo uma missa em ação de graças na Igreja Nossa Senhora dos Navegantes⁶¹ e a segunda a solenidade de entrega dos certificados, que ocorreu no Salão Nobre do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes⁶². O paraninfo dos anos de 1957 e 1958 foi o mesmo, professor Guilherme Francisco Stringari, uma escolha de dentro da instituição. Em 1959, surgiu uma outra escolha de paraninfo, Raul Cauduro⁶³, que não fazia parte do corpo docente.

⁶¹ A Igreja Nossa Senhora dos Navegantes, que deu nome ao bairro, está localizada na Praça dos Navegantes, n° 12, bairro Navegantes, Porto Alegre.

⁶² De acordo com os convites, o Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes era localizado na Rua (atualmente avenida) Sertório, n° 253, bairro Navegantes, Porto Alegre.

⁶³ Raul Cauduro (1910 - 1995) nasceu em Porto Alegre, foi professor de português iniciando sua carreira no Colégio Parobé. Em 1944 tornou-se prefeito de Passo Fundo. Em 1959, quando foi convidado a ser paraninfo da formatura do Ginásio Estadual Cândido José de Godói, foi nomeado subsecretário do ensino médio e, posteriormente, secretário da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Foi casado com Mila Cauduro (1916 - 2011), presidente da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul e uma das fundadoras do PDT, ela foi

As fotografias de 1958 retratam as duas partes do ritual de formatura, além de duas outras festas organizadas para as formandas (uma oferecida pelo paraninfo e outra pela instituição). Segue abaixo registro da missa e da solenidade de 1958.

Figura 18 – Missa na Igreja N. Sra. Dos Navegantes (1958).



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Esta imagem foi registrada dentro da igreja, perto do altar e longe da entrada. No primeiro plano aparecem as professoras e o paraninfo prof. Guilherme Stringari (de terno escuro à esquerda da fotografia). Logo atrás estão as formandas com o uniforme do Ginásio. Algumas usam um véu na cabeça. Ao fundo o público que deveria ser composto por familiares e amigos das formandas.

Figura 19 – Solenidade de entrega dos certificados (1958).



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Neste registro está destacado uma parcela das formandas sentadas em frente ao palco. No palco do salão estava a mesa de autoridades, com a direção, professores, paraninfos e homenageados. A formatura sempre acontece com uma mesa de autoridades, pois é na frente da mesa e dos professores que estão ocupando aquele espaço, que ocorre o ato de formar-se, quando a estudante sai da condição de aluna, adquire o certificado ou diploma, e retorna a sua cadeira agora já na categoria de formada. Pela fotografia é possível inferir que havia uma combinação de roupas e acessórios entre as formandas, pois os sapatos de salto, vestidos brancos com modelos aproximados e luvas claras nas mãos são itens visíveis na imagem, que inferem aspectos da moda feminina do momento e da padronização presente no ritual, pois todas eram formandas naquele espaço e tempo. Algumas formandas estão com flores, possivelmente indicando que a formatura ainda não havia acabado, parecendo que a imagem foi registrada durante o processo do ritual de formatura.

Nem todos os convites apresentam o número de formandas daquele ano escolar. Sendo assim, a tabela abaixo foi elaborada a partir da quantidade de formandas ginasiais que foi possível localizar através das fontes disponíveis entre 1957 e 1967. Não foram inseridos os formandos posteriores, pois os demais convites pertencem a um contexto distinto de ensino secundário devido as transformações nas legislações para este nível de educação e a inclusão do público masculino na instituição.

Tabela 18 – Quantidade de formandas entre 1957 e 1965

ANO	FORMANDAS
1957	77
1958	Não consta
1959	83
1960	117
1961	113
1962	116
1963	Não consta
1964	137
1965	Não consta
1966	Não consta
1967	Não consta
TOTAL	643

Fonte: elaboração própria.

Na década de 1960, a missa em ação de graças na Igreja Nossa Senhora dos Navegantes continuava presente no ritual de formatura. Em 1961 e 1967 a missa foi pela manhã e a entrega dos certificados à noite. Nas demais datas, a missa terminava e a entrega dos certificados acontecia logo depois no Salão Nobre do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes.

Com relação aos paraninfos, a ideia atual é que o paraninfo seja o “padrinho” ou a “madrinha” da turma de formandos. Aquele(a) professor(a) que foi importante ao longo da convivência na escola. Pelo que podemos inferir a partir dos convites, a ideia de paraninfo não era como hoje. Dentre os convites da década de 1960, dois possuem paraninfos da instituição escolar: a diretora da instituição em 1960 (professora Maria Helena S. Rocha) e Ernani de Castro Corrêa, que fazia parte da Associação de Pais e Professores do Ginásio Estadual Cândido José de Godói. Além destes, foi convidado o governador do Rio Grande do Sul, Leonel de Moura Brizola (em 1961) e o neto do patrono da escola, Cândido José de Godói Bezerra (em 1964).

Havia distintas categorias de homenageados nos convites da década de 1960. Os títulos foram mudando com o passar do tempo, mas diversos professores e funcionários eram contemplados nessas homenagens. As categorias eram: “homenagem de honra”, destinada para a diretora da instituição (entre 1961 e 1969 foi a professora Clara Elda F. H. Kipper), “homenageados especiais”, somente “homenageados”, “homenagem póstuma”⁶⁴, “homenagem de gratidão”, “gratidão profunda”, “homenagem de carinho”, “homenagem de amizade”, “homenagem de dedicação”, incluindo “homenagem religiosa” (em 1967 para um cônego e um padre, provavelmente oriundos da Igreja Nossa Senhora dos Navegantes).

⁶⁴ Em 1960 para o primeiro presidente da Associação de Pais e Professores e para uma professora da turma da primeira série do Ginásio Estadual Cândido José de Godói de 1957.

Diante de todos esses tipos de homenagens, a comunidade escolar ao todo era contemplada. Professores, funcionários, Associação de Pais e Professores, Círculo de Mães e os pais dos discentes pertenciam conjuntamente com os alunos formandos a este rito escolar. A instituição apresentava-se em festa e os convites agregavam a todos, fazendo da formatura um rito em conjunto.

Em referência aos símbolos presentes nos convites analisados até a década de 1960, foram localizados dois. O primeiro é muito parecido com o símbolo pertencente ao Ginásio Estadual Primeiro de Maio que está presente no convite da formatura de 1957 (ver figura 17). As cores são as mesmas, azul e vermelho, mudando apenas o nome da escola e o formato, de flâmula para um escudo acompanhado de duas fitas (vermelha e azul). Dentro do escudo há uma flâmula igual ao Ginásio Primeiro de Maio, modificando apenas o nome da instituição. Esse símbolo somente aparece nos convites de 1959 e 1961. Entretanto, em outros documentos escolares localizados no Acervo, esse símbolo está presente até o final da década de 1970.

Figura 20 – Detalhe do convite de formatura de 1961 onde aparece na capa do convite o novo símbolo do Ginásio Estadual Cândido José de Godói



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Outro símbolo é uma abelha, presente no convite de 1967 (e posteriormente no de 1970). A figura de uma abelha está presente em outros documentos salvaguardados no Acervo para o mesmo período. No entanto, a abelha da capa do convite é distinta, pois está com um chapéu de formatura e segurando um diploma. Infere-se que a escolha da abelha esteja relacionada com as características do animal com relação ao trabalho de equipe e polinização. Assim como as abelhas, as alunas do Ginásio Godói aprenderiam a trabalhar em equipe e teriam a função de sair pelo mundo espalhando seus ensinamentos conquistados dentro da

instituição. Diversas “abelhinhas” fariam pequenos trabalhos que, no todo, representariam uma função importante dentro da sociedade. Além disso, esse convite de 1967 é distinto dos demais por apresentar na frente do convite a palavra “Candinho”, um apelido carinhoso para o Colégio Estadual Cândido José de Godói.

Figura 21 – Detalhe da capa do convite de formatura (1967)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

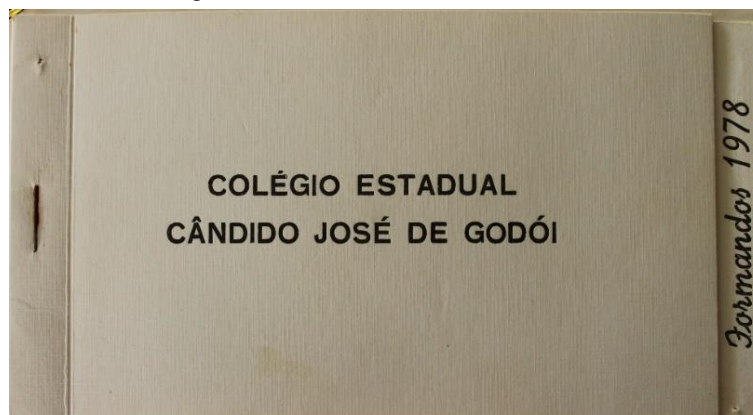
Os lemas escolhidos para compor os convites na década de 1960 transmitem uma imagem de protagonismo dessas jovens, a partir da concepção de juventude como futuro do mundo. As formandas aparecem ora como a “semente que germina em terra fértil; ideal que encontra horizontes amplos” (1961), ora como as escolhas que guiariam os rumos do futuro, pois “o que eu for o mundo de amanhã será” (1967). Os ideais das alunas são exaltados, permitindo a ideia de sonhar e lutar pelo que se acredita, já que o lema de 1964 é este: “se é belo teu ideal, sublime é lutar por ele”. As dificuldades da vida e dos estudos aparecem nessa década e em posteriores, mas a mensagem do lema encaminha para a recompensa posterior dos esforços atuais em estudar, conforme o lema de 1962: “pelas escarpas da vida ao cume do saber”.

Nem todos convites apresentam os nomes dos formandos ou a quantidade de turmas que estão concluindo a escola. Há convites que são sucintos, apresentando as informações da formatura daquele respectivo ano sem entrar em maiores detalhes. Como se fosse um convite institucional, a prioridade sendo a instituição que está organizando mais um dos seus ritos escolares, do que um convite com o foco nos formandos. Outros convites apresentam mais informações dos formandos, seus nomes, a quantidade de turmas, o que possibilita inferir mais aspectos sobre o grupo dos discentes que estava para se formar.

Conforme já visto, durante a década de 1970 ocorreram distintas mudanças na instituição (entrada do público masculino, sistema de intercomplementaridade com o Colégio Irmão Pedro, além das habilitações profissionais). Os convites acompanham essa trajetória institucional. Não é possível localizar a quantidade de formandos ao longo da década, pois apenas três convites trazem os nomes dos discentes (1977, 1978 e 1979). A novidade do ritual, nesse período, foi a retirada da missa em ação de graças. Somente em 1970, ocorreu a celebração da missa pela manhã e a solenidade de formatura à noite. Depois desse ano, nenhum convite trouxe novamente a missa como uma parte do ritual. Os locais da solenidade foram exteriores ao Colégio Godói: no Colégio Nossa Senhora do Rosário (em 1970), Auditório do Ginásio da Paz (1976, 1977 e 1978) e, novamente, no Salão Nobre do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes (em 1979).

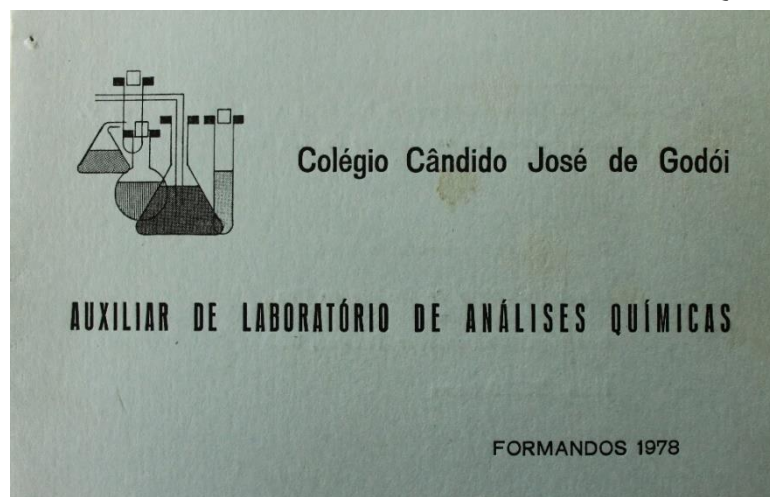
Uma singularidade foi percebida nos convites de formatura da década de 1970. Os estudantes do curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas organizaram uma cerimônia de formatura distinta dos demais concluintes. Para 1977, há dois convites: um geral, contendo os formandos das distintas habilitações que eram ensinadas pelo colégio (com a data da solenidade para o dia 17/12/1977), e outro somente da turma 931 do turno noturno da habilitação de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas (com a data para o dia 18/12/1977). Em 1978, ocorreu a mesma separação, um convite para todos os formandos com a formatura marcada para o dia 22/12/1978 e outro com quatro turmas de concluintes da habilitação em Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas (infere-se que seja do noturno).

Figura 22 – Convite de formatura (1978)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Figura 23 – Convite dos formandos de Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas (1978)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Dentre as formaturas da década de 1970, a cerimônia do ano de 1979 possui a maior quantidade de fotografias, em conjunto com o convite que apresenta maiores informações sobre os discentes. A solenidade ocorreu no Salão Nobre do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes (local utilizado em outros momentos), no dia 22/12/1979, à noite. O colégio estava formando duzentos e cinquenta estudantes, sendo cento e vinte e dois homens e cento e vinte e oito mulheres. Havia quatro turmas de formandos em Auxiliar de Análises Químicas (três turmas diurnas e uma noturna), duas turmas de Desenhista de Decoração (uma turma em cada turno) e duas turmas de Tradutor e Intérprete (todas do diurno). A fotografia abaixo apresenta uma parcela dos formandos:

Figura 24 – Formandos do Colégio Godói (1979)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Os formandos foram divididos em dois grupos, sendo que o corredor de entrada estava entre esses grupos. A fotografia foi registrada de cima do palco, atrás da mesa de autoridades (que aparece desfocada no primeiro plano). Como já apresentado em outras imagens, a mesa de autoridades ocupa um local de destaque no ritual da formatura, separando os professores, homenageados, paraninfos dos demais componentes do ritual. Além disso, a mesa de autoridades possui os certificados, produto final deste ritual escolar.

No lado direito da imagem é possível perceber a presença de dois fotógrafos. Pode-se inferir que o sujeito de camisa branca que está mais próximo ao palco aparenta ser um profissional contratado para registrar alguns momentos desse ritual escolar. Isso evidencia e expressa a solenidade do ritual, pois nesse contexto histórico, a possibilidade de fotografar momentos e eventos não era tão simples e rápida como é atualmente como os celulares ou máquinas digitais. Havia um investimento financeiro na aquisição dessas fotografias, demonstrando a importância dada para esse momento e a vontade de adquirir registros desse ritual que foi representativo para o sujeito formando e sua família. Esta fotografia também indica que não existia uma uniformização das roupas dos formandos. Porém, houve um cuidado na apresentação, seja pela maquiagem e penteados das alunas, seja pela roupa que os alunos escolheram para participar da formatura. Os formandos estão de frente para o palco e a mesa de autoridades, os parentes e amigos permanecem atrás dos lugares dos formandos.

A próxima imagem pode ser considerada um registro clássico de formatura: a entrega do certificado do professor para o estudante, onde literalmente acontece o “formar-se”.

Figura 25 – Formatura Colégio Godói (1979)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

A imagem não apresenta toda a mesa de autoridades, mas por esse registro conta-se três mulheres e dois homens como representantes da escola. Não se pode afirmar quem seria a direção, professores homenageados ou paraninfos. Independente disso, as pessoas presentes nesse espaço são personagens importantes para a escola e para os formandos. Não há nenhuma roupa especial ou uniformizada para essa cerimônia, nem por parte dos estudantes e nem pelos professores. Na fotografia anterior que apresentava uma parte dos formandos e do salão, não se percebia nenhuma decoração ambiente. Nesta imagem, percebe-se que o palco e a mesa de autoridades estão decorados com arranjos florais.

A mesa está com uma toalha, as flores e os certificados estão expostos durante toda a cerimônia e serão entregues um para cada formando. Esta fotografia registra o momento do cumprimento, quando a estudante já recebeu o certificado e está sendo saudada por membros da mesa. Esse ritual de subir ao palco, receber o diploma e cumprimentar as pessoas que compõem a mesa é o ponto mais importante da formatura para cada formando. Depois de sair

do palco, o formando já é formado, já não pertence a categoria anterior de estudante. A imagem abaixo apresenta um registro posterior à formatura de 1979:

Figura 26 – Foto de uma turma de formandos com a mesa de autoridades (1979)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Infelizmente, não foi possível identificar qual turma de formandos está posando para a fotografia. Esta imagem foi registrada da perspectiva dos formandos ou do público que foi acompanhar a formatura. O palco está de frente, a escadaria onde cada formando subiu para buscar o diploma aparece em primeiro plano e pode-se visualizar todas as pessoas que compunham a mesa de autoridades (nove pessoas, sendo três homens e seis mulheres). É interessante perceber que a decoração do palco é simples, com vasos de plantas na escadaria e um arranjo de flores na mesa. Nada comparável as formaturas atuais e suas decorações com jogo de luzes, canhões a laser, tecidos decorativos, entre outras tantas possibilidades de decorações.

A partir da década de 1980, os vestígios das formaturas estão mais dispersos e somente foram localizados dois convites. O primeiro de 1980 é reservado para uma turma do noturno do curso Auxiliar de laboratório de análises químicas. Já o outro é de 1986, com informações sucintas, mas é o primeiro que utiliza as dependências do colégio para a solenidade de formatura (o saguão da escola foi o local escolhido). O lema deste convite é interessante, pois remete à época de abertura política e redemocratização: “Na transição e insegurança de nossa época: disposição e certeza de vencer”. Os únicos registros fotográficos são da formatura de 1980, porém não àquela dos discentes noturnos, mas uma geral, com diferentes turmas de formandos. Pelas imagens pode-se inferir que tenha ocorrido no Salão

Nobre do Ginásio Nossa Senhora dos Navegantes, pois o local é o mesmo da formatura de 1979.

Para a década de 1990 não há nenhum convite preservado no Acervo Histórico. Há poucas fotografias de formaturas, somente de dois anos. Em 1996, a formatura ocorreu fora da escola e não há uma indicação do local. É uma cerimônia simples, com os alunos, professores e familiares. Infere-se que houve uma comemoração depois da entrega dos certificados, pois há fotografias com mesas ocupadas por familiares e formandos, sendo que nas mesas havia palitos de dentes, temperos, refrigerante. Os formandos estavam bem vestidos, mas não havia uniformes e foi organizada uma mesa para os professores e direção entregarem os certificados.

Figura 27 – Formatura de 1996 (mesa de autoridades)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Nesta imagem encontra-se a mesa de autoridades, com os professores e funcionários da instituição. A mesa foi organizada de forma simples, com um arranjo de flores, além da presença dos certificados. Com relação à decoração, percebe-se a presença de balões com as cores da escola, além de adereços natalinos colocados próximos ao teto do espaço. O registro a seguir apresenta a comemoração posterior, provavelmente as pessoas que foram fotografadas sejam familiares de formandos.

Figura 28 – Formatura de 1996 (comemoração)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Uma forma de organização desse ritual que destoa das outras ao longo dos anos, foi a de 1997. São poucas imagens, porém foi uma cerimônia que aconteceu dentro da escola, no pátio, com os alunos uniformizados (a maioria).

Figura 29 – Formatura das turmas do curso de Auxiliar de escritório (1997)



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Foi escrito à mão atrás das imagens que são quatro turmas do curso de Auxiliar de escritório. Pode-se inferir que a escola inteira participou, pois há alunos olhando os formandos

em volta da escola e do local onde estava ocorrendo a formatura. Não há decoração alguma, apenas cadeiras de sala de aula destinadas aos discentes concluintes. Não é possível afirmar se há uma mesa para os professores, se há entrega de certificados ou se os alunos que estão participando sabiam desse evento.

No ano de 1999 surgiu pela primeira vez a presença de uma produtora externa à escola para organizar a formatura. A partir desse momento, os vestígios apontam para a sofisticação desse rito escolar e algumas transformações ocorrem na formatura dos terceiros anos. Há duas fitas VHS com a filmagem da cerimônia de formatura dos anos 2000 e 2003. A imagem abaixo apresenta a fotografia da caixa protetora da fita VHS com a filmagem da formatura de 2000.

Figura 30 – Capa da caixa VHS da formatura de 2000.



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

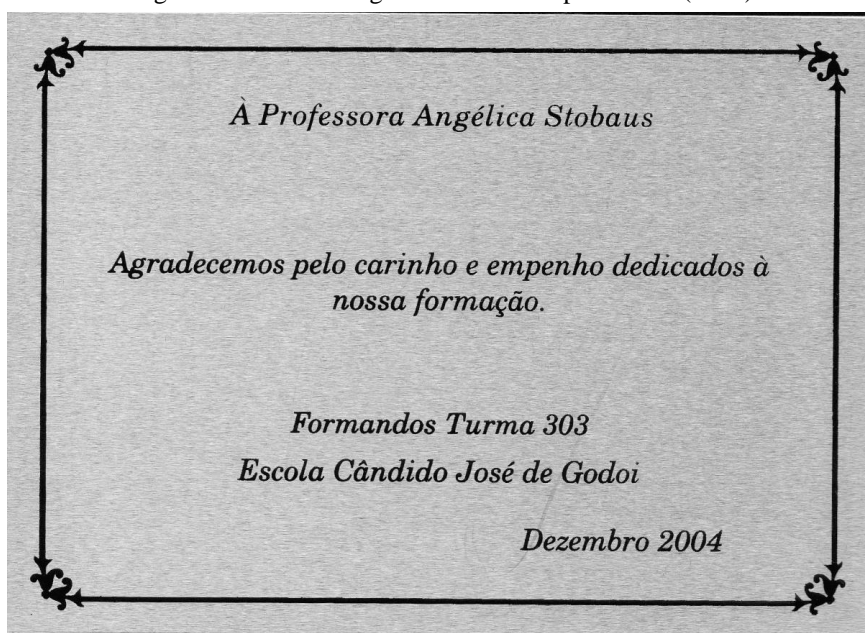
Pela primeira vez os formandos aparecem utilizando a beca ou toga, vestimenta destinada às formaturas de graduação. O registro fotográfico provavelmente foi realizado no dia da cerimônia. Ao estudar a formatura de graduação, Renata Rios (2010) expõe que essas roupas e o diploma são símbolos da formatura, que agem de maneira a acentuar a encenação do rito de passagem, destacando os sujeitos que estão passando pelo processo ritualístico e carregam esses códigos de comunicação.

Entendemos que no caso dos símbolos da formatura são eles de status, pois se referem à exata questão de posição social. No cenário deste ritual, os símbolos distinguem os formandos dos profissionais, os funcionários dos mestres. Cada um carrega os signos que lhe correspondem e indicam sua posição na hierarquia rigidamente estabelecida para esta cerimônia (RIOS, 2010, p. 68).

A autora relata que a formatura tem sua origem conjuntamente com a formação das universidades europeias no final do século XII. O ritual de conclusão dos estudos modificou-se ao longo dos séculos, mas a ideia de organizar um ritual que comunicasse essa mensagem de conclusão e mudança de status permaneceu desde os tempos medievais⁶⁵. Além disso, as vestimentas ritualísticas continuam as mesmas: toga ou beca (veste talar, aquela cujo comprimento vai até o calcanhar) de maneira a destacar o formando dos demais presentes; capelo ou barrete (símbolo da mudança de status, pois o formando entra com o capelo na mão e só o coloca na cabeça quando o reitor ou professor lhe outorgar o grau); jabô, faixa e capa.

Dessa forma, a década de 2000 vai apresentando maiores semelhanças com a formatura de 2014, seja pela popularização de símbolos que antes estavam restritos ao ensino superior (como a toga), seja pela disponibilidade de produtos a serem produzidos pela produtora no dia da cerimônia e posteriormente comprados pelos formandos com a ideia de consumir e registrar esse ritual. Conversando com professores atuais da escola sobre as formaturas antigas, chegou-se a outro produto que foi pensado e ofertado pela produtora aos formandos de 2004 no Colégio Godói e que não está presente no Acervo Histórico da instituição. Os formandos de 2004 presentearam seus paraninfos com uma placa de agradecimento. Essa ideia foi ofertada pela produtora e estava inclusa no pacote vendido aos estudantes para a organização da formatura daquele ano.

Figura 31 – Placa de agradecimento aos paraninfos (2004)



Fonte: acervo pessoal professora Angélica

⁶⁵ Para maiores detalhes sobre os antigos rituais de formatura das universidades europeias, ver RIOS (2010).

No que se refere aos anos 2000, localizaram-se quatro convites e nenhuma fotografia das formaturas no Acervo Histórico. Pode-se inferir que os convites foram elaborados dentro da escola, pois seguem um mesmo padrão e foram impressos com tinta preta em papéis coloridos. A formatura do ano 2001 foi executada dentro do colégio, no auditório que foi inaugurado em 1999. As demais cerimônias (2002, 2003 e 2007) foram realizadas no salão da Igreja São João⁶⁶. É interessante ressaltar que o símbolo atual do Colégio Godói surgiu no convite de 2002, sendo o terceiro símbolo da instituição escolar presente nos documentos analisados sobre a formatura. O atual símbolo é uma composição das letras C e J que estão dispostas de maneira a formar um G, ou seja, um trabalho elaborado a partir das letras iniciais do patrono da instituição, Cândido José de Godói.

Figura 32 – Detalhe do convite de 2002 em que aparece o símbolo atual do colégio.



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Não há a quantidade de formandos e os convites apresentam, pela primeira vez dentro das amostras encontradas, um juramento: “prometo usar das informações recebidas até agora, em prol à justiça e à dignidade humana”. Para a década de 2010, foram localizados vestígios dentro e fora da escola. Dentro da escola estão presentes, a partir de 2012, quadros dos formandos, pois as produtoras contratadas pelos discentes organizaram esses quadros de formatura, com as fotos dos alunos formandos para ficar guardado na escola, como forma de marcar essa passagem do discente pela instituição. O quadro somente possui as fotografias dos alunos, professores e direção não participaram desse material. Decidiu-se por expor esses quadros no saguão da escola para que todos visualizem os formandos dos últimos anos do Colégio Godói.

⁶⁶ A Igreja São João fica na Rua Honório Silveira Dias, nº 645, bairro Higienópolis, Porto Alegre.

Figura 33 – Quadro dos Formandos de 2014



Fonte: Acervo Histórico Colégio Estadual Cândido José de Godói

Flávia Werle (2005) ao analisar quadros de formatura enuncia que é uma maneira de cristalizar a história da instituição em questão, bem como apresentar aqueles que chegaram ao final dos estudos, passando por todas as etapas e formando-se, realizando o rito de passagem. Ao mesmo tempo em se registra uma história institucional, registra-se as histórias das pessoas que passaram por aquela escola, guardando individualidades das pessoas fotografadas ao mesmo tempo em que representam um grupo só: os formandos de determinado ano. A imagem acima perpetua os formandos de 2014.

Com relação à década de 2010, foi localizado um vestígio fora do Acervo Histórico do Colégio Godói. Dentro das possibilidades de comunicação dos últimos anos, localizou-se na Internet um blog da formatura de 2011, elaborado pelo produtor⁶⁷ que organizou essa formatura na instituição. Foi a alternativa encontrada no período em questão para facilitar a comunicação entre os formandos e seus responsáveis, o produtor e a escola. Esse blog está disponível atualmente através desse endereço eletrônico: <http://formaturagodoi2011.blogspot.com.br/>. Analisando esse espaço virtual, construído ao

⁶⁷ Infere-se através do blog que a organização dessa formatura estivesse centralizada em uma pessoa, que editou o blog e estava em contato com a comissão de formatura. Além disso, essa pessoa elaborou um vídeo sobre o local da formatura do Colégio Godói em 2011, que foi no Teresópolis Tênis Clube (Av. Engenheiro Ludolfo Boehl, nº 388, Teresópolis, Porto Alegre). O vídeo está disponível no Youtube no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=yNerZs2Ks08>. Acesso em 10/10/2015.

longo do ano de 2011, percebe-se as potencialidades como fonte histórica, pois há detalhes que não são possíveis de ser acessados por fotografias ou convites. Como toda fonte histórica, requer uma análise específica, pois as mensagens que eram postadas no blog pertenciam ao produtor, que utilizava o espaço como meio de comunicação empresarial. Contudo, há comentários de outros atores envolvidos com a formatura de 2011, bem como textos que indicam conflitos com relação aos preços dos serviços e produtos, os formandos pagantes e prestações a serem quitadas, as possibilidades de festa e cerimônia, os locais em que poderia ocorrer a formatura. Enfim, apresentam aspectos mais detalhados dos planos, desejos e negociações dos atores envolvidos para a produção desse espetáculo do adeus no ano de 2011.

As possibilidades de análise dos convites e fotografias das antigas formaturas do Colégio Godói não se encerram. Há outras perguntas que podem suscitar novos trabalhos com esses vestígios. Por agora, foi possível perceber as transformações que esse ritual escolar passou ao longo das décadas. A análise dos convites e fotos abriu possibilidades para se pensar a trajetória da instituição, pois os diferentes nomes do estabelecimento escolar estão presentes, as turmas de formandos, as reformas educacionais pelas quais a escola teve que se adaptar, a permanência dos professores na instituição, além das possibilidades de estudo prosopográficos através dos nomes dos docentes e discentes. Com um cruzamento de outras fontes, a trajetória do colégio se apresenta para além de decretos e regimentos escolares.

No que concerne ao objeto da dissertação, a análise dessas fontes possibilitou perceber que esse espetáculo atual, com produtora, decoração, togas, músicas, telão, filmagens e fotografias não se aplica ao passado, pois em diferentes momentos é possível perceber que a cerimônia é mais da escola do que dos formandos. Os convites mais sucintos, institucionais, as homenagens diversas que agregavam diferentes atores dentro da escola, a não menção dos nomes dos formandos promovem uma imagem de que esse ritual é de despedida, porém uma despedida institucional da escola para os formandos. Atualmente, é possível assinalar uma alteração de enfoque, em que o objetivo é o formando. A produtora é contratada pelos formandos, os materiais produzidos no dia serão entregues aos alunos, a escolha dos paraninfos e homenageados é das turmas. A escola, nesse espetáculo do adeus, acompanha os discentes, media conflitos, organiza e sugere pela experiência em organizar formaturas. Porém os desejos e as decisões maiores são daqueles que contratam a produtora, ou seja, os discentes concluintes e pagantes do espetáculo. O próximo capítulo apresenta e analisa a formatura de 2014 no Colégio Estadual Cândido José de Godói.

4. ATORES EM CENA, ESPETÁCULO EM EXECUÇÃO: A FORMATURA DO ENSINO MÉDIO DE 2014

Elaborado o pano de fundo, organizado os cenários, eis que o espetáculo está pronto para execução. Esse capítulo é o momento de conhecer os atores que estavam em cena na formatura de 2014 do Colégio Estadual Cândido José de Godói. Além disso, é a oportunidade de descrever e analisar como foi organizada essa formatura, quais foram seus momentos ao longo do ano letivo que finalizaram com a cerimônia e festa em dezembro de 2014.

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira apresenta os jovens formandos de 2014. Para isso, foi necessário destacar algumas questões sobre o conceito de juventudes de maneira a enriquecer o olhar para a análise dos dados coletados através do questionário. Procura-se compreender quem eram esses formandos de 2014 e o que eles estavam sentindo nesse período de finalização da escola e formatura, quais seus desejos, projetos e expectativas com relação ao final da educação básica e ao futuro.

A segunda parte analisa a formatura de 2014 a partir dos conceitos de rito de passagem e sociedade do espetáculo e consumo. Nessa seção aparece falas dos estudantes e falas dos professores que aceitaram participar da pesquisa, bem como ocorre o exame dos diferentes eventos e discussões sobre a formatura no Colégio Godói ao longo de 2014. Torna-se importante analisar essa procura por consumir e adquirir produtos relacionados com a formatura, bem como a contratação de produtoras que oferecem diferentes opções de consumo de acordo com o público pagante. A busca incessante por imagens e a sua reprodução torna as considerações de Guy Debord (1997) atuais, pois esse autor pensou essa sociedade capitalista pautada por imagens, em que o parecer vale mais que o ser.

4.1 OS SUJEITOS DO ESPETÁCULO DO ADEUS: OS JOVENS FORMANDOS DE 2014

Esta seção pretende apresentar os dados coletados pelos questionários e entrevistas realizados com os formandos de 2014 do Colégio Godói. Sendo assim, torna-se interessante ressaltar algumas considerações teóricas sobre o conceito de juventudes. Conforme afirma Luís Antonio Groppo (2000), os critérios que definem a juventude não são facilmente conciliáveis entre si. O primeiro critério seria etário, vinculando a juventude a transformações naturais do corpo humano, e o segundo seria sociocultural, ou seja, cada sociedade estipularia

quando começaria e quanto tempo duraria a fase juvenil dos indivíduos pertencentes aquele contexto cultural, podendo realizar rituais de passagem para demarcar essas transformações.

Segundo Philippe Ariès (1981) as idades da vida são construções históricas que se modificam com o passar do tempo. Levando-se em consideração a legislação nacional, pelo Estatuto da Juventude (lei nº 12.852/2013) os brasileiros situados na faixa etária dos quinze aos vinte e nove anos são considerados jovens. A partir dessa delimitação legal, todos os estudantes concluintes do ensino médio diurno do Colégio Godói em 2014 poderiam ser nomeados como jovens⁶⁸.

Quando essa fase da vida começou a ser estudada, partiu-se de uma perspectiva burguesa, onde a juventude seria considerada o espaço de tempo que vai desde a adolescência (com suas mudanças físicas e psicológicas) até a autonomia da família, ou seja, a condição de adulto independente. Essa independência seria tanto econômica quanto familiar, pois esse sujeito não viveria mais com os pais e estaria em busca de constituir uma nova família, inclusive com filhos, tendo possibilidade de sustentar-se sem apoio familiar. Contudo, essa perspectiva burguesa de juventude não pode ser aplicada a todos os indivíduos, pois há diferentes formas de vivenciar esse período e distintas possibilidades de ser jovem. De acordo com Margulis e Urresti (2008), essa ideia de juventude como um espaço de transição, uma ligação entre a infância e a idade adulta, vincula estes jovens a um período de moratória social e vital:

Então se diz que a juventude depende de uma moratória, um espaço de possibilidades aberto a certos setores sociais e limitado a determinados períodos históricos. A partir de meados do século XIX e no século XX, certos setores sociais conseguem oferecer a seus jovens a possibilidade de postergar exigências - sobretudo as que provêm da própria família e do trabalho - tempo legítimo para que se dediquem ao estudo e a capacitação adiando o matrimônio, o que lhes permite gozar de um certo período durante o qual a sociedade os brinda uma especial tolerância (MARGULIS & URRESTI, 2008, p.15, tradução livre).

Entretanto, esse percurso social não ocorre com todos, pois nem todos os jovens possuem a chance de seguir este caminho ou, simplesmente, optam por postergá-lo a idades mais avançadas do que se espera socialmente. Segundo os autores, o problema ao se pensar as

⁶⁸ Luís Antonio Groppo (2000) ressalta que juventude, adolescência e puberdade não são sinônimos. Esses vocábulos originaram-se de áreas diferentes e procuram significar essa idade da vida de maneira distinta. Segundo Groppo (2000), o conceito de puberdade origina-se nas ciências médicas e está relacionado à fase de transformações corporais do indivíduo, que era uma criança e está tornando-se um adulto com o corpo apto à reprodução. A adolescência foi um termo originado através da psicologia, psicanálise e pedagogia e está relacionada às mudanças na personalidade, na mente e no comportamento do indivíduo que está se transformando em adulto. Já o conceito de juventudes vincula-se com a sociologia, sendo um período intermediário entre as funções sociais da infância e as funções sociais do ser adulto. Pode-se vincular a adolescência com a juventude, sendo que a adolescência viria primeiro, mais próxima à infância, enquanto que a juventude se aproximaria da fase adulta.

juventudes é tomar a parte pelo todo. Não se pode estabelecer esse momento de moratória social para todos os sujeitos jovens, pois há outros aspectos que influenciam e delimitam a vida desses sujeitos e que não os inserem nessa “parte” imaginada e exercida por alguns. Diferenças econômicas, sociais, políticas, étnicas, raciais, migratórias, de gênero são fatores que estão presentes e influenciam nas possibilidades de vida dos sujeitos, na sua capacidade de conviver, sobreviver e (re)organizar a vida. Por isso é importante pluralizar o conceito e analisar esses sujeitos a partir da compreensão de que existem juventudes, com situações e condições plurais e que podem ser identificadas de maneira distinta dependendo do local da pesquisa, do público analisado e dos pressupostos do pesquisador.

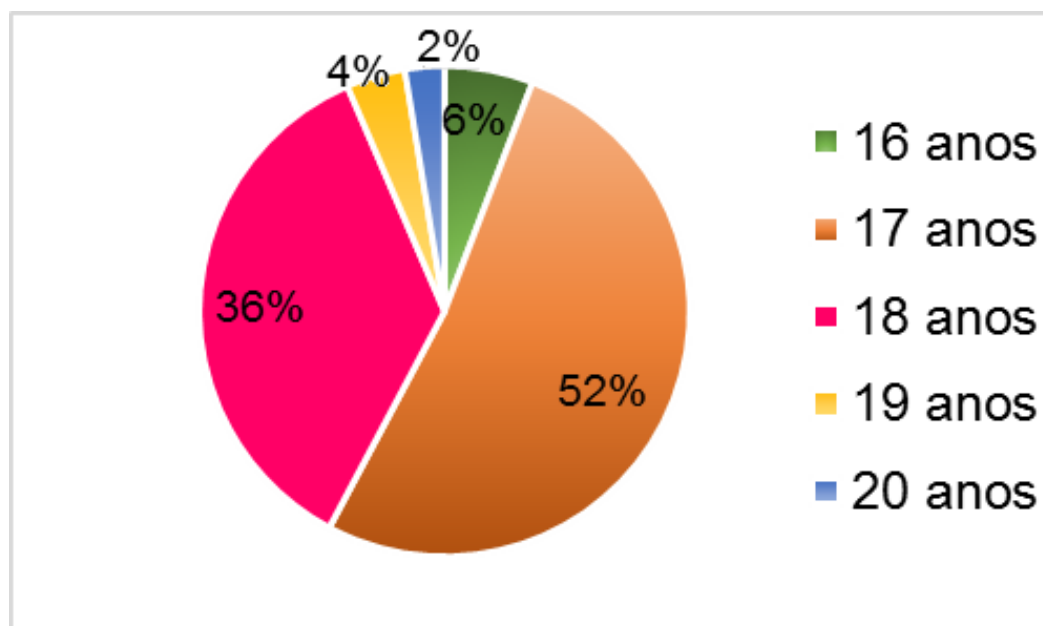
À vista disso, o questionário foi elaborado com dezenove perguntas que pretendiam coletar informações sobre esses estudantes concluintes de 2014, bem como procurar significações atribuídas pelos jovens sobre esse momento de finalização do ensino médio e de preparação para a formatura. Havia 215 discentes matriculados nos terceiros anos do diurno do Colégio Godói em 2014. Desse total, 154 estudantes aceitaram participar voluntariamente (correspondendo a 71,6% do total). As próximas páginas pretendem analisar os dados coletados com essas turmas do terceiro ano diurno da instituição.

Com relação ao público estudantil, 63% das pessoas que participaram da pesquisa eram do sexo feminino e 37% do sexo masculino. Essa predominância do sexo feminino vai ao encontro de outras pesquisas que afirmam que as garotas permanecem mais tempo na escola e possuem mais anos de estudo que os garotos⁶⁹.

No que se refere a idade dos estudantes concluintes do diurno no Colégio Godói, mais que a metade estavam na idade correta de finalização da escola básica (17 anos). O gráfico abaixo apresenta essas informações:

⁶⁹ A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) apresentou os resultados de uma pesquisa realizada em 2012 a partir de informações retiradas do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), avaliação internacional realizada a cada dois anos com alunos de 15 anos de idade que realizam provas de leitura, matemática e ciências. Os dados apresentados pela OCDE indicam que cerca de 14% dos meninos não atingem o nível básico de educação, enquanto que as meninas possuem uma porcentagem menor, com 9% que não alcançam o nível básico de aprendizado. Maiores informações: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninas-levam-escola-mais-serio-do-que-meninos-15504491>
Acesso em: 22/10/2015

Gráfico 1 – Idade dos estudantes do terceiro ano diurno de 2014



Fonte: elaboração própria.

Pelo gráfico é possível perceber que a maioria dos estudantes ou estão adiantados ou na idade correta de conclusão da educação básica. Somando as duas alternativas, tem-se 58% dos jovens nessas condições. Porém, havia a presença de sujeitos com trajetórias escolares não sequenciais, pois estavam com dezoito anos ou mais e ainda não haviam concluído o ensino médio (42% dos participantes). Seja por repetência decorrente do ensino fundamental ou médio, seja por abandono escolar e posterior retomada de estudos.

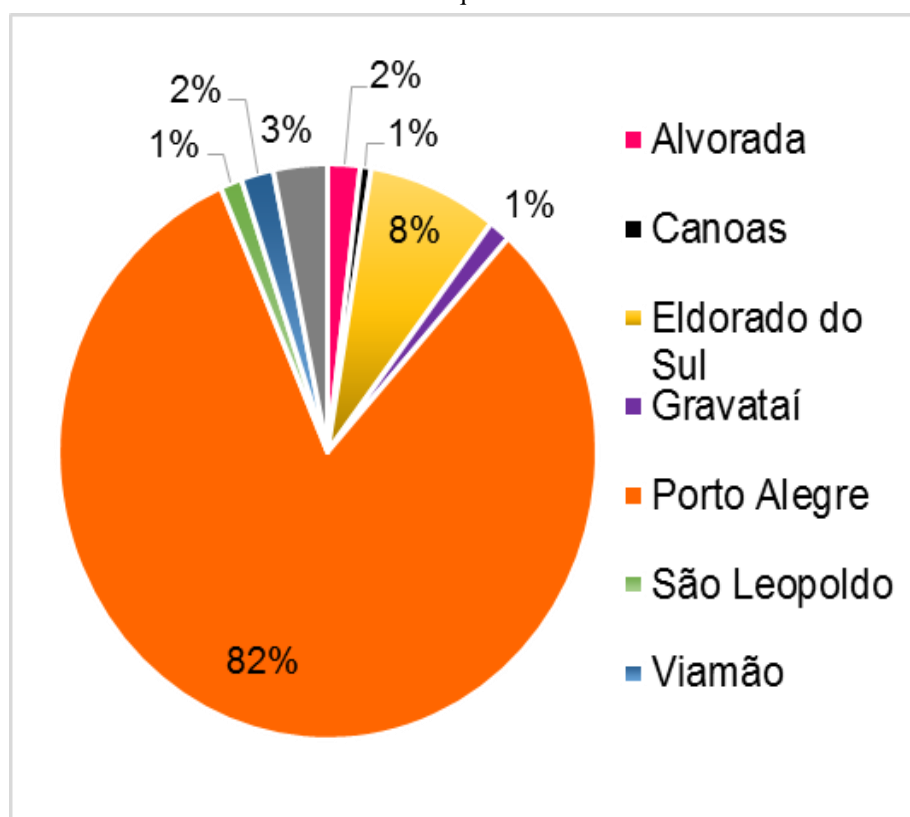
Sobre as dificuldades encontradas para manter os jovens frequentando a escola e, particularmente, o ensino médio, José Machado Pais (2005) argumenta que os jovens hoje em dia possuem uma vida que vivencia continuamente o risco. A possibilidade de que ao longo da vida ocorram acontecimentos ou eventos não previsíveis é cada vez mais alta. Sendo assim, a trajetória de vida que antes poderia ser traçada na juventude e percorrida ao longo do tempo não existe mais. O autor utiliza a imagem de um labirinto para simbolizar o que seriam as trajetórias atuais nesse mundo em constante transformação. Como não se sabe o final do labirinto, o caminho é feito a partir da tentativa, do erro e do retorno ao trajeto já traçado para a retomada das escolhas. Por isso, o autor intitula essas tentativas e escolhas dos jovens para a sua vida de "trajetórias ioiôs", pois como o antigo brinquedo, essas trajetórias vão e voltam, enrolam-se e desenrolam-se diversas vezes. Sendo assim, essa ideia de trajetória ioiô também pode ser pensada para a pesquisa dos jovens discentes do Colégio Godói. Segundo José Pais (2005),

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes

inconstâncias flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se veem sem ele; as suas paixões são como "voos de borboleta", sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida... São estes movimentos oscilatórios reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar (PAIS, 2005, p. 58).

Em concordância ao que já foi comentado sobre o bairro Navegantes, caracterizado desde seu início pela facilidade da interligação de regiões e no transporte de mercadorias e pessoas, os estudantes do terceiro ano diurno da escola residiam em diferentes locais de Porto Alegre e da Região Metropolitana. Como a escola está localizada próxima as avenidas Farrapos, Franklin Roosevelt e Sertório, há diferentes linhas de ônibus que interligam vários espaços da cidade e da região metropolitana com o bairro Navegantes. O gráfico a seguir indica as cidades mencionadas como locais de residência pelos estudantes.

Gráfico 2 - Cidades em que os estudantes residiam

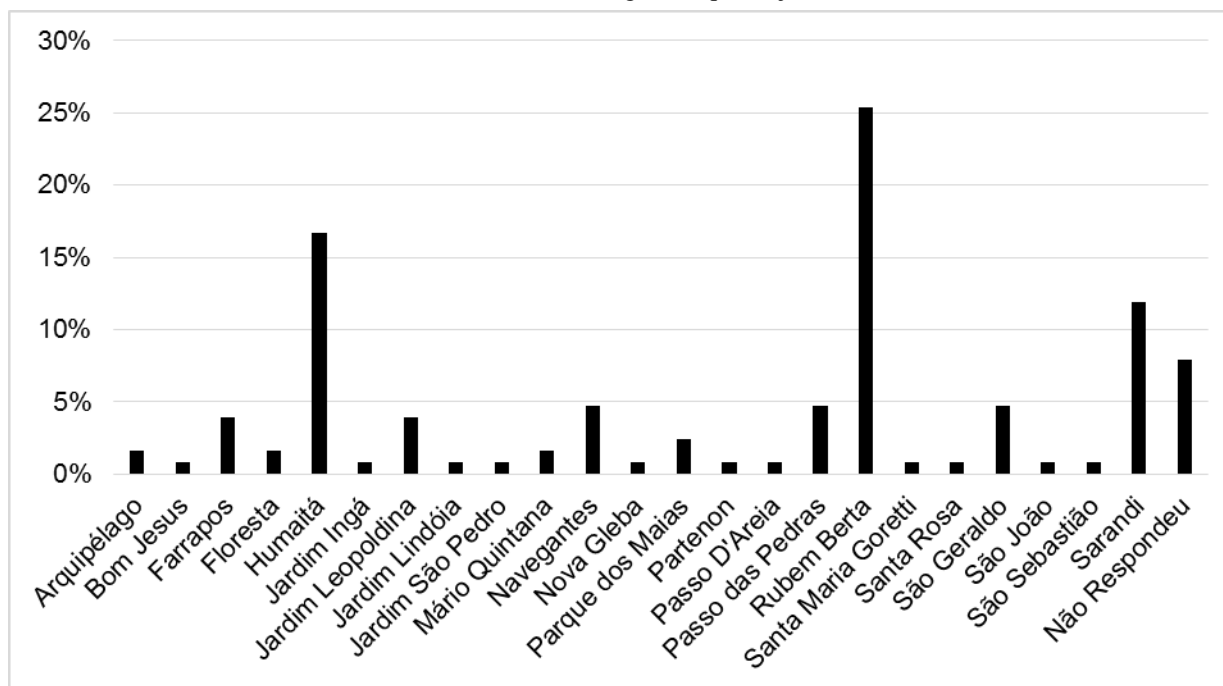


Fonte: elaboração própria.

A maioria dos jovens residiam em Porto Alegre (82%). Entretanto, considerando apenas as cidades da Região Metropolitana, Eldorado do Sul era a moradia de 8% dos concluintes. Após, vinham Alvorada e Viamão com 2% cada da amostra. Com relação a Porto

Alegre, dos 154 estudantes que responderam as perguntas, 126 eram da capital. O gráfico abaixo apresenta os bairros onde estes jovens moravam.

Gráfico 3 – Bairros de Porto Alegre em que os jovens residiam



Fonte: elaboração própria.

A partir das respostas foi possível inferir que a zona norte da capital predominava, principalmente os bairros Rubem Berta (25% dos respondentes), Humaitá (17%) e Sarandi (12%). A característica empresarial do bairro Navegantes surgiu novamente na análise desse gráfico, pois apenas seis jovens residiam no mesmo bairro da escola (5% do total). Essa característica acarreta a dificuldade do Colégio Godói em ter uma comunidade escolar próxima à instituição, pois os discentes estão espalhados em distintos bairros da capital. Pode-se depreender⁷⁰ que a escolha pela instituição se deu devido a fatores como: a possibilidade de sair do bairro em que reside e chegar à escola com um ônibus apenas, a localização favorável para conciliar trabalho ou estágio com os estudos ou pela experiência de ensino e vivência que parentes mais velhos tiveram no Colégio Godói.

Sobre as pessoas que residiam com os discentes, foi interessante perceber que as alternativas colocadas no questionário como possíveis respostas não conseguiram abarcar a totalidade de formas de viver e se relacionar dos estudantes. Como havia uma alternativa que

⁷⁰ Essa inferência não está baseada em nenhuma pergunta do questionário. No entanto, devido à vivência como professora da instituição, é possível perceber que os jovens escolhem o Colégio Godói a partir dos fatores elencados acima.

possibilitava responder qual a sua realidade, diferentes arranjos surgiram. A tabela abaixo apresenta as alternativas elencadas no questionário e as respostas não pensadas durante a elaboração do mesmo. A pergunta era: “Você mora com”.

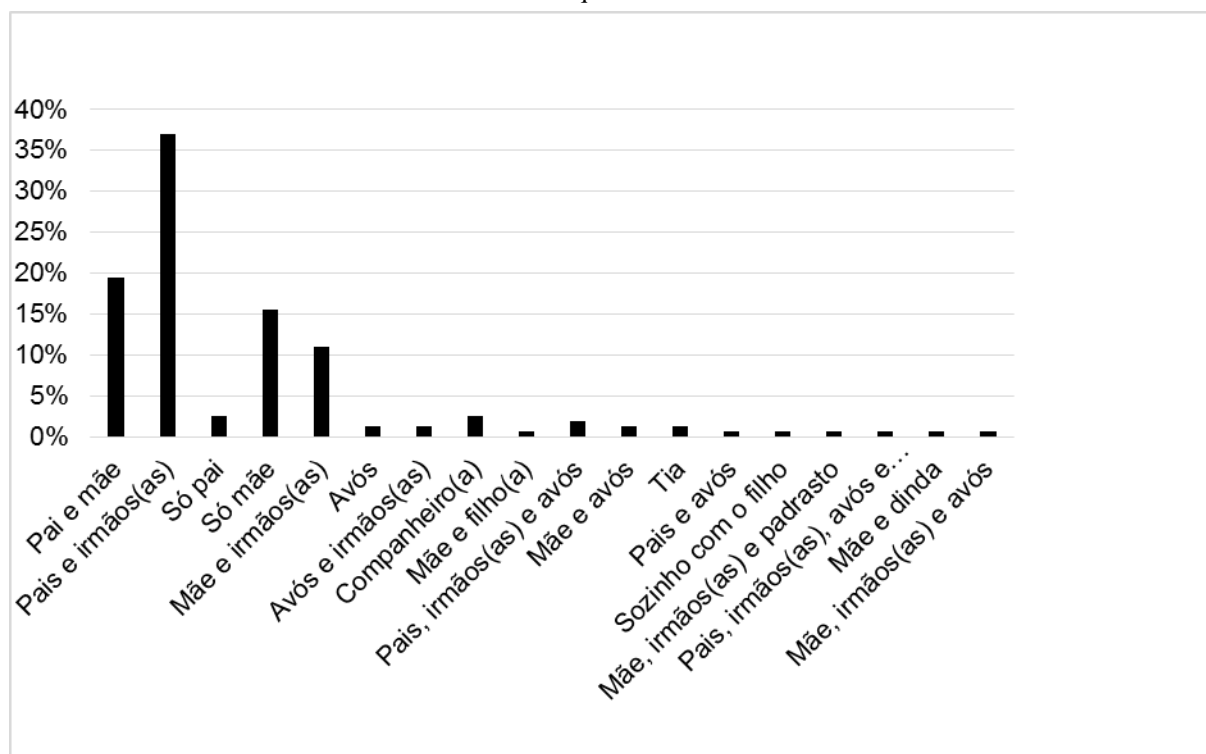
Tabela 19 – Diferença entre as alternativas do questionário e as respostas livres dos discentes

Respostas elencadas no questionário	Respostas alternativas dos discentes a partir da opção “outro”
Pai e mãe	Pais, irmãos(as) e avós
Pais e irmãos(ãs)	Mãe e avós
Só pai	Tia
Só mãe	Pais e avós
Mãe e irmãos(ãs)	Sozinho com o filho
Avós	Mãe, irmãos(as) e padrasto
Avós e irmãos(ãs)	Pais, irmãos(as), avós e companheiro(a)
Companheiro(a)	Mãe e dinda
Sozinho	Mãe, irmãos(as) e avós

Fonte: elaboração própria.

A partir das informações, o gráfico abaixo apresenta as respostas dos formandos de 2014. Pode-se perceber que a maioria dos participantes (37%) residia com pais e irmãos(ãs), sendo que a segunda opção mais respondida foi somente com os pais (19%). A considerada “família tradicional” ainda permanecia em boa parte das residências dos entrevistados, porém não se deve desconsiderar as diversas alternativas de arranjos familiares encontrados e respondidos pelos discentes. É interessante analisar também que as famílias compostas somente pela mãe (16%) ou com a mãe e os irmãos (11%) eram numericamente superiores que aquelas famílias formadas somente pelo pai (3%), podendo ser estabelecidas discussões de gênero sobre a quem normalmente recai a responsabilidade dos filhos quando o casal não permanece junto.

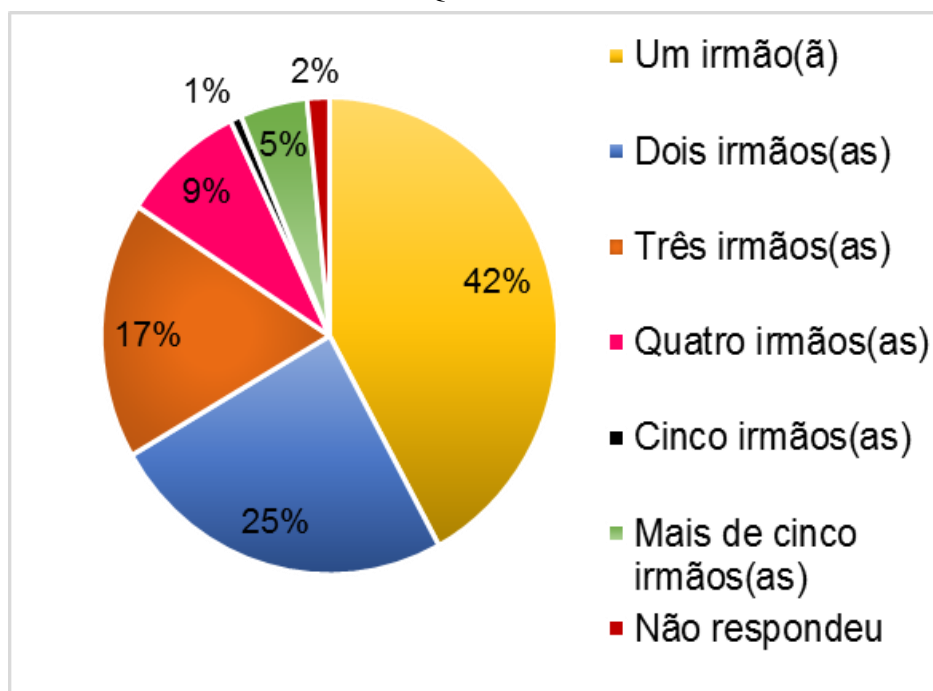
Gráfico 4 – Com quem o estudante residia



Fonte: elaboração própria.

Com relação a irmão ou irmã, 82% dos discentes do Colégio Godói não eram filhos únicos. A parcela maior de alunos (42%) possuía um irmão(ã). Um quarto dos entrevistados possuíam dois irmãos(ãs) e 17% dos discentes três irmãos(ãs). Pode-se inferir que nem todos os irmãos eram do mesmo núcleo familiar. Podia ter havido meio-irmãos(ãs) de pais ou de mãe devido as novas relações dos progenitores. O gráfico 5 apresenta a quantidade de irmãos(ãs) dos entrevistados. Com relação a filhos, dos 154 entrevistados, apenas três afirmaram que possuíam um filho cada um.

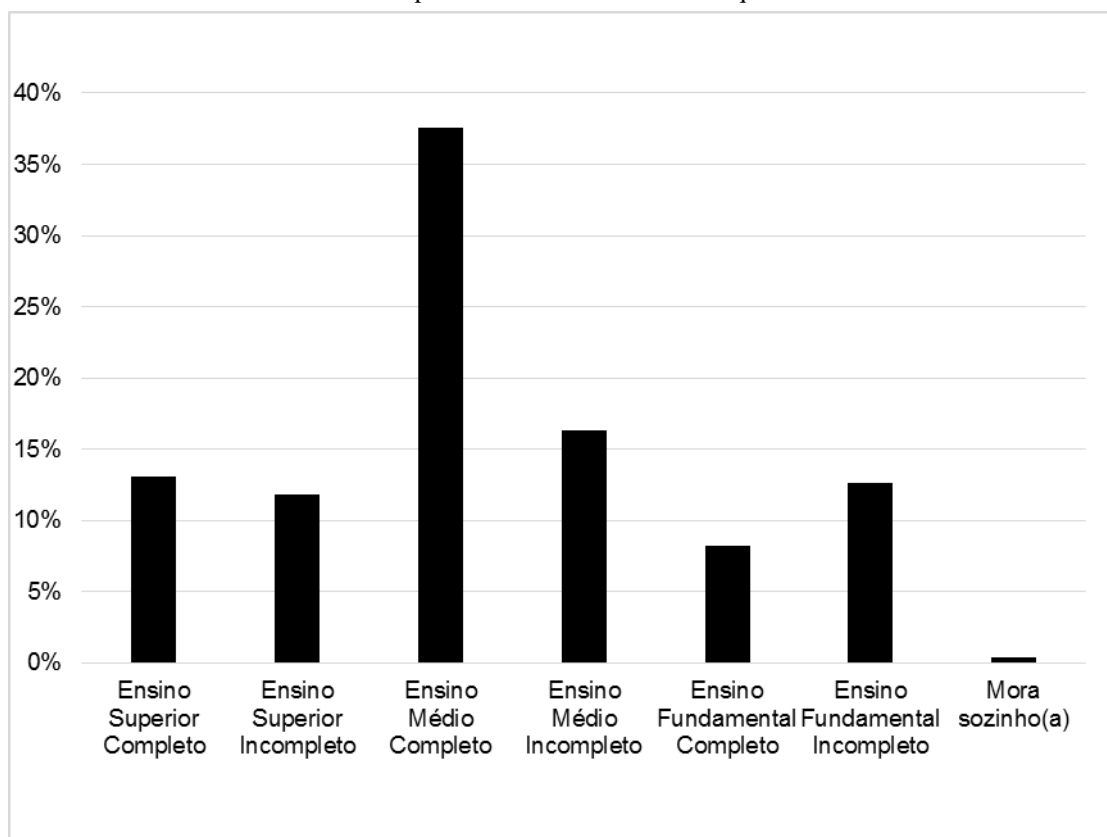
Gráfico 5 – Quantidade de irmãos



Fonte: elaboração própria.

A escolaridade das pessoas maiores de dezoito anos que residiam com o formando também foi indagada. Optou-se por elaborar essa pergunta com a delimitação dos dezoito anos de maneira a abarcar aqueles sujeitos que terminaram a educação básica. A partir das respostas foi possível inferir aspectos relacionados ao abandono escolar devido a quantidade de pessoas que não estavam com o ensino médio concluído. O gráfico 6 apresenta os resultados.

Gráfico 6 – Escolaridade das pessoas com mais de 18 anos que residem com o discente



Fonte: elaboração própria.

Das pessoas maiores de idade que moravam com o estudante, 38% haviam concluído o ensino médio. Já 16% não haviam terminado essa etapa escolar. Com relação ao ensino fundamental, 13% das pessoas maiores de idade que residiam com o estudante, não tinham concluído. Enquanto que 8% conseguiram terminar o ensino fundamental, porém não deram continuidade aos estudos. Se forem somadas as porcentagens das pessoas que não chegaram ao ensino médio e daquelas que não o concluíram, eram 37% dos sujeitos com mais de 18 anos que residiam com os discentes do Colégio Godói, mas que possuíam escolaridade inferior ao estudante. Sobre o ensino superior, 13% dos sujeitos haviam concluído este nível educacional e 12% estavam no ensino superior, porém ainda não estava concluído. Apenas um entrevistado afirmou que morava sozinho e por isso aparece no gráfico essa opção.

Considerando o formando que convive com essas pessoas que constituem os 37% de sujeitos que não concluíram o ensino médio, a formatura pode representar uma grande conquista. O significado simbólico para o estudante concluinte de chegar a títulos ou conquistas que seus familiares não conseguiram pode ser motivo de honra, orgulho e sensação de vitória, por isso o desejo de comemorar esse encerramento de ciclo com os demais colegas.

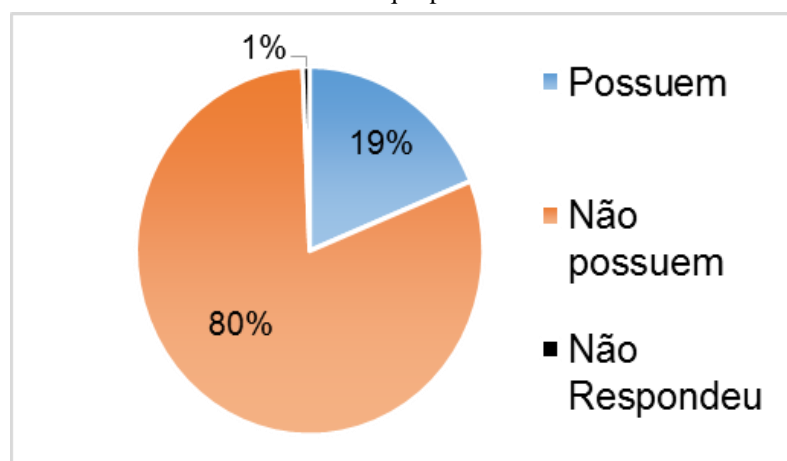
Essa pergunta sobre a escolarização das pessoas maiores de idade que moravam com o discente era acompanhada por outra pergunta exclusivamente para o EJA/NEJA. De 154 respondentes, 114 alunos (74%) afirmaram que estavam domiciliados com pessoas que frequentavam ou tinham frequentado esse tipo de ensino. Esta alta porcentagem pode ter influenciado os resultados do gráfico 6, pois o estudante ao responder essa pergunta no questionário, pode ter considerado o ensino médio ou fundamental concluído no EJA/NEJA do seu familiar. Apenas 18% afirmaram que não tinham ninguém que frequentava este tipo de ensino.

Juarez Dayrell, Paulo Carrano et. al. (2014) argumentam que a moratória social e vital não é vivida plenamente por parcela da população juvenil no Brasil devido a sua vinculação com o trabalho desde muito cedo. Aliás, é essa vinculação com o trabalho (formal ou informal) e a sua remuneração que muitas vezes garante a possibilidade de vivenciar a juventude e usufruir de momentos considerados juvenis, como o lazer ou o consumo. Sobre esse aspecto, uma pesquisa publicada em 2013 pela Secretaria Nacional de Juventude⁷¹ apresenta informações sobre a população nacional juvenil e sustenta esse argumento da juventude trabalhadora.

Contudo, como existem muitas maneiras de vivenciar a juventude, a pesquisa com os formandos de 2014 do Colégio Godói indicou que a maioria não estava trabalhando no momento. Pelos dados coletados, a maior parte dos estudantes não possuía nem emprego com carteira assinada, nem estágio ou bolsa remunerada. Os gráficos abaixo apresentam essa realidade.

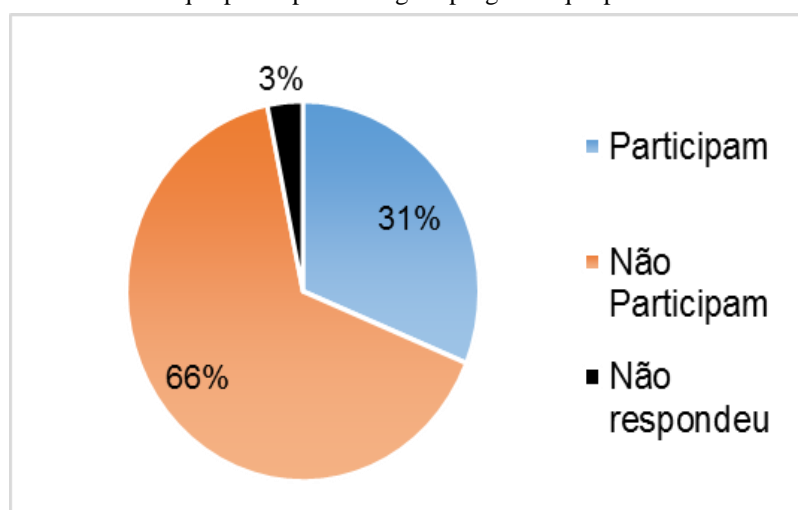
⁷¹ A Secretaria Nacional de Juventude organizou e publicou em 2013 uma pesquisa de opinião nacional em que os entrevistados foram jovens entre quinze e vinte e nove anos. Ao todo, realizaram-se 3.300 entrevistas em 187 municípios brasileiros espalhados por todos os estados. As entrevistas ocorreram tanto no interior como na capital, em zonas urbanas ou rurais. Essa pesquisa foi executada com o objetivo de subsidiar a elaboração de políticas públicas pensadas para o público juvenil, pois foi “organizada em blocos temáticos referentes à condição juvenil, educação, trabalho, saúde (envolvendo os temas de drogas e de sexualidade), cultura e lazer, participação política e violência [...] (BRASIL, 2013b, p.7)”.

Gráfico 7 – Entrevistados que possuem carteira assinada



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 8 – Entrevistados que participam de algum programa que possui bolsa ou fazem estágio



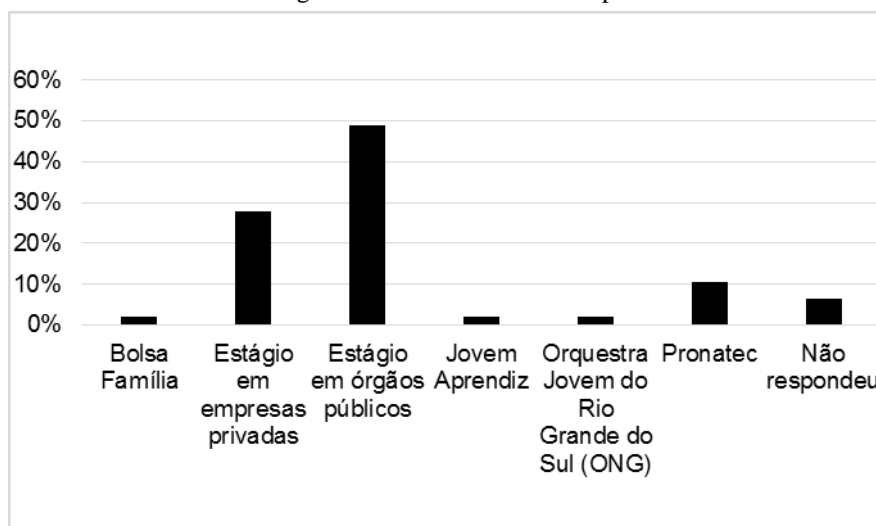
Fonte: elaboração própria.

A indagação seria se esta realidade era exclusiva dos alunos do terceiro ano diurno da instituição ou se repetiria pelos outros estudantes do colégio. Pela observação cotidiana da rotina escolar, percebe-se uma presença de alunos trabalhadores, principalmente de estagiários, que vão até a escola com o contrato de estágio para ser aprovado ou renovado. Talvez, por ser o último ano e devido às provas de vestibulares e ENEM que seriam realizadas pelos discentes, houvesse um esforço familiar para manter o discente fora do mercado de trabalho de maneira que ele se dedicasse aos estudos. 80% dos entrevistados não possuíam carteira assinada em 2014. Com relação ao estágio, 66% dos estudantes não realizavam estágio e também não participavam de programas que ofereciam bolsa auxílio.

Entre aqueles 31% que participavam de bolsas ou realizavam estágios, os tipos de estágios mencionados pelos discentes estão presentes no gráfico abaixo. É possível visualizar que praticamente metade dos alunos que estagiavam, realizavam suas atividades em órgãos

públicos (49%). Em seguida, os estágios ocorreriam em empresas privadas (28%). Entre os programas que ofereciam bolsas, o Pronatec destacou-se com 11%.

Gráfico 9 – Estágios ou bolsas mencionados pelos estudantes

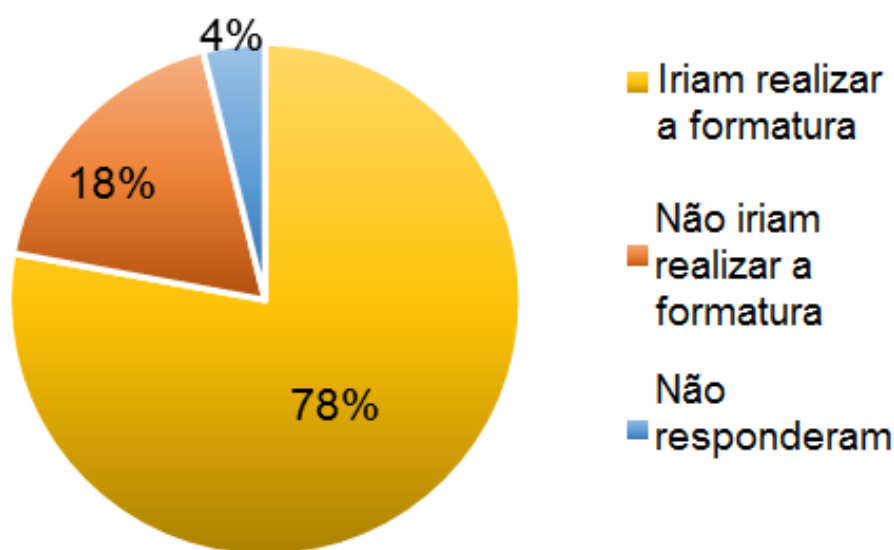


Fonte: elaboração própria.

Com relação as perguntas envolvendo a formatura, foram inseridas sete indagações no questionário sobre esse momento de finalização da escola e a formatura. Além disso, durante as entrevistas individuais também foram abordados aspectos relacionados a esse tema. Algumas perguntas direcionavam para essas respostas, porém outras percepções sobre a finalização da escola e a formatura acabaram surgindo ao longo das falas por ser um momento importante que estava para ser vivido pelos jovens que concederam as entrevistas.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 78% (120 pessoas) confirmaram que iriam se formar com os demais colegas.

Gráfico 10 – Estudantes que iriam realizar a formatura



Fonte: elaboração própria.

Entre os 18% que não iam realizar a cerimônia de formatura estava João⁷², um dos entrevistados individuais. Indagado sobre o motivo de não querer participar dessa cerimônia, a resposta foi essa: “Por causa que eu acho que tem formaturas mais importantes, tipo da faculdade, entendeu? Que é uma que eu vou fazer certo, e de colégio...todo mundo faz”. A concepção de que a finalização do ensino médio era uma possibilidade para a maioria dos estudantes, bem como a ideia de que a formatura do ensino superior seria mais importante, eram os argumentos que fundamentavam a negativa do jovem para participar dessa cerimônia junto aos colegas. Ao mesmo tempo, indicava que iria na festa que aconteceria posteriormente à cerimônia como convidado de algum conhecido formando.

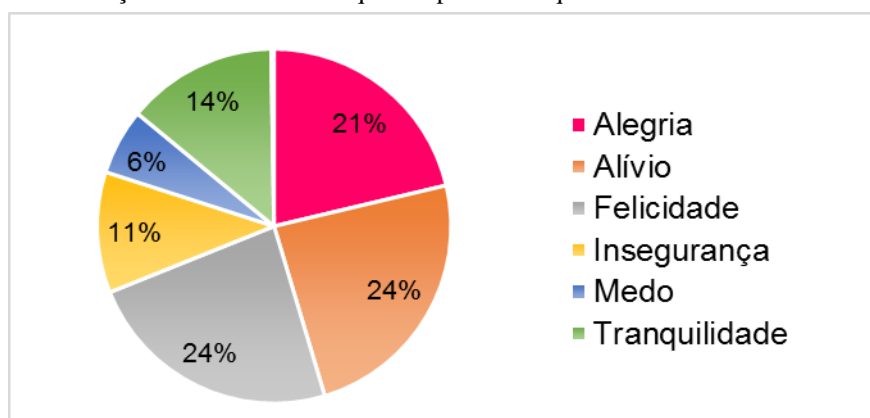
João também comentou que seu irmão mais velho já estava na faculdade e também não havia realizado a formatura de ensino médio. Os pais deixaram João escolher se queria fazer a formatura do Colégio Godói, porém indicavam que a formatura de um curso superior seria mais importante que a da educação básica.

João: O pai já não gosta dessas coisas, de ir em cerimônia e falou assim: “se tu quiser ir tu vai, mas eu não sei se eu vou ir nessa cerimônia, porque é um bagulho [situação] normal...você vão lá, pegam o bagulho [diploma] e depois tem festa”... Entendeu? E já era...é mais uma despedida da gurizada, na real, entendeu?

O questionário continha a pergunta que indagava sobre a sensação que o estudante tinha quando pensava que estava terminando o ensino médio.

⁷² Durante a transcrição das falas tanto dos jovens quanto da pesquisadora, optou-se por preservar as características das falas, com suas gírias e incorreções cotidianas.

Gráfico 11 - Sensação dos entrevistados quando pensavam que estavam concluindo o ensino médio



Fonte: elaboração própria

Através do gráfico é possível perceber que as sensações de felicidade (24%), alívio (24%) e alegria (21%) prevaleceram entre as respostas dos formandos. Neste gráfico, predominavam sensações positivas, pois as respostas negativas como medo ou insegurança somavam 17% do total. Essa pergunta continha espaços para serem preenchidos pelos estudantes caso eles considerassem necessário. Foram contabilizadas treze respostas escritas pelos discentes, sendo que as mesmas apresentavam sensações ambíguas devido a essa fase de mudança na vida dos formandos. Ao mesmo tempo em que um jovem de dezoito anos escreveu “sensação de missão cumprida”, uma garota de dezoito anos escreveu em letras maiúsculas a palavra “PÂNICO!”. A ambiguidade também se fez presente na resposta de um estudante de dezessete anos que apontou como “medo, insegurança e tranquilidade, não ao mesmo tempo” e, da mesma forma, na resposta de uma garota de dezessete anos: “uma fase da vida concluída, que ao mesmo tempo traz alegria, me deixa nervosa e em pânico em relação ao futuro”.

Essas indicações de “ansiedade” (resposta de um garoto de dezessete anos), “angústia, adrenalina” (garota, dezoito anos) e “nervosismo, orgulho” (garota, dezessete anos) podem ser relacionados com essa fase de transição, característica da formatura como um rito de passagem. Independente se a passagem é positiva ou não, a transição ocorreria e a formatura demarcaria essa mudança, o fim de um ciclo escolar rotineiro na vida dos estudantes para um futuro incerto, com possibilidades que podem indicar tanto a continuação dos estudos em faculdades, cursos técnicos ou cursinhos pré-vestibulares, quanto a entrada definitiva no mercado de trabalho e a busca pelo sustento, sem pensar na continuação dos estudos.

As entrevistas individuais também indicavam essa mistura de alegria e expectativa pela mudança e indefinições sobre o futuro que ocorreria fora da escola. Sobre isso, destacaram-se as falas de Alexandra, Fernanda e Vitor.

Pesquisadora: Mas tu está feliz?

Alexandra: To, to bastante. Vou sentir falta do colégio... Hoje eu vi [sorrindo]... A gente tava olhando uns vídeos de espanhol ali, e bah...vou sentir bastante falta...[pausa, refletindo]. Vai mudar completamente tudo...Depois de quatro anos, nossa, conheci tanta gente aqui que....[pausa, refletindo]...vai mudar bastante [suspirando, voz mais baixa]...faz parte.

Fernanda: Todo mundo dizia que né, quando chega nessa época do terceiro ano, e tudo, que tudo termina aqui que o trabalho tudo...todo mundo diz que é uma etapa que querendo ou não tu termina uma etapa ali e tu tem que olhar pra frente e decidir qual caminho seguir, qual emprego tu vai fazer, qual faculdade seguir. Eu faço uma semana assim com a cabeça estressada, porque eu quero, eu já fiz dois cursos mas eu quero procurar um emprego pra conseguir pagar a faculdade, entendeu? Aí, vou procurar emprego aonde? Tem que ser um lugar tranquilo em que eu consiga organizar meus estudos também...Aí fica toda uma coisa que querendo ou não, e tipo, to confundida...Eu não acreditava que era tão...sabe, estressante, e ter que decidir muitas coisas. Pensei: não, nada a ver, faz o terceiro ano e deu.

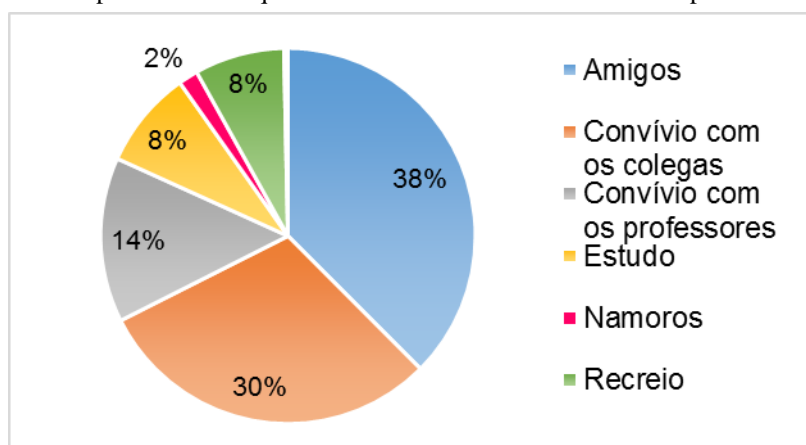
Pesquisadora: E aí, que que tu acha desse momento de terminando o colégio?

Vitor: Olha...eu acho um momento muito esperado desde o primeiro ano, né, desde o início assim que tu entra no...no ensino médio, acho que é uma coisa que tu fica pensando, tu fica ansioso né...aí quando chega no último ano...tu...tu já fica assim "Bah, chegou, agora é a hora né"...Aí tu...tu fica bastante ansioso pra que chegue a formatura....e que acabe logo o colégio de uma vez, né...o colégio...o colégio [risos]...mas é um momento muito esperado.

A ideia de mudança estava presente nas falas. Para Alexandra seria uma grande transformação, pois ela utilizou a expressão "[...] mudar completamente tudo [...]". No trecho destacado da fala de Fernanda, é possível perceber que a jovem estava experimentando uma vivência que a deixava ansiosa quanto ao seu futuro. A expectativa de continuar os estudos e conseguir um bom emprego que possibilitasse essa continuidade na sua formação e ao mesmo tempo valorizasse os aprendizados da jovem geravam uma preocupação e ansiedade. Pode-se inferir na fala da Fernanda que essa sensação já tinha sido experimentada por alguma pessoa conhecida que havia relatado esse sentimento para a jovem, pois Fernanda afirmou que não imaginava que esse último ano fosse tão decisivo quanto haviam comentado: "Eu não acreditava que era tão...sabe, estressante, e ter que decidir muitas coisas. Pensei: não, nada a ver, faz o terceiro ano e deu". A ansiedade estava presente em Vitor também, seja pela conclusão do colégio, seja pela formatura que sempre foi aguardada pelo estudante desde que ele entrou no ensino médio. Pelo trecho destacado, é possível inferir que essa ansiedade era uma expectativa positiva.

Além da sensação de terminar o ensino médio, a próxima questão interpelava sobre o que os estudantes sentiriam mais falta depois de sair da escola. O gráfico abaixo apresenta as respostas.

Gráfico 12 – Respostas sobre o que os estudantes mais sentiriam falta depois de sair da escola



Fonte: elaboração própria.

Este gráfico indica que a escola é vista pelos estudantes mais como um espaço de convivência e sociabilidades do que como um espaço de aprendizado. Em primeiro lugar apareceram a falta que os formandos sentiriam dos amigos (38%), seguida do convívio dos colegas (30%) e dos professores (14%). Se forem somadas essas opções com a opção namoros, o gráfico apresenta 84% das respostas relacionadas com a convivências entre os sujeitos escolares. Apenas 8% das pessoas que responderam ao questionário sentiriam falta dos estudos, bem como 8% sentiriam falta do recreio (indicando, mais uma vez, a escola como espaço de sociabilidades e convivências).

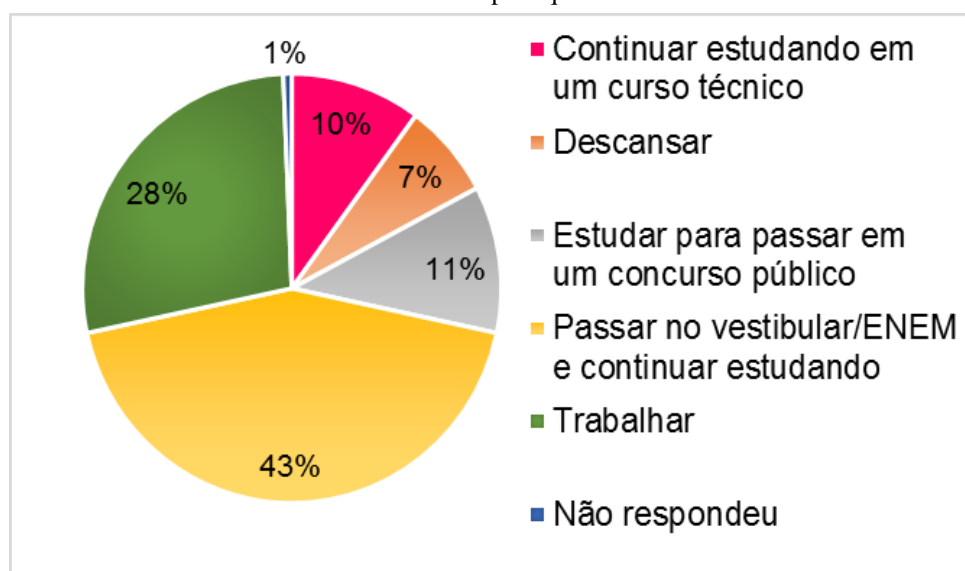
Essa questão possibilitava que os participantes respondessem suas opiniões caso não considerassem válidas as opções disponíveis para serem marcadas. Dessa maneira, foram coletadas quatorze respostas além das opções indicadas. Algumas argumentações elaboradas pelos jovens indicam alternativas para explicar porque a falta dos estudos foi sentida por apenas 8% dos entrevistados. A primeira alternativa indica a continuidade dos estudos posteriormente à escola. Uma jovem de dezessete anos respondeu que "estudo não, pois vou continuar". Ou seja, na sua perspectiva, o que estaria acabando seria a escola e não os estudos, pois eles continuariam em outros locais. Isso favorece que o convívio entre colegas, amigos e professores seja marcado como uma das faltas, já que depois de concluído o ensino médio, mesmo que as amizades permaneçam, as chances do convívio diário ou semanal seriam menores. Nesta interpretação, Vitor afirmou na entrevista que o colégio acabaria, mas os estudos não, pois no seu entendimento os estudos fazem parte da vida mesmo após a escola.

Vitor: Porque...não acaba o estudo, tu não acaba no colégio, acaba...nunca vai acabar né...pelo menos no meu ponto de vista, porque depois do colégio tu faz um cursinho, tu faz um vestibular e aí... vai que tu passe no vestibular, né, aí que nem eu quero medicina né?...Aí...não pode parar de estudar nunca né, porque a cada ano, a cada mês que passa sempre vai ter alguma coisa nova pra ti estudar né...alguma coisa que tu não tem como parar.

Outra alternativa que justificaria a não opção pela falta dos estudos, pode estar relacionado com a não significação que a escola, e no caso o ensino médio, tinham para alguns estudantes. Das respostas escritas, quatro indicavam que não sentiriam falta de nada. Ou seja, os discentes estavam no local por outras questões que não pelo prazer de aprender ou conviver com os colegas. Esse tipo de resposta mencionada nessa pergunta ressurgiu em outra, que interpelava pelos significados que a conclusão do ensino médio tinha para o jovem (aspecto apresentado mais adiante no trabalho).

O próximo gráfico apresenta as respostas sobre os planos que os estudantes tinham depois de concluir a escola.

Gráfico 13 – Planos dos entrevistados para quando terminar a escola



Fonte: elaboração própria.

A maior parcela dos entrevistados desejava passar em um vestibular ou ENEM e continuar estudando (43%). A segunda opção mais respondida foi trabalhar (28%). Apenas 7% dos entrevistados desejariam descansar por um período para depois retornar ao estudo ou seguir trabalhando. Realizar cursos técnicos ou estudar para passar em concursos públicos também estavam no horizonte de possibilidades dos formandos. Nas respostas escritas, surgiu uma alternativa que não estava contemplada nas opções de respostas, entretanto uma jovem de dezenove anos escreveu que o plano dela para depois da escola seria "ir para a uma escola militar e me formar na Marinha, ou ser parte das Forças Armadas do Brasil".

Com relação ao ENEM, 157 formandos do Colégio Godói compareceram aos dois dias de provas em 2014. A tabela abaixo apresenta a quantidade de estudantes do Colégio Godói

que foram realizar as provas do ENEM entre 2009 e 2014, bem como a porcentagem do público concluinte da instituição (somando noturno e diurno).

Tabela 20 – Concluintes do Colégio Godói que compareceram aos dois dias de prova do ENEM

ANO	QUANTIDADE	TAXA
2009	152	57%
2010	171	65%
2011	176	65%
2012	191	72%
2013	157	71%
2014	157	72%

Fonte: QEdu⁷³

As possibilidades de futuro são tão incertas para os jovens atualmente que mesmo ao entrevistar seis representantes dos discentes do terceiro ano de 2014 foi possível perceber distintos desejos e planos para o futuro. De acordo com Geraldo Leão (2011), há um paradoxo entre o discurso que vincula a educação como um “passaporte para o futuro” ao mesmo tempo que não promove a equidade na educação para todos os brasileiros. Dessa forma, os estudantes compreendem que o certificado do ensino médio é importante para a conquista de um emprego ou para diferentes possibilidades de futuro ao mesmo tempo em que não possuem a certeza de que melhores oportunidades realmente surgirão depois de concluída a escola. Segundo o autor:

Nesse contexto de contradições sociais, os jovens experimentam o encontro entre uma gama maior de oportunidades educacionais e socioculturais com um cenário de desigualdades, o que alimenta a distância entre as suas expectativas e demandas e as condições de sua concretização. As motivações e sentidos em relação à escola parecem resultar da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais em que eles se inserem e aspectos ligados à trajetória individual e familiar. Dependendo dos suportes a que têm acesso via apoio familiar, redes sociais e institucionais, os jovens podem tecer diferentes modos de ser estudante. Além disso, deve-se levar em conta também o contexto de cada escola, sua história e modo de organização, o perfil da direção e dos professores e vários outros fatores que demarcam a sua singularidade (LEÃO, 2011, p. 107-108).

À vista disso, enquanto a dúvida e a incerteza predominam no futuro de alguns, outros estão focados na carreira profissional e houve aqueles também que não se sentiram preparados para os exames vestibulares e ENEM e decidiram não concorrer a vagas na educação superior, mas esperar para o próximo ano para se preparar melhor e disputar essas vagas. Abaixo está

⁷³ QEdu é um site organizado pela Meritt (startup de Florianópolis) e pela Fundação Lemann (ONG) que disponibiliza dados da educação nacional obtidos através das avaliações nacionais e internacionais. A maneira como foi elaborado o site e seu banco de dados oportuniza a pesquisa por qualquer escola brasileira. Para isso, é necessário realizar um cadastro gratuito para ter total acesso às informações. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/> Acesso em: 24/10/2015

reproduzido três respostas distintas para a pergunta “O que tu esperas para o ano que vem? O que tu planejas?”:

Alexandra: Eu planejo entrar na faculdade, né, trabalhar. Eu quero fazer Biomedicina ou Nutrição, eu não sei ainda qual das duas...eu, não, na verdade eu quero fazer um cursinho, né, porque eu acho que não fui bem nesse ENEM, então eu vou ter que melhorar no...no próximo. Fazer um cursinho e trabalhar pra ver se eu consigo entrar na faculdade futuramente

Fernanda: O meu sonho é pediatria, e tem que passar por medicina...só que como...eu não me acho capaz ainda, vou primeiro fazer nutrição...e aí depois que eu já tiver trabalhando como nutricionista, eu quero pagar a minha faculdade no IPA e continuar trabalhando

Rafaela: Não sei...eu to em dúvida...é que...ai, é complicado...por causa que...tu tá no terceiro ano, tu...tem 16, 17 anos...que nem eu, eu tenho 17 anos, como é que eu vou saber o que eu quero para a minha vida inteira...é uma coisa assim que não dá, sabe? Tu não sabe o que tu gosta, entendeu...tipo, eu parei de trabalhar esse ano pra me dedicar só pra escola, pra mim passar de ano bem, tranquila...só que...agora é...tipo...do que eu gosto de fazer? O que que eu faço? Eu só durmo, meus pais me sustentam, venho pra escola, volto pra casa e deu, só isso. Entendeu...então, tipo, o que que eu gosto? Eu gosto de dormir, eu gosto de sair...O que que tem a ver com dormir e sair? Nada! Tem uma área que...tem publicidade, tem vários negócios, uma área que te abrange várias coisas, que tu pode fazer eventos e tudo mais...então, eu não sei direito o que eu quero, entendeu? Não posso dizer “ai, eu quero direito”...A minha irmã sabia o que que ela queria e eu...não sei...Esse ano eu não vou fazer vestibular esse ano, eu vou fazer ano que vem...por causa disso, eu vou fazer ENEM no outro ano...porque...sei lá...terminar assim e vou me focar, tipo, o que que eu quero fazer pra mim, o que que eu quero pra mim, pra minha vida.

A indagação “O que significa concluir o ensino médio para você?” era a única que não possuía opções de respostas. Portanto, o estudante deveria responder com suas palavras a questão. A partir das informações coletadas, foi possível perceber os distintos significados atribuídos à conclusão do ensino médio. As respostas foram divididas em sete grupos de significações, que estão de alguma forma relacionados entre si, mas decidiu-se por agrupá-los nessa maneira para facilitar a análise das respostas.

O primeiro grupo obteve a quantidade maior de respostas e vincula a conclusão do ensino médio ao fim de uma etapa ou ciclo de vida do estudante. A ideia de que a vida é uma sucessão de etapas e que agora seria o final de uma delas. Para alguns, esse final indica a entrada para o mercado de trabalho, para outros haveria outras etapas de estudo em cursos técnicos ou faculdades. Pode-se inferir um sentimento de orgulho, alívio ou felicidade de estar concluindo esse ciclo (indo ao encontro do gráfico com as respostas sobre a sensação de terminar a escola). Destaca-se algumas respostas relacionadas com esse grupo. Foram indicados o sexo e a idade da pessoa respondeu essa pergunta no questionário.

Significa concluir uma etapa muito importante da minha vida que me fez aprender muitas coisas (feminino, 17 anos)

Significa mais uma etapa de vida concluída, com muito aprendizado e orgulho (feminino, 17 anos)

Para mim isso significa que eu consegui cumprir uma das partes mais importantes da minha vida, 12 anos de estudos incluindo o “pré” [pré-escola] não são todas as pessoas que conseguem concluir. E eu consegui! (feminino, 17 anos)

Significa cumprir mais um objetivo dentre vários. É uma etapa que se encerra para dar continuidade a outra (masculino, 17 anos)

Significa muito, pois por eu já ter rodado me sinto muito atrasada na escola, concluir o ensino médio é o principal para mim (feminino, 19 anos)

O segundo grupo possui as respostas que indicam um dever cumprido. É mais do que um fechamento de ciclo ou etapa, estava indicada nas respostas a expressão “dever cumprido”, como se indicasse que não existiria outra alternativa para o jovem que quisesse crescer no futuro sem ser com a educação e a conclusão da educação básica. Infere-se uma alegria pela conclusão, mas a consciência de um dever enquanto estudante e alguém que esteja preocupado com o futuro. Algumas respostas representativas do grupo:

Concluir o ensino médio significa dever cumprido. É a prova que todo esforço é bem recompensado (masculino, 18 anos)

Um alívio e alegria de dever concluído (cumprido) (feminino, 19 anos)

O terceiro grupo representa a finalização do ensino médio como o começo da responsabilidade. Através dessas respostas foi possível inferir que os jovens percebem a escola como um espaço social que permite o erro ou atitudes menos responsáveis por parte de seus discentes. Dessa forma, a escola lida de maneira mais branda com essas incorreções que o mundo fora da escola. Portanto, a conclusão do ensino médio e a saída da escola significa a entrada em um novo mundo mais rigoroso e de maior responsabilidade, que não permite realizar por parte dos jovens as atitudes que eles possuíam dentro da instituição escolar.

Significa o fim de mais uma fase na minha vida e o início de uma fase muito mais séria e cheia de responsabilidades e deveres (masculino, 17 anos)

Significa estar livre e também estar vulnerável ao mundo “que não passará a mão na sua cabeça” (masculino, 18 anos)

Que a partir de agora vai surgir novas responsabilidades, oportunidades, e que de certa forma a minha vida vai mudar (feminino, 17 anos)

O quarto grupo sente-se feliz por acabar com uma “tortura”. A alegria em concluir o ensino médio não estava relacionada com a ideia de etapa concluída, mas sim como uma obrigação finalizada, que a partir de agora não faz mais parte da rotina desses estudantes. A liberdade veio depois que a rotina escolar acabou, e agora esses jovens estão livres para estudar o que quiserem e vivenciar o que desejarem, inclusive a distância dos colegas de sala de aula. Nesse grupo a liberdade é desejada para sair de uma instituição que pode ser figurada como uma prisão. As respostas reunidas nesse grupo foram:

Parar de estudar o que sou obrigada para estudar o que realmente gosto, além da distância maravilhosa que sentirei dos meus presentes colegas (feminino, 17 anos)

Acabar com uma tortura (masculino, 19 anos)

Ser livre (masculino, 17 anos)

Mais uma fase concluída, depois disso eu terei liberdade para decidir o que vou seguir (feminino, 18 anos)
 Tudo de bom, liberdade, bye bye, a gente se vê (masculino, 17 anos)
 O fim da tortura (masculino, 18 anos)

O quinto grupo respondeu que concluir o ensino médio é uma situação normal na vida dos jovens. Esses estudantes provavelmente convivem em espaços sociais em que concluir a educação básica é uma atitude comum dos adolescentes. Sem conhecer as estatísticas sobre o ensino médio brasileiro e a quantidade de pessoas que desistem e abandonam essa etapa de estudos sem concluí-la, esses formandos entendem que não estão realizando nenhuma ação que deva ser considerada importante, pois nas suas perspectivas, concluir a educação básica é algo cotidiano, faz parte das vivências de todos os jovens. As respostas que indicam essa normalidade surgiram de sujeitos que estavam com dezessete anos, idade correta para concluir a educação básica.

Acredito que seja uma etapa do meu futuro concluída. Pois hoje em dia ter o ensino médio completo é básico em qualquer currículo (feminino, 17 anos)
 Normal (masculino, 17 anos)
 Mais um ano normal. Qualquer um se forma hoje em dia (masculino, 17 anos)

O sexto grupo entende a conclusão do ensino médio como uma oportunidade de crescimento. O ensino médio foi uma etapa da vida estudantil desses jovens que contribuiu para o seu crescimento pessoal. Os estudos e os desejos por crescer na vida e avançar permanecem e a metáfora de que o ensino médio possibilitará a “abertura de portas” nas vidas dos estudantes surgiu em respostas desse grupo. É interessante perceber que entre essas respostas que significam o final da educação básica como uma oportunidade de crescimento, surgiu a partir de vivências familiares dos estudantes, que estavam ultrapassando a escolaridade dos pais.

Um grande passo para ser alguém, na minha família meus pais não terminaram o ensino médio e eu vejo que se eles tivessem acabado teriam uma condição de vida melhor, então ter o ensino médio completo já é algo (feminino, 17 anos)
 Um passo muito importante para o meu crescimento educacional (masculino, 18 anos)
 Terminar algo que foi desde pequeno diário, e me sentir capacitado para o mercado (masculino, 17 anos)
 Significa que estamos concluindo uma etapa muito importante de nossas vidas e abrindo grandes portas para o futuro (feminino, 20 anos)

Geraldo Leão (2011) e demais autores que estudam as juventudes afirmam que essa geração é mais escolarizada que os seus pais. A pesquisa desenvolvida pela Secretaria Nacional de Juventude em 2013 também apresentou esse aspecto. Considerando o tempo de

escolaridade dos pais, 25% cursaram quatro anos do ensino fundamental⁷⁴ e 23% chegaram ao final dessa etapa de ensino. As mães tiveram resultados parecidos, 29% frequentou apenas quatro anos de estudo enquanto 28% chegaram a concluir o ensino fundamental. Somando-se essas porcentagens e comparando ao ensino médio, a maioria dos pais não seguiu seus estudos depois do fundamental. O ensino superior é a menor porcentagem, 5% para os pais e 6% para as mães, demonstrando mais uma vez as desigualdades de oportunidades educacionais e sociais presentes no Brasil. Apesar das mudanças e tentativas de ampliar esse nível de ensino para mais pessoas, do público juvenil atual que respondeu a pesquisa da Secretaria Nacional de Juventude, 13% adentrou na universidade.

Por fim, o sétimo grupo relaciona a conclusão do ensino médio como o momento de tornar-se adulto. Terminando a escola, termina o período da adolescência ou juventude, pois a partir desse ponto o sujeito vai ter que assumir mais responsabilidades e tornar-se adulto. Essas respostas podem estar relacionadas com a ideia de que a juventude é o tempo do estudo e da escola, em que é permitido errar e ter um período de moratória, um espaço na vida para vivenciar esse momento, além de ser um período de transitoriedade da infância para a vida adulta.

Significa arriscar para um novo mundo e me tornar uma pessoa adulta e com responsabilidades (feminino, 18 anos)

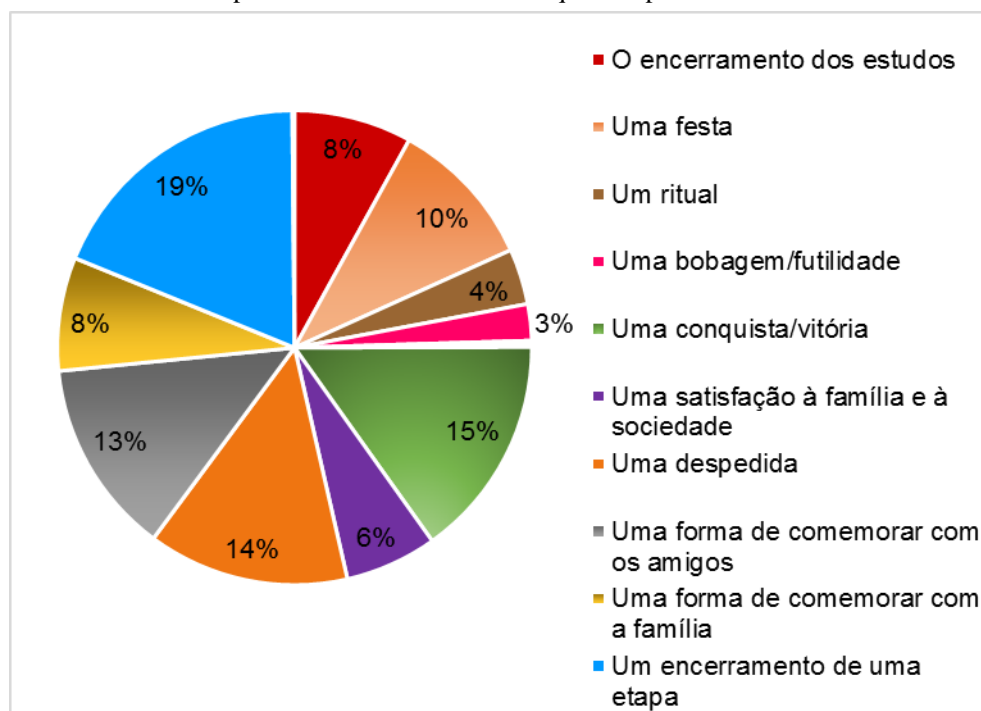
Significa que uma etapa da minha vida foi cumprida, um alívio de estar passando para a fase adulta (feminino, 18 anos)

Novos desafios, que é algo que quase todos dizem e começar a vida adulta (masculino, 17 anos)

Sobre a formatura, a pergunta questionava o que os estudantes pensavam sobre esse momento. Havia várias opções de respostas e não surgiu nenhuma além dessas, apesar do espaço que existia para o entrevistado complementar, caso considerasse importante. O gráfico abaixo apresenta as respostas.

⁷⁴ Para essa breve análise do tempo de escolarização dos pais, serão utilizadas as terminologias atuais dos níveis educacionais. Como não se encontrou nenhuma informação na pesquisa que distinguisse em qual momento histórico o pai ou a mãe frequentou a escola para, assim, definir qual a nomenclatura correta para o momento (primário, ginásio, científico ou primeiro e segundo graus), optou-se por utilizar a atual.

Gráfico 14 – Respostas dos estudantes sobre o que eles pensavam sobre a formatura.



Fonte: elaboração própria.

A maioria dos estudantes consideravam a formatura um encerramento de uma etapa (19%). Essa alternativa foi ao encontro da maior parcela de respostas sobre o significado da conclusão do ensino médio apresentada anteriormente: a finalização de um ciclo de vida, uma etapa do desenvolvimento pessoal e profissional do jovem. A segunda opção indicava a formatura como uma conquista ou vitória (15%), seguida de uma despedida (14%) e uma forma de comemorar com os amigos (13%). A comemoração com os amigos foi superior a comemoração familiar (8%). Além disso, para 8% dos entrevistados a formatura indicava o encerramento dos estudos, reaparecendo mais uma vez esse aspecto da finalização da escola e dos estudos. Através das respostas a essa pergunta, pode-se inferir que a formatura apresentava-se para o jovem mais como uma festa (10%) do que um ritual (4%). No entanto, para 17 jovens (3% da amostra) a formatura era uma futilidade ou bobagem.

As entrevistas individuais acabaram abordando o assunto. Em alguns aspectos, as respostas dos jovens coincidem com as respostas apresentadas pelo gráfico. A ideia de comemorar um momento da vida que está chegando ao fim e a vontade de realizar um desejo, que é se formar, estão presentes nas falas dos jovens. Destaca-se algumas falas:

Pesquisadora: E o que que tu pensa sobre esse momento da formatura?

Simone: Vou. To achando bom. Eu não fiz da oitava série, não quis fazer daí agora resolvi fazer...Porque eu tinha rodado, daí eu tava com pessoas que eu não era muito chegada assim, sabe...Daí agora no terceiro ano, começou tudo de novo...eu gostei, achei melhor.

Pesquisadora: Tu sempre pensou em se formar?

Vitor: Sempre...sempre.

Pesquisadora: Mas aqui ou na faculdade?

Vitor: Aqui e na faculdade. Acho um momento bem...bem interessante assim, né, mais uma etapa que tu vai passar né...mas é um momento que eu to esperando bastante. Que nem agora, to ansioso que chegue o final do mês né...pra fazer a formatura.

Pesquisadora: O que que você pensa sobre esse momento da formatura?

Rafaela: Eu gosto. Eu acho legal, pra pelo menos, sabe, dizer que terminou, sabe, alguma coisa assim... Só que eu acho...sei lá...ai não sei...é que é complicado...Não precisava talvez ter a cerimônia, só uma festa, alguma coisa assim, sabe, e não uma formatura em si sabe...mas se tá ali, vamos fazer.

A finalização do questionário indicava cinco objetivos ou sonhos que o jovem gostaria de conquistar ou realizar. As respostas foram variadas, como se pode visualizar no gráfico que se segue.

Gráfico 15 – Cinco principais objetivos ou sonhos que o estudante gostaria de conquistar ou realizar



Fonte: elaboração própria.

A ideia de garantir um futuro estável estava presente nos objetivos ou sonhos dos jovens. O desejo de continuar os estudos e cursar uma faculdade foi a resposta da maioria dos jovens (17%), seguida de conseguir ter boas condições financeiras (14%) e comprar uma casa ou apartamento (12%). Viajar pelo mundo foi o quarto desejo mais selecionado (11%). O desejo de continuar os estudos era superior a conseguir um emprego (9%) e os bens materiais apareceram com porcentagens inferiores ao emprego, como comprar um carro (7%) ou ter mais tempo para se divertir (4%). Esses desejos podem ser relacionados a outras respostas apresentadas, como a ideia de término de etapa, expectativas e ansiedades quanto ao futuro, inclusive o conceito de trajetórias ioiôs (PAIS, 2005), pois se existia o desejo de conquistar segurança e traçar metas para o futuro, a realidade pode não ter sido tão retilínea como esses estudantes imaginavam e desejavam em 2014.

Portanto, analisar estes dados foi procurar reconhecer quem eram os sujeitos que frequentaram o último ano do ensino médio no Colégio Godói em 2014. Se a proposta da dissertação é estudar a formatura desses jovens, é necessário entender quem seriam estes personagens para, a partir do reconhecimento, refletir e avaliar a importância que este ritual teve na vida desses sujeitos. O caleidoscópio das juventudes sempre encontra maneiras de multiplicar os significados dessa idade da vida, portanto é interessante refletir em como olhar esse caleidoscópio e focar este instrumento no público jovem selecionado de modo a reconhecer as características e singularidades do grupo social em questão. A próxima sessão enfatizará as etapas da formatura de 2014 a partir do conceito de rito de passagem e sociedade do espetáculo e do consumo.

4.2 QUANDO O RITO SE TRANSFORMA EM ESPETÁCULO: A FORMATURA DE 2014 COMO RITO DE PASSAGEM EM UMA SOCIEDADE DO CONSUMO E DO ESPETÁCULO

A formatura nos últimos anos proliferou-se em todos os níveis. Desde a universidade, espaço tradicional para formaturas, passando por cursos técnicos, ensino médio, fundamental e jardim de infância. É possível perceber que está cada vez mais sendo criada uma relação entre começar um ciclo de estudos e encerrá-lo com uma cerimônia de formatura. Com uma simples pesquisa na Internet é possível entrar em contato com fotografias, propagandas e manuais de formatura de diferentes níveis de estudo e instituições de ensino por todo o país.

Inclusive, muitas dessas cerimônias seguem protocolos e utilizam símbolos de uma colação de grau da universidade, como becas ou togas, paraninfos, diplomas, juramentos, etc.

Como um dos diversos exemplos da multiplicação de cerimônias de formatura e da criação de espaços para que esse evento ocorra, foi notícia na Revista PUCRS de Setembro-Outubro de 2015 o Pré-Grad (Pré-Graduação). Este projeto surgiu em 2011 por iniciativa da Faculdade de Biociências. A ideia inicial era apresentar a PUCRS e a faculdade em questão para os estudantes do ensino médio das escolas maristas. Entretanto, com o passar dos anos essa iniciativa cresceu e outras escolas particulares de Porto Alegre começaram a participar selecionando seus estudantes para o projeto. Em 2015, foram escolhidos quarenta e sete estudantes do segundo ano do ensino médio de diferentes escolas para participarem durante doze semanas do Pré-Grad, conhecendo os espaços da universidade, conversando com os professores e estudantes universitários e refletindo sobre suas futuras escolhas profissionais. Ao final das atividades, ocorreu uma formatura com os discentes participantes e professores envolvidos, de maneira a representar uma formatura de graduação, com toga, mesa de autoridades, professores da PUCRS e “pré-formandos”. Observe a fotografia da cerimônia de 2015:

Figura 34 – Formatura Pré-Grad 2015



Fonte: Site do Colégio Monteiro Lobato⁷⁵

⁷⁵ Disponível em: <http://www.colegiomonteirolobato.com.br/formatura-pre-grad-pucrs/>. Acesso em: 18/10/2015

Não se pode esquecer que o ser humano necessita de momentos diferenciados em sua vida para marcar posições e transformações tanto pessoais como sociais. Seres da cultura que somos, necessitamos de rituais que demonstrem para nós e para a sociedade as mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Segundo Thales de Azevedo (1987), viver é se submeter a passagens sucessivas e, sendo assim, em nenhuma sociedade a vida flui sem que se registre qualquer tipo de mudanças. Concluir uma etapa educacional, terminar um ciclo de convivência e estudos, é uma transformação que necessita de um rito, como a formatura. Conforme Roberto Da Matta (2011)

Assim, se os ritos não resolvem a vida social, sabemos que sem eles a sociedade humana não existiria como algo consciente, uma dimensão a ser vivenciada e não simplesmente vivida, como ocorre com os gestos mais pesados da rotina cotidiana. As cerimônias [...] são como as etapas de um ciclo que se deseja marcar e revelar, uma espécie de moldura especial, mesmo quando o quadro que ela determina, circunscreve e torna consciente, é banal ou mesmo cruel (DA MATTA, 2011, p. 9).

Conforme já mencionado, a formatura é um rito escolar que faz parte da cultura escolar. No entanto, pode-se utilizar outro conceito de rito para a formatura, sem que haja uma anulação recíproca entre eles. Se a formatura é um rito escolar, ela também é um rito de passagem, pois demarca mudança de posições sociais dos estudantes que estão saindo da escola para retomar à sociedade como indivíduos formados (no caso em questão, na educação básica).

O conceito de rito de passagem foi elaborado pelo antropólogo Arnold Van Gennep. Em 1909, foi publicado o livro “Os Ritos de Passagem” que se tornou um clássico sobre o estudo dos rituais. Da Matta (2011) argumenta que Van Gennep foi o primeiro antropólogo que considerou o rito como um fenômeno independente⁷⁶, que possuía uma relativa autonomia com outros domínios do mundo social.

Van Gennep (2011) realiza analogia entre a sociedade e uma casa. Segundo ele, o sistema social está compartimentado como uma casa. Os rituais ajudam a demarcar os quartos, salas, varandas e corredores dessa residência onde circulam as pessoas e os grupos na sua trajetória social. Essa comparação torna a sociedade dinâmica, pois através dos ritos, podemos acessar outros locais da casa e nos transformarmos a partir disso.

A vida individual, qualquer que seja o tipo de sociedade, consiste em passar sucessivamente de uma idade a outra e de uma ocupação a outra. Nos lugares em que as idades são separadas, e também às ocupações, esta passagem é acompanhada por atos especiais, que, por exemplo, constituem, para os nossos ofícios, a

⁷⁶ Na mesma época, outros franceses como Durkheim e Mauss também estudavam os rituais, entretanto os ritos e as cerimônias eram considerados subprodutos da magia ou da religião, como se fossem atos estranhos, com eficácia simbólica e situados na esfera do sagrado.

aprendizagem, e que entre os semicivilizados consistem em cerimônias, porque entre eles nenhum ato é absolutamente independente do sagrado (GENNEP, 2011, p. 24).

Da Matta (2011) expõe que Van Gennep procura em suas análises abarcar todo o sequencial do ritual, não apenas o seu ápice. Para o antropólogo francês, há uma sequencialidade nos rituais de qualquer sociedade, com momentos anteriores ao rito, em que ocorre a preparação, e momentos posteriores, que finalizam o fenômeno. Como se fosse uma peça de teatro, possui fases que se transformam dependendo do tipo de espetáculo a ser encenado.

Com relação à formatura de 2014 no Colégio Godói, a cerimônia ocorreu no dia 20 de dezembro, sábado, à noite, no salão da Sociedade Gondoleiros⁷⁷, com a duração de três horas. A produtora contratada pelos formandos foi a R&A Produções⁷⁸, escolhida durante o ano letivo, e responsável pela organização tanto da cerimônia quanto da festa de formatura. No total, foram cerca de cento e quarenta formandos que participaram da cerimônia e festa. Havia uma pequena parcela de estudantes do noturno (quatorze pessoas) que foram contatados pela direção da escola e pela produtora para participar do evento. Esses jovens formaram uma pequena turma que tinha um paraninfo oriundo do turno da noite, que entregou os certificados aos jovens e posou para as fotografias. A festa ocorreu no mesmo dia e local, porém algumas horas depois da colação de grau. A fotografia a seguir apresenta o salão da Sociedade Gondoleiros no dia da cerimônia.

⁷⁷ A Sociedade Gondoleiros está localizada na Rua Santos Dumont, 1147, bairro Floresta, Porto Alegre (RS).

⁷⁸ A R&A Produções está localizada na Avenida Félix da Cunha, 306, sala 207, bairro Floresta, Porto Alegre (RS). Endereço eletrônico da empresa: < <http://www.reaproducoes.com/monta.asp?link=home>> Acesso em: 29/10/2015

Figura 35 – Salão decorado para a formatura de 2014 do Colégio Estadual Cândido José de Godói

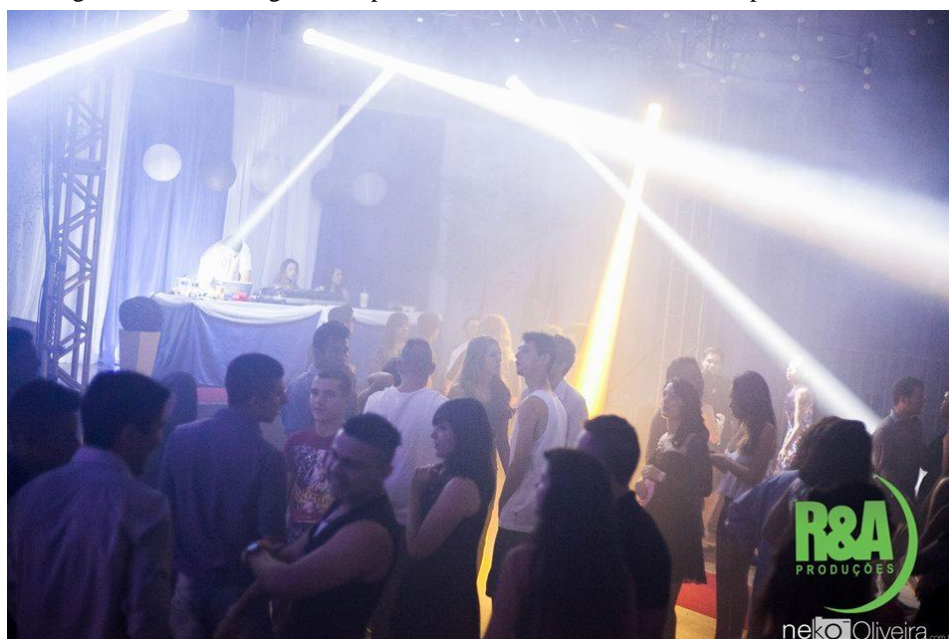


Fonte: acervo da pesquisadora

Pela imagem é possível visualizar que o espaço do salão era dividido por grades. Na parte interna, estão localizadas as cadeiras que foram utilizadas pelos formandos, em um local de destaque, em frente ao palco. Na parte externa estão as demais cadeiras para o público assistir, onde se pode perceber a presença de pessoas sentadas aguardando o começo do evento. A fotografia apresenta uma parte do palco montado e decorado à esquerda, bem como um telão à direita para exibir as fotografias e vídeos realizados ao longo do ano letivo pelas turmas de formandos. Quando a cerimônia estava em execução, o telão apresentava as imagens registradas pelas câmeras, como alternativa para que todos pudessem visualizar o que estava acontecendo no palco.

Posteriormente, este mesmo salão tornou-se o local da festa. Para isso, foram necessárias alterações na disposição do espaço. O palco onde estavam presentes os professores paraninfos e a direção da instituição tornou-se o espaço de música, onde os DJs selecionavam as músicas para serem reproduzidas. As cadeiras dos formandos foram retiradas para dar lugar à festa e à pista de dança. A imagem a seguir apresenta a outra configuração do espaço para a festa.

Figura 36 – Salão organizado para a festa de formatura ocorrida após a cerimônia



Fonte: Facebook R&A Produções⁷⁹

Através das entrevistas com os estudantes e professores, além das vivências dentro da instituição como professora, foi possível destacar alguns momentos anteriores à formatura que foram importantes e que podem ser considerados fases anteriores ao ápice desse rito de passagem que ocorreu em dezembro. A formação da comissão de formatura com os discentes, a organização e discussão dos casacos dos terceiros anos, a elaboração dos dias temáticos, as escolhas dos paraninfos e as votações sobre o uso da toga no dia da cerimônia, foram momentos selecionados como importantes para o desenrolar da formatura.

Com relação à comissão de formatura, seus representantes eram todos do terceiro ano diurno. A constituição da comissão foi uma das primeiras atividades relacionadas com a formatura que ocorreu no ano letivo. Cada turma de terceiro ano tinha o direito de selecionar dois representantes para comporem a comissão. Esses alunos seriam os representantes discentes para discutir e negociar com a produtora e a direção escolar os detalhes referentes a esse ritual escolar. Quando a comissão foi formada, a produtora não havia sido contratada e um dos primeiros compromissos era buscar orçamentos e propostas de empresas especializadas na organização de formaturas. Nenhum familiar dos discentes participava diretamente, apesar de realizada uma reunião nos primeiros momentos do ano letivo para

⁷⁹ Essas imagens localizadas na página do Facebook da produtora estão abertas para a visualização pública, ou seja, qualquer usuário pode visualizá-las. Disponível em: <<https://www.facebook.com/reaproducoesrs/photos/a.779120952155655.1073741866.370563653011389/779121672155583/?type=3&theater>> Acesso em: 01/11/2015

esclarecer alguns aspectos relacionados à formatura de 2014 e iniciar as negociações entre a direção, responsáveis e estudantes para a execução da mesma.

Com o passar do tempo, as pessoas que compunham a comissão se alternaram. Sobre essa disponibilidade em participar, Alexandra comentou que ela fez parte da comissão quando outra colega saiu:

Alexandra: foi selecionado né, eles [a turma] entraram em acordo pra ver quem queria e quem não queria. Na verdade na minha turma era o César e a Rafaela, né...Só que a Rafaela ela, tipo, não colaborava, coisas assim, entendeu? Daí ela disse “Ai, eu vou sair”. Daí eu entrei no lugar dela, porque, tipo, tem que ser dois né? Daí ficou eu e o César⁸⁰.

Dos seis entrevistados, apenas Alexandra pertencia à comissão. Rafaela permaneceu um período, mas depois saiu sem explicar o motivo que provocou essa saída. Os demais justificaram que não tinham interesse em participar e que havia muita confusão na comissão. “Muita incomodação”, disse Simone e Fernanda. Já Vitor respondeu que “Eu acho que eu tenho responsabilidade, só que eu acho que é uma responsabilidade maior ainda, entendeu? Por que se tem alguma reunião, alguma coisa, e eu não tenho como vim, aí fica... o peso cai pra mim”. Estar em uma posição de gerenciamento não é uma tarefa simples para ninguém e os jovens formandos que participam da comissão devem estar dispostos a querer organizar a formatura e, ao mesmo tempo, estar envolvido com reclamações, negociações, discussões entre os próprios formandos, a direção escolar e a produtora. Por parte dos professores, havia queixas de que os alunos da comissão se envolviam tanto com os detalhes desse rito, que esqueciam dos deveres escolares e acabavam indo mal nas avaliações.

A escolha do paraninfo foi outro momento interessante desse rito de passagem. Através da pesquisa das formaturas antigas do Colégio Godói, foi possível perceber que o paraninfo em determinados momento poderia ser alguém da escola ou não. Políticos, personagens com destaque dentro da sociedade, neto do patrono foram exemplos encontrados de paraninfos, bem como diretoras ou alguém que possui algum vínculo com a instituição. A homenagem da escola ou dos alunos para aqueles sujeitos considerados importantes de diversas maneiras. Na formatura de 2014, a ideia de homenagem permaneceu, contudo havia um paraninfo para cada turma de formandos e apenas uma funcionária foi homenageada⁸¹. A

⁸⁰ O nome do garoto mencionado por Alexandra foi alterado pela pesquisadora para manter o anonimato. Já a garota mencionada, Rafaela, foi a mesma estudante que concedeu a entrevista. Portanto, foi mantido o seu pseudônimo.

⁸¹ A funcionária homenageada era merendeira que cotidianamente ofertava o lanche e cuidava das marmitas que os estudantes traziam para a escola. Devido ao horário final das aulas acontecer às 12h45, muitos estudantes possuem compromissos pela parte da tarde com estágios, trabalhos ou cursos. Dessa forma, uma parcela traz uma marmita para almoçar na cozinha do colégio e depois seguir suas rotinas, já que não há tempo de ir para

escolha do paraninfo ocorreu através de votação entre a turma e houve uma competição por determinados professores. Devido à competição, acabou gerando discussões entre os representantes da comissão e entre as turmas com relação a não cumprir o que havia sido combinado anteriormente: esperar para que todos votassem para depois comunicar aos professores envolvidos as escolhas de cada turma. Sobre esse acontecimento, Alexandra expõe:

Alexandra: Foi uma briga, porque todos...várias turmas queriam o mesmo professor e daí foi uma loucura...foi “Sor, tu quer ser meu paraninfo? Já avisava as outras turmas inteira...aquele é meu...Foi uma briga... Por que uns queriam...a 304 queria o Wagner que era meu também, e daí...e eu já disse...que era da minha turma e eu já disse “não, ele já é nosso”. E daí não sei quem queria o Wagner também, eu sei que deu uma briga, mas no fim, tá todo mundo com seus paraninfos agora⁸²...

Vitor também comentou sobre a escolha da paraninfa da sua turma.

Vitor: A turma entrou em um acordo, todo mundo gosta dela né, acha ela bem engraçada...tava entre ela e a professora de Português. Aí como a professora de Português disse que tinha sido escolhida pela...pela outra turma, ficou conosco a de Química.

No que concerne aos dias temáticos, pode-se considerá-los componentes das etapas anteriores ao momento da formatura. Conforme apresentado na introdução, não é uma especificidade do Colégio Godói, pois há outras instituições escolares que permitem esse momento. Inclusive, as temáticas para os dias podem se repetir de uma instituição a outra. No caso do Colégio Godói, os estudantes do diurno planejaram um calendário com dias temáticos, ou seja, dias agendados em que houve a seleção de um tema e, a partir dessa escolha, os formandos puderam vir à escola com roupas ou objetos que se referiam ao tema em questão. Em 2014, as temáticas selecionadas foram: Troca-troca (meninos se vestem de meninas e vice-versa), Páscoa, Dia do Pijama, Hippie, Dia Nerd, Grenal, Gaúcho (no mês de setembro), Halloween e Futuras Profissões. Nos dias temáticos, a agitação dentro da escola, durante os primeiros períodos até a hora do intervalo, foi intensa. No intervalo, os alunos percorreram a escola tirando fotografias de todos os que aderiram à temática e que estavam vestidos a caráter. As fotografias foram todas para as redes sociais e havia a ideia de colocá-las no DVD da formatura organizado pela produtora. A fotografia abaixo ocorreu no dia temático do Grenal.

casa almoçar. A merendeira era quem aquecia as marmitas e cuidava da cozinha, sendo uma pessoa presente na vida escolar de vários discentes.

⁸² O nome do professor foi modificado para preservar a identidade.

Figura 37 – Dia temático Grenal (2014)



Fonte: Facebook ReA Produções⁸³

Outro dia importante para os formandos foi o Dia das Tintas, ocorrido nos últimos dias letivos em dezembro. Como uma “festa das tintas” ou um “trote” realizado com os calouros que adentram a universidade, os estudantes saíram da escola e, na frente da rua, jogaram tinta uns nos outros para comemorar o fim do ano letivo e da rotina escolar. Nesse dia, havia a presença de um fotógrafo da produtora para registrar o acontecimento de depois utilizar essas imagens nos canais de comunicação virtual da empresa, no dia da formatura e, posteriormente, na venda dos produtos decorrentes desse rito de passagem.

Figura 38 – Dia das tintas no Colégio Godói



Fonte: Facebook R&A Produções⁸⁴

⁸³ Disponível em: < <https://www.facebook.com/reaproducoesrs/photos/a.739751086092642.1073741864.370563653011389/739751609425923/?type=3&theater> > Acesso em: 14/10/2014

Segundo Da Matta (2011), a sociedade capitalista possui o indivíduo como central e todo o sistema é concebido como estando a serviço dele. Dessa forma, a sociedade que deve se transformar para realizar os desejos do indivíduo, ou seja, o problema não é separar, mas integrar os sujeitos nessa sociedade. Os rituais serviriam para essa integração, nem que fosse por alguns momentos. Dessa forma, o rito junta, integra e cria a totalidade de parte da sociedade.

Os ritos em sistemas individualistas, então, seriam ocasiões de totalização, momentos onde é possível discernir concretamente ou não (dependendo do rito) grupos e categorias, inclusive de pessoas. Deste modo, nossos rituais seriam mecanismos que objetivam a busca da totalidade frequentemente inexistente ou difícil de ser percebida no nosso cotidiano (DA MATTA, 2011, p. 20).

Renata Rios (2010) utilizou em sua dissertação o conceito de “ritos de passagem” para analisar dois fenômenos que ocorrem na entrada e na saída vida universitária, o “trote” e a formatura, a passagem do mundo escolar e adolescente para o mundo universitário e deste para o mundo adulto e profissional. Conforme a autora:

A graduação é limitada, em seus dois extremos, por estes rituais que servem como portas, onde passam aqueles que irão começar seus estudos e aqueles que já o concluíram, que devem agora voltar à sociedade e gerar os frutos atribuídos aos anos de estudo. As representações destes limites dão-se por meio de dois rituais de passagem já que em ambos os casos os eventos servem como “aberturas” entre os mundos em transição: adolescente/universitário; universitário/profissional (RIOS, 2010, p. 18).

Essa pesquisa sobre a formatura na universidade foi motivadora para apontar caminhos para se pensar a formatura do ensino médio como um ritual. Apesar da formatura de ensino médio ser um ritual distinto daquele organizado pela universidade, algumas questões são compatíveis. Por exemplo, a comunicação de mensagens sociais através dos gestos e falas daqueles que participam do momento e a quebra da cotidianidade da vida podem ser consideradas características das cerimônias nos dois níveis educacionais.

Se a formatura do ensino médio pode ser pensada como um rito de passagem, ela também está inserida na sociedade do consumo e do espetáculo, que tornam momentos rituais como esse em produtos a serem consumidos pelo público e por quem está participando ativamente. A contratação de produtoras, a organização do evento e os produtos que serão consumidos, durante e depois do dia da cerimônia, bem como as roupas, maquiagens e produções pessoais de cada formando para o “grande dia” são gastos que ocorrem para que

⁸⁴ Imagem disponível para visualização de qualquer usuário com perfil do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/reproducoesrs/photos/a.769522583115492.1073741865.370563653011389/769526473115103/?type=3&theater>> Acesso em: 12/11/2015

esse rito de passagem se torne um show a ser usufruído. Um exemplo desse consumo surgiu durante a entrevista com a estudante Fernanda:

Pesquisadora: Está muito ansiosa para esse momento?

Fernanda: To guria, nem minha roupa chegou ainda...Eu comprei pela internet, então, tipo, eu to naquela “E aí? O que que eu vou usar se ele não chegar?”...Aí tu fica mais nervosa ainda, poxa...Comprei pela internet por ser mais barato, né...[risos]...e não chegou...[risos]. Sabe quando tu olha e tu se apaixona pela coisa? É lindo o vestido e aí eu fui na minha costureira, ela desenhou o vestido, pegou minhas medidas no vestido e eu comprei e daí eu levo pra ela e ela vai arrumar como tem que ficar no meu corpo...então vai ficar...tem que ficar bonito...[risos].

Dessa forma, a formatura possui uma característica de espetáculo, como um grande evento que cria necessidades que serão saciadas através do consumo de produtos destinados aos formandos durante todas as etapas de desenvolvimento da formatura, não somente no dia da cerimônia. A confecção dos casacos dos terceiros anos pode ser considerado um exemplo. Essa vestimenta não foi usada no dia da cerimônia, entretanto foi uma ideia e organização dos estudantes formandos para que os jovens dos terceiros anos tivessem um uniforme que os caracterizasse e distinguisse dos demais estudantes. O Colégio Godói não possui uniforme, contudo os jovens formandos escolheram utilizar no último ano essa roupa específica, que era exclusiva dos discentes do terceiro ano de 2014 e dos professores paraninfos (que receberam de presente o casaco para ser utilizado durante os dias letivos).

Esses casacos foram pensados, orçados e organizados somente pelos formandos, sem a participação da direção da escola ou da produtora. Entretanto, essa ideia não foi originária dos discentes do Colégio Godói. Observando sites e páginas do Facebook de outras instituições escolares de Porto Alegre, públicas ou particulares, percebe-se que os estudantes do terceiro ano estão com moletons ou casacos exclusivos⁸⁵. Abaixo segue uma imagem do casaco dos formandos de 2014 do Colégio Godói.

⁸⁵ Inclusive foi localizada uma empresa de bordados em Porto Alegre que possui em seus produtos os “casacos de formatura”, sendo moletons ou casacos produzidos sob medida para escolas com formandos. Para maiores informações: < http://bordadosnahora.com.br/categorias.php?id_categoria=23&id_subcategoria=20> Acesso em: 14/10/2015

Figura 39 – Casaco de formatura Colégio Godói 2014



Fonte: acervo pessoal

A ideia de relacionar espetáculo com formatura pode ocorrer de duas formas. No sentido de apresentação, que devido à grandeza do evento se torna um espetáculo que envolve e mobiliza distintos atores sociais (formandos, professores, direção, funcionários, parentes e amigos dos formandos). E outra correlação pode ocorrer se for considerado o espetáculo como aquilo que atrai a atenção e prende o olhar. Um conjunto de imagens que impressionam e aprisionam a visão do espectador.

Nesse sentido, pode-se relacionar a formatura com as argumentações apresentadas por Guy Debord (1997), em seu livro “A Sociedade do Espetáculo”⁸⁶. Para o autor, a sociedade moderna possui as condições de produção que separam o trabalhador do produto de seu trabalho. Dessa forma, a alienação do trabalhador proporciona o desenvolvimento de espetáculos, imagens que se acumulam e representam diferentes aspectos da vida humana. Esses espetáculos são ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção capitalista, tornando a vida em sociedade um aglomerado de representações. Essa concepção está presente quando o autor aborda a origem do espetáculo:

A origem do espetáculo é a perda da unidade do mundo, e a expansão gigantesca do espetáculo moderno revela a totalidade dessa perda: a abstração de todo trabalho particular e a abstração geral da produção como um todo se traduzem perfeitamente no espetáculo, cujo modo de ser concreto é justamente a abstração. No espetáculo, uma parte do mundo se representa diante do mundo e lhe é superior. O espetáculo nada mais é que a linguagem comum dessa separação. O que liga os espectadores é apenas uma ligação irreversível com o próprio centro que os mantém isolados. O

⁸⁶ O livro de Guy Debord (1997) foi publicado pela primeira vez em 1967. Esta obra é composta por 221 teses, elaboradas com textos muito sucintos e complexos, que de acordo com o próprio autor foram construídos dessa forma para não “[...] falar com inteira liberdade. Devo ter cautela para não ensinar demais (DEBORD, 1997, p. 167)”.

espetáculo reúne o separado, mas o reúne como separado. (DEBORD, 1997, tese 29, p. 23).

Guy Debord (1997) analisa a sociedade do espetáculo a partir de uma perspectiva marxista e ao longo de suas teses é possível perceber que a saída para essa sociedade que vive de representações seria uma revolução e a construção de uma sociedade comunista. Em relação ao espetáculo, o autor não cita exemplos, porém argumenta que o espetáculo faz parte das condições materiais de produção, sendo um resultado da alienação⁸⁷ e do fetichismo da mercadoria⁸⁸. Como o espetáculo é composto por imagens, ele leva as pessoas à contemplação, como espectadores da vida que vai se desenrolando dentro do plano da representação e não da realidade. Debord (1997) argumenta que essa sociedade torna os indivíduos passivos e não acredita que haja resistências por parte daqueles que assistem a esses espetáculos, pois o espetáculo “[...] é o sol que nunca se põe no império da passividade moderna” (DEBORD, 1997, tese 13, p. 17). Uma das críticas apresentadas sobre as argumentações de Debord (1997) refere-se a essa total passividade dos sujeitos diante das imagens, sem cogitar que há reinterpretações e resistências por parte de quem assiste a esses espetáculos (NEGRINI & AUGUSTI, 2013).

Se o espetáculo é uma inversão concreta da vida, que está somente sendo vivida através de representações, as imagens ocupam um espaço importante na sociedade. Para o autor: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens (DEBORD, 1997, tese 4, p. 14.)”.

O conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. Suas diversidades e contrastes são as aparências dessa aparência organizada socialmente, que deve ser reconhecida em sua verdade geral. Considerado de acordo com seus próprios termos, o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana – isto é, social – como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o descobre como a negação visível da vida; como negação da vida que se tornou visível. (DEBORD, 1997, tese 10, p. 16).

⁸⁷ Segundo o Dicionário de Termos Marxista, a alienação é “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e – além de, e através de, também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente) (BOTTOMORE et all., 2001, p. 5).

⁸⁸ O fetichismo da mercadoria ocorre na sociedade capitalista porque os objetos materiais adquirem certas características que são socialmente atribuídas, porém aparentam ser naturais. Essas características são reais, possuem valor, mas foram construídas através de relações sociais e da divisão do trabalho. As mercadorias são comensuráveis, podem ser compradas e vendidas, e, dessa forma, criam um valor que se apresenta como inerente a elas, como um fetiche. No entanto são construções sociais da maneira de produzir do modo de produção capitalista. Segundo Bottomore et all. (2001), “A ilusão do fetichismo brota da fusão da característica social com as suas configurações materiais: o valor parece inerente às mercadorias, natural a elas como coisas. Por extensão desse fetichismo elementar, qualquer coisa, ao desempenhar o papel de dinheiro - o ouro, por exemplo - converte-se na verdadeira encarnação do valor, na concentração pura e aparente de um poder que é, de fato, social (BOTTOMORE et all, 2001, p. 149).

Para Debord (1997), o espetáculo não tem fim, pois para que exista essa passividade por parte dos indivíduos, é necessário que o desenrolar do espetáculo sempre ocorra. O processo é o importante, pois hipnotiza as pessoas que permanecem presas olhando o acontecer infinito dos espetáculos. Esse processo é um discurso ininterrupto que a ordem social atual faz sobre si mesma, sempre de forma positiva ou com críticas brandas, de maneira a não quebrar os espetáculos e as imagens. Devido a sua perspectiva marxista, é possível inferir que a quebra desse processo ininterrupto da sociedade atual ocorreria, para o autor, a partir de uma revolução comunista, em que o modo de produção capitalista seria superado para um outro modelo de sociedade⁸⁹.

No que diz respeito à dominação da economia sobre a vida social, Debord (1997) argumenta sobre as fases desse processo:

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do *ser* para o *ter*. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do *ter* para o *parecer*, do qual todo “*ter*” efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. Ao mesmo tempo, toda realidade individual tornou-se social, diretamente dependente da força social, moldada por ela. Só lhe é permitido aparecer naquilo que ela não é (DEBORD, 1997, tese 17, p. 18).

A sociedade do espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou a vida social em todos os seus aspectos e setores. Por isso, a primeira fase da dominação da economia sobre a vida foi passar do “*ser*” para o “*ter*”, o possuir, o consumir e adquirir as mercadorias a partir do seu fetichismo. A segunda parte consiste em passar para o “*parecer*”, em que o sujeito se torna um consumidor de ilusões, de imagens, em que a mercadoria é a ilusão real desse mundo espetacular (DEBORD, 1997).

A partir do que foi exposto das afirmações de Guy Debord (1997) sobre a sociedade do espetáculo, pode-se questionar qual a relação entre esse espetáculo, produtor e produto de uma economia capitalista, que divide o trabalho e deixa os trabalhadores sem o total conhecimento de suas produções, com o momento da formatura, especialmente da formatura dos alunos do terceiro ano do ensino médio? A formatura pode ser considerada um exemplo de espetáculo, pois comunica através de imagens mensagens que estão inseridas em uma sociedade capitalista. De acordo com João Freire Filho (2003),

⁸⁹ Esse desejo por mudanças revolucionárias fica mais evidente quando o autor afirma que “A consciência do desejo e o desejo da consciência são o mesmo projeto que, sob a forma negativa, quer a abolição das classes, isto é, que os trabalhadores tenham a posse direta de todos os momentos de sua atividade. Seu contrário é a sociedade do espetáculo, na qual a mercadoria contempla a si mesma no mundo que ela criou (DEBORD, 1997, tese 53, p. 35)”.

A sociedade do espetáculo é um primor de entrelinhas e subentendidos. Alterna, de maneira estratégica, um discurso puramente analítico com alusões cifradas a outros pensadores, ambiguidades poéticas e assertivas inapeláveis à moda dos manifestos das vanguardas históricas. Sua configuração traz à tona os laços estreitos de Debord e dos demais componentes da IS [Internacional Situacionista⁹⁰] com os círculos artísticos do dadá, do surrealismo e do letrismo (FREIRE FILHO, 2003, p. 36).

A analogia direta seria com a quantidade de produtos que são produzidos e consumidos durante esse período da formatura na vida dos formandos. Fotografias, filmagens, convites, roupas, maquiagens, contrato da produtora, “necessidades” que se originam nesse momento do aluno como formando e que vão construindo um discurso do “ter”, consumir para “aparecer” nessa sociedade. A entrada da produtora como organizadora e fornecedora de serviços e produtos que podem ser negociados e comprados pelos formandos é uma das transformações decorrentes dessa sociedade em que os espetáculos vão sendo produzidos infinitamente, devido a dominação da economia sobre a vida social.

Através das fontes coletadas no Acervo Histórico do Colégio Godói, a primeira formatura em que houve a participação de uma produtora foi em 1999. Isso se confirma pela fala de uma das professoras entrevistadas, identificada nesse trabalho como Ana, que começou a trabalhar no Colégio Godói na década de 2000 e comentou que em diferentes anos houve a presença de produtoras que organizavam todo o ritual. Devido a isso, a formatura do Colégio Godói ocorreu em diferentes locais lembrados pela docente: Salão de Atos UFRGS, Auditório do Colégio São João, Rosário, Clube Farrapos, Sociedade Hebraica.

Segundo os discentes entrevistados, a formatura do Colégio Godói de 2014 custou trezentos e sessenta reais para cada formando. Por este valor, cada sujeito tinha o direito de participar da formatura com cinco convidados, usufruir da decoração, do Salão da Sociedade Gondoleiros e de todos os serviços da produtora para a execução e gravação da formatura. Após isso, cada formando teria o direito de adentrar a festa e usufruí-la com mais dez convidados. O produto final incluído nesse pacote era o DVD da cerimônia com as fotografias anteriores ao dia, que seria retirado no ano de 2015. Abaixo seguem imagens da formatura de 2014.

⁹⁰ A Internacional Situacionista surgiu em 1957, na Itália, e foi um movimento internacional de cunho artístico e político que desejava transformações sociais a partir de uma perspectiva marxista. Foi atuante diante dos movimentos de 1968 e em 1972 deixou de existir (NEGRINI & AUGUSTI, 2003).

Figura 40 – Formatura de 2014 no Salão da Sociedade Gondoleiros



Fonte: acervo pessoal pesquisadora.

A fotografia apresenta ao fundo o palco com a mesa de autoridades onde estavam os professores paraninfos, diretor, mestra de cerimônias e equipe de filmagem e fotografia da produtora. Havia toda uma produção seja no salão decorado, seja pela infraestrutura montada de maneira a tornar o espetáculo apreciável ao público e de maneira a proporcionar as imagens que serão consumidas posteriormente.

Figura 41 – Entrega do diploma



Fonte: acervo pessoal pesquisadora.

Como na fotografia da formatura de 1979 apresentada anteriormente (ver figura 25), essa imagem retrata a cena da entrega do diploma, o “formar-se”. São perceptíveis as diferenças entre as duas fotografias. Em 2014, a professora paraninfa entrega o diploma a formanda, na frente da mesa de autoridades, onde os demais membros esperam para serem cumprimentados. A mesa de autoridades continua organizada com os diplomas, entretanto, esses foram fictícios, elaborados pela produtora e somente contém uma mensagem ao formando. Os certificados de conclusão do ensino médio deveriam ser retirados pelo estudante posteriormente na escola.

A quantidade de funcionários e maquinários registrando esse momento do abraço da professora e da formanda indicam a transformação nesse rito de passagem. O ritual está acontecendo, porém as imagens estão sendo produzidas e consumidas infinitamente. Não havia a certeza de quantas imagens estavam sendo produzidas, consumidas e reproduzidas nessa formatura. É preciso considerar a produtora como sendo a fornecedora oficial de imagens, pois foi contratada para isso, só que havia expectadores com suas câmeras e celulares registrando o evento, ao mesmo tempo em que os formandos também estavam utilizando seus celulares para registrarem essa formatura através dos seus olhares. Portanto, não haveria como controlar e quantificar exatamente quantas imagens estavam sendo produzidas naquele momento.

Um ponto que gerou discussão entre formandos foi as fotografias com toga. Antes de dezembro, a produtora foi a escola fotografar os estudantes com toga. Os formandos desejavam por cópias dessas fotografias, porém a produtora só disponibilizava mediante pagamento extra. As discussões decorrentes desse acontecimento são interessantes de serem analisadas. O contrato fechado com a produtora oferecia apenas uma vez o empréstimo e a utilização das togas. Caso os formandos quisessem utilizá-las mais de uma vez, havia um pagamento extra. Portanto, a questão que surgiu foi em que momento utilizar a toga: na cerimônia ou para as fotografias. Decidiu-se pela fotografia de toga e a utilização de outras vestimentas para o dia de cerimônia.

Todas as entrevistas individuais realizadas com os discentes abordaram de alguma maneira esse episódio. O interessante foi perceber essa dúvida e conflito entre os estudantes a partir das análises de Debord (1997). Como a sociedade do espetáculo é uma sociedade em que a relação social se dá mediada por imagens, o “parecer”, “mostrar-se”, está acima de qualquer discussão. Se a cerimônia de formatura é considerada o ponto alto desse rito, em que há um investimento financeiro para a participação do formando nessa cerimônia, a toga não é importante, pois o importante é o “apresentar-se”, mostrar a produção pessoal do estudante, as roupas compradas, maquiagens, calçados que foram pensados para a produção da imagem do formando naquele momento ápice do ritual que estava em desenvolvimento desde o início do ano letivo. Muitos não queriam utilizar a toga no dia da formatura por isso, para distinguir-se entre os formandos e elaborar sua própria imagem a ser reproduzida naquele dia.

Inclusive uma das jovens entrevistadas, Rafaela, comentou que a decisão em não usar toga foi devido ao calor de dezembro que não iria ser suportado pelos formandos. No entanto, logo depois dessa fala, a estudante comenta sobre o problema de tentar padronizar a roupa de formatura, pois nem todos aceitariam essa proposta e existem modelos de roupas distintos para cada um, pois ela não ficaria bem de vestido longo e não aceitaria se fosse esse o padrão do dia. A imagem dela para esse momento desejado era importante. Não seria qualquer produção, ela iria da melhor maneira planejada por ela.

Pesquisadora: E sobre a toga no dia da formatura?

Rafaela: Eu tava na comissão quando a gente decidiu isso, porque ou era toga na hora da cerimônia, da formatura, ou era toga nas fotos. O que que acontece? O que que a gente pensou: na hora da formatura vai ser em dezembro, vai ser dia 20 de dezembro...Vai tá muito quente, muito quente. A gente vai suar com a roupa, imagina com a toga por cima da roupa? Então, tipo, o que que a gente pensou? As gurias vão ter que ir de biquíni! A toga é uma coisa muito quente. Eu tirei a foto há umas duas três semanas atrás e...assim...muito quente. E, bah, a gente preferiu a toga pra foto...só que a gente achou que ia ser várias togas pra ti tirar com os amigos foto com toga e não foi assim.

Pesquisadora: Mas tem um padrão pra cerimônia?

Rafaela: Não, não teve...cada um vai com a roupa que quer...sem nenhum problema assim...Tem gente que eu sei que vai de longo, tem gente que vai de curto, tem guris que vão de terno, tem outros guris que não...porque não tem como tu colocar “ai, vai todo mundo de longo”. Tem gente que não tem condições, tipo eu...nunca alugaria um longo...eu me acho feia de longo.

Por outro lado, havia um grupo que admitia que a toga era uma vestimenta de formaturas do ensino superior, por consequência não deveria ser utilizada por eles naquele momento. A formatura do ensino médio nessa perspectiva era considerada “menor”, apenas uma antes da “mais importante”, que era do ensino superior. Dessa forma, não era necessária a toga no dia da formatura. Contudo, tanto um grupo quanto o outro não retirava o argumento de utilizar a toga em algum momento, e a fotografia do estudante togado era um aspecto claro entre os dois grupos. A discussão era sobre o dia da cerimônia, porém todos concordavam que haveria um momento em que aconteceria a desejada fotografia de cada formando vestindo o traje completo (toga, capelo, jabô, faixa, capa) e segurando o diploma. Essa imagem era desejada, mesmo que para isso seria necessário pagar a mais do que estava acordado, seja pela fotografia ou seja pela utilização da vestimenta e posterior compra da fotografia que era desejo de consumo.

As falas dos discentes entrevistados foram importantes para compor essa análise. Segue abaixo algumas falas dos jovens:

Pesquisadora: E tu gosta dessa ideia de usar toga no dia da formatura?

Simone: Não queria que tivesse toga, porque eu acho que toga é uma coisa mais pra depois da faculdade, mesmo, quando a gente tá se formando na faculdade. Mas eu curti a ideia de tirar foto de toga. Porque é bonito, é legal...[risos]

Pesquisadora: E tu gosta dessa ideia de usar toga no dia da formatura?

Vitor: É...Olha eu preferia com toga né, só que a turma resolveu fazer sem...a maioria. Mas eu gostaria, acho mais bonito com toga.

Pesquisadora: E tu gosta dessa ideia de usar toga no dia da formatura?

Fernanda: A-DO-REI! Acho legal...todo mundo diz “Ai que a gente não é togado”, aquela coisa toda...mas eu acho legal, bonito.

Antes de continuar as análises sobre a formatura, é importante realizar uma ressalva sobre as imagens. Tanto nesse capítulo quanto nos anteriores, houve a utilização de diferentes fotografias na elaboração dessa pesquisa. Para que a utilização dessas imagens não seja interpretada apenas como ilustrações, é importante destacar alguns apontamentos teóricos sobre as “sedutoras imagens” que fascinam e podem enganar, caso se considere que nesses registros encontram-se a verdade. De acordo com Ana Maria Mauad (1996), a fotografia é um tipo de imagem que nos fascina. Essa sedução se origina da ideia de que elas representam momentos da realidade, de forma clara, sem intervenções, demonstrando pessoas, paisagens

ou eventos que não retornarão mais após aquele clique da câmera. A fotografia é estudada por diferentes áreas do conhecimento, que procuram pesquisar e refletir sobre as possibilidades técnicas e teóricas dessas imagens.

Desde sua origem, no século XIX, a fotografia seduziu olhares e movimentou interesses. Ana Maria Mauad (1996) comenta que

A fotografia surgiu na década de 1830 como resultado da feliz conjugação do engenho, da técnica e da oportunidade. Niépce e Daguerre - dois nomes que se ligaram por interesses comuns, mas com objetivos diversos - são exemplos claros desta união. Enquanto o primeiro preocupava-se com os meios técnicos de fixar a imagem num suporte concreto, resultado das pesquisas ligadas à litogravura, o segundo almejava o controle que a ilusão da imagem poderia oferecer em termos de entretenimento (afinal de contas, ele era um homem do ramo das diversões). É bem verdade que no século XIX a distinção entre técnica e magia não era tão clara quanto hoje, como bem ilustra o nome de uma das primeiras lojas de venda de material para eletricidade no Rio de Janeiro: “Ao Grande Mágico” (MAUAD, 1996, p. 2).

Como os retratos surgiam através de processos físico-químicos, durante um longo período a fotografia foi considerada um espelho da realidade, sendo inclusive utilizada para estudos científicos, provas judiciais ou documentos de identificação. A ideia era que uma fotografia continha “a verdade”, era uma prova irrefutável, não podendo ser questionada devido ao seu caráter de testemunho do real. Entretanto, esse encantamento pela realidade apresentada nas fotos começou a ser questionado por diferentes áreas do conhecimento.

Para que o registro fotográfico surja é necessário que uma pessoa porte a câmera, observe alguma imagem interessante e capte o registro daquele momento. Neste processo e sucessão de gestos, há inúmeras possibilidades para a elaboração desse registro, pois a fotografia, segundo Mauad (1996) é “*uma elaboração do vivido*”. Padrões culturais, técnicas fotográficas, intenção do fotógrafo, manipulação da imagem em laboratório ou até a interpretação da imagem fotografada pelo observador são algumas variáveis que influenciam na mensagem a ser transmitida pela fotografia e questionam seu caráter de objetividade. Também não se pode esquecer que o retrato é uma escolha realizada a partir de convenções e dentro de um conjunto de escolhas possíveis, que são determinadas a partir do contexto histórico em que a fotografia foi feita. Por isso é interessante pensar que a pergunta “o que é digno do registro fotográfico?” possui diferentes respostas ao longo do tempo. As atuais “selfies”, por exemplo, não eram uma alternativa de fotografia comum na primeira metade do século XX devido ao tipo de câmera utilizada e diante do contexto que não valorizava tanto a exposição de uma auto-imagem elaborada pelo próprio indivíduo. Sobre as subjetividades presentes nas fotos, Bruno Picoli (2012) argumenta:

Não compreendemos a fotografia como um processo natural, mas, como uma escolha, mediada por normas sociais de conduta, do fotógrafo. De forma semelhante,

também ao fotografado buscamos dar um estatuto de sujeito ativo no ato do registro fotográfico, na medida em que desempenha um papel social em um determinado espaço geográfico e em determinada temporalidade (PICOLI, 2012, p. 74).

No tocante à História, a fotografia entra como um dos inúmeros vestígios do passado que, dependendo da pergunta do pesquisador e do seu objeto de pesquisa, pode ser considerada uma fonte para a reconstrução daquele passado a ser estudado. O fazer historiográfico, de acordo com Carlo Ginzburg (1989), pertence às ciências que possuem um paradigma indiciário. Este paradigma está atento aos resquícios, os dados marginais que contribuem para a análise de um contexto em questão. Dessa forma, o historiador torna-se um detetive, procurando pequenas pistas que contribuam para a reconstrução deste passado. Entre estas pistas, as fotografias podem ser consideradas indícios que necessitam de outros vestígios para recompor um contexto que não é mais atual.

Mauad (1996) e Picoli (2012) afirmam que a ampliação conceitual da categoria texto em diferentes áreas do conhecimento no século XX contribuiu para a constatação do poder de comunicação que a fotografia possui. O texto não necessariamente estaria vinculado ao “escrito”, mas abarcaria outras formas e mecanismos de expressão, como músicas, cinema, gestos e imagens. Sobre os textos visuais, Ana Maria Mauad (1996) argumenta:

Os textos visuais, inclusive a fotografia, são resultado de um jogo de expressão e conteúdo que envolvem, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor. Cada um destes três elementos integra o resultado final, à medida que todo o produto cultural envolve um *locus* de produção e um produtor, que manipula técnicas e detém saberes específicos à sua atividade, um leitor ou destinatário, concebido como um sujeito transindividual cujas respostas estão diretamente ligadas às programações sociais de comportamento do contexto histórico no qual se insere, e por fim um significado aceito socialmente como válido, resultante do trabalho de investimento de sentido (MAUAD, 1996, p. 8).

À vista disso, a utilização da fotografia como fonte histórica para pesquisas segue os mesmos percursos metodológicos que qualquer outro vestígio do passado. A análise das fontes dependerá das perguntas a serem formuladas pelo pesquisador de acordo com o objeto de estudo e da perspectiva teórica de sua pesquisa. Nenhum documento fala por si só, é a capacidade de análise do pesquisador e a forma como foi construído seu objeto de estudo que guiará a análise das fontes.

Nesse sentido, as fotografias guardam, na sua superfície sensível, a marca indefectível do passado que as produziu e consumiu. Um dia já foram memória presente, próxima àqueles que as possuíam, as guardavam e colecionavam como relíquias, lembranças ou testemunhos. No processo de constante vir a ser recuperam o seu caráter de presença, num novo lugar, num outro contexto e com uma função diferente. Da mesma forma que seus antigos donos, o historiador entra em contato com este presente/passado e o investe de sentido, um sentido diverso daquele dado pelos contemporâneos da imagem, mas próprio à problemática ser estudada. Aí reside a competência daquele que analisa imagens do passado: no problema proposto

e na construção do objeto de estudo. A imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas (MAUAD, 1996, p. 10).

Dessa forma, Ana Maria Mauad (1996) parafraseia a ideia de Jacques Le Goff sobre documento/monumento⁹¹. Para a autora, a fotografia deve ser pensada como imagem/documento e como imagem/monumento, ou seja, estar ciente de que as fotografias conformam uma determinada visão de mundo, uma escolha para ser perenizada para a posteridade.

Ana Maria Mauad (1996) reitera que para a análise das imagens fotografias é necessária uma abordagem transdisciplinar, observando todo o circuito social da fotografia (ato de fotografar, apreciar e consumir fotografias). A autora aponta contribuições interessantes da Antropologia e da Sociologia para a análise dos registros fotográficos: a abordagem antropológica do conceito de cultura, a dimensão simbólica das práticas cotidianas, a importância da dimensão de classe da produção simbólica, o papel da ideologia na construção de mensagens socialmente significativas⁹². De acordo com a autora:

Nessa perspectiva, a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sígnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida em que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a representação final é sempre uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis (MAUAD, 1996, p. 79).

Guy Debord (1997) quando lançou o livro na década de 1960 não era contemporâneo da Internet e nem das redes sociais, porém suas argumentações podem ser utilizadas para se pensar a quantidade cada vez maior de imagens que são fabricadas e publicadas pelos sujeitos nas redes sociais. Se a formatura é um exemplo de espetáculo, a atitude de registrar o momento através de uma câmera de celular e publicar em segundos nas redes sociais para que

⁹¹ Jacques Le Goff (1990) argumenta que a distinção entre documento e monumento deve ser repensada. O autor inicia destacando a diferença entre os dois termos: o monumento seria um sinal do passado que procuraria perpetuar uma memória, um sinal de poder, uma evocação do passado de uma sociedade. Já o documento possui um caráter de prova objetiva, sem uma intencionalidade em sua criação. Os documentos estavam vinculados ao testemunho escrito e, por conseguinte, tornou-se fonte para a escrita da história no olhar dos positivistas. À vista disso, Le Goff (1990) procura relativizar as diferenças entre o documento e monumento, pois argumenta que não existe objetividade na elaboração de um documento. Ao elaborar ou preservar um documento há preocupações referentes as possíveis imagens que estão sendo preservadas daquela sociedade em questão. É necessária uma crítica ao documento enquanto monumento de um passado, pois o documento não é algo inocente, porém o resultado de uma montagem, consciente ou não, de uma determinada época e das subsequentes que o mantiveram preservado ou o analisaram. O historiador não pode ser ingênuo e necessita criticar sua fonte, desconstruir as condições que proporcionaram a produção e preservação dos documentos/monumentos.

⁹² Acrescentaria aos aspectos elencados pela autora as questões relativas ao gênero e a etnia que também podem ser destacados para a análise das imagens.

todos os “amigos” virtuais visualizem, curtam e comentem, não deixa de ser o “espetáculo do espetáculo”, a miríade de imagens que se reproduzem a partir desse momento dentro dessa sociedade espetacular, como dois espelhos que ao serem colocados lado a lado proporcionam infinitas reflexões de si próprios.

Considerando essas novas tecnologias, surgiu a possibilidade de um “show do eu”, segundo Paula Sibilia (2008), pois através de computadores interconectados em redes digitais de abrangência mundial, há possibilidades de comunicação nunca antes pensadas. Ao invés de uma fonte emissora (rádio ou televisão) e diferentes receptores, tem-se diversos emissores e receptores conjuntamente, transmitindo suas opiniões, imagens, desejos, enfim, expondo-se infinitamente nas redes mundiais digitais. Sendo assim, a formatura não deixou de entrar esse espaço e as redes sociais foram um dos espaços utilizados para essa construção e circulação de imagens, realizando o que Debord (1997) intitularia de espetáculo, a reprodução infinita das imagens que alienam os sujeitos.

Levando em consideração a perspectiva de Debord, a formatura de ensino médio também pode ser considerada um espetáculo, porque não modifica as condições materiais e sociais existentes, pois o formando que encerrar seus estudos nessa etapa, será mais um trabalhador dentro do sistema capitalista. Esse espetáculo insere-se dentro da ideologia burguesa da aquisição de posições sociais pela via da educação, como forma de distinção social através do estudo.

O espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real. O espetáculo é, materialmente, "a expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem". [...] (DEBORD, 1997, tese 215, p. 138).

Analisar a formatura é relacionar esse rito de passagem dentro de uma sociedade capitalista que simboliza e significa seus momentos em espetáculos e imagens elaborados e reproduzidos para serem consumidos. Esse consumo inclui tanto a cerimônia de formatura quanto os momentos antecedentes e posteriores ao cerimonial, devido à proliferação de produtos e serviços que podem ser contratados para a execução desse evento.

Outro conceito que pode ser acrescentado à discussão teórica sobre a formatura é o conceito de sociedade de consumo. A sociedade de consumo vai ao encontro das teses de Guy Debord, pois também teoriza sobre a sociedade capitalista. Entretanto, o conceito de sociedade do espetáculo permaneceu vinculado a Debord, enquanto que a sociedade de consumo possui relação com diferentes pesquisadores. Lívia Barbosa (2004) afirma que todas as sociedades, independente do contexto histórico ou geográfico, consomem elementos da

cultura material para elaborar significações sociais. Sendo assim, não se pode restringir o consumo somente para a sociedade contemporânea, é necessário compreender que consumir possui uma importância central para o processo de reprodução social.

A sociedade moderna contemporânea possui uma relação diferenciada com a produção e a aquisição de produtos. Lívia Barbosa (2004) afirma que o consumo na sociedade contemporânea extrapola as questões de satisfação de necessidades materiais e de reprodução social. Sobre esse aspecto, Ruscheinsky & Calgaro (2010) argumentam

A partir dos desdobramentos da ciência e da tecnologia, da produção e da circulação de mercadorias, verifica-se o alargamento do espectro do consumidor, com uma extensa cadeia social, o que acaba sendo uma propensão de agente consumidor, mesmo que, no Brasil, ainda se refira a uma minoria. Isso acarreta a constatação de que se instaura uma insaciabilidade, que acaba por rondar o patamar social desses consumidores, os quais trabalham mais para consumir mais, utilizando-se da expressão “consumo, logo existo” (RUSCHEINSKY & CALGARO, 2010, p. 31).

O consumo de bens e serviços cresce a cada dia na sociedade contemporânea, sendo o marketing a “mola propulsora” que induz os consumidores a colocarem em funcionamento toda uma relação de mercado para a satisfação de desejos ininterruptos. O excesso de consumo decorre por diferentes motivos, seja pela posição social, pelo prazer de comprar e satisfazer desejos ou para adquirir objetos que constituem identidades para os sujeitos dentro de uma categoria social. Entretanto,

Esses fatores trazem sérios problemas ao contexto da sociedade moderna, como: a desigualdade social mediando o acesso distinto entre os consumidores; a manutenção dos conflitos das classes sociais em nova conjuntura, os problemas ambientais no que se refere aos resíduos trazidos pelo consumo; o caos social entre outros fatores de sua relevância (RUSCHEINSKY & CALGARO, 2010, p. 31).

Lívia Barbosa (2004) também argumenta que alguns autores ao analisar a sociedade de consumo utilizam um discurso moralizante, com um tom pessimista sobre o futuro desta sociedade que produz demais para satisfazer desejos insaciáveis. Um desses autores que utilizam esse discurso moralizante e pessimista é Zygmunt Bauman, que argumenta que a sociedade de consumidores é característica de uma modernidade líquida⁹³, em que a transitoriedade das relações sociais propicia a proliferação de desejos e a abrangência do

⁹³ Modernidade líquida é um termo utilizado por Bauman (2001) para designar os tempos atuais. A modernidade, desde o seu princípio, possui uma característica de “derretimento dos sólidos”, como afirmava Marx em sua famosa frase que afirma que “tudo o que é sólido se desmancha no ar”. No entanto, de acordo com Bauman (2001), a velocidade de transformação dos ordenamentos sociais está sendo tão rápida que não dá tempo dos ordenamentos se cristalizarem. Dessa forma, os padrões sociais adquirem a característica de fluidez, que se adapta rapidamente às situações, que não perdura, que se movimenta, não possibilitando se tornarem referência para os indivíduos que compõem essa sociedade. Portanto, esses indivíduos também se tornam “líquidos”, adaptando-se aos múltiplos contextos e recriando continuamente as suas identidades.

discurso da mercadoria e da economia em outros aspectos sociais. Bauman (2008) define a sociedade de consumidores da seguinte forma:

Os encontros dos potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo tendem a se tornar as principais unidades na rede peculiar de interações humanas conhecidas, de maneira abreviada, como “sociedade de consumidores”. Ou melhor, o ambiente existencial que se tornou conhecido como “sociedade de consumidores” se distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir do padrão, e à semelhança, das relações entre os consumidores e os objetos de consumo (BAUMAN, 2008, p. 19).

De acordo com Bauman (2008), a sociedade de consumidores transforma a todos os seus sujeitos em mercadorias, incluindo as suas subjetividades, que devem se manter sempre como produtos vendáveis. Ruscheinsky & Calgaro (2010) concordam com esta afirmação e argumentam que

[...] as pessoas vivem como atores dentro do palco social, moldando suas atitudes e vontades, conforme a onda social do momento introduz para uma suposta satisfação do imaginário. A legitimação do consumo é determinada pelos elementos que se caracterizam como ponto de referência obrigatória para a orientação de indivíduos e grupos (RUSCHEINSKY & CALGARO, 2010, p. 34).

Nesse ponto, pode-se relacionar com as teses de Guy Debord (1997) em relação ao espetáculo e as representações que os sujeitos sociais exercem dentro da sociedade do espetáculo, encenando e reproduzindo papéis que contribuem para manter o sistema. Outro ponto de aproximação entre a sociedade dos consumidores de Bauman e a sociedade do espetáculo refere-se a importância que a mercadoria ocupou na vida social em todos os seus aspectos, incluindo na transformação dos sujeitos em mercadorias, que necessitam também de investimentos para serem considerados vendáveis. Debord (1997) enuncia que o espetáculo não ocorre somente pela ocupação da mercadoria em todos os níveis da vida social, mas também quando não se consegue ver nada além da mercadoria, o mundo que é visível é o seu mundo dela.

O mundo presente e ausente que o espetáculo *faz ver* é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido. E o mundo da mercadoria é assim mostrado *como ele é*, pois seu movimento é idêntico ao *afastamento* dos homens entre si e em relação a tudo que produzem (DEBORD, 1997, tese 37, p. 28).

O interessante ao entrevistar os professores foi perceber que indiretamente, as discussões decorrentes da sociedade do consumo, da modernidade líquida de Bauman (2001) e da sociedade do espetáculo de Debord (1997) apareceram nas falas dos docentes. Foram entrevistados três professores, sendo duas professoras, identificadas no trabalho por Ana e Catarina, e um professor, identificado por Julio. Entre os três, Ana é a docente mais antiga no Colégio Godói com quinze anos de trabalho na instituição, seguida por Catarina com oito

anos e Julio com cinco anos. Todos já foram convidados a serem paraninfos ou professores homenageados em formaturas da instituição escolar.

Foi interessante inferir que as formaturas se transformaram ao longo dos anos. Retomando as trajetórias de cada um com relação as suas vivências de formaturas, Julio, por ser mais novo, realizou todas as formaturas possíveis (ensino fundamental, médio e superior) na década de 2000 e com a presença de produtoras, becas completas (já no ensino médio). Ana e Catarina, por serem mais velhas, vivenciaram outros momentos, realizando formaturas em cursos técnicos e na graduação, com produções mais simples se comparadas com as cerimônias de hoje.

Pesquisadora: Tu fez formatura?

Ana: Sim, de ensino médio...eu tava fazendo curso de secretariado, naquela antiga escola técnica de comércio na UFRGS e depois Biologia

Pesquisadora: E como é que foi a formatura da escola técnica de comércio da UFRGS? Foi com toga?

Ana: Foi na UFRGS, na Reitoria, lá...Não, com toga não...a gente foi com longo...tinha os professores, os paraninfos, todos, foi muito bonitinha...mas não tinha...era só aquilo ali, não tinha festa, não tinha nada...era ali e ir embora. Cada um fazia sua festinha em casa. [...] Aí tinham os caras, os fotógrafos, e tinha a tua família que ia lá e fotografava, né... “Com licença, com licença”...[risos]...aquela coisa toda...Mas assim, da formatura mesmo, acho que tem, eu acho que tenho uma que o pai tá me entregando...acho que até tenho isso...mas eu não sei se foi fotógrafo ou...

Questionados sobre as atuais formaturas dos estudantes, os professores comentam sobre o clima de festa dos estudantes, esquecendo dos deveres escolares ou do próprio futuro, não aproveitando esse último ano escolar para se preparar para o vestibular ou ENEM de maneira a dar continuidade dos estudos. É destacado o clima de festa, como se esse último ano estivesse já resolvido desde o início e a sua conclusão com formatura vai ocorrer de qualquer forma.

Julio: Hoje eu tava vendo uma avaliação numa turma e eu vi isso...eu digo “Oh, pessoal, o retorno agora da formatura é nas nossas avaliações. E vocês não tão dando retorno. Tão preocupado com a formatura, com quem vai ser, quem não vai ser orador, paraninfo, e vocês tão esquecendo o principal que é o conhecimento de vocês, porque pra chegarem na formatura tem que passar de ano”...né.

Ana: O negócio da formatura o que eu vejo hoje assim, não é o ato em si. O que eles querem é a festa. E na minha época não tinha isso, não tinha festa, era o ato em si. A gente valorizava o ato em si. Claro que a gente se arrumava toda pra aquele momento, pra tirar a fotografia e pra ficar aquilo ali registrado...na foto eu to alegríssima, é uma coisa assim... [...] Pois é, mas aí tu já não vê isso...Mais importante é a festa, não é o ato em si, não é porque eu consegui, não é porque eu to recebendo isso agora terminei uma fase...não, eu quero é me divertir, eu quero...Eu vejo assim, condizente com que se apresenta dentro de uma sala de aula...Não dá nada aqui, também não dá nada lá...A valorização de outra coisa, não é, o ato em si, não é, “Meu Deus eu consegui”... “Puxa, agora eu passo, to pensando na faculdade, eu to pensando adiante na vida”...

Catarina: Eu acho que não é correto, por que tu está muito mais envolvido, ainda mais terceiro ano do ensino médio, deveriam estar muito mais voltado ao ENEM, que ainda hoje é a oportunidade que eles tem de cursar uma faculdade, né...E eles não...não existe...eles não tem essa noção de realidade, acho que eles tão muito brincando ainda, talvez por serem novos, tão brincando de se formarem, de ser adultos, acho que é uma brincadeira...O clima é de festa, que é bem característico da idade deles, né, é festa, festa e festa...

A professora Catarina compara esse momento vivido pelos estudantes a um conto de Murilo Rubião (2006) chamado “O ex-mágico da Taberna Minhota”. Segundo a professora, o mágico sofre por ter o poder de realizar mágicas e transformar o mundo ao seu redor. O seu sofrimento é sanado a partir do momento em que ele se torna um funcionário público e vai viver uma vida burocratizante. Contudo, posteriormente, o desespero desse ex-mágico é maior porque ele percebe que perdeu de vez a oportunidade de criar diferentes mundos, ter a vantagem de poder criar outras realidades a partir da sua, fugir da rotina entediante. A docente compara os formandos a esse mágico, que possuem um momento de criação e a mágica de transformar suas realidades, mas preferem não fazer, e, provavelmente, se arrependerão futuramente da perda dessa magia. Essa metáfora utilizada pela professora vai ao encontro das imagens que as juventudes possuem, como se esse período fosse uma moratória para a criação e vivências de um mundo que será distinto após a idade adulta, quando a responsabilidade chegar.

Ao ser perguntada sobre a diferença entre as formaturas do Colégio Godói com o passar dos anos, a professora Ana apresenta um argumento que vai ao encontro das discussões apresentadas sobre sociedade do espetáculo e do consumo. De acordo com a docente, as antigas formaturas eram da instituição escolar. Os docentes se sentiam representados no momento e eram convidados a participar, mesmo que não fossem paraninfos ou homenageados. Com o passar dos anos, a formatura se transformou de um evento escolar para um momento dos formandos que contrataram a produtora e estão confraternizando com aqueles docentes escolhidos, sem a participação dos demais. Isso favoreceria as produções pessoais, o dinheiro investido na cerimônia e na imagem do formando, bem como a perda da unidade desse evento, que não representaria mais a instituição. O Colégio Godói estaria presente mais como o local em que os formandos realizaram seu último ano, do que a instituição escolar que promoveu e organizou um dos seus ritos escolares anuais.

Pesquisadora: Tem diferenças entre as formaturas do Colégio Godói que tu pode acompanhar ao longo do tempo?

Ana: Que diferença...Eu acho que em termos de festa também, eles eram mais comedidos, eles eram mais...eu não sei...nem sei se no começo eles faziam festa também....se não era só a formatura, não sei nem te dizer. Porque no começo eu ia só, de curiosa, ninguém convidava, nem nada... Me lembro a primeira vez que eu fui...acho que não foi no ano que eu entrei, acho que foi no outro...eu me dava com a

supervisora e eu disse “Bah, vai ser lá no Rosário, imagina e tal”... “Vamos Ana, vamos”...E chegamos lá, um horror estacionar ali perto do Rosário e nós corremos e aí, quando tínhamos entrado naquele salão do Rosário, ficamos ali por trás, todo mundo sentado já...e a diretora, discursando lá na frente e tal...Então a diretora para o discurso e diz: “Por favor, professoras, subam para ficar aqui”... E fomos lá e daí tinha um monte de cadeiras. A mesa na frente e atrás tinha cadeiras e sentamos ali por trás. Hoje em dia como é que é: “quantos professores são?”, bota só ali, e não tem mais cadeira nem nada...A gente poderia ir ali, não, eles não deixam... “Mas eu sou professora também”...“Problema teu”...pra ti ver que já é...não tão te convidando pra tu participar da cerimônia com eles...daí depois os alunos ficam reclamando...mas a senhora não foi...mas eu vou sentar onde?

Por essa fala da professora Ana percebe-se uma vontade de participar e uma transformação na forma de organizar esse ritual. Mesmo pertencendo à comunidade escolar, como não foi convidada pelos formandos contratantes, a professora permanece como plateia, junto com os pais e amigos dos formandos. A docente também aborda o investimento financeiro ocorrido nessas formaturas e as transformações pelas quais os estudantes passam para estar com uma imagem desejada para esse momento.

Ana: Eu acho que era uma roupa...roupa de gala...de alugar...de tu não reconhecer aquela aluna ali, tu não sabe quem é...A gurria usa óculos o ano inteiro, chega ali e a gurria tá sem óculos, com um salto desse tamanho [sinaliza com as mãos], uma abertura assim [sinaliza com as mãos]...Que isso gente? Não sei quem é...Mas é a fulaninha...Da onde?...Tem um dinheiro...Até porque, agora, eu acho que os pais estão sentindo mais...olha pode ser a única formatura do meu filho na vida, eu acho que é mais isso que eles sentem...e realmente a gente sabe que tem muita gente ali no meio que vai ter só essa formatura...Tem um que outro que a gente sabe que tá indo, seguindo o caminho, mas...E qual o sentido que tem [a formatura] pra essa pessoa? Tá só pensando na festa, ou tem um sentido maior? De orgulho, de... “puxa eu vou conseguir”.

Os comentários da docente proporcionam reflexões sobre esse espetáculo do adeus e as transformações pelas quais passou esse rito escolar. Continua sendo um rito escolar e um rito de passagem, porém até que ponto essa formatura demarca uma transformação. Sair da escola e partir para qual direção. Foi visto pelos questionários e entrevistas que o desejo de prosseguir estudando e realizar uma faculdade estão entre os horizontes de possibilidades dessa juventude. Até que ponto todos conseguiram isso? O rito de passagem demarca a saída da escola, porém as garantias não estão fornecidas nesse momento.

As sensações de alegria, alívio e pânico estavam presentes no último ano escolar dos formandos, pois suas trajetórias de vida podem ser ioiôs a partir de agora (sendo que para alguns já são ioiôs). A festa é importante ou o que vale é a fotografia, as imagens, esse espetáculo que vai elaborando imagens de maneira a manter o sistema em funcionamento e posteriormente acabar com essa fruição destinando uma parcela dos estudantes ao mercado de trabalho para serem “selecionados” a partir de uma perspectiva capitalista e mercadológica. A

proliferação de produtoras especializadas em eventos sociais como a formatura e a procura por esses serviços possibilitam refletir sobre qual o limite de consumo dessa sociedade capitalista. Considerando a trajetória histórica do ensino médio e sua atual situação, até que ponto esse término é uma conquista (de quem não abandonou a escola) ou uma apenas a conclusão de uma etapa escolar, pois outras serão necessárias para conseguir melhores condições de vida na sociedade atual.

Esse capítulo pretendeu apresentar os atores desse espetáculo a partir das respostas do questionário elaborado e respondido em dezembro de 2014. Além disso, buscou-se entender qual a importância da formatura de ensino médio para esses formandos do Colégio Godói. Foi possível perceber que os diferentes jovens que estão concluindo a educação básica possuem opiniões distintas sobre esse rito de passagem. Desde considerar a formatura de ensino médio uma situação normal, pois no olhar desses estudantes qualquer pessoa conclui o ensino médio atualmente, até um momento de confraternização e alegria por conquistar um título que seus familiares não possuem.

Vinculado a esse período de conclusão da escola, está o desejo do consumo e a formatura torna-se um produto a ser negociado e comprado. Sendo assim, o rito escolar de formatura se transforma mais uma vez e adquire aspectos de show. Um espetáculo do adeus, que está sendo consumido pelos formandos, seus amigos e familiares. Nessa nova configuração do rito de passagem, a argumentação apresentada pela professora Ana torna-se propícia para refletir que o ritual deixou de pertencer à escola para pertencer aos formandos que contratam o serviço e posteriormente adquirem os produtos. Como Debord (1997) afirmava, passou-se na sociedade do *ser* para o *ter* e agora o verbo a ser conjugado é o *parecer*. É necessário participar do espetáculo, consumir as imagens, reproduzir o sistema, estar dentro do paradoxo comentado por Geraldo Leão (2011), de que o ensino médio promete melhores condições sociais através do estudo, por isso alguns jovens permanecem frequentando a escola, ao mesmo tempo em que eles sabem que essa promessa pode não ser cumprida em uma sociedade que possui desemprego estrutural e que proporciona empregos mal remunerados para os jovens.

5. UM *GRAND FINALE*? CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Eis que a dissertação chega ao seu fim. As considerações finais são os últimos momentos de elaboração da pesquisa, que após quase dois anos de estudo e dedicação, chegou ao seu período de conclusão. O *grand finale* nesse capítulo não remete somente à formatura do ensino médio do Colégio Godói, mas envolve também a pesquisa que resultou neste trabalho acadêmico.

A primeira consideração a ser mencionada refere-se às possibilidades de análises e estudos sobre as formaturas de ensino médio. Essa dissertação percorreu um caminho de pesquisa, contudo, outros percursos poderiam ter sido trilhados e estão abertos para demais pesquisadores construírem suas investigações e selecionarem seus pressupostos teóricos. Uma trilha observada, mas não percorrida, é a relação entre as imagens, os jovens, e a Internet. Havia outras discussões e comentários da formatura por parte dos estudantes na Internet e em suas múltiplas redes sociais. Além disso, o desejo de fotografar e multiplicar as imagens através dessas redes proporcionariam outras abordagens e análises desse ritual e dessas novas sociabilidades e vivências dessa juventude.

Nesta dissertação, a pesquisa percorreu caminhos relacionados com a História da Educação, através das trajetórias históricas do ensino secundário brasileiro, do Colégio Estadual Cândido José de Godói e das antigas formaturas dessa instituição. Utilizando-se da metáfora do “teatro”, apresentada na introdução, o pano de fundo e o cenário foram compostos considerando as diferentes temporalidades que contribuíram para compreender e analisar o presente.

O tempo presente em questão foi a formatura de 2014 do Colégio Godói. Sendo assim, os questionários e entrevistas procuraram apresentar quem eram esses jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio diurno dessa instituição de ensino. Além disso, a formatura foi pensada através dos conceitos de rito de passagem, de Van Gennep (2011), sociedade do consumo e sociedade do espetáculo, de Guy Debord (1997).

A partir da perspectiva histórica foi possível analisar que a contratação de produtoras é um fenômeno recente (os primeiros vestígios de produtoras localizados no Acervo Histórico do Colégio Godói datavam de 1999), que acabou favorecendo uma terceirização do ritual. É característica da formatura ser tanto um rito escolar quanto um rito de passagem. Porém, com a contratação de uma empresa externa à escola, os estudantes se tornam formandos e clientes, consumindo ofertas, serviços e produtos que não fazem parte da realidade escolar. À vista

disso, o rito se modificou e um outro ator passou a estar presente nas negociações relativas a esse momento. Além dos responsáveis, estudantes e direção, surgiram os produtores oferecendo diferentes possibilidades de formaturas, serviços e produtos para contratos negociados de acordo com as possibilidades de pagamentos dos clientes formandos.

As antigas fotografias de formaturas, localizadas no Acervo Histórico, bem como os relatos das professoras, indicam que, antes da entrada de produtoras nas formaturas escolares, havia no máximo uma equipe de fotógrafos que acompanhavam a cerimônia e, posteriormente, entravam em contato com os formandos para a venda das fotografias. Com o ingresso das produtoras, as possibilidades de serviços oferecidos para serem contratados dependem do poder aquisitivo dos formandos. Sendo assim, o ritual de formatura tornou-se um espetáculo, um show, em que os formandos são os personagens principais. Apesar de Guy Debord (1997) não estar se referindo exclusivamente à formatura, a sua argumentação de que a sociedade capitalista e o poder de consumo dominaram todas as áreas da vida em sociedade pode ser utilizada para analisar esse rito.

As contribuições teóricas de Guy Debord (1997) foram importantes para pensar sobre essa sociedade do espetáculo, que consome imagens ininterruptamente sem questionar e sem tempo de refletir, apenas absorvendo passivamente e esperando transcorrer o tempo. Não se deve esquecer que o autor era um feroz crítico da sociedade capitalista que criava e recriava espetáculos que alienavam os indivíduos e os mantinham separados como mecanismo de dominação. Sem deixar tempo para reflexão e crítica, os espetáculos vão sendo elaborados e a população assiste atônita e com atenção fixa essa proliferação de imagens que espetacularizam o cotidiano e afastam os indivíduos de uma crítica que fosse libertadora⁹⁴.

Esta dissertação também proporcionou momentos de leitura e estudo sobre o conceito de juventudes. Foi importante esse aprendizado tanto para a pesquisa quanto para o cotidiano escolar. Os jovens do terceiro ano do ensino médio diurno do Colégio Godói apresentaram-se através dos questionários, onde foi possível analisar quem eram esses concluintes da educação básica de 2014 na instituição. Foi importante conhecer características desse grupo de estudantes do terceiro ano diurno, bem como buscar entender o que eles pensavam sobre esse período de finalização da escola. A ansiedade em vivenciar como seria o futuro após a escola para alguns era contraposta com a alegria de saber que o tempo escolar estava se encerrando. Havia a ideia de que as responsabilidades seriam maiores a partir do ano de 2015 e que sentiriam a falta dos amigos. Qual a importância da formatura de ensino médio para esses

⁹⁴ A libertação para Guy Debord ocorreria através de uma revolução comunista que imporá o fim do capitalismo explorador.

jovens estudantes do terceiro ano diurno de 2014? As respostas foram variadas, como era de se esperar, pois em se tratando de jovens, as possibilidades nunca são unitárias. A diversidade está sempre presente.

A importância desse ritual poderia existir ou não, dependia do sujeito que respondia ao questionário ou que concedia a entrevista. Foram coletadas respostas que indicavam que concluir o ensino médio era um evento normal, pois atualmente qualquer pessoa terminava essa etapa de ensino. Um dos jovens entrevistados, João, afirmava que não ia pagar pela formatura de ensino médio, pois considerava a formatura de graduação muito mais importante. O irmão de João já estava cursando o ensino superior e, provavelmente, a continuidade dos estudos ou o término do ensino médio eram possibilidades presentes nas vidas das pessoas próximas a esse jovem. Dessa maneira, João desconhecia as estatísticas nacionais que indicavam a evasão escolar como um dos desafios atuais do ensino médio.

Ao mesmo tempo que João não considerava importante a formatura do ensino médio, Fernanda esperava ansiosa para esse momento. Sua ansiedade estava relacionada com o término da escola e com os desafios futuros: a vontade de continuar os estudos e não decepcionar seus pais. Contudo, com relação à formatura, as expectativas estavam relacionadas com a roupa, sapato, maquiagens e penteado para o dia da cerimônia. Tudo já havia sido comprado e planejado, e o desejo era estar bonita para seu momento de formanda. As falas de Fernanda podem ser analisadas a partir da ideia da sociedade de consumo, que vai criando espaços de consumo específicos, onde produz e vende produtos e serviços destinados a um grupo social. Os jovens são sujeitos que consomem bastante, sendo que muitas vezes a sua inserção no mercado de trabalho se dá para conseguir uma remuneração que possibilite adquirir produtos que seus familiares não conseguem comprar. Sobre a relação entre consumo e juventudes, Zygmunt Bauman (2013) argumenta que na sociedade atual os jovens só não são plenamente indispensáveis devido ao seu poder de compra.

O que os salva da dispensabilidade total – embora por pouco – e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real e, mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo: a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suprimento de “terras virgens”, inexploradas e prontas para cultivo, sem o qual a simples reprodução da economia capitalista, para não mencionar o crescimento econômico, seria quase inconcebível. Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” e ser “comodificado” e explorado (BAUMAN, 2013, p. 52).

Se para Guy Debord (1997), a formatura do ensino médio é apenas mais um espetáculo que proporciona entretenimento e alienação por parte de quem participa ou assiste, pois ao invés de questionar e modificar a realidade, essas pessoas estariam apenas

interessadas em diversão, para Van Gennep (2011) a análise da formatura é distinta. Partindo dos pressupostos desse autor, esses estudantes formandos estão significando suas vidas através de um dos ritos de passagem. Se Van Gennep (2011) entende a sociedade como uma casa dividida em cômodos, a passagem de um espaço para outro só pode ser realizada através dos ritos de passagem, que são momentos especiais que modificam o passar do tempo e demarcam posições sociais. Além disso, são experiências importantes nas vidas daqueles sujeitos que estão no centro do ritual, sendo personagens principais e sofrendo as potencialidades transformadoras do rito. Todas as sociedades necessitam de momentos especiais que transmitam mensagens. A formatura seria um desses momentos que demarcam transformações sociais, ao mesmo tempo em que comunicam mensagens que são compreendidas tanto por aqueles que assistem quanto por aqueles que participam ativamente do ritual.

Por fim, pesquisar sobre as trajetórias históricas do ensino secundário brasileiro foi um momento de surpresa dentro da pesquisa. De alguma maneira, a pesquisadora compreendia essa etapa educacional como o estudante João, sendo um aspecto corriqueiro na vida dos jovens. Entretanto, ao analisar a realidade do ensino secundário foi possível perceber o quanto foi privilégio de um público específico, socialmente favorecido econômico e culturalmente. Quando ocorreram modificações que passaram a integrar outros setores sociais, os projetos de ensino médio se dividiram entre um ensino propedêutico vinculado a continuação dos estudos e outro ensino profissional, destinado para a preparação de uma profissão a nível técnico.

O exame dos dados referentes ao ensino médio brasileiro e estadual, bem como os textos de autores que estudam o ensino secundário e a educação brasileira promoveram transformações no olhar e na análise desse ensino secundário. Descobrir que a inclusão do ensino médio na educação básica nacional ocorreu somente em 1996 pela atual LDB (lei nº 9394/96) resultou em uma outra forma de analisar essa etapa de ensino. Os “desafios do ensino médio” é uma expressão corriqueira em textos e reportagens. Contudo, diante de transformações ocorridas em décadas tão próximas, é necessário pensar como seria a melhor forma de organizar essa ampliação de vagas e como aplicar e gerenciar as políticas que favorecessem a permanência e o controle da repetência por parte dos estudantes no ensino médio.

Se o título dessa dissertação indica uma dúvida ou reflexão sobre o *grand finale* que seria a formatura do ensino médio de 2014 do Colégio Godói, essas indagações procuraram ser respondidas ao longo dessa pesquisa. No início, era complicado entender porque surgia essa importância para com a formatura de ensino médio. No fundo, a pesquisadora

contemplava as formaturas a partir de um grau de importância, em que o topo seria a cerimônia de colação de grau do ensino superior. Porém, pesquisar juventudes é estar aberta a distintas respostas e argumentações que compõem visões de mundo diferentes. Se alguns estudantes não consideram importante e não participaram da organização da formatura durante o ano letivo, outros compreendem que esse é um momento de comemoração de um ciclo de estudos que se encerra, devendo ser festejado com familiares e amigos. Ao mesmo tempo, houve aqueles que entendem que não haveria outras possibilidades de formatura, por isso é necessário organizar essa e realizá-la da melhor forma possível.

Além disso, há o desejo de possuir o certificado de ensino médio. Conforme afirmou Geraldo Leão (2011), os jovens estudantes compreendem que existe um discurso que ratifica a importância do estudo e a abertura de possibilidades a partir da aquisição de títulos educacionais. Portanto, há um investimento por parte dos jovens para a permanência na escola e a continuidade dos estudos. Contudo, os mesmos jovens visualizam as oportunidades de emprego disponíveis para quem já possui o certificado de ensino médio e percebem que o discurso muitas vezes não corresponde à realidade, principalmente em uma sociedade com desemprego estrutural e condições de trabalho precárias para determinados públicos sociais. Dessa forma, o valor simbólico do certificado é desejado, porém as incertezas do futuro também estão presentes e são conhecidas.

Desejos de consumo, busca por espetáculos que satisfaçam os olhares tanto dos formandos quanto dos seus conhecidos. Como o futuro é incerto para esses jovens e as trajetórias tendem a ser ioiôs (PAIS, 2005). Por isso, torna-se importante aproveitar o momento. Consumir os serviços oferecidos pela produtora, aproveitar as vivências escolares de maneira distinta dos outros anos letivos, ficar alegre com o término e ansioso pelo futuro. Esta dissertação pretendeu abarcar esses momentos finais da educação básica nacional a partir da análise da formatura de uma instituição pública estadual de Porto Alegre (RS). Os acontecimentos ocorridos dentro dessa escola podem ajudar a compreender essas juventudes da segunda década de 2000, nas suas vivências, expectativas e projetos de futuro. Se esses jovens estão chegando até o ensino médio e concluindo a educação básica nacional, torna-se importante buscar compreender como esses sujeitos vivenciam esse momento de finalização de uma rotina escolar que se prolongou ao longo de, no mínimo, doze anos.

6. REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. 2007. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AZEVEDO, Thales de. **Ciclo da Vida: ritos e ritmos**. São Paulo: Ática, 1987.

BARBOSA, Livia. **Sociedade de Consumo**. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.

BARROS, José C. D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a história do movimento. **Revista História em Reflexão**, Dourados, v. 4, n. 8, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/953/58>>. Acesso em: 1 out. 2015.

BASTOS, Maria Helena C.; ERMEL, Tatiana de Freitas. Ingresso ao Ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950-1970). In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 7., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2559/2010>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

BASTOS, Maria Helena C.; JACQUES, Alice Rigoni. Liturgia da memória escolar. Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 49-76, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723815282014049/3100>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEISER, Ana Cristina Pires. **De uma fábrica de antigamente a uma indústria racionalizada: o processo de desenvolvimento da Ritter Alimentos**. 2012. 188 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BIASUS, Sonia Teresinha; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): os caminhos das políticas públicas educacionais nacionais do ensino médio. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/3604>>. Acesso em: 24 out. 2015.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 7 abr. 2014.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 3 nov. 2014.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 30 ago. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 30 ago. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. 1890. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104668/1890%20-%20Decreto%20981%20-%20Reforma%20Benjamim%20Constant.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 set. 2014.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 1 maio 1931. p. 6945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 2 maio 2014.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro,

RJ, 9 jul. 1931a. p. 11.120. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em: 2 maio 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 maio 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 3 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 1 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 28 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/174/Pesquisa%20Lan%C3%A7amento_Diagrama%C3%A7%C3%A3o_Final_%2008_08_2013_3.pdf?sequence=1> Acesso em: 1 ago. 2015.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAILLODS, Françoise; HUTCHINSON, Francis. Aumentar a participação na educação secundária na América Latina? Diversificação e equidade. In: BRASLAVSKY, Cecilia (Org.). **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Brasília, DF: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127146por.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2014.

CAPANEMA, Gustavo. **Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942: exposição de motivos**. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-133697-pe.html>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

CARDOSO, Ciro. F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil) (CNE). **Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 6 maio 2014.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no Ensino Médio. **Salto para o Futuro**, Brasília, DF, ano 19, boletim 18, nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

COSTA, Elmar Bones da (Ed.). **História Ilustrada de Porto Alegre**. [Porto Alegre]: CEEE, c1997.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Moderna, 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015**. São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A824D99C0D1014D9BEEEEBB0C18>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CURY, Carlos. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

DA MATTA, Roberto. Apresentação. In: GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. 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: UFMG, 2014. p. 101-134.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. IN: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012

FONSECA, Thais Nívia de Lima. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

FORTES, Alexandre. **Nós do Quarto Distrito: a classe trabalhadora porto-alegrense e a Era Vargas**. Caxias do Sul: Educurs; Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural. Possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre: guia histórico**. Porto Alegre: UFRGS, 1988.

FREIRE FILHO, João. A sociedade do espetáculo revisitada. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p. 33-46, dez. 2003. Disponível em: <www.pos.eco.ufrj.br/site/download.php?arquivo=upload/jfreire17.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GERDAU. **Relatório Anual 2012**. 2012. Disponível em: <<https://www.gerdau.com.br/relatoriogerdau/2012/rabr/download/RelatorioAnual2012LinhaDoTempo.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Arquivos escolares e ensino de História. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. *et al.* (Org.). **Iniciação à docência em Ciências Sociais, Geografia e História. (Re)inventando saberes e fazeres**. São Leopoldo: Oikos, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela C.; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (Org.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/CPDOC, 2002.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2012: resumo técnico**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 27 maio 2014.

IWAYA, Marilda. Os rituais e o cotidiano escolar – Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940/1960). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3103.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281>. Acesso em: 30 out. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. Revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 75-100.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2015

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2014.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990
LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...IN: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez C; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf> Acesso em: 12 nov. 2015

LOBELLO, Marino (editor). **Chama Empreendedora: a História e a Cultura do Grupo Gerdau**. Campinas: Editora Prêmio, 2001

MACEDO, Francisco Riopardense de. **Porto Alegre: origem e crescimento**. Porto Alegre: Unidade Editorial/Porto Alegre, 1999.

MACHADO, Paulo Henrique Alvez; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n1p355/pdf_31>. Acesso em: 22 out. 2015.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (Ed.). **La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre Cultura y Juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2008.

MARTINS, Cesar E. M. de Almeida. **A Dinâmica do Recrutamento Militar na Província de Minas Gerais: mobilização, conflito e resistência durante a Guerra do Paraguai (1865**

- **1870**). 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009

MATTAR, Leila Nesralla. **A modernidade de Porto Alegre: arquitetura e espaços urbanos plurifuncionais em área do 4º Distrito**. 2010. 354 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996, p. 73-98 (versão online p. 1-15). Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf> Acesso: 08/05/2015

MELLO, Marco; VOGEL, Arno. Apresentação da edição brasileira. In: SEGALIN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MONTEIRO, Charles. **Porto Alegre: urbanização e Modernidade**. A construção social do espaço urbano. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

NEGRINI, Michele; AUGUSTI, Alexandre R. **O legado de Guy Debord: reflexões sobre o espetáculo a partir de sua obra**. 2003. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/negrini-augusti-2013-legado-guy-debord.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares. Por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

NÓVOA, Antonio. Apresentação. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria A. (Org.). **A Escola Secundária: modelos e planos**. São Paulo: Annablume, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=frLpLI7_tmIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18 jun. 2014.

OLIVEIRA, Clovis Silveira de. **Porto Alegre: a cidade e sua formação**. Porto Alegre: Editora Gráfica Metrópole S. A., 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2015.

OTT, Fernanda. **Os Centros de Documentação e Memória Criados por Empresas Privadas no Brasil das Décadas de 1990 e 2000 e o Caso Gerdau: a construção de patrimônio, memórias e identidades**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PAIS, José Machado. Labirintos da Vida e Trajetórias ioiô. In: PAIS, José Machado. **Ganchos Tachos e Biscates**. Lisboa: Ambar, 2005.

PEIRANO, Mariza. A análise antropológica de rituais. In: PEIRANO, Mariza (Org.). **O dito e o feito**: ensaios de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 17-43.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Disponível em: <<http://minhateca.com.br/ebrancaglioni/Rituais+Ontem+E+Hoje+Mariza+Peirano,5117128.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.

PORTO ALEGRE, Achylles. **História Popular de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1940.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 17.790, de 7 de fevereiro de 1966. Cria, eleva e transforma estabelecimentos de ensino de grau médio. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 24, n. 168, 7 fev. 1966. p. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 2.329, de 15 de março de 1947. Adapta a organização do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul, aos dispositivos da Lei Federal. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 5, n. 103, 15 mar. 1947. p. 7280.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 29.283, de 14 de novembro de 1979. Extingue séries finais do ensino de primeiro grau do Colégio Estadual Cândido José de Godói de Porto Alegre. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 38, n. 84, 16 nov. 1979. p. 2.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 4.856, de 8 de fevereiro de 1954. Cria Escola Normal na Cidade de Porto Alegre e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 12, n. 169, 8 fev. 1954. p. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 7.654, de 8 de fevereiro de 1957. Anexa cursos ginásiais e colegiais de Escolas Normais e Institutos de Educação à Superintendência do Ensino Secundário. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 15, n. 171, 12 fev. 1957. p. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 8.803, de 11 de março de 1958. Denomina Ginásio Estadual. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 16, n. 198, 15 mar. 1958. p. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 9.209, de 6 de agosto de 1958. Declara de utilidade pública, para fins de desapropriação, uma área de terras situada no município de Porto Alegre. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 16, n. 376, 6 ago. 1958a. p. 3.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria n° 004.568, de 15 de maio de 1973. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 31, n. 249, 17 maio 1973. p. 8.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria n° 15.933, de 16 de agosto de 1976. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 25, n. 24, 16 ago. 1976. p. 18.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria n° 7.217, de 15 de agosto de 1974. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 33, n. 28, 15 ago. 1974. p. 20.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria n° 8.799, de 9 de maio de 1979. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 37, n. 204, 15 mai. 1979a. p. 4.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria n° 28.384, de 10 de junho de 1980. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 38, n. 222, 12 jun. 1980. p. 1.

RIOS, Renata L. F. **Quando a Universidade é uma festa: trote e formatura**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RUSCHEINSKY, Aloísio; CALGARO, Cleide. Sociedade de consumo: globalização e desigualdades. In: SANTOS, Dagoberto Machado dos (Coord.). **Relações de Consumo: globalização**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

SANHUDO, Ary Veiga. **Porto Alegre: crônicas da minha cidade**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2014.

SCHWARTZMAN, Simon *et al.* **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-50.

SEGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. Educação Patrimonial em sala de aula: cinquenta anos da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. **Aedos**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 390-407, set. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31641/20877>>. Acesso em 29 abr. 2015.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Gerações de técnicos em contabilidade: uma análise prosopográfica a partir dos convites de formatura. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 20., 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ASPHE, 2014. Disponível em: <<http://asphe.blogspot.com.br/2015/08/view-20-asphe-anais-on-scribd.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.,

SIMON, Círio. **Folder com a biografia de Cândido José de Godói**. Folder distribuído e pronunciamento público na reunião almoço anual dos professores do Colégio Estadual Cândido José de Godói. Porto Alegre, 2007.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento Econômico e Evolução Urbana**: análise da evolução de São Paulo, Blumenau, Porto Alegre, Belo Horizonte e Recife. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

SOUZA, Célia Ferraz de; MÜLLER, Dóris Maria. **Porto Alegre e sua evolução urbana**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 416-429.

TEDESCO, Juan Carlos. Introdução. In: BRASLAVSKY, Cecilia (Org.). **Educação secundária**: mudança ou imutabilidade? Brasília, DF: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127146por.pdf>>. Acesso: 2 maio 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria A. Introdução. In: _____ (Org.). **A Escola Secundária**: modelos e planos. São Paulo: Annablume, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=frLpLI7_tmIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18 jun. 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Dalva C.; ROCHA, Marlos B. M. da. **Cultura e História da Educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

WERLANG, William. **A família de Johannes Heinrich Kaspar Gerdau**: um estudo de caso sobre a industrialização no Rio Grande do Sul, Brasil. Agudo: Editora Werlang, 2002

WERLE, Flávia O. Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em: 25 out. 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ancorando quadros de formatura na história institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-322--Int.rtf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

7. ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado Sr. Diretor Victor Hugo Knewitz,

A professora Bárbara Virgínia Groff da Silva, sob orientação da Professora Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolve atualmente uma pesquisa que tem por objetivo estudar o ritual de formatura dos alunos do terceiro ano do ensino médio.

Solicita-se a sua autorização para utilizar o Colégio Estadual Cândido José de Godói como local para a pesquisa sobre a formatura dos alunos dos terceiros anos do ensino médio. Tanto a dissertação, quanto os demais trabalhos que se originarão desta pesquisa, mencionarão o nome da instituição escolar e os dados coletados pela pesquisadora.

Pede-se autorização para aplicar um questionário anônimo com os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola. Os discentes não serão obrigados a responderem as perguntas e o questionário não será identificado para preservar a identidade dos alunos.

Ao assinar este termo, o senhor concorda com a execução desta pesquisa nesta escola.

Consentimento

Eu, _____, concordo com o solicitado acima, estando ciente dos objetivos da pesquisa.

Assinatura: _____

Data: ___/___/2014.

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A professora/pesquisadora Bárbara Virgínia Groff da Silva, sob orientação da Professora Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolve atualmente uma pesquisa que tem por objetivo estudar o ritual de formatura dos alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Cândido José de Godói. Para que este estudo se realize, é necessário a sua participação através de uma entrevista, que poderá ser gravada ou não, de acordo com o seu consentimento.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

A professora/pesquisadora assume o compromisso de manter sigilo sobre a sua identidade. Isso inclui a não utilização de iniciais, números de registros em instituições ou outras formas de cadastro. No corpo da dissertação será utilizado um codinome para proteger a identidade do (da) colaborador(a) desta pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitar que se reconheça, no caso de ser citado(a), no texto corpo final do trabalho.

A professora/pesquisadora solicita, ainda, autorização, para o uso desta colaboração em outras produções acadêmicas derivadas desta pesquisa e dissertação resultante. Nesse caso, as condições de sigilo e de uso de codinome serão novamente observadas.

A professora/pesquisadora compromete-se a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do email: barbara.vgs@gmail.com.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa eu, _____
concordo em participar desta pesquisa e com os termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordo com a gravação da entrevista: () sim - () não

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

Data: ___/___/___

ANEXO 3 – ROTEIRO DE PERGUNTAS

Questões para os alunos

1. Como tu se sentes terminando a escola?
2. O que tu planejas para o teu futuro?
3. Tu vais fazer formatura? Por quê?
4. Tu pertences à comissão de formatura?
5. Como foi escolher o paraninfo?
6. O que achaste da escolha da produtora (confiabilidade, qualidade, preço, serviços combinados)?

Questões para os professores

1. Qual a tua disciplina?
2. Há quanto tempo tu lecionas no Colégio Godói?
3. Como é dar aulas para os alunos do terceiro ano? Há diferenças entre os demais alunos?
4. Tu já participaste das cerimônias de formatura do Colégio Godói?
5. Tu já foste escolhido como paraninfo?
6. Tu já fizeste alguma formatura na vida?

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO

Olá aluno(a) do Godói!

Você está sendo convidado a participar de um questionário sobre seu último ano na escola e sobre a formatura. A pesquisa tem como objetivo mapear o perfil dos alunos que concluem o ensino médio no Colégio Godói e faz parte da minha dissertação de mestrado sobre a formatura dos alunos do terceiro ano.

Todos os dados serão analisados por mim, professora Bárbara, e não serão identificadas as respostas individuais de cada um.

Agradeço desde já a sua participação!

Professora Bárbara – Mestranda em Educação PUCRS

Idade: _____ Sexo: _____

Bairro e cidade onde mora: _____

Você tem irmãos(ãs)? () sim () não

Quantos? _____

Você tem filhos? () sim () não Quantos? _____

Você mora com:

() pai e mãe () pais e irmãos(ãs) () só pai

() só mãe () mãe e irmãos(ãs) () avós () avós e irmãos () companheiro(a) () sozinho

() Outro: _____

Qual a escolaridade das pessoas **maiores de 18 anos** que moram com você? Pode haver mais de uma resposta.

() Ensino Superior **completo** () Ensino Superior **incompleto**

() Ensino Médio **completo** () Ensino Médio **incompleto**

() Ensino Fundamental **completo** () Ensino Fundamental **incompleto**

() Outro: _____

Das pessoas que moram com você, alguém frequenta ou frequentou o EJA/NEJA?

() sim () não () não sei

Você trabalha com carteira assinada? () sim () não

Você faz estágio ou participa de algum programa que possui bolsa auxílio?

() sim () não Onde? _____

Há quanto tempo você estuda no Godói?

menos de 1 ano 1 ano 2 anos 3 anos mais de 3 anos

Você vai realizar o ENEM em 2014? sim não, porque perdi o prazo

não, porque **não** considero interessante fazer a prova

não, porque **não** me considero preparado para fazer a prova esse ano

Você pretende continuar estudando após terminar a escola? sim não

Por quê? _____

Qual a sensação que você sente quando pensa que está terminando o ensino médio? Pode marcar mais de uma opção.

Alegria Alívio Medo Insegurança Felicidade Tranquilidade

Outro: _____

O que você acha que sentirá mais falta depois que acabar o ensino médio e sair da escola? Pode marcar mais de uma opção.

Convívio com os colegas Convívio com os professores Amigos Recreio

Namoros Estudo

Outro: _____

O que você planeja depois que terminar a escola? Pode marcar mais de uma opção.

Passar no vestibular/ENEM e continuar estudando Continuar estudando em um curso técnico Estudar para passar em um concurso público Trabalhar Descansar

Outro: _____

O que significa concluir o ensino médio para você? _____

Você pretende se formar junto com os demais colegas do terceiro ano? () sim () não

O que você pensa sobre a formatura? Pode marcar mais de uma opção.

() O encerramento dos estudos () Uma festa () Um ritual () Uma bobagem/futilidade

() Uma obrigação () Uma conquista/vitória () Uma satisfação à família e à sociedade

() Uma despedida () Uma forma de comemorar com os amigos

() Uma forma de comemorar com a família

() Um encerramento de uma etapa

Outro: _____

Quais são **os cinco (5) principais objetivos ou sonhos** que você gostaria de conquistar ou realizar:

() conseguir um emprego	() ter um filho
() fazer uma faculdade	() viajar pelo mundo
() ter mais tempo para se divertir	() ser famoso
() comprar um carro	() estudar fora do Brasil
() comprar uma casa ou apartamento	() ter fluência em outro idioma
() fazer um curso técnico e conseguir um emprego	() conseguir ter boas condições financeira de vida
() ter dinheiro para ajudar as pessoas que amo	() ostentar luxo

ANEXO 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A professora Bárbara Virgínia Groff da Silva, sob orientação da Professora Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolve atualmente uma pesquisa sobre o rito de formatura dos alunos do terceiro ano do Colégio Cândido José de Godói. Para que este estudo se realize, é necessária a participação dos alunos através de um questionário a ser respondido de forma anônima.

A participação nesse estudo é voluntária e os alunos que decidirem não participar ou que quiserem desistir de continuar em qualquer momento, possuem absoluta liberdade de fazê-los.

A professora assume o compromisso de manter em sigilo as identidades dos discentes. Isso inclui a não utilização de iniciais, números de registros em instituições ou outras formas de cadastro. Os questionários não serão identificados nem pela professora e nem pelos alunos que responderão.

Solicita, ainda, autorização, para o uso desta colaboração em outras produções acadêmicas derivadas desta pesquisa e dissertação resultante. Nesse caso, as condições de sigilo e de uso de codinome serão novamente observadas.

Compromete-se a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que os alunos venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do email: barbara.vgs@gmail.com.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente os discentes estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Após terem sido devidamente informados(as) de todos os aspectos desta pesquisa, os alunos que assinaram este termo concordam em participar de livre e espontânea vontade da pesquisa e com os termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Data: ___/___/___

