

**UNIVERSIDADE DE VILA VELHA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

**JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA:  
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O CENTRO ESTADUAL DE  
IDIOMAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ ES**

**SABRINA DE SOUZA MENEZES**

**VILA VELHA**  
**AGOSTO / 2016**

**UNIVERSIDADE DE VILA VELHA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

**JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA:  
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O CENTRO ESTADUAL DE  
IDIOMAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ ES**

Dissertação apresentada à Universidade Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, para a obtenção de grau de Mestre em Sociologia Política.

**SABRINA DE SOUZA MENEZES**

**VILA VELHA**  
**AGOSTO / 2016**

Catálogo na publicação elaborada pela Biblioteca Central / UVV-ES

M541j

Menezes, Sabrina de Souza.

Juventudes, educação e política pública: uma investigação sobre o centro estadual de idiomas do município de Vitória/ES / Sabrina de Souza Menezes – 2016.

185 f.: il.

Orientadora: Manuela Vieira Blanc.

Dissertação (mestrado em Sociologia Política) - Universidade Vila Velha, 2016.

Inclui bibliografias.

1. Sociologia Política. 2. Juventude. 3. Política pública.  
I. Blanc, Manuela Vieira. II. Universidade Vila Velha. III. Título.

CDD 306.2


**UNIVERSIDADE DE VILA VELHA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**


**JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA:  
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O CENTRO ESTADUAL DE  
IDIOMAS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ ES**

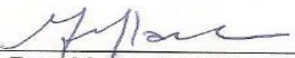
Dissertação apresentada à Universidade Vila Velha, como pré-requisito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, para a obtenção de grau de Mestre em Sociologia Política.

Aprovada em 22 de agosto de 2016

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Hernan Armando Mamaní (UFF)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Riberti Almeida Felisbino (UVV)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Manuela Vieira Blanc (UVV)  
Orientadora

Ao meu pai, Hermes Brasil de Menezes (*in memoriam*), que me apoiou nessa caminhada, mas não conseguiu me ver chegar ao destino.

## AGRADECIMENTOS

À minha família que esteve comigo durante toda essa jornada. Em especial à minha mãe, Marina, o meu grande exemplo, e dona de uma sensibilidade rara. Foi a maior entusiasta do meu projeto e de quem recebi todo o apoio. Para que eu me dedicasse aos estudos, ela me cedeu a própria casa e me ajudou em todas as despesas.

Ao meu pai que se comprometeu a tornar esse meu sonho um sonho possível.

Às minhas três irmãs mais velhas – Bianca, Mariane e Maíra - que me apoiaram e me ouviram falar dessa dissertação durante desses dois anos de trabalho árduo.

Aos meus lindos sobrinhos Miguel e Daniel que traziam um pouquinho de alegria e bagunça para a minha vida aos finais de semana.

À minha doce Tia Aracy e ao meu Tio Wilson que cederam seus documentos e toparam ser os meus fiadores para que eu conseguisse fazer a matrícula a tempo.

À minha tia Marlene, que me informou sobre o processo seletivo do mestrado em Sociologia Política.

À minha maravilhosa e brilhante prima e amiga íntima, Samira, que escuta com todo o carinho e atenção as minhas aventuras e desventuras da vida.

Sou especialmente grata aos professores do PPGSP-UVV. Não posso, entretanto, deixar de destacar a inestimável contribuição da orientadora, Manuela Blanc, não só para a produção dessa dissertação, mas para a minha vida. Ela me inspirou profundamente. Não apenas a ser uma aluna melhor, uma pesquisadora melhor, mas também uma pessoa melhor. Muito obrigada por todo o encorajamento dispensado e pela amizade edificada dentro e fora do centro acadêmico. o. Agradeço pela inspiração suscitada por nossa convivência ao longo desses dois anos, das inquietações provocadas para constituir-me pesquisadora e por vestir-me de boas lembranças de todo esse tempo. Minha profunda admiração e respeito por aquela que não foi só orientadora. Se as pessoas que passam pela nossa vida deixam marcas, minha vida é um pouquinho melhor porque você deixou a sua.

Aos funcionários do PPGSP-UVV que se mostraram sempre dispostos a ajudar

À Capes pela bolsa de estudos concedida para realização desta pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação Hernan Mamani e Ribert Felisbino que aceitam o convite para compartilhar minhas ideias. Agradeço pela leitura atenta, cuidadosa e a honra de poder dialogar com vocês. Ambos contribuíram enormemente para o caminhar e a conclusão dessa pesquisa.

Aos amigos feitos durante essa jornada, Amanda, Túlio e Renan que compartilharam comigo essa experiência.

Aos colegas que passaram pelo CEP e que me ouviram, participaram, opinaram e contribuíram muito para a minha pesquisa.

Meus agradecimentos emocionados e verdadeiros para todos, que de alguma maneira contribuíram para a conclusão deste trabalho. Em especial para Barbara, minha amiga de infância e de vida, Munah, Flor, Gisele, Manu, Tati, Michelle, Chico, Mariana, Bruna, André, Fabrício e José Daniel.

## RESUMO

MENEZES, Sabrina de Souza, M Sc., Universidade Vila Velha – ES, agosto de 2016. **Juventudes, educação e política pública: Uma investigação sobre o centro estadual de idiomas do município de Vitória/ES.** Orientadora: Manuela Vieira Blanc.

O foco desse estudo parte da implementação da política pública de educação do Governo do Estado do Espírito Santo que criou o Centro Estadual de Idiomas (CEI) para a oferta de língua estrangeira aos alunos do ensino médio da rede pública estadual com bom aproveitamento, bom rendimento e frequência escolar. Assim, as reflexões organizadas nesse trabalho se propõem questionar o mote desta política pública de educação para a juventude, apresentando o contexto em que ela se apresenta e o fim que ela se propõe. Fazendo uso de ferramentas qualitativas e quantitativas, foram aplicados questionários e entrevistas com o objetivo de remontar o perfil dos alunos acolhidos pelo programa, os sentimentos que a experiência produz em seus assistidos. A problematização teórica circundará os debates relativos às noções identidade, juventude, escola, mérito e políticas públicas. Será apresentado cenário político local para situar a conjuntura política e institucional que produz o CEI. Assim, o CEI é percebido como parte de um conjunto de políticas de educação para jovens que tomam forma nos últimos anos tanto no Espírito Santo como no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude. Identidade. CEI. Política Pública. Escola.



## **ABSTRACT**

MENEZES, Sabrina de Souza, M Sc., Vila Velha University – ES, August 2016. **Youth, education and public policy: An investigation into the Centro Estadual de Idiomas in the city of Vitória / ES.** Adviser: Manuela Vieira Blanc.

The focus in this study is the execution of a public policy of education from the State Government of the Espírito Santo that created the State Language Center (Centro Estadual de Idiomas - CEI). This policy provides foreign language classes to high school students of public schools with good grades, good yield and school attendance. Thus, the discussions organized in this work are proposed to question the purposes of this public policy of education for the youth, presenting the context in which it appears and the conclusion of its resolutions. Making use of qualitative and quantitative tools, questionnaires and interviews were applied in order to reassemble the profile of the students welcomed in the program, and the feelings that experience produces in the students. The theoretical argument surrounds the notions of identity, youth, school, merit and public policy. The local political scene will be presented to situate the political and institutional environment that produces the CEI. Therefore, the CEI is perceived as part of a set of educational policies for young people that has taken place in recent years in both Espírito Santo and in Brazil.

**KEYWORDS:** Youth. Identity. CIS. Public Policy. School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolas capixabas com as melhores notas no ENEM .....	67
Figura 2 – O CEI de Vitória se localiza no bairro Praia de Santa Helena, dentro da escola Fernando Duarte Rabelo.....	85
Figura 3 – As edificações do CEI Vitória podem ser vistas através das grades da escola.....	86
Figura 4 – Bolsas concedidas pela CAPES e pelo CNPQ, por país, no programa Ciências sem Fronteiras.....	94
Figura 5 – Os 100 alunos selecionados para o intercâmbio de 2014/2015. Poucos alunos negros na foto .....	117
Figura 6 - Localização do CEI e empreendimentos e instituições próximas .....	125
Figura 7 – Pesquisa de imagens sobre dois bairros em Vitória.....	127
Figura 8 – Sala de aula no CEI (Disposição das mesas e dos equipamentos) .....	132
Figura 9 – Aluno segurando o uniforme do Idiomas durante a vigem de intercâmbio à Cape Town, na África do Sul.....	146
Figura 10 – Foto de um intercambista postada na página do Facebook do CEI de Vitoria. Homenagem institucional .....	147
Figura 11 - Intercambista ministrando palestra para pais e alunos dos CEIs (O Secretário de Educação, Haroldo Rocha (de terno), sentado na primeira fileira à esquerda) .....	148
Figura 12 – Aluna do CEI Serra, intercambista 2010 no horário eleitoral da campanha de Paulo Hartung pelo governo do Estado, 2014.....	149
Figura 13 – Edital No. 004/205 - SEDU Regulamenta o processo seletivo de estudantes da rede estadual de ensino matriculados no Centro Estadual de idiomas - CEI para a Participação no Programa de Intercâmbio Estudantil SEDU, 2015.....	162
Figura 14 – Anúncio dos alunos selecionados e sorteio dos países de destino.....	165

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa média do IDEB no Brasil (2013) .....	64
Tabela 2 – Taxa média das escolas de ensino médio: IDEB no Espírito Santo e no Suldeste (2013) .....	65
Tabela 3 – Desempenho das escolas públicas estaduais de ensino médio de município de Vitória no ENEM (2015).....	68
Tabela 4 – Seleção do alunos do Centro Estadual de idiomas de Vitória (inglês) em 2014 .....	71
Tabela 5 – Alunos do CEI Vitória selecionados para o Programa de Intercâmbio 2013 e 2014 .....	76
Tabela 7 – Escolaridade dos pais .....	119
Tabela 8 – Escolas em que os alunos do CEI concluíram o Ensino Médio.....	121
Tabela 9 – Escolas em que os alunos estudam .....	121
Tabela 10 – Cursos dos alunos concluintes do Ensino Médio .....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -.....	116
------------------	-----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENTRO ESTADUAL DE IDIOMAS .....	19
1.2	A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA.....	23
<b>2</b>	<b>JUVENTUDES E IDENTIDADE: REFLETINDO SOBRE ESSAS CATEGORIAS .....</b>	<b>26</b>
2.1	A JUVENTUDE, O PESQUISADOR E O OUTRO GENERALIZADO .....	28
2.2	IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO: UM BREVE APANHADO TEÓRICO .....	32
2.3	DISCUSSÕES, JUVENTUDES E SOCIABILIDADE ESCOLAR .....	38
2.4	ESCOLA E JUSTIÇA SOCIAL: QUESTIONAMENTOS PRÁTICOS E TEÓRICOS .....	48
2.5	A POLÍTICA, A ESCOLA E O PROCESSO SELETIVO: UMA FILOSOFIA SOBRE O MÉRITO.....	54
<b>3</b>	<b>SOBRE EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO TEÓRICA .....</b>	<b>60</b>
3.1	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO CAPIXABA E O CEI DE VITÓRIA.....	62
3.2	ENTENDENDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS: TEORIAS E CONCEITOS .....	72
3.3	POLÍTICA PÚBLICA DISTRIBUTIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS....	78
<b>4</b>	<b>O CENTRO ESTADUAL DE IDIOMAS E O CONTEXTO QUE O PRODUZ ..</b>	<b>82</b>
4.1	DA UNIVERSIDADE AO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS GERAIS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	89
4.2	CONJUNTURA INSTITUCIONAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE OS PLANOS DIRETORES E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO CAPIXABA .....	96
4.3	GESTÃO PRIVADA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PONDERAÇÕES GERAIS .....	104

<b>5</b>	<b>AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PELO PÚBLICO.....</b>	<b>112</b>
5.1	APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS .....	114
5.2	PERFIL DOS ALUNOS .....	118
5.3	O ESPAÇO, A CIDADE, E OS IMAGINÁRIOS CONSTRUÍDOS .....	124
5.4	DESCRIÇÃO E ENTREVISTAS: UMA INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE APREENDIDA.....	129
5.4.1	<b>As penalidades impostas sobre a empresa e os efeitos práticos da evasão escola.....</b>	<b>134</b>
5.4.2	<b>Sobre a administração e os conflitos internos.....</b>	<b>139</b>
5.4.3	<b>O processo seletivo e a exaltação instrucional: identidade e autoestima.....</b>	<b>141</b>
5.4.4	<b>As relações com os colegas: a dimensão da sociabilidade na construção da identidade .....</b>	<b>151</b>
5.4.5	<b>As personagens e as identidades.....</b>	<b>153</b>
5.4.6	<b>Desempenho escolar e capital cultural .....</b>	<b>158</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>183</b>
	<b>ANEXO .....</b>	<b>185</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce da experiência da pesquisadora com uma política pública de educação lançada em 2009 pelo Governo do Estado do Espírito Santo junto à Secretaria de Educação. Atuando como professora de Inglês no Centro Estadual de Idiomas (CEI) de Vitória, permaneci vinculada ao programa de junho de 2012 a maio de 2015.

Os Centros Estaduais de Idiomas foram criados em 2009, por meio de decreto pelo governo Paulo Hartung (2003-2006, 2006-2010). Esses Centros objetivam oferecer curso de língua estrangeira para alunos da rede pública estadual. De acordo com a diretrizes do Projeto Básico<sup>1</sup>, é intenção do programa promover a melhoria da qualidade da escola pública, traduzida na equalização das oportunidades educacionais e melhoria do padrão de desempenho dos educandos. Nos CEIs são oferecidos cursos de inglês e espanhol, além de bolsas de intercâmbio para os alunos que obtiverem o melhor rendimento ao longo do curso. Os CEIs funcionam nos municípios da Grande Vitória<sup>2</sup> e nos municípios de Colatina e Cachoeiro do Itapemirim e atendem 5310<sup>3</sup> alunos<sup>4</sup>.

Nesse sentido, à primeira vista, o ensino de uma língua estrangeira aliado ao programa de intercâmbio para jovens alunos da rede pública, pode ser entendido como um programa de inclusão social, uma vez que oferece a alunos de baixa renda familiar a oportunidade de estudar fora do país. A Política Pública pretende agenciar a admissão de alunos da rede pública a espaços e oportunidades de qualificação laboral que antes não tinham acesso, democratizando assim não só a educação, mas a diversificação de suas experiências, além da ampliação das possibilidades de ação

---

<sup>1</sup> Documento produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo que explica e regulamenta o programa

<sup>2</sup> Exceto o município de Viana

<sup>3</sup> Os municípios da Grande Vitória (Serra, Vila Velha, Cariacica e Vitória) oferecem 1050 vagas por município. Os municípios do interior (Colatina e Cachoeiro do Itapemirim), oferecem, portanto, um número menor de vagas – 1100 vagas distribuídas entre os dois municípios.

<sup>4</sup> Esse número é atualizado. Em 2009 eram 4.560 vagas e oferecidas apenas nos quatro municípios da Grande Vitória.

do jovem acolhido pelo programa<sup>5</sup>. A discussão que confirma ou refuta essa percepção acerca da política será posta em prática durante o desenvolvimento deste trabalho de dissertação.

Estive envolvida no programa durante a vigência do contrato<sup>6</sup> que terminou em maio de 2015. Antes de ser contratada pela empresa que havia ganhado a licitação para a administração do programa – a InCompany Corporate English -, eu sequer sabia da existência do “Idiomas”. Portanto, tudo o que envolvia essa política pública era, para mim, novidade. Entretanto, esta não foi a primeira experiência com uma política pública voltada para o público jovem. Entre janeiro de 2010 e janeiro 2011, trabalhei como educadora social no programa Projovem Adolescente que, apesar de ser uma iniciativa do governo federal, era administrado pela prefeitura de Vitória através da Secretaria de Movimento e Ação Social (SEMAS), onde estagiei. Assim, desde o meu primeiro estágio no Projovem Adolescente, as políticas públicas voltadas para a juventude me provocam interesse e, com certa frequência, algum desconforto. Meus colegas e coordenadores sempre se referiam às questões da juventude, sobretudo a juventude pobre, como um problema a ser sanado. Não estavam em pauta as desigualdades, as experiências nem os anseios desses jovens; essas personagens partiam do pressuposto de que essa é uma fase da vida que existe para que essas pessoas sejam preparadas para “o futuro”. Na convivência com os adolescentes do Projovem, era possível enxergar a distância existente entre o projeto em si e a compreensão dos jovens sobre os porquês do programa. Atuando como professora no CEI do município de Vitória, é possível dizer que, considerando as diferenças, as atribuições de nexos e propósitos acerca dessa política entre alunos e outros membros, também são díspares. O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido (Velho, 1999, p.126).

Assim abordei a este novo ambiente, com uma vivência anterior de professora, que pretensamente conhece aquela realidade, contudo precisava colocar agora suas conhecimentos em segundo plano para que pudesse apreender aquele cenário, as

---

<sup>5</sup> Segundo o documento “Projeto Básico: Curso de Língua Estrangeira para Estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual” que regulamenta o Centro Estadual de Idiomas.

<sup>6</sup> O contrato entre o governo e a licitada é de três anos.



situações sociais que ali se dão, o ponto de vista de seus atores e as regras particulares de interação dentro do CEI. Necessitava apresentar novas táticas que pudessem ajudar a desnaturalizar os acontecimentos observados para entendê-los como construção social, como integrantes do campo da cultura, conforme nos aponta Geertz (2008, p.15), como uma “teia de significados” tecida pelo próprio homem. É preciso aqui exercitar o olhar para compreender os interlocutores e o seu lugar no espaço, buscar sua forma de interpretar o mundo, constituir relações e descobrir as categorias e composições significantes daquele espaço.

É importante então esclarecer que um dos objetivos dessa dissertação é apreender a experiência dos jovens atendidos pelo programa. Para alcançarmos esse objetivo, será preciso explicar a conjuntura que cria essa política pública de educação e a maneira como os meus interlocutores (os alunos) se inserem no campo. Desse modo, o meu esforço etnográfico é uma interpretação (Geertz, 2008) da realidade que se apresenta para esses jovens e para mim.

Para apreender a experiência desses alunos, é necessário aqui compreender as vivências individuais e coletivas desse grupo bem como a percepção desses jovens acerca do programa e da realidade que os cerca. O que interessa aqui são as experiências significativas (Schultz, 2002) vividas pelo grupo. Parte expressiva da literatura que discute a juventude quase sempre confere um caráter marcadamente transitório a essa fase da vida. Exaltam as transformações, a sexualidade, a escola, trabalho e as relações familiares como delineadoras do futuro. Colocamos nos ombros da juventude que discutimos hoje a responsabilidade dos dias de amanhã, mas nem sempre estamos dispostos a ouvir o que pensam esses jovens. Sob esse aspecto, há uma intenção de perceber a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (SALEM, 1986), negando o presente vivido.

Essa concepção parece estar muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro.

Nesse sentido são pensadas algumas políticas destinadas à juventude, principalmente as Políticas de educação. Desse modo, esse trabalho toma então como base os estudos sobre as políticas públicas de juventude nas últimas décadas,

as percepções de juventude, ajuntamentos sobre os saberes e práticas de educação para compreender o entrelaçamento entre a realidade dos sujeitos pesquisados e as indagações da pesquisa estabelecendo, primordialmente, “um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado” (DESLANDES, 1994, p. 40). Os estudantes que compõem o universo são os alunos e ex-alunos do curso de inglês Centro Estadual de Idiomas do município de Vitória, Espírito Santo.

Antes de tentar explicar uma política pública de educação, é preciso considerar como se apresenta o contexto em que elas são elaboradas e entender as concepções e manifestações da educação. Sabemos que essas políticas podem ser ferramentas para a promoção da cidadania e a democratização de oportunidades. No entanto, para considerarmos os resultados referidos precisamos, antes de mais nada, nos aproximarmos do público contemplado pelas ações governamentais.

Assim, quando se fala de qualidade e eficácia de políticas públicas, privilegia-se a qualidade do ponto de vista das políticas governamentais dirigidas para o sistema, como avaliação externa, o financiamento público, a novidade tecnológica, a constituição de quadros administrativos e docentes. Ou, ainda, são analisadas a partir da dinâmica interna, enfocando a gestão institucional, a autoavaliação, e o currículo, como nos destaca Fonseca (2009). Estes enfoques demonstram que podemos pensar a qualidade de diversas formas. Avaliar políticas públicas tornou-se um desafio tanto para centros de pesquisa quanto para organizações dos governos. Para os pesquisadores, as demandas por se rastrear e inovar em conceitos e metodologias avaliativas com alguma frequência pautam-se na rejeição aos modelos habituais, que não conseguem apreender, na sua totalidade, os andamentos e integrações entre a tomada de decisão, a implementação, execução, consequências e colisões produzidos pelas políticas públicas (FONSECA, 2009).

Entre as distintas táticas de avaliações habitualmente utilizadas, existe um grande ausente: a população-alvo da política. Para preencher essa lacuna, vem sendo desenvolvida a chamada avaliação participativa (COHEN, 1998). A avaliação participativa torna-se um procedimento rico, dado que sua realização é partilhada com os agentes e beneficiários envolvidos na política, “permitindo para além da avaliação uma apropriação reflexiva e socializada entre os diversos sujeitos da ação em movimento” (CARVALHO, 1998, p. 89). O objetivo desse tipo de avaliação é tornar

menor as diferenças existentes entre as posições de avaliador e beneficiário de uma política pública.

Por esse motivo, em termos metodológicos, o procedimento terá como base pesquisas quantitativas e qualitativas que tentarão apreender perspectiva dos jovens acolhidos por essa política públicas de educação e das ações implementadas para o melhor desenvolvimento do processo educacional e maior qualificação dos alunos das escolas públicas. Entretanto, a composição e o debate sobre as políticas públicas de educação bem como a conjuntura política instrucional farão parte deste debate.

Um dos eixos executores que orientam as políticas públicas, é também a afirmação contínua da identidade do grupo para a qual é direcionada. Em termos gerais, o conceito de políticas públicas está associado a “um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 22). Assim, uma característica definidora é a atuação do dispositivo público-estatal na demarcação de políticas, bem como alguém acompanhamento e na avaliação, garantindo o status de dispositivo público, mesmo que em sua execução ocorram algumas parcerias.

As dificuldades das políticas públicas de juventude geralmente derivam das formas como são concebidas as relações entre Estado e sociedade civil na conformação da esfera pública. Tratar o tema apenas com a percepção da juventude – pois se as políticas são destinadas aos jovens, junto os jovens, e com base neles – , embora importante para o debate público, do ponto de vista analítico, pode ser insuficiente, como nos aponta Sposito e Carrano (2003)

As formulações que implicam formas de interação com os atores jovens não são edificadas apenas com base em um juízo que se faz sobre a juventude na sociedade, mas decorrem, também, de um claro entendimento de modos de praticar a ação política, do exercício do governo, contando com a abertura, ou não, de canais de participação dos atores/formas de parceria etc., bem como as relações com a sociedade civil na construção da esfera pública. Para Sposito (1994), mesmo no cerne do aparelho de Estado, as políticas de juventude abrigam uma diversidade de concepções e podem pleitear recursos e operar diferentes definições de prioridades em face de outras políticas. Podem estar mais próximas de modelos participativos e

democráticos ou serem definidos com base no que, no Brasil, tradicionalmente foi designado como cidadania tutelada ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social (SPOSITO e CARRANO 2003). Se deslocarmos a discussão para a sociedade civil ou para os próprios segmentos jovens, o campo de disputas que opera com significados heterogêneos também ocorre. Em sua diversidade, a sociedade civil conforma, por meio de suas organizações, representações muitas vezes opostas sobre a juventude, enquanto momento do ciclo de vida, e sobre as relações dos jovens com o mundo adulto. (SPOSITO, 1994). E, finalmente, os próprios jovens são protagonistas ativos dessas disputas em torno dos sentidos que emprestam ao tema da juventude, pois mesmo como atores disputam pela construção de significados que traduzem modos diversos de pensar a si mesmos e a seus pares, perfilam diferentemente suas demandas e estabelecem projetos pessoais ou coletivos mobilizando discursos adultos dominantes no âmbito social, ou os confrontando.

Questiona-se então, até que ponto as políticas públicas desenvolvidas pelo estado do Espírito Santo nestes últimos anos tem a capacidade de educar para a emancipação política, econômica e social de seus assistidos, buscando verificar até que ponto o discurso estatal acerca da autonomia e qualidade do ensino, em especial do ensino fundamental e médio, é condizente com a prática. E tomamos para tanto a experiência do Centro Estadual de Idiomas como objeto de análise.

Para que essas discussões tomem vida, o trabalho será apresentado na forma de cinco capítulos. No segundo capítulo, intitulado “Juventudes e identidade: refletindo sobre essas categorias” pensarei na juventude como momento que privilegia um assentamento da percepção de si. Para isso, é importante que sejam feitas considerações teóricas sobre a noção de juventude, e a percepção socialmente construída dessa categoria. Nesse primeiro momento pretendo remontar também a discussão sobre identidade a partir de Hall (1992) e Mead (1982), usando conceitos da psicologia social para pensar identificação entre grupos. Assim esse momento da discussão abordará os dilemas das juventudes, a escola como espaço que privilegia a sociabilidade, o conflito e o compartilhamento de experiências juvenis. As múltiplas associações e a representação de papéis. Pretendo aqui desenvolver a discussão sobre a possível relação entre escolaridade, mérito e justiça social. Assim, usando o

argumento de Rawls (1981), proponho aqui a reflexão que incide no perfil dos alunos de camadas mais abastadas com maior capital econômico e, conseqüentemente, mais capital cultural e na respectiva posição de privilégio desse jovens frente aos estudantes que não compartilham destes atributos. A discussão sobre o caráter meritocrático dessa política estará presente aqui e durante toda a dissertação. Busca-se pensar no papel da Política Pública e suas implicações na vida destes jovens.

O terceiro capítulo dará vazão a uma conceituação mais precisa sobre políticas públicas e apresentarei neste momento dados preliminares sobre os modos como ocorrem os processos seletivos do CEI de Vitória. Desse modo, questiona-se até que ponto as políticas públicas de educação do estado do Espírito Santo têm tido a capacidade de educar para uma emancipação política, econômica e social de seus assistidos. Apresentarei dados e indicadores oficiais já publicados acerca da qualidade da educação deste modo, resultados de provas do MEC e índices de desempenho serão considerados. Aproveitarei o tópico para avaliar a relação entre o desempenho das escolas e o número de vagas que seus alunos ocupam no CEI. Assim, é importante revisar as noções teóricas sobre políticas públicas, levando em consideração o caráter da política pública analisada, para que as características do programa possam ser melhor exploradas.

No quarto capítulo “O Centro Estadual de Idiomas: conjunturas e experiências” apontarei as questões sobre políticas que conferem às empresas a execução de políticas públicas, e como a educação é percebida pelas empresas. Desse modo, esse capítulo fará um apanhado geral das políticas de educação recentes e sua crescente vocação mercadológica. Assim, é importante problematizar a noção de uma educação global que vem tomando espaço, não apenas nesta política específica, mas no cenário brasileiro. Neste momento farei uma análise do esforço nacional e estadual de globalizar os saberes e tentarei apreender os objetivos dessas políticas.

No quinto e último capítulo serão abordadas questões referente ao campo, aos dados quantitativos coletados e a apreensão das experiências dos jovens afetados pela política, através de uma combinação de observação flutuante e entrevistas. Contarei como foi o processo de aplicação dos questionários e as entrevistas. Baseado nos questionários, remontarei o perfil dos alunos atendidos pelo CEI. Estarão aqui o resultado das entrevistas realizadas os jovens alunos e ex-alunos do programa

procurando apresar a opinião e os sentimentos desses jovens sobre o programa, articulando suas falas com dados sobre o programa e a experiência da pesquisadora.

### 1.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENTRO ESTADUAL DE IDIOMAS

O projeto do CEI foi implementado na Grande Vitória no ano de 2009, estendendo-se mais tarde para dois municípios no interior do estado. O programa objetiva oferecer bolsas de estudos de língua inglesa e espanhol aos alunos da rede pública, minimizando a deficiência do estado no ensino de idiomas, bem como preparando o aluno para o mercado de trabalho. O projeto prevê ainda que, aos estudantes atendidos pelo projeto e que apresentarem melhores rendimentos, sejam concedida a oportunidade de viver uma experiência de intercâmbio estudantil durante sei ou três meses (dependendo da modalidades) em outro país.

A cada três anos o Governo do Estado, em parceria com a Secretaria de Educação abre licitação para a direção do projeto, assim, os CEIs são coordenados por escolas de idiomas privadas. O curso tem carga horária de até 300 horas/aula, divididas em duas aulas semanais de uma hora e 15 minutos de duração (2 horas e 30 minutos por semana). Ministrado no horário contrário ao das aulas regulares do estudante, o curso é oferecido nos quatro CEIs localizados em escolas estaduais polo nos municípios em que são ofertados. O CEI de Vitória, no qual concentrarei esta análise, fica na Escola Professor Fernando Duarte Rabelo, localizada no bairro Praia de Santa Helena, região nobre do município de Vitória.

O programa foi criado na metade do segundo mandato do governador Paulo Hartung no governo do Estado do Espírito Santo. A quantidade de bolsas de idiomas oferecidas pelo programa corresponde, em média, a 4% do total de alunos matriculados na rede pública estadual. Desse modo, o programa não é oferecido a todos os alunos, mas aos alunos que atendam aos critérios de seleção que se

baseiam no seu desempenho acadêmico. O CEI geralmente<sup>7</sup> inicia as aulas pouco tempo depois do início das aulas escolares<sup>8</sup> - entre os meses de março e maio -, então a seleção dos alunos é feita através das notas referentes ao ano anterior.

Aos alunos selecionados são oferecidas uma bolsa de três anos, que é o tempo de ensino médio regular. O programa foi pensando de modo que o aluno entrasse no programa no primeiro ano do ensino médio e frequentasse o curso de idiomas até concluir os estudos, ambos os cursos sendo iniciados e concluídos ao mesmo tempo. Alunos que estão no segundo ano podem também participar do CEI, mantendo o vínculo com o projeto mesmo após a conclusão do Ensino Médio. O programa é vetado aos alunos que estão no terceiro ou último ano<sup>9</sup> do ensino médio. Em nenhuma situação é permitido ao aluno estender o tempo da bolsa. Deste modo, a reprovação no CEI implica na perda irreversível de um ano do curso ofertado. A bolsa será de três anos independentemente, portanto, do nível que ele conseguir alcançar no idioma durante o seu vínculo com o curso. Caso o jovem reprove duas vezes, ele fará apenas o primeiro nível durante os seus três anos de bolsa.

Apesar dos três anos de bolsa, o curso oferece quatro níveis de aprendizado. A maior parte dos alunos entram no nível iniciante (Beginners, 100h), que é o primeiro nível. Alunos mais familiarizados com o idioma, poderão fazer uma prova entrar em turmas mais avançadas. O segundo nível oferecido pelo CEI é o básico (Basic, 100h). O terceiro nível é o último nível possível para a maior parte dos alunos. Quando eles se formam no ensino médio, eles geralmente saem com o diploma de Intermediário (Intermediate, 100h) no curso de idiomas. O último nível oferecido pelo curso, o avançado (Advanced, 100h), será oferecido apenas aos alunos que fizeram a prova de nivelamento ou que retornaram do intercâmbio e ainda não completaram os três

---

<sup>7</sup> Exceto em anos que correm as licitações para a contratação das empresas que administram o programa, porque o processo tende a atrasar o calendário. O ano letivo de 2015, por exemplo, começou em setembro.

<sup>8</sup> Para dar tempo às escolas informarem os alunos sobre o CEI e eles possam fazer a matrícula no curso.

<sup>9</sup> Os alunos que frequentam o Pronatec, ensino profissional, cursam quatro anos de ensino médio. Portanto, o terceiro anos não é o último ano, porém a partir do segundo ano eles não podem ter acesso ao Idiomas.

anos da bolsa. Desse modo, o nível avançado atenderá aos alunos já entraram no curso conhecendo outro idioma, ou aqueles que atingiram as bolsas, constituindo turmas bastante reduzidas. Cada nível corresponde a um ano de curso.

Os anos são divididos em bimestres. Assim, o ano letivo terá quatro bimestres, durante os quais os alunos serão avaliados de acordo com os o conteúdo apreendido no livro<sup>10</sup> durante esse tempo. No CEI Vitória, o conteúdo da prova bimestral compreende a três unidades (das doze unidades dos livros). Dessa forma, ano letivo vale 400 pontos – 100 pontos por bimestre. O mínimo que o aluno deve obter para não repetir de ano, são 300 pontos. Caso a nota dele seja inferior a 300, ao final do ano ele fará uma prova para alcançar a média. Não existem outros meios de recuperação de nota oferecida aos alunos, fora da prova final. Cabe aqui dizer que, devido ao perfil dos alunos<sup>11</sup>, essas provas são raramente aplicadas. Aqueles que não conseguem acompanhar o curso, geralmente desistem do curso antes mesmo de ter se submeterem as provas de recuperação.

Os melhores alunos<sup>12</sup> do CEI são selecionados para participar do processo seletivo para ganharem também bolsas de intercâmbio. No primeiro ano de implementação do projeto, 2009, foram oferecidas 4 bolsas de intercâmbio<sup>13</sup> pelo governo Estadual. Nesse mesmo ano, no entanto, mais duas bolsas foram oferecidas por meio de uma parceria entre a Sedu e o Instituto de Ação Social e Cultural (Sincades), que concordou em financiar todas as despesas desses dois alunos durante o intercâmbio. Os alunos recebem as passagens, o programa de intercâmbio (seis meses de High School, ou seja, eles cumprirão um semestre do ensino médio durante o intercâmbio) e as despesas como moradia e alimentação são custeadas pelo governo estadual. Os jovens moram em casas de famílias já cadastradas nas agências de intercâmbio. Assim, o valor do programa inclui o pagamento prévio de possíveis despesas como água, luz, alimentação, internet, etc., para que a família que receberá o jovem não seja onerada. Mas além das despesas cobertas, os alunos

---

<sup>10</sup> O Livro usado pela InCompany no CEI de Vitória, é o “Touchstone” da Universidade de Cambridge.

<sup>11</sup> O programa geralmente recebe alunos de alto rendimento escolar.

<sup>12</sup> Alunos que possuem média acima de 95 e 98% de frequência

<sup>13</sup> Uma bolsa para cada CEI: Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica. As outras duas bolsas foram Para Vitória e Serra, respectivamente.



recebem também um auxílio no valor de U\$300,00. Esse valor serviria para cobrir gastos supérfluos como passeios e outras atividades de lazer, ou gastos emergenciais e imprevistos. Para emergências, no entanto, os alunos poderia entrar em contato a empresa de intercâmbio que intermediaria as relações com a SEDU. No primeiro ano, todas as bolsas foram para o Canadá.

No ano seguinte foram oferecidas vinte bolsas de intercâmbio, agora para Canadá, Irlanda, Nova Zelândia e África do Sul. Assim, os CEIs da grande Vitória tinham 04 vagas para os países da Nova Zelândia, Irlanda e Canadá; os CEIs Colatina e Cachoeiro tinham 01 vagas cada para o Canadá; e, aos alunos maiores de 18 anos<sup>14</sup>, era oferecida 01 vagas na África do Sul. Além dessas foi disponibilizada também uma “bolsa prêmio” que seria destinada ao CEI que tivesse aprovado o maior número de inscritos para o processo seletivo. O destino dessa bolsa era a Nova Zelândia

Em 2011, sob a gestão do então novo governador Renato Casagrande, o número e a distribuição de bolsas se manteve a mesma. Em 2012, foi aberta outra licitação para a contratação de novas empresas, quando eu fui contratada para trabalhar como professora de inglês pelo projeto. A partir de 2012, foram oferecidas apenas bolsas para Estados Unidos e Canadá, para o High School, e África do Sul, para o General English. O número de bolsas aumentou para 50, naquele ano. No ano de 2013, foram ofertadas 70 bolsas de intercâmbio. O edital de 2014, no entanto, teve a publicação adiada para 2015. O ano letivo de 2014 foi estendido até maio de 2015 para arredondar os três anos de vigência da licitação, assim, não houve processo seletivo em 2014, mas em 2015. Nesse ano, Paulo Hartung reassume a direção do Estado e amplia a quantidade de bolsas para 100. Por causa do atraso no trâmite da licitação que seleciona as empresas que operam os CEIs, o ano letivo de 2015 só começou no mês de setembro, então como ainda não foi publicado o edital com os alunos selecionados, não existem dados sobre o número de bolsas de intercambio a partir de 2014.

---

<sup>14</sup> Os alunos maiores de 18 anos, não faziam o programa de intercâmbio mais longo, de seis meses, “High School” (ensino médio), mas o “General English” que é uma bolsa de três meses para alunos que (presumidamente) já terminaram o ensino básico.

Vale aqui ressaltar que o recorte deste estudo inclui apenas o CEI do município de Vitória. A capital é o município que recebe a maior parte dos recursos estaduais, desse modo, alunos de outros municípios da região metropolitana migram para região para frequentar essas escolas. Vitória se localiza entre os Municípios da Serra, Cariacica e Vila Velha, o que facilita o transito de pessoas pela região e fácil acesso à transporte público que contrário não ocorre na mesma proporção. Assim, optei por me concentrar na unidade localizada no município de Vitória com o objetivo de acessar uma população mais heterogenia.

Informações sobre o programa podem ou não fazer parte do acervo dos alunos. Nem todos, nem mesmo os intercambistas, saberão ao certo dos detalhes da política que os afeta. Entretanto, é provável que muitos jovens tenham muito mais a dizer sobre o Centro estadual de Idiomas do que os dados publicados no diário oficial. Por isso, é importante saber o que pensam os alunos

Dessa forma, é importante ressaltar que a pesquisa se dedica aos experimentos dos alunos que viveram o programa completamente, não apenas aqueles que foram selecionados e frequentaram o Idiomas por alguns meses. Assim, essa investigação concentra-se no perfil ne nas experiências acumuladas dos alunos e cursaram todos os níveis do CEI até o final da bolsa. Portanto, os alunos apreendidos nessa pesquisa serão os alunos e ex-alunos que alcançaram os últimos níveis, Intermediário e/ou Avançado.

## 1.2 A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Foram utilizados como instrumentos de coleta e dados a aplicação de questionários (APÊNDICE) fechados entre os alunos das turmas de intermediário e avançado e a realização de entrevistas semiestruturadas com dez desses alunos. O grupo foi composto por oito meninas e dois meninos de 17 a 19 anos, alunos e ex-alunos do CEI, sendo dois deles foram intercambistas do CEI de Vitória. Isso permitiu assim levantar algumas informações sobre a trajetória escolar e o capital escolar familiar dos alunos escolhidos. Os dados quantitativos coletados possibilitaram o acesso a informações sociobiográficas sobre os estudantes: sobre a vida escolar;

sobre o tipo de escola que o aluno cursou no ensino fundamental; seu percurso escolar anterior ao ingresso no Centro Estadual de Idiomas e informações sobre a escolaridade da família. Desse modo todas as informações coletadas ao longo dessa dissertação referem-se apenas ao CEI de Vitória.

Os 66 questionários (6,28% dos alunos) foram aplicados em maio de 2015, e as dez entrevistas ainda foram realizadas entre dezembro de 2015 e março de 2016. Além dos questionários e entrevistas, ao curso das investigações, empregarei alguns também métodos de investigação sugeridos por Geertz (2004), para a realização de descrições de uma realidade social

Assim, a descrição estará fundamentada em uma observação flutuante (Pétonnet, 2008 p.108), que consiste em “permanecer vago e disponível em toda a circunstância, em não mobilizar a atenção sobre um objeto preciso, mas em deixá-la ‘flutuar’”, e desse modo as informações o adentrem sem filtro, até o momento em que pontos de referência apareçam e nós chegamos a deparar-nos com as normas subjacentes do grupo investigado. Desse modo, o presente trabalho acolherá os relatos produzidos a partir da convivência com os alunos no tempo que permaneci como funcionária do CEI entre os anos de 2012 e 2015, somada às entrevistas realizadas com esses alunos.

Dessa forma, objetivo apreender os diferentes comportamentos dos estudantes, seus modos de interação entre si e com os outros agentes com que dividem o espaço físico do CEI (professores, funcionários, alunos, etc.), entendendo a descrição densa como a compreensão das situações sociais em que se encontram os agentes sociais, empreendendo-se, assim, um esforço etnográfico. Todavia cabe aqui estacar que esta não é uma pesquisa etnográfica, embora se inspire no procedimento e se aproprie alguns dos elementos sugeridos pela técnica antropológica. Mas algumas das reflexões aqui desenvolvidas partem de experiências de observação direta experimentada por mim em um primeiro momento como professora do CEI e, em um segundo momento, como pesquisadora da política pública que lhe deu origem.

O entrecruzar das considerações metodológicas permite o emprego mútuo de seus instrumentos de pesquisa, proporcionando a coleta de um material rico em detalhes quantitativos, mas passíveis de serem apreendidos mediante entrevistas

aprofundadas ou descrições densas de uma dada realidade, como as vivenciadas por nossos estudantes.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende ouvir atores através de uma pesquisa empírica para analisar os múltiplos aspectos e particularidades que envolvem a experiência escolar de alunos. (MASSON e SARAIVA, 2013) acolhidos pelo programa.

## 2 JUVENTUDES E IDENTIDADE: REFLETINDO SOBRE ESSAS CATEGORIAS

*“As pessoas sempre estão pensando que alguma coisa é totalmente verdadeira. Eu nem ligo, mas tem horas que fico chateado quando alguém vem dizer para me comportar como um rapaz da minha idade. Outras vezes, me comporto como se fosse bem mais velho – no duro – mas aí ninguém repara. Ninguém nunca repara em coisa alguma.”*

O apanhador no Campo de Centeio - J. D. Salinger

Juventude é quase sempre definida como um momento transitório entre a infância e a idade adulta, vide a definição do próprio verbete no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2003). Embora a definição pareça ser bastante objetiva, não existe um consenso, pois a “juventude” pode enquadrar diferentes experiências de vida. As diferentes compreensões acerca de um termo, mesmo a idade sendo uma das categorias mais incisivas na delimitação da juventude como fase da vida, não pode ser a única, já que podem existir diferentes recortes etários e formas de vivenciar essa etapa.

Essa fase pode ser genericamente assentada como aquela na qual ocorrem diversas transformações fisiológicas, como a puberdade. O tempo da juventude pode também ser apontado como aquele no qual o indivíduo adquire novas responsabilidades, ao sair da casa dos pais ou se casar. Mas tais definições talvez não consigam captar um tempo fixo, pois tais experiências podem se alongar ou até mesmo serem mais curtas, devido às circunstâncias de cada sujeito e o contexto no qual vive. Devemos considerar que apenas esses elementos não representam também o fim da juventude, uma vez que essas transformações ocorrem de formas distintas. Ora, ser jovem em espaços urbanos pode, por exemplo, compreender significados e experiências diferentes do que significaria ser jovem em um contexto rural, como argumenta Magnani (2007).

Para pensar questões que dizem respeito à juventude é interessante considerar quais elementos constituem a condição juvenil na contemporaneidade e fazem parte da elaboração e reelaboração da maturidade e conquista da autonomia pelos jovens. Nesse percurso, identificam-se novos modelos de sociabilidade, bem como a

redefinição constante frente aos laços de dependência, como afirma Sposito (1994). A autora toma ainda, como referência para a caracterização do termo, outros elementos, como a construção de vínculos sociais através de vários agrupamentos juvenis, a nova configuração da participação política, para além do movimento estudantil, e a inserção nos grupos.

Para Elias, o descolamento do seio familiar seria a marca da juventude. Os grupos familiares – sobretudo as famílias mais abastardas - começam a ter a formação de seus filhos compartilhadas com outras entidades coletivas, como colégios, instituições religiosas, etc. Assim, esse momento da vida é progressivamente estendido e compartimentado, não apenas sedimentando a ideia da infância como uma fase da vida, como também com a criação da própria noção de juventude.

Blanc (2009), com base em Elias (1998), afirma que a construção social da juventude é análoga a manifestação das identidades individuais, atuando como complemento do processo civilizador. Pode-se dizer, em linhas gerais, que a o arquétipo das formas de vivenciar a infância e a maturidade é legitimado pela a aceitação do comportamento considerado apropriado de cada grupo etário. Esses papéis e normas sociais são progressivamente assimilados auxiliarão na construção do que seria um indivíduo pleno: supostamente aquele capaz de assumir o status de adulto (BLANC, 2009). Assim, o conceito de identidade pode ser percebido como uma forma de identificação com o outro, cujos critérios variam. A identificação pode se dar através da idade, gênero, classe social, escolaridade ou até mesmo preferências musicais. Entretanto, quando nos referimos à noção de juventude, a identificação está, quase sempre, estreitamente associada à idade especificamente, compreendida, sobretudo, como fase da vida experimentada pelos sujeitos.

As identidades são construídas a partir de um processo dinâmico, e não são afixadas ou assentadas de modo coeso. Proponho aqui pensar a construção da identidade desses jovens como dimensão sociocultural mas também uma dimensão subjetiva. Assim, por ser coletiva ela está em um constante processo de fragmentação e construção nesta oscilação, o encontro com o outro é basilar, pois pensar na categoria identidade é também discorrer sobre identificação e distinção. Nesse sentido o eu é concebido “em distinção a vários outros, em uma relação que é também variável e situacional”, como destacado por Rezende e Laai (2006, p.09).

Dayrell (2003) dirá que todo cenário de interação aloca diversos níveis de alteridade acionando assim as identidades distintas. Tratar de questões como identidades provoca então a reflexão sobre suas características, pois ela se constrói de modo processual, de acordo com a situação apresentando também uma dimensão constrativa. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais atrelada a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa não perceber a juventude como “uma etapa com um fim predeterminado”, tampouco como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. Mas sim um momento em que as vivências se tornam mais intensas, mas são, de alguma forma, parte de uma soma de transformações que acontecerão durante a vida. Por isso o autor afirma que a juventude compõe um tempo determinado, mas não está presa a uma passagem pois ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é afetado pela dimensão social concreta que irá se desenvolver por meio da qualidade das trocas que este proporciona

É perceptível, ainda, que a inserção da temática juventude como questão social e a implementação dos programas e projetos voltados para esse segmento, têm se apresentado através de discursos e ações de natureza compensatória, de controle e estigmatizante a partir de concepções de juventude, da “vontade de saber” sobre os jovens, tendo como instrumento, entre outros, a política de educação. Os pressupostos aqui trabalhados derivam da junção da epistemologia citada acima e da realidade empírica nascida das falas dos educandos, reconhecendo-se, assim, o que diz Minayo (1994, p. 86) sobre a importância dos pressupostos quando afirma que são “como um diálogo que se estabelece entre o olhar do pesquisador e a realidade a ser investigada”.

## 2.1 A JUVENTUDE, O PESQUISADOR E O OUTRO GENERALIZADO

Se a neutralidade do pesquisador é, para dizer o mínimo, dificilmente alcançada nas ciências humanas, é importante então dizer que o olhar do cientista deve ser

sensível às experiências do grupo que ele planeja investigar. Caso contrário, seremos facilmente seduzidos pela arrogância científica que define o outro a partir de verdades pré-concebidas, categorizando os sujeitos a partir de nós mesmos. O trecho abaixo, por exemplo, é parte de um artigo que foi desenvolvido a partir de um projeto de extensão realizado com a turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Eldorado, na cidade de Eldorado - MS no ano de 2009. A partir de uma pesquisa empírica o autor conclui que a juventude é um problema “preocupante” que precisa ser sanado e cujo ponto crítico é a crise das “instituições responsáveis pela formação do jovem”. Ou seja, além “do jovem” ser um mero produto das instituições, ele é também violento e corre riscos, porque isto é o que está presente nos meios de comunicação.

Percebemos que atualmente a juventude vem se tornando um fenômeno cultural e social aparecendo de uma forma preocupante, é necessário compreender que a juventude corre riscos. As instituições responsáveis pela formação dos jovens que são a família, a igreja e a escola, estão em crise. A violência parece ser hoje uma maneira em que os jovens procuram para resolver os seus conflitos, isso se torna cada vez mais comum, vemos isso sendo mostrado o tempo inteiro pelos meios de comunicação como a TV, nos filmes e novelas de forma fictícia e nos jornais de forma real. A conscientização dos jovens para esses problemas é essencial, pois são eles os mais prejudicados e é parte deles também a tarefa de buscar soluções para essas questões, pois assim como eles sofrem hoje pela crise dessas instituições, amanhã eles serão essas instituições (BRANDÃO, 2010).

Ao ler ou elaborar um texto, uma pesquisa, uma dissertação que trata de políticas públicas de educação para jovens, é importante levar em consideração que os produtores desses conhecimentos são quase sempre adultos que já passaram pela educação formal e são, portanto, frutos desses processos. Destacar esse fato é deixar claro que os critérios que definem políticas públicas, educação e juventude já estão formulados por uma literatura científica, portanto legitimada, mas não necessariamente produzida por beneficiários de políticas públicas: os educandos, ou jovens. Ou seja, as categorias são sempre construídas a partir do olhar do especialista sobre o objeto. Mas o conteúdo produzido sobre o “outro” categorizado, não é privilégio da ciência. Essas definições são frequentemente produzidas e reproduzidas também pelo senso comum, que “percebe o outro a partir da compreensão de si” (BERGER, LUCKMANN, 1985, p.184). No caso específico da juventude, ela é



constituída em um conjunto de relações sociais os quais a própria noção do que é ser jovem é definida pelos adultos. Para Elias (1998), essa distinção de papéis coloca os atores em posições específicas que assentam a forma como esses indivíduos se colocarão o mundo.

No entanto, além destas relações sociais concretas existe a esfera da consciência, onde se coloca a questão da identidade, da autoimagem, e de seu processo de formação. O processo de formação das identidades é um processo social e, por conseguinte, sua formação é orientada, a princípio, no contato com o “outro” e não pelos próprios jovens. Ao mesmo tempo, no entanto, esses jovens também participam ativamente do processo de constituição de sua autoimagem. O mundo adulto não só incide sobre um processo de ressocialização, que é a base unificadora e social da juventude, como também efetiva uma imagem da juventude, que será o ponto de partida para a criação da autoimagem por parte dos membros desses grupos, hoje sabidos plurais em suas experiências e percepções (ABRAMO, 2005).

Neste sentido esse torna-se importante dialogar com a ideia proposta por Dayrell de que a juventude tem que ser pensada, não como uma categoria homogênea, mas marcada pela diversidade. Então utilizamos juventude no plural, para reforçar essa dimensão. Uma ideia de “juventudes” que dê conta de uma diversidade imensa, quanto à origem social, espaço geográfico, de raça, de gênero e as experiências juvenis mesmo entre os grupos. Isto é, sejam, levadas em conta todas as variáveis sociológicas que interferem na construção social de cada uma dessas parcelas da população. Desse modo, é possível aqui dizer que mais do que juventude, o que existe são jovens, que vivenciam de forma concreta os modos próprios de ser jovem. Modos esses que, na sociedade contemporânea, apresentam-se cada vez mais diversificados, assim como o destacado por Abramo (2005).

As imagens das juventudes produzidas pelo mundo adulto são produzidas pelas diversas ciências, pelos meios de comunicação de massas, pelas representações cotidianas, etc. As ciências modernas assumem uma importância crucial para se compreender a imagem da juventude formada pelo mundo adulto.

É importante perguntar se “juventude” é uma categoria com a qual o próprio sujeito se identifica, bem como de que modo ele a percebe. Quando se pergunta: *você é jovem?* nem sempre essa resposta é positiva para os próprios sujeitos que vivenciam

essa fase da vida, pois depende muito do próprio contexto de vida. Dayrell (2007) afirma que jovens de camada populares, que já estão inseridos no mercado de trabalho desde os 12 ou 13 anos, que aos 18 anos são arrimo de família, que têm toda uma autonomia, muitas vezes, quando perguntados se são jovens, eles dizem que não, que são adultos. Se considerarmos essa resposta, é possível concluir que a juventude é uma categoria muito complexa e sua para sua definição deve-se levar em consideração o contexto específico em que esses jovens estão inseridos, a partir do grupo social com o qual se está trabalhando.

Desse modo, não há caracterizações genéricas a serem feitas. No entanto, a dimensão da sociabilidade aparece muito como uma instância constitutiva do ser jovem. Do mesmo jeito, alguns estudos apontam a centralidade da brincadeira para a criança, como uma instância constitutiva do ser criança (COELHO e PEDROSA, 1995; CARVALHO e PEDROSA 2002). Ou seja, é possível dizer que a sociabilidade tem a ver com o grupo de amigos com o qual o jovem escolhe para interlocução, o grupo com o qual ele passa a ter relações cotidianas, reforçando a questão da escolha. É um coletivo mais ou menos coeso onde há troca ideias e experiências, passando a construir uma determinada identidade. Sendo assim, a sociabilidade é muito mais central para o jovem do que para a criança ou o adulto. Refere-se também a um coletivo no qual há uma abertura muito maior no sentido de construção de uma compreensão de si mesmo. Para Dayrell (2007), o momento o qual os jovens se articulam nas atividades de lazer, de ocupação do tempo livre, pois é a turma com quem ele sai, com quem planeja as ações. Berger e Luckmann (1985), refletem sobre o mesmo fenômeno, acrescentando conceitualmente uma distinção interessante entre socialização primária e socialização secundária. A primeira, segundo os autores, pode ser definida pela submersão da criança em um mundo social no qual vive não como um mundo plausível entre todos, mas como o universo, o único mundo existente e possível, “o mundo *tout court*”. Para esses autores, os saberes e as vivências dessas crianças serão produtos não somente das relações entre a família e o universo escolar, mas da relação da própria criança com os adultos responsáveis pela socialização e de papéis que são arraigados diretamente ou não na divisão do trabalho. Seriam saberes conduzindo uma nova percepção de mundo, que, ao contrário dos saberes adquiridos com base na socialização primária, são definidos e

fundados referentes a um campo individualizado de atividades, alcançados sobretudo nos estabelecimentos escolares.

Para os autores, contudo, a coerência entre saberes de base e saberes especializados não responde a uma dinâmica única. Para os autores, a linearidade e a unção entre os saberes não estariam garantidas. Ao contrário, estariam vulneráveis a uma coleção de fatores circunstanciais da trajetória biográfica e social dos indivíduos. Esse enfoque sobre o modo de construção social da realidade nos admitirá entender a socialização a partir da perspectiva da mudança social. Essa dimensão da sociabilidade aparece como uma marca muito forte das juventudes e isso tem uma relação direta com a escola. Dayrell (2007) dirá que a escola é um espaço privilegiado desse encontro, dessa sociabilidade, ou deveria ser mais considerada como tal. Desse modo, o CEI me mostra como um espaço privilegiado de sociabilidade. É no curso de idiomas que os adolescentes se encontram e criam vínculos com professores e colegas que estão fora do espaço escolar regular desses jovens, oferecendo assim a diversificação de suas experiências.

## 2.2 IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO: UM BREVE APANHADO TEÓRICO

A identidade para Hall é um conceito que “funciona sob rasura” (HALL 2000, p. 104) mas para introduzir o debate sobre os conceitos acerca da temática, é possível dizer que desenvolvimento da identidade baseia-se na formação de “quadros de referência” (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Isto é, o indivíduo produz uma identidade dentro de uma conjuntura social específica. A identidade do jovem é formada paulatinamente através de sua experiência, observação e reflexão e assim estes elementos constituem um processo que é ao mesmo tempo individual e social.

O processo de experiência, reflexão e observação é entendido como um processo social, pois um indivíduo não será capaz de observar todos os acontecimentos que o cercam, mas somente o que ele opta de acordo com seus valores, que são constituídos socialmente. Schultz (2002) dirá que cada indivíduo se constrói no mundo, mas o faz com o auxílio de materiais que são oferecidos por outros. O mundo da vida é um mundo social que, por sua vez, é pré-estruturado para o indivíduo. A atitude que um indivíduo resolve adotar com relação ao papel social que

ocupa dentro do grupo é subjetiva, apesar do significado objetivo desse papel e as expectativas predefinidas pelo padrão institucionalizado frente ao papel a ser ocupado. Schutz destaca o significado subjetivo da participação da pessoa em sua comunidade. Se o processo de construção a formação da identidade é um processo social, então se torna necessário entender o papel do Outro e sua importância neste contexto. A identidade é a auto-imagem do indivíduo produzida por ele e para ele, mas também pelos outros e para os outros (SCHUTZ, 2002). Assim, a identidade é construída ao passar do tempo, por meio de processos inconscientes, portanto não pode ser entendida como algo inato, já disponível e assentada na consciência no momento do nascimento. Por outro lado, e em suas variadas formas, existe sempre algo "imaginário" ou idealizado sobre sua harmonia o que Hall (2000) denominará narrativa coerente do eu.

Mead, C.H. Cooley elaboraram uma concepção "interativa" da identidade e do eu. Pois para esses autores, a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. Mead (1982) se contesta a divisão entre a dimensão psicológica e corporal, e propondo assim conceber a mente como produto da interação com os seus pares, pois é por meio das ações sociais de diálogo que o sujeito conseguirá atribuir significado às suas ações e pertencimento no mundo. Mead dirá que o corpo do sujeito é muito importante, mas sozinha não será capaz de oferecer ferramentas para entender a mente (MEAD, 1982).

O self, desse modo, é constituído socialmente, do mesmo modo que a mente de produz. Mead afirma que o self é fruto da interação social e não se manifesta por qualidades racionais ou fisiológicas. O autor dirá que o self não é inato, aparente no nascimento, mas se constrói como produto dinâmico da experiência e ação social, ou seja, o self emerge das relações com um todo e outros indivíduos dentro desse processo (MEAD, 1982 p.167).

Hall (1992) explica que nesta percepção da sociologia, a identidade completaria o espaço entre o mundo interior e o mundo. O autor destaca que tencionamos o "eu" nessas identidades que são culturais, de modo que internalizamos as significações e valores, fazendo assim com que esses valores se tornem parte integrante de nós mesmos, contribuindo para assentar nossas emoções subjetivas com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Entretanto, o sujeito, dono de uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado. Para Hall, ele é composto não de apenas uma, mas de múltiplas identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. As identificações podem ir ao encontro da identidade do sujeito, ou diferenciar-se por completo. Neste jogo de reconhecimento é que a identidade vai se criando. O que faz com que a produção de identificações não seja algo lógico e determinado. Assim, este processo de identificação, ou de diferenciação, vai ser fundamental para a compreensão da formação das identidades. A identidade será coletivamente constituída por essas identificações, através do discurso, muito embora o ego ideal seja “composto de identificações com ideais culturais que não são necessariamente harmoniosos (HALL, 1992).

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. Para o autor, o próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Assim produz-se então o sujeito pós-moderno, pois não possuindo uma identidade fixa, a identidade que se manifesta torna-se uma "celebração móvel" formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1992). É importante aqui lembrar que para o autor, a identidade é definida historicamente, e biograficamente, mas não biologicamente. O indivíduo adota identidades diferentes em diferentes ocasiões. Essas identidades são diversas e não serão padronizadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro dos sujeitos existem identidades contraditórias, que os direcionam para lugares diferentes, de tal forma que as identificações acabam sendo deslocadas incessantemente. Desse modo, o sentimento que produz uma identidade unificada desde a infância até a morte ocorre porque edificamos uma cômoda fantasia sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (HALL, 1992). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade

desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente.

Assim, compreende-se a identificação como “uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre em processo” (HALL, 2000 p.110). Ao contrário do que se estabelece no senso comum, da identificação como o reconhecimento de iguais, a identificação

Opera por meio da *différance* ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólica, da produção de ‘efeitos de fronteira’. Para consolidar o processo ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior a constitui (LACLAU, 1990, p. 32).

Para Butler (1993), todas as identidades funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos abjetos e marginalizados, aparentemente fora do campo simbólico. Nesse sentido, as identificações não são, nunca, plenamente e finalmente feitas; elas são incessantemente reconstituídas e, como tal, estão sujeitas à lógica volátil da interabilidade. Elas são aquilo que é constantemente arregimentado, consolidado, reduzido, contestado e, ocasionalmente, obrigado a capitular. É possível exemplificar com aquilo que Lacan (1977) chama de “fase do espelho”. A criança que não está ainda coordenada e não possui qualquer auto-imagem como uma pessoa “inteira”, se vê ou se “imagina” a si própria refletida — seja literalmente, no espelho, seja figurativamente, no “espelho” do olhar do outro — como uma “pessoa inteira” (LACAN, 1977). Isto está próximo, de certa forma, da concepção do “espelho”, de Mead (1982) e Cooley (1998), do eu interativo desenvolve o “looking-glass self”, que baseia-se na ideia de três estágios do desenvolvimento da personalidade, 1) imaginação – quando o indivíduo julga a ação através dos olhares de familiares e amigos. Em termos gerais, é a forma como ele acha que é percebido pelas pessoas. 2) Interpretação - é a conclusão tirada através de experiências passadas sobre o que as pessoas pensaram dele e como ele reage a elas. 3) desenvolvimento do self – é a síntese dessas informações baseadas nas experiências passadas e na imagem dos outros em que a pessoa constrói a autoimagem. Para esses autores a socialização é uma questão de aprendizagem consciente.

Se pensarmos então que a construção identitária passa por um processo interativo, onde o outro reflete, como um espelho, as ações do indivíduo, conseguimos apontar o peso que a socialização exerce na construção da autoimagem. Nesse sentido, a escola é um espaço que privilegia a interação desses adolescentes com o meio, formando redes de relações mais complexas, embora não seja o seu único espaço de sociabilidade e socialização.

É importante lembrar que em contextos urbanos, as construções identitárias auferem novos formatos influenciados pela diversificação dos modos de vida nos espaços urbanos. Vitória<sup>15</sup>, cidade na qual a pesquisa é desenvolvida, apesar de ser a capital do Espírito Santo, tem dimensões espaciais do menores que as outras capitais da mesma região<sup>16</sup>. No entanto, a cidade é urbana, moderna, tem uma população diversificada e pode entendida como uma “pequena metrópole” de acordo com o Observatório de Metrôpoles (LIRA, OLIVEIRA JÚNIOR e MONTEIRO, 2014). Magnani (2007) aponta que a quantidade de grupos jovens, com estilos de vida distintos, é maior, oferecendo-se como diversas alternativas identitárias. O deslocamento no meio urbano torna-se assim não só físico, mas também social. Ao deslocarem-se, os jovens mantêm contato com grupos sociais em graus distintos – seja como mera familiaridade, seja como forma de pertencimento. Neste sentido, a dimensão contrastiva das identidades pode estar em evidência quase que constantemente, colocando em foco a negociação entre o sentido de eu e de outro.

Goffman (2012), ao debater os conceitos de identidade e estigma, apontou que uma das maneiras de organizar a sociedade é pelo meio da categorização dos sujeitos, determinando os predicados cabíveis para essas categorias. Essa classificação faz com que permaneçamos em múltiplos espaços sociais e a partir das categorias que nos são oferecidas, almejando assim localizar nos ambientes, um padrão de indivíduos, e eventos. Goffman (2012) dirá que estes arranjos que acertam

---

<sup>15</sup> Vitória é a menor capital do Brasil, em extensão, contando com apenas 96,536km<sup>2</sup> e possui a quarta menor população entre as capitais, 355.875 (Estimativa IBGE 2015). Está atrás apenas de Palmas – TO com 184.010, Boa Vista – RO com 260.930 e Rio Branco – AC com 301.398 (Estimativa IBGE jul/2008).

<sup>16</sup> Região sudeste. O município de São Paulo tem 1.521,110 km<sup>2</sup> e a população de 11 967 825 habitantes. O município do Rio de Janeiro tem 1.120.179 km<sup>2</sup> e a população de 6.476.631 habitantes, e Belo Horizonte tem 331,401 km<sup>2</sup> e a população de 2.502.557 habitantes.

um tipo disposição do mundo e são carregadas de noções preconcebidas de normalidade. Desse modo, ao nos depararmos com um “estranho”, em uma situação específica, trazemos conosco uma coleção de juízos do que ele precisaria ser ou como deveria agir, se vestir, falar. Estas expectativas criadas frente ao outro é o que Goffman (2012) chama de “identidade social virtual” e servirá de modelo para interpretação da identidade social real que se exhibe diante de nós.

Para além da heterogeneidade de probabilidades indenitárias, é possível perceber outra característica bastante destacada em tempos de “modernidade líquida”. Como Baumann (2005) chama atenção com esta categoria, as configurações fixas são substituídas por alguma fluidez dos modelos e, da mesma forma, das identidades. A essa maneira, torna-se desafiador estabelecer uma identidade mais longa. Ou seja, se antes as identidades já se construía de modo processual, atualmente o dinamismo do desenvolvimento das identidades é ainda mais intenso.

A formação do “eu” na percepção do Outro, de acordo com Lacan (1977), tem início na relação da criança com os preceitos simbólicos fora dela mesma e desse modo é iniciado o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica —incluindo o idioma, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos são contraditórios e não-resolvidos, e, portanto, aspectos acionadores da “formação inconsciente do sujeito” e que produzem o sujeito “dividido” que continuará fragmentado por toda a vida.

Se considerarmos que as identidades se manifestam através de uma conexão dialética entre sujeito e coletividade, elas apresentarão assim uma dimensão mais subjetiva e outra mais social, entretanto serão ambas construídas a partir das experiências de sociabilidade (MEAD, 1982). Embora o sujeito esteja fragmentado, ele vive sua identidade como se ela estivesse centralizada e “resolvida”, ou integrada, como decorrência da ideia afixada do sujeito sobre de si mesmo como um indivíduo unificado formado na fase do espelho. De acordo com essa premissa psicanalítica, está seria a origem incoerente da “identidade”. Pois assim, o processo de socialização “é não apenas cognoscitivo como também fortemente emotivo” (REZENDE e LAAI, 2006, pg. 04). A identificação é assim produzida entre uma criança e os outros significativos e dessa forma, apenas ela concretiza a internalização do mundo objetivo. Por meio desta assimilação, Berger e Luckmann (1985) afirmam que a



criança poderá se tornar apta a identificar a si mesma, e contrair uma noção de identidade mais ou menos coesa e razoável, ainda que de forma subjetiva.

Na medida que a criança ganha certa autonomia e se relaciona com pessoas fora do seio familiar, os arrolamentos afetivos assumem formas temporárias, ameaçando a estabilidade de vínculos que são referência na construção das identidades. Os limites entre nós e eles, que podem ser consideradas as bases das identidades, não são nítidos. As fronteiras sociais e até mesmo nacionais são então fluidas, e advindas da transformação na relação entre espaço e tempo. O afastamento entre espaço e tempo, possibilita considerar estas categorias de modo menos objetivo, desassociando-as com quaisquer práticas sociais características. Estas transformações tornam as relações sociais mais “líquidas” e tornam seus alicerces afixos em um espaço específico, tornando-se agora “desencaixadas” (GIDDENS 1990).

### 2.3 DISCUSSÕES, JUVENTUDES E SOCIABILIDADE ESCOLAR

Quando tratamos das dificuldades de estudarmos os grupos etários nas sociedades modernas, Remi Lenoir (1998) destaca de forma clara, concentrado sua premissa para um fato que normalmente nos escapa: a própria noção de idade é social. Produto de práticas sociais, tais como o ato de contar, a contagem em anos ou os mecanismos e critérios utilizados para a reunião dos conjuntos contados. Com isso ele nos mostra que as faixas etárias e os conjuntos de pessoas que elas delimitam pouco têm de naturais. Ao contrário, eles são produtos da ação humana. Assim, não seria plausível conceber “idade” como característica em si, independentemente do contexto social no qual ela vai se desenvolvendo.

A fixação de uma “idade” (ou faixa etária, ou fase da vida), conclui Lenoir, é produto de uma diferença que envolve, entre outros, gerações e classes. Acontece que em certos lugares, como por exemplo, na savana africana, a noção de idade não se dá, ou não demonstra ser relevante, ao menos não com tamanha precisão. Nas civilizações ocidentais modernas, isso já se mostra bastante ordinário, pois compreendemos que precisamos de marcos como o nascimento com datas específicas, para que seja possível agendar viagens, votar, preencher documentos, entre outras tantas atividades cotidianas. A criança ao nascer terá um nome,

posteriormente fará parte de uma turma na escola. Depois de adulto, ganhará um número de inscrição juntamente com sua carteira de trabalho e outros documentos. Desse modo, os números passarão a acompanhar seu nome. O cidadão será um número, que começa por seu sexo, seu ano e mês de nascimento.

A representação do jovem como aquele que apresenta comportamentos instáveis, com frequentes crises de identidade, apresentando conflitos intensos em relação consigo e com o social, está difundida em grande parte do senso comum. É claro que isso não diz respeito apenas à juventude, mas a todas as categorias geracionais, que definem fases da vida humana tais como: infância, idade adulta, velhice. Entretanto, de acordo com Ávila (2005), a adolescência como é entendida hoje, nem sempre existiu. Esta concepção que entende esse momento como um período específico de desenvolvimento, afirmando inclusive que é inerente à ela uma série de comportamentos particulares para constituição de uma identidade, é recente. Aprendemos a ver a adolescência como um tempo no qual, se necessitaria de um intervalo de tempo, mais ou menos longo, indeterminado, para ser reorganizado em função de modificações físicas e fisiológicas, culturais e psicológicas. Em sociedades não modernas<sup>17</sup> reconhecia-se apenas a puberdade, momento de desenvolvimento onde ocorrem as maiores mudanças físicas: crescimento dos pelos, crescimento do corpo.

A pubescência parece ser único aspecto do processo de maturação que algumas sociedades primitivas reconhecem, depois da puberdade o jovem ou a jovem obtêm o *status* e os privilégios de adultos. O período prolongado de adolescência (algumas vezes, de quase uma década em sociedades de maior índice técnico) não é fisiológico, mas uma invenção social (MUUSS, 1976, p. 15).

Segundo Airès (1986) a noção de juventude sequer existe antes do final do século XVIII e não é popularizada antes do século XX. As crianças eram assim rapidamente apresentadas ao universo laboral a partir dos sete anos<sup>18</sup>; poucas tinha

---

<sup>17</sup> Entendendo aqui a modernidade não apenas como um tempo histórico, mas também como uma concepção coerente com o imaginário que o senso comum produz sobre o termo. Modernidade, nesse sentido, se refere ao modo de vida ocidental, industrializado, urbano, e organizado de acordo com os o que o mundo “desenvolvido” considera ideal.

<sup>18</sup> Estimativa apresentada por Ávila (2005), já que o conceito etário se mostra difuso.

acesso à educação escolar ou permaneciam muito tempo no sistema educativo. As escolas também não separavam as turmas de acordo com níveis diferenciados de idade. Como a adolescência não era considerada um período específico do desenvolvimento humano, não era possível a formulação de uma cultura adolescente. Dessa forma, é interessante aqui destacar que a juventude passa, necessariamente, por um processo de identificação e pertencimento. Não faz sentido produzir conteúdos particulares da experiência juvenil, quando a própria noção de juventude é inexistente. A identificação é uma dimensão estruturante para a formulação do conceito de adolescência.

Assim, após o século XX, a decorrência da complexidade das sociedades modernizadas e industrializadas foi-se criando um espaço intermediário entre a infância e a idade adulta, entre o amadurecimento bio-fisiológico e a maturidade psicossocial, sendo resultado dos modelos de mudança da nossa sociedade:

No que concerne ao ocidente, o final do século XIX marca um ponto de ruptura (...). A revolução industrial muda muitas coisas e o faz de maneira bastante notável. Começou, com a industrialização, a se tornar importante a capacitação, a formação, o estudo (PALÁCIOS, 1995, p. 264).

Dessa forma, a permanência do jovem na unidade escolar retardou a promoção do indivíduo ao status adulto, formando-se uma nova fase de desenvolvimento com características próprias, tendo como particularidade o suposto adiamento de assumir responsabilidades adultas. Assim, é possível perceber como as atividades sociais são partes constituintes das noções que hoje são associadas às etapas do desenvolvimento humano. Sendo assim, este período tornou-se solidamente institucionalizado como um período de mudanças, de conflitos, onde não se é mais criança, mas ainda não se é adulto; tendo sido representado, na nossa cultura, como um período de imaturidade, produto da forma como vem sendo tratado pelo social. Não pretendo aqui afirmar que o adiamento da inserção dos jovens ao mundo do trabalho é a questão definidora do conceito de adolescência, mas o que é importante destacar é que a experiência escolar assentará de modo eficiente essa noção para a sociedade e para o próprio jovem.

A ênfase na juventude como um período de transição para a vida adulta é corriqueira, como já apontado nesse trabalho. Há distintas interpretações do ponto de

vista teóricos apresentados, em particular a perspectiva que reforçam a caracterização da juventude como uma etapa essencialmente transitória, vivida entre a infância e a fase adulta. O que é importante esclarecer é que o objetivo aqui não é refutar estas concepções. Ora, ainda que a noção de juventudes e adolescência seja uma dimensão produzida e não inata, ela se manifesta como experiência. Assim, a adolescência será percebida na forma de identificação social e vivências que serão apreendidas por aqueles que se reconhecem como adolescentes.

Sabemos que esses termos (juventude e adolescência) são conceitos presentes na formulação de leis, projetos e programas que se destinam a esse público. Assim, várias políticas públicas elaboradas para os jovens que miram o seu futuro sem considerar os seus anseios do presente. É importante que discussão sobre a temática juventude também deva avançar nesse sentido: analisar o fenômeno em si mesmo e não como uma mera passagem para outra etapa no ciclo de vida. Para isso, a inclusão daquelas que a vivenciam é fundamental para a qualificação da discussão. Na concepção juventude há um conteúdo, uma dimensão cultural importante. Uma coisa é pensarmos nas juventudes estudantes de um caro colégio particular, outra coisa é pensar nas juventudes de periferia que frequenta a escola pública. E mesmo dentro das categorias, existe uma infinidade de experiências que tornam ainda mais difíceis a definição de um conceito de juventude que seja geral ou homogêneo. Em uma inteligente provocação, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983) pergunta: “a ‘juventude’ é apenas uma palavra?”. Em que medida existe de fato “a” juventude?

Podemos entender com isso, que os problemas que envolvem qualquer estudo acerca das juventudes consistem menos em definir a idade a partir da qual os sujeitos tornam-se (ou deixam de ser) jovens, e, muito mais, na reconstituição dos processos através dos quais os indivíduos são socialmente reconhecidos como “jovens”. A questão é menos “com quantos anos ou a partir de que idade se pode identificar os jovens” e mais quem no conjunto dos sujeitos de determinada faixa etária tem o direito de fazer pleno uso desta designação. Quem é reconhecido imediatamente como jovem e quem não é.

Porque, se considerarmos que a ancoragem de uma idade envolve não apenas a formulação de categorias sociais, mas também a composição de direitos intrínsecos a elas, veremos que mais do que meramente indicar os sujeitos (jovens,

velhos, crianças), a reconfiguração dos processos de identificação, fazendo-nos “distinguir” prontamente quem deve ou não ser considerado jovem, e isto nos permitirá entender melhor, e portanto disputar com maior eficiência, a repartição mais extensa dos direitos sociais associados aos grupos etários. Em nosso caso, aos jovens.

Outra é a visão romântica que foi cristalizada a partir dos anos de 1960, encarada como um momento de liberdade, de gozo, de demonstração de atitudes excêntricas, marcado por experimentações e irresponsabilidade. Em seguida, a juventude está referenciada apenas ao campo da cultura. E ainda convive com outra imagem, “a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p. 41). Levando em consideração esses modelos do que é “ser jovem”, “não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências” (DAYRELL, 2003, p. 41). Por isso é interessante pensar a ideia de juventude como uma categoria que não se reduz a uma faixa etária, apesar de a demarcação etária ter uma importância estratégica. Nas políticas públicas e nas pesquisas quantitativas, por exemplo, é necessário delimitar um universo, pois essas políticas têm que ser voltadas para um determinado segmento populacional.

Para Margulis e Urresti (1996), embora a juventude seja uma categoria socialmente construída, existe uma percepção do que ela significa e como ela aparenta ser no imaginário popular. Nesse sentido, a juventude é também uma alegoria. Assim, o símbolo se concretiza num imaginário bem específico: a do belo e saudável jovem, constituidores do futuro, mas já alinhado com este pretense futuro. Assim, ele expressará essa “modernidade” através das roupas que veste, pelas preferências culturais que professa e pelas ideias que expressa. Ele é atualizado, ele é saudável, ele é próspero, ele é projeção para o futuro.

A essa altura, sabemos da dificuldade de pensar em categorias sociais fixas, considerando a diversidade das experiências juvenis, mas a detenção deste signo, a identidade para com esta imagem não apoia-se apenas na vontade dos jovens de se aproximar ou não dela. Ela é também pendente do grau de consentimento social que reconhece a imagem tencionada para o jovem e a imagem procurada pelos jovens.

Assim, a imagem dependerá da aprovação social sobre os indivíduos que devem ou não se apropriar nesta imagem.

Se concordarmos com Mead (1982), é justo afirmar que as identidades produzidas pelas interações sociais, que são múltiplas, vão associar a sociabilidade dos indivíduos ao modo que eles se colocam no mundo. Simmel (2006) dirá que cada indivíduo se situa na interseção de diversos círculos sociais e o seu número será maior quanto mais diferenciada for a personalidade do indivíduo. Isso acontece porque o que faz uma personalidade única – embora multifacetada – é precisamente que não pode ser repartido com os outros. No entanto, pelo menos um aspecto da liberdade do indivíduo é o fato de poder escolher por si mesmo com que parte da sua personalidade quer participar dos grupos; o fato de poder definir sua situação dentro do papel do qual está incumbido; e o poder de estabelecer sua própria ordem privada de relevâncias, na qual cada participação nos vários grupos tem o seu lugar. Assim, juventude irá tornar-se uma representação sociocultural e uma situação social.

A juventude será uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos (GROPPO, 2000, p. 8).

Simmel (2006) designará esse aspecto, o do despojamento das condições sociais, como caráter democrático da sociabilidade. Todavia, se as desigualdades sociais são intrínsecas às sociedades modernas bem como as disputas e as fricções produzidos pelas diferenças sociais, o autor explicará o “mundo da sociabilidade” como um mundo artificial. Pois para que as pessoas possam exercitar a sociabilidade, seria importante que fossem primeiro privadas de suas classes sociais, de modo artificial, para que assim houvesse uma suposta equidade nas posições e status em meio aos sujeitos que se sociabilizam.

Se partirmos do pressuposto de que a sociabilidade constitui, de fato, uma relação de troca, se os indivíduos que participam da rede não puderem oferecer uns aos outros bens de valor simbólico equivalente, é possível a relação não se perdure ou será instável. Segundo Santos (1994), nas relações de amizade, as preferências particulares dos indivíduos, com frequência, se apresentam como um espelho do gosto do outro e possivelmente será mais parecido entre os amigos, uma vez que

esse reconhecimento se torna importante para que se concretizem os laços de amizade. Assim, a sociabilidade, que se associa à da similaridade, é a afabilidade, que pode ser expressa como “boa vontade em se igualar”, e se justapõe, sobretudo, aos casos de amizade em que não há correspondência no volume de capitais.

Dessa forma, ainda que seja desinteressada, toda relação de sociabilidade implica, necessariamente, troca. Entre as relações de amizade, as permutas de favores, até mesmo materiais, são qualidades vitais para a própria estabilidade da relação. Este caráter utilitário não previne a as relações de se mostrarem afetivas. De todo o modo, é importante aqui considerar as diferenças entre as afinidades estabelecidas entre amigos e colegas. O coleguismo tem sua existência subordinada ao contexto, isto é, é provável que a sua relação acabe se, por ventura, uma das partes deixe de compartilhar o ambiente (profissional, escolar, etc.), em que a relação foi estabelecida. Isto não significa, no entanto, que o relacionamento não tenha sido verdadeiramente sincero e até mesmo afetuoso. Os colegas partilham desta realidade do ambiente institucional em benefício de algum interesse comum. Neste caso, a disparidade estrutural (social, cultural, econômica) é menos importante do que a posição que estes agentes ocupam no campo, ou seja, as desigualdades sociais são embaçadas pelas hierarquias presentes no espaço de sociabilidade. Deste modo, as relações entre colegas possuem limites referentes às trocas, aos favores e também aos afetos.

Os amigos exercem muitas vezes o papel de espelho para aquilo que se é ou que se deseja ser. Através do olhar do grupo de pares nos reconhecemos e nos afirmamos como sujeitos sociais. Segundo Pais (1993, p. 94), “os amigos do grupo constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”. O sentimento de pertencimento a um grupo tem fundamental importância no processo de socialização e integração do jovem no mundo social, pois “é no seu interior que os jovens estruturam muitas de suas concepções e formas de estar no mundo” (ABRANTES, 2003, p. 28).

Segundo Abrantes, além dos amigos, representados aqui não só por um grupo de indivíduos, mas por todo o universo simbólico que envolve as questões próprias da juventude, existem ainda dois outros universos que são fundamentais na estruturação das identidades juvenis: o contexto social de origem (representado, sobretudo, pela

família) e o universo da escola (que representa os valores legitimados pela sociedade). A construção da identidade juvenil ocorre por meio do encontro e interação dos mundos, desenvolvendo características individuais e coletivas, isto é, os indivíduos sociais compartilham realidades enquanto as vivenciam subjetivamente, mesmo que esta pretensa subjetividade esteja ancorada em uma razão social. Através desses traços o indivíduo se apresenta ao outro, sendo os processos de aproximação e identificação dependentes do modo como este outro o acolherá.

Se a juventude se apresenta como a fase em que os amigos adquirem a importância máxima, sem dúvida, o contexto escolar interferirá de maneira contundente nesse processo de formação das amizades. Na escola contemporânea, onde os jovens passam grande parte do dia, constituem-se os principais grupos de amigos (Dayrell, 2007). Podemos assim dizer que as alianças de amizade desenvolvidas no interior do espaço escolar desse modo resultam do convívio cotidiano e compulsório, isto é, a escola opera através da dinamização dos agrupamentos sociais escolares.

No cotidiano escolar, se voltamos nossa atenção para a movimentação dos alunos, fica evidente que “a escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. O pátio, os corredores, as salas de aula materializam a convivência rotineira de pessoas” (DAYRELL, 2005, p. 147). Segundo esse autor, a escola se apresenta como um lugar de encontro, onde as formas de relacionamento entre os sujeitos variam, dependendo do momento (entrada, recreio, saída, dentro ou fora da sala de aula, etc.), adquirindo características diversas de acordo com a situação. No entanto, ao mesmo tempo em que a escola representa um lugar de encontro, ela não o favorece no que tange ao uso do tempo, à arquitetura ou ao planejamento das atividades. Ainda assim, pode-se afirmar que é através das relações sociais que os jovens efetivamente vivem a escola.

No ambiente escolar, as interações sociais ocorrem a todo o momento e entre diferentes categorias (professores, alunos, funcionários, pais, etc.). No entanto, as formas de sociabilidade geralmente se dão principalmente entre os pares (VILAS, 2009). Os jovens são amigos dos jovens, os professores dos professores e assim por diante. A escola representa, assim, um contexto singular para o surgimento de



sociabilidades, seja na forma mais “pura”, através da amizade, ou na forma mais distanciada, através das relações de coleguismo, conforme vimos anteriormente.

Pesquisas realizadas por Charlot (2000) mostraram que “uma grande parte dos alunos ama ir à escola para encontrar os colegas” (p. 55). Se a escola acredita que sua função primordial é a disseminação do conhecimento, para grande parte dos alunos o sentido a ela atribuído se relaciona a outros fatores, onde as trocas com os colegas têm um papel destacado. Em meio à chamada crise da escola – que consiste, entre outros aspectos, na falta de interesse dos alunos e na pouca clareza dos objetivos a que se presta – há um fator de escape que é o da atribuição de sentido à escola através das relações de amizade. Segundo Dayrell (2007):

As pesquisas indicam a importância atribuída pelos jovens às relações com os colegas, cuja ênfase expressa uma reelaboração da condição juvenil no interior da escola, através da qual a experiência escolar ganha sentido. [...] É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados ganhando novos sentidos (p. 21-22).

Assim, percebe-se que a sociabilidade desempenha papel muito importante nas experiências. Dito isto, o fato de estar na situação de "estudante" induz a uma série de coisas que são constitutivas da situação escolar. Esse marco simbólico do jogo tem uma certa importância, tanto mais porque é acompanhada por um dos efeitos fundamentais da escola, que é a manipulação das aspirações. Bourdieu (1983) diz que a escola, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc., é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações.

Entrar no ensino médio é entrar nas aspirações inscritas no fato de aceder ao ensino médio num estágio anterior ir à escola secundária significa se "vestir" com a aspiração de se tornar professor, médico, advogado, escrivão, todas as perspectivas que a entrada na escola secundária abria (Bourdieu, 1983). Bourdieu diz em entrevista que, quando os filhos das classes populares não estavam no sistema, o sistema não era o mesmo. A desvalorização se dá pela decorrência da inflação proporcionada e, paralelamente, ao fato de transformar a "qualidade social" daqueles que ostentam os títulos. As implicações da inflação escolar tendem a ser mais complexas do que

habitualmente demonstram, pois devido ao fato de que “os títulos sempre valem o que valem seus detentores”, e desse modo, um título compartilhado com mais membros, portanto mais comum, será, exatamente por isso, desvalorizado. Desse modo, estes certificados perderão ainda mais o valor que lhes é atribuído a medida em que se tornam mais acessível aos sujeitos “sem valor social”.

O alargamento do aparelho educacional ou a expansão e modernização do sistema econômico de um país inferem sobre as ambições profissionais da juventude, delineando assim a disposição dos jovens e os efeitos no seu futuro (VILAS, 2009).

Sabemos que jovens de diferentes estratos da sociedade não terão acesso às mesmas oportunidades, pelo menos não pelos mesmo caminhos. No entanto, interessante perceber como a conjuntura econômica, social e cultural incidirão sobre as juventudes de cada geração, ainda que seja para observar as diferentes implicações desses cenários entre os indivíduos das diferentes classes sociais.

Com as inúmeras mudanças vivenciadas pela sociedade atual, devemos repensar as funções da escola e dos professores. É necessário ampliar os espaços de participação e interlocução da escola com seus jovens alunos de forma a prepará-los para as exigências da sociedade atual, quais sejam: autonomia, capacidade de fazer escolhas e jogo de cintura em um contexto de mudanças constantes.

O espaço escolar é também um espaço sociocultural, e, portanto, pode ser entendido como um lugar social específico, composto por características institucionais e sociais. Assim, a escola é delimitada por uma coleção de códigos e preceitos, que buscam integrar e balizar a atuação dos seus membros. Constitui-se em seu interior uma intrincada rede de relações sociais estabelecidas pelos sujeitos envolvidos, que compreendem alianças e disputas, determinação de regras e táticas individuais, ou coletivas, de violação e de pactos firmados. A constante apropriação dos regulamentos, dos métodos e dos saberes que darão configuração à experiência escolar. Produto da atuação dialética entre o indivíduo e a escola, este torna-se assim um processo diverso e difuso. Dessa forma, “a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais” (DAYRELL, 2007, p.137).

Este ponto de vista admite o aumento do escopo da análise educacional, pois essas contemplações voltam-se para a instituição, para os estudantes, e professores,

embora devam ser apreendidas de formas distintas. É importante aqui compreender quem são os alunos que chegam à escola, enxergando-os dentro suas complexidades, pois o ambiente escolar é composto por grande heterogeneidade cultural, com significados diversos e que serão apreendidos pelos jovens. A escola concentra em seu interior diversas aspirações e, se não considerarmos essa multiplicidade de possibilidades não será possível extrair do dia-a-dia escolar a sua real essência. Assim, pretendo pensar como o CEI como um espaço privilegiado de formação no interior da escola, podendo contribuir para a construção de percepções de si, de seus grupos e sus pares. Mas, para isso, é importante analisar o modo pelo qual os alunos acessam tal benefício, o que envolve a avaliação dos seus perfis, bem como dos processos que culminam em seus ajuntamentos. Assim, é importante tornar nítido quais são os critérios para acessar o programa e assim refletir os motivos que contribuem para que alguns jovens correspondem a estes critérios e outros não.

#### 2.4 ESCOLA E JUSTIÇA SOCIAL: QUESTIONAMENTOS PRÁTICOS E TEÓRICOS

É possível ver na educação escolar uma ferramenta de libertação, emancipação e cidadania (GADOTTI, 1998; FREIRE 2000), ou uma ferramenta de repressão, dominação e exclusão social (BOURDIEU, 1989; FREITAG, 1977; FOUCAULT, 2003). Ambas as intepretações da realidade escolar podem ser simultaneamente verdadeiras e falsas por serem exatamente o que são: interpretações. Se ambas interpretações são verdadeiras, como pode uma mesma instituição ser libertadora e repressiva ao mesmo tempo?

Se vivemos em uma sociedade ocidental, letrada, que atingiu um algum grau de desenvolvimento tecnológico e científico, é possível que o fato de ser analfabeto coloque os indivíduos em uma posição de desprestígio perante seus pares. Pois não ter acesso a esse modo de conhecimento pode, não somente, os alienar do conhecimento produzido e sistematizado, impedindo-os de ter acesso a ele pela impossibilidade de ler e escrever, como pode também os alienar de si mesmos, por forçar a uma abdicação de algumas práticas culturais (TFOUNI, 1995).

O mesmo argumento é válido para grupos alfabetizados com baixo grau de escolaridade, visto que, apesar de saberem ler e escrever, podem acabar ficando marginalizados devido à falta de qualificação, a qual está intimamente relacionada com a escola e o ensino especializado (TFOUNI, 1995). Se o tipo de conhecimento valorizado pela sociedade circunscreve-se principalmente a esse conhecimento especializado oferecido pela escola, a qual, por conseguinte, é vista como um veículo que propicia a ascensão social, é certo concluir que pessoas que não possuem condições materiais e sociais de ter acesso a esse tipo de conhecimento, terão dificuldades para serem plenamente integradas a essa sociedade.

Poderíamos então afirmar que a escola é a ferramenta capaz de oferecer as condições necessárias para que as pessoas possam ser incluídas neste modelo de sociedade ocidental. Nesse sentido, é possível atingir a superação da marginalidade pela escola, através do acesso a "oportunidades iguais para todos", além de outros discursos nos quais está embutida a ideia de ascensão social. Mas assim, o segmento já desprivilegiado da população, por ter necessidades prioritárias, como alimentação, habitação e saúde, pode acabar relegando a segundo plano a questão da educação, que não está ligada de forma tão direta ao problema da sobrevivência.

Assim é importante aqui considerar a democratização escolar e como esse espaço pode ser pensado com um lugar que acolhe ou expulsa os sujeitos de seu interior. Nesse sentido são pensadas algumas políticas destinadas à juventude, principalmente as Políticas de educação. De acordo com Dayrell (2014), o ensino médio é tradicionalmente reconhecido como um meio de acesso à universidade, portanto frequentado pelas camadas médias da população. Dayrell afirma que quando o acesso a maior de camadas mais populares à escolaridade se amplia, é evidenciada a dificuldade dos professores e da estrutura escolar em interagir com esse público.

A presença numerosa de jovens empobrecidos é perceptível quando se observa o crescimento do número de alunos no ensino médio nos últimos anos. De acordo com o INEP, entre 1996 e 2002, a expansão foi de 53%, com o ingresso de cerca de três milhões de estudantes no ensino médio. Nesse período, foi o nível de ensino que mais recebeu alunos. Em 1996, do total de alunos, 79% estavam no sistema público. Agora, este índice está em 87%. Nos estabelecimentos mantidos pelo poder público, a quantidade de estudantes subiu de 4,6 milhões para 7,7 milhões, um

aumento de 68%. A elevação do número de estudantes do ensino médio significou o acesso, mas nem sempre a permanência, neste nível de jovens oriundos de segmentos sociais, os quais, historicamente, apresentavam curtas trajetórias escolares. Masson e Saraiva (2013) reforçaram isso apontando que muitos deles evadiam da escola precocemente, por força de motivos vários, que vão da premência em atender necessidades materiais imediatas ao desinteresse pelo que o sistema público de ensino lhe ofertava.

Entre os efeitos da ampliação da escolarização temos a diversificação e o ampliação do número de certificados escolares sendo emitidos, fazendo com que as classes que têm sua reprodução “assegurada principalmente ou exclusivamente pela escola” também ampliassem “seus investimentos para manter a raridade de seus títulos e, de modo correlato, sua posição na estrutura de classes” (BOURDIEU, 1983, p175).

Assim, se houve um aumento do acesso de jovens ao ensino médio, a democratização desse nível de escolaridade, ao invés de ampliar as possibilidades de ação desses jovens, terá o seu valor diminuído pois sociedade considera que outros tipos de qualificação serão agora importantes para a realização de funções importantes ou prestigiadas dentro do corpo social. Os diferentes estratos da sociedade terão acesso a diferentes tipos de formação especializada e valorizadas pela coletividade: os estratos médios e altos acessarão as qualificações valorizadas e continuarão a ocupar os espaços de poder, pois a diversificação os certificados escolares é uma estratégia que assegura a posição das classes (Bourdieu, 2002). Falar uma língua estrangeira é uma habilidade normalmente adquirida por integrantes das camadas médias e altas, uma vez que estas pessoas terão meios de acessar cursos de idiomas e custear viagens internacionais. A democratização desses certificados, ou seja, a medida que o crescente número de pessoas acesse este tipo de qualificação, maior será a possibilidade de desvalorização dessa habilidade e valorização de novas.

Frente às diversas possibilidades, a “escolha” dos jovens não resulta de desejos ou de possíveis dons intrínsecos. Ao contrário, variáveis diversas configuram essas escolhas, entre as quais o habitus de classe de que esses agentes são portadores, elemento permanentemente interveniente em suas histórias pessoais. Se

a posse de um certificado escolar é considerada um elemento fundamental para o ingresso no mercado de trabalho formal e condição de aumento da capacidade de empregabilidade dos indivíduos, não deve ser estabelecida uma correlação mecânica entre a maior escolarização e garantia de acesso a ocupações mais qualificadas e, conseqüentemente, concretização de projetos pessoais de ascensão social.

De modo especial, entre jovens de camadas populares, a definição de uma perspectiva de futuro pode ser mediada pelo reconhecimento de que a escola que frequentaram ou ainda frequentam não veio a prepará-los, de fato, para competir, com sucesso, no mercado de trabalho ou se inserir em instituições de ensino superior de maior qualidade. Reconhecimento que por vezes pode ser dissimulado pela esperança da concretização de expectativas alternativas, quase sonhos, racionalmente inviáveis, mas que possibilitam a sublimação de uma realidade opressiva (SPOSITO e CARRANO, 2003).

A permanência de um processo de desvalorização/revalorização de certificados e instituições escolares contribui para que os integrantes das classes dominadas se encontrem numa condição “ambígua” frente à escola. Se dela não são mais impedidos de ingressar ou rapidamente excluídos, o prolongamento de suas vidas escolares termina por “reintroduzi-los” em suas classes de origem, visto que suas aspirações de ascender – e, portanto, escapar de suas posições de classe originais – tendem a ser quase sempre frustradas precarização das escolas que lhes são efetivamente acessíveis (Bourdieu, 1989).

Pode-se observar nas camadas mais empobrecidas a inserção precoce dos indivíduos no mercado de trabalho, contando inclusive com políticas públicas<sup>19</sup> que estimulam a contratação formal assalariada de adolescentes por empresas<sup>20</sup>. Por outro lado, contraditoriamente, exige-se, cada vez mais, um grau maior de

---

<sup>19</sup> O programa “Jovem Aprendiz” é uma iniciativa do Governo Federal através da lei 1097/2000. Que dispõe sobre implantação de jovens no mercado de trabalho formal.

<sup>20</sup> De acordo com a lei, as empresas devem contratar jovens aprendizes em número equivalente a um mínimo de 5% e máximo de 15% do seu quadro de funcionários. De acordo com dados da RAIS - Relação Anual de Informações Sociais, no período de 2005 a 2013 ocorreram mais de 1,7 milhões de contratações de jovens aprendizes no Brasil. Em 2013, o aumento de admissões em relação a 2012 foi de 8%, chegando a 335 mil contratações.

escolaridade para o ingresso no mercado de trabalho, mesmo que determinadas funções não requeiram, necessariamente, esse saber escolar, como mostra Spindel (1985 apud MADEIRA, 1986) a propósito da contratação de menores brasileiros. Vale ressaltar ainda que, muitas vezes, esse saber não garante o sucesso profissional<sup>21</sup>. Desta forma, pode não haver, necessariamente, uma relação entre a escolaridade, de um lado, e a renda e a igualdade de oportunidades, do outro.

Além disso, as pesquisas sobre as desigualdades escolares realizadas ao longo do século XX demonstram uma forte correlação estatística entre a origem social dos alunos e seu rendimento escolar, e apresentam as crianças dos meios populares como sendo atingidas “de forma muito mais maciça e regular” por situações de fracasso (FORQUIN, 1994).

Podemos dizer então, com razoável segurança, que a escola não será, sozinha, a instituição capaz de garantir a equidade de oportunidades e justiça a seus educandos. Mas se as condições econômicas, anteriores a vida escolar, incidem de maneira tão relevante na vida dos indivíduos, é importante saber de que modo pode-se então assegurar a justiça e a igualdade de oportunidade a todos.

É possível dizer, de acordo com um pensamento mais liberal (vide FRIEDMAN, 1984; NOZICK, 1991) que as sociedades de mercado suavizam as desigualdades sociais uma vez que permitem alguma mobilidade social, diferentemente de sociedades estamentais, que distribuem riqueza e poder de acordo com a ‘casta’ em que a pessoa nasce. Assim, se um indivíduo nasce escravo, ele estará, para sempre, destinado à servidão. Mas, uma vez que existe uma legislação que assegure igualdade a todos, enquanto a distribuição de riqueza e poder é orientada pelo livre mercado – com oportunidades formalmente iguais -, o indivíduo terá liberdade de seguir a carreira profissional que desejar. Este ideal liberal, zeloso do livre mercado, rejeita hierarquias arbitrárias determinadas no nascimento, e defende a igualdade de oportunidades em que todos possam se esforçar e competir igualmente pelas oportunidades. (SANDEL, 2012)

---

<sup>21</sup> Com a ampliação do acesso à universidade nos últimos anos, o número de jovens brasileiros desempregados e com nível superior, saltou de 528 mil para 830 mil nos últimos dez anos. Dados da Pesquisa Mensal de Empregos (PME), do IBGE, junho, 2015

Ora, mas se as pessoas nascem em condições diferentes, ainda que tenham a *liberdade* de competir como iguais, medidas apenas pelo esforço que fazem, elas não estão competindo como iguais. O trabalho de Faleiros (2008) aponta para a dificuldade de conciliar a relação entre trabalho e escola. Quanto mais cedo o jovem for inserido no mercado de trabalho, menor será sua disposição para o cumprimento das exigências escolares. Portanto, se uma pessoa puder ser inserida mais tarde, é provável que ela tenha melhor desempenho escolar, pois terá também tempo de se dedicar aos estudos ao invés de trabalhar, e isso acarretará vantagens sobre os demais. “Permitir que todos participem da corrida é uma coisa boa. Mas se os corredores começarem de pontos de partida diferentes, dificilmente será uma corrida justa”. (SANDEL, 2012, p. 191)

A corrida só será justa se todos partirem do mesmo ponto de largada. Nesse caso, seria preciso corrigir as diferenças econômicas, através de programas assistenciais para as famílias de menor renda, programas de saúde e nutrição infantil, e programas educacionais profissionalizantes específicos para essas pessoas. Em outras palavras, para garantir uma meritocracia justa seriam necessárias políticas públicas que corrigissem as desigualdades que são causadas pelas diferenças econômicas. Para Rawls (1971) só assim seria possível oferecer oportunidades de educação iguais para todos, para que os indivíduos de famílias pobres possam competir em situação de igualdade com os indivíduos pertencentes às classes sociais mais abastardas.

Todavia, mesmo que sejam corrigidas essas diferenças, a meritocracia ainda está longe de ser moralmente justa. “Porque ainda que se consiga que todos partam do mesmo ponto, é fácil saber quem serão os vencedores – os corredores mais velozes” (SANDEL, 2012, p. 192). Nesse sentido, processo avaliativos meritocráticos não podem ser justos, pois se “continuará a permitir que a distribuição de riqueza e renda seja determinada pela distribuição de aptidões e talento” (RAWLS apud SANDEL, 2012, p. 192) pois essa distribuição de aptidão é natural e, portanto, moralmente arbitrária. Ora, se um indivíduo tem pernas mais longas, um corpo mais resistente, e sente mais prazer no exercício, estas condições estão mais relacionadas com a “sorte” de ter nascido assim, do que com mérito.



## 2.5 A POLÍTICA, A ESCOLA E O PROCESSO SELETIVO: UMA FILOSOFIA SOBRE O MÉRITO

De acordo com um estudo realizado no Espírito Santo pelo Instituto Jones dos Santos Neves (2009), a economia estadual é, em média, cerca de duas vezes mais aberta ao comércio exterior quando comparada à economia nacional. Para o desenvolvimento regional, o Governo do Estado do Espírito Santo criou ações para garantir condições de infraestrutura que materializem uma economia de maior valor agregado, sustentada por um capital humano qualificado, para fazer frente aos “desafios da competitividade por emprego” (ESPÍRITO SANTO, p.03). Assim, de acordo com o Governo do Estado, corrobora-se a necessidade do conhecimento de Línguas Estrangeiras, especialmente Inglês e Espanhol, para que sejam mediadas as atividades econômicas no estado em várias frentes. Essa justificativa, entre outras, servirá de base para a política pública oriunda da Secretaria de Educação (SEDU) que será executada pelos Centros Estaduais de Idiomas (CEI).

É importante destacar que todas as vagas são direcionadas apenas aos alunos da rede pública estadual. Nesse sentido, o compromisso do Governo do Estado é que alunos oriundos da rede pública que, frequentemente pertencem às camadas menos abastadas da população, tenham acesso a esse tipo de qualificação profissional. Assim, poderão competir profissionalmente de forma mais justa com pessoas que tiveram meios de estudar idiomas em cursos particulares. Dessa forma, esta política oferece a possibilidade de que os alunos das escolas públicas tenham também acesso ao ensino de idiomas em cursos particulares, como fazem os alunos oriundo de escolas privadas.

Os Centros Estaduais de Idiomas são gerenciados por empresas privadas que conquistam esse direito através de um processo público de licitação, que seleciona a Escola de Idiomas que será responsável pelos CEIs. Na primeira Licitação, em 2009,

a escola vencedora foi a Yesk<sup>22</sup>, responsáveis pelas Unidades de Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Colatina e Cachoeiro de Itapemirim. A concessão, válida por três anos, terminaria em 2012, quando seria aberta outra chamada pública para licitação de mais três anos. Neste ano, 2012, foi incluída no programa a disciplina de Espanhol. No segundo processo, a escola InCompany Corporate English ficou responsável pelo CEI da Capital, enquanto a Yeski permanecia gerenciando os outros CEIs do Estado. No processo de 2015, a multinacional Yeski ficou, mais uma vez, responsável por todos os centros de idiomas do Estado de Espírito Santo.

A seleção dos alunos para a participação do programa é agenciada pela própria Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. O processo seletivo acontece anualmente, classificando os aprovados e suplentes que poderão ingressar em cada semestre letivo. Para se candidatar aos cursos oferecidos, o aluno deve ter o seguinte perfil<sup>23</sup>:

- Estar regularmente matriculado no Ensino Médio regular da rede pública estadual
- Ter sido aprovado em todas as disciplinas no ano letivo anterior;
- Ter obtido média final igual ou superior a 7, 0 pontos em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, registradas no histórico escolar da série anterior àquela que estiver matriculado;
- Apresentar, no ano letivo imediatamente anterior, frequência escolar igual ou superior a 80% da carga horária anual, registrada no histórico escolar;
- Submeter-se a avaliação escrita de Língua Portuguesa<sup>24</sup>;
- Assinatura do responsável ao termo de compromisso;

---

<sup>22</sup> Pertence ao Grupo Multi, que também controla as redes Wizard, Yázigi, Skill e Alps em cursos de idiomas, além da SOS Computadores e da Microlins no ensino profissionalizante. O grupo foi comprado pela multinacional britânica Pearson em 2013. A Pearson, também é dona da editora Penguin Books e do jornal “Financial Times”, e já controla o sistema COC de ensino no Brasil.

<sup>23</sup> De acordo com o documento “Projeto Básico - Curso de Língua Estrangeira para estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual”, 2012, SEDU.

<sup>24</sup> As provas de língua portuguesa duraram até 2012. A partir de 2013 a prova não fazia mais parte do processo seletivo.

Cada candidato deve escolher qual idioma desejaria cursar – Inglês ou Espanhol – antes do processo seletivo. Se para participar do processo seletivo os alunos precisam provar bom desempenho escolar, quer dizer que os alunos que não obtiverem notas 7,0 nas disciplinas exigidas, não terão a chance participar do programa. Se aceitarmos que o público – alunos do ensino médio da rede pública estadual – competem em certa posição de igualdade, pois eles supostamente pertenceriam a mesma classe social<sup>25</sup> e estariam todos frequentando escolas que possuem a mesma qualidade<sup>26</sup>, podemos dizer esse processo é minimamente justo?

Se concordarmos com a leitura de Rawls (1971) sobre o acesso a oportunidades, é possível lembrar que, ainda que as condições de seleção fossem iguais, o fato que o processo seletivo privilegiar algumas disciplinas – como valoriza português e língua estrangeira – implica em uma sobrevalorização de determinadas aptidões, nesse caso, a que diz respeito ao estudo de línguas. Supondo que tenhamos em uma turma uma aluna cujo desempenho nas disciplinas de Matemática, Química, Biologia e Geografia seja excelente, mas tenha dificuldade em Português, ainda que seja suficientemente capaz em Inglês. De acordo com os critérios estabelecidos pelos coordenadores do projeto e aqui descritos, ela não poderá frequentar o curso de idiomas. Não porque ela é uma má aluna, mas porque ela não é boa na matéria requerida, e embora tenha boas notas em todas as outras disciplinas.

Suponhamos então que para entrar no programa, bastasse ter média 7,0 em alguma disciplina. Qualquer uma. Isso tornaria o processo seletivo mais justo? Ora, se a distribuição de aptidões é desigual, um indivíduo poder ser um exímio dançarino, mas não conseguir tirar boas notas em nenhuma das disciplinas escolares. Ou seja, a distribuição de oportunidades continua injusta. Para Rawls, ninguém é mais merecedor de maior capacidade natural ou deveria ter a vantagem de uma posição privilegiada de largada na sociedade. (RAWLS, 1971)

---

<sup>25</sup> Esta é uma suposição genérica que serve de alegoria para a construção do argumento. No próximo capítulo essa alegoria será refutada por dados do IDEB acerca da qualidade da educação Capixaba

<sup>26</sup> Idem. 25

Mas como pensar em oportunidades assim, tão iguais, se somos todos diferentes? Rawls não acha que essas diferenças são indesejadas, mas o que ele propõe evita que a “distribuição de riquezas seja fundamentada nessas contingências” (RAWLS apud.SANDEL, 2012, p.195). Mas e se formos todos asseguradamente iguais em oportunidades, será que faríamos o esforço que fazemos para competir? Quero dizer, se os alunos tivessem chance de fazer o curso de idiomas sem precisar ter boas notas para isso, por que ele faria o esforço para ter um excelente desempenho? Pois ainda que o aluno tenha aptidão, ele faz o esforço para cultivar aquele talento.

No Centro de Idiomas, “cultivar esse talento” significa dedicar-se com afinco, mas dispor também de tempo hábil para essa dedicação, caso conseguir o intercâmbio for objetivo do aluno. Pois além de oferecer cursos de idiomas, o CEI também oferece bolsas de intercâmbio<sup>27</sup> apenas aos alunos que tiverem frequência escolar igual ou superior a 98%<sup>28</sup> e tiverem a média mínima de 95 pontos no curso de idiomas. Assim, poderão participar do processo seletivo e concorrer ao intercâmbio apenas os alunos que estiverem disponíveis a cumprir esses requisitos. Na verdade, ainda que os alunos consigam atingir estes quesitos, apenas aqueles que atingirem as mais altas posições, depois de passar por mais três outras provas<sup>29</sup>, viajarão para estudar e aprimorar o idioma em outro país.

Sandel lembra que Bill Gate trabalhou com dedicação por muito tempo para fundar a Microsoft, por exemplo. Não é o simples fato de que ele tem aptidão para esse tipo de trabalho. Ele se dedicou infindáveis horas para desenvolver aquele sofisticado sistema. Como poderia Rawls defender que não é moralmente justo que ele acumule riquezas que seja fruto de tamanho esforço?

De acordo com Sandel (2012), Rawls responderia que até mesmo o esforço pode ser fruto de uma educação que privilegie esse tipo de postura. Até mesmo

---

<sup>27</sup> As regras são definidas através de edital público lançado anualmente pela SEDU, exclusivamente para alunos matriculados nos CEIs.

<sup>28</sup> Isso quer dizer que mesmo se o aluno adoecer e precisar falta mais de duas vezes durante todo o ano letivo, ele está automaticamente eliminado do processo seletivo. Ainda que leve atestado médico.

<sup>29</sup> O Aluno terá que fazer uma prova objetiva, se obtiver 70% ou mais, serão corrigidas suas três questões discursivas. Se aprovado, nesta fase, o aluno poderá participar da entrevista para a seleção. Todo o processo seletivo acontecerá no idioma cursado pelo aluno – Inglês ou Espanhol.

batalhar por algo, ‘fazer por merecer’, “depende de circunstância familiares e sociais mais confortáveis” (Rawls apud Sandel, 2012, p. 196). Desse modo, os alunos mais favorecidos se empenharão de maneira mais consciente, fazendo uso de suas aptidões para alcançar os objetivos traçados.

Para o Sandel e Rawls, esforço não pode ser um fator determinante do mérito porque nem mesmo o esforço e o trabalho árduo são justificativas justas. Pois não se considera justo que um aluno que *não* tenha talento para aprendizado de línguas, mas estude, e consiga ter a mesma pontuação na prova que o colega com tal aptidão, deva ter uma nota mais alta. Então apenas o esforço não é um argumento convincente para justificar o mérito, pois o que consideramos é o desempenho.

Se concordarmos com Rawls, concluiremos que essa política pública não é adequada de garantir justiça social e equidade de oportunidades porque ela agencia os alunos por meio de uma seleção meritocrática, que é, sempre, moralmente injusta. Mas se partirmos desse pressuposto, como consideraríamos a escola uma instituição que garantisse aos alunos liberdade, cidadania e justiça social, se a própria escola se constrói a partir de critérios baseados no mérito? Porque se o aluno não tiver a ‘sorte’ de ter os atributos naturais para atender aos quesitos de nota, dentro dos padrões estabelecidos, ele jamais terá as mesmas oportunidades que os alunos que possuem tais atributos. Assim, cairemos no argumento bourdiesano de que a escola executaria uma violência simbólica sobre seus assistidos, pois segundo a teoria da reprodução proposta por Bourdieu (2002), os valores dominantes da escola estariam em consonância com os valores legitimados pela sociedade e esta, por sua vez, exerceria a função de reprodutora, inclusive das desigualdades.

Assim, a segregação não implica uma ausência de relação, mas, sim, a existência de trocas “negativas”. Pode-se dizer que os diferentes grupos criam suas identidades, em função da negação ou aceitação de valores de grupos “dominantes” (VILAS, 2009).

Para Barbosa, (2007), ao entrar para a escola, qualquer que seja ela, o jovem é automaticamente inserido em uma lógica que o transforma em aluno e o convoca a assumir determinado papel. A escola demanda dos alunos um determinado tipo de comportamento. Por mais aberta que esteja para a aceitação de um corpo discente heterogêneo e por mais que pregue um ideal republicano de convivência entre

diferentes “culturas”, existem comportamentos que são mais aceitos e reconhecidos pela instituição do que outros, como o do tipo de aluno responsável, envolvido com as obrigações demandadas pelos professores nas aulas e que alcança boas notas. É, portanto, inevitável que os alunos assumam status diferentes perante a instituição e isso se constitui, assim, num aspecto que direciona as escolhas e a formação dos agrupamentos.

### 3 SOBRE EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO TEÓRICA

Se a escola não é capaz de dar conta de superar as desigualdades sociais, as políticas públicas de educação são de grande importância para a promoção da cidadania e a democratização de oportunidades. Política Pública é um conceito muito utilizado no discurso dos gestores e das lideranças da sociedade civil, como medidas usadas para mitigar problemas sociais. Mas é importante aqui investigar como as políticas são pensadas e de que modo elas democratizarão, de fato, as oportunidades.

Estudar as políticas públicas de educação exige prudência do pesquisador visto os problemas de afirmação de campos e dados-chaves da investigação. Verificamos que no início da década de 80, muitas pesquisas acerca da temática de políticas públicas recebem mais visibilidade no Brasil, possibilitando assim o reconhecimento de um espaço de investigação sobre esta temática, geralmente associado a áreas da Ciência Política e à Sociologia, mas que superaram os limites destas disciplinas, pois esse se constitui como campo interdisciplinar pelas implicações e a natureza desses estudos. Dessa forma, assim como acontece em outros campos que se voltam para a questão social, “no campo educacional passou-se a produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política pública” (AZEVEDO, 1997, p.1-2).

De uma forma geral a definição das políticas públicas foi indispensável quando percebeu-se que o Estado, além de garantir a ordem e a segurança social, deveria também fornecer aparelhos dispostos a abrandar as dessemelhanças sociais e agenciar o crescimento econômico (BRENER, 2008). Portanto, política pública, segundo Santos (2002), abrange uma coleção de operações e obras do Estado guiadas para a que sejam gerados efeitos nas relações sociais, podendo ser entendidas como políticas de saúde, assistência social, transporte, habitação e, nesse caso, educação, e etc. Questionamos, portanto, em que medida isso implica que os recursos do poder estatal têm operado em favor do encontro da justiça social através da educação.

Conforme o Relatório da UNESCO, os quatro pilares da educação do futuro são: aprender a conhecer (construir conhecimentos para a compreensão do mundo), aprender a viver juntos (participar e cooperar com os outros nas atividades), aprender

a fazer (agir sobre o meio envolvente) e aprender a ser. Ao observar esses quatro pilares, pode-se dizer que existe um elo que os une: a vivência da condição humana na escola. O resgate do ser humano na sala de aula. A educação só será viável se for uma educação integral do ser humano, se compreendê-lo em todas as suas dimensões, e não apenas num dos seus aspectos. É preciso abandonar o pensamento de que a educação serviria apenas para o saber-fazer. A educação tem o papel de ajudar o indivíduo no seu desenvolvimento integral (GADOTTI, 2000).

Muitos autores dirão que a educação é a condição necessária para a fruição dos direitos humanos (vide GADOTTI, 2000; MARSHALL, 1967; ARENDT, 1983; HABERMAS, 1984, FREIRE, 1998). Isso porque se parte de pressuposto de que cidadãos que têm acesso à educação e à informação podem estar bem mais habilitados à participação na esfera pública, uma vez que suas escolhas se ampliam. Marshall (1967) há tempos já dizia que a educação é o “pré-requisito” para se atingir o status de cidadania e o elemento fundamental para se atingir uma paridade mínima com qualquer tipo de participação nas democracias modernas. O mesmo foi dito por Habermas (1984) e Arendt (1983).

A ideia a ser considerada necessita conceber a educação com qualidade social fundamentada por uma relação de elementos variantes, intra e extraescolares, os quais envolvem componentes abrangentes da realidade histórica e social, como as condições de vida dos alunos e de suas famílias, assim como as particularidades do universo escolar: projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente, etc. Para isso, a educação deve ser um projeto que atenda as classes mais baixas, valorizando os conhecimentos disponíveis e produzidos por ela, e assim a escola garantiria além da real possibilidade de ascensão: a possibilidade de aprender a tirar proveito do conhecimento ou competências específicas aos atores ou grupos sociais. E os setores economicamente privilegiados aprenderiam e tirariam proveito de um tipo de conhecimento que são produzidos pelas camadas menos enriquecidas.

Nesse sentido, o saber que é transmitido nas escolas não apenas está relacionado com a divisão técnica do trabalho existente na sociedade, mas também com a divisão social correspondente, como nos apontou Forquin (1995), Sandel (2012) e Bourdieu (2002). Apenas a partir desse entendimento é possível analisar os



impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm em função da aprendizagem dos alunos.

### 3.1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO CAPIXABA E O CEI DE VITÓRIA

Oriunda de escolas particulares, durante minha trajetória ouvi repedidas vezes que a escola pública era ruim. Por causa disso, é comum que muitos pais empenhem parte relevante de seus ganhos em escolas particulares para que seus filhos tenham acesso a uma educação “de qualidade” (PIANA, 2009). Mas o que significa “qualidade”, afinal? Qualidade de quê? Qualidade para quem?

É verdade que vivemos num mesmo país, num mesmo tempo histórico, então é provável que compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade. Podemos dizer, com razoável segurança, que a maioria das pessoas concordaria com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo (MEC, 2004)

Mas isso é tudo? Toda escola que consiga socializar os seus alunos e transmitir conhecimentos básicos essenciais para suas vidas será considerada uma boa escola? Uma escola boa para uma população que vive no interior da floresta amazônica também é boa para quem mora num centro urbano? Pode-se dizer que não exista um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade (GOMES, 2005). Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Ora, uma escola que mantenha hoje a pedagogia e o conteúdo que usava há cem anos, talvez não corresponda aos critérios modernos de uma escola de “qualidade”.

Existem, no entanto, indicadores de qualidade. Esses indicadores, como mostrarei em breve, tendem a confirmar a tese que a escola pública estadual (de ensino médio) tem qualidade inferior às escolas de ensino privado. Este talvez seja o argumento mais convincente para justificar algumas políticas públicas estaduais de educação, como é o caso dos CEIs, que são administradas por escolas privadas - mas com recursos públicos- dado o pressuposto de que essas escolas são mais eficientes, segundo os indicadores de qualidade. Isso não explicará, no entanto, se

essa é uma ação resignada, conformada com a baixa qualidade da educação que o próprio Estado oferece, ou um afã desesperado em oferecer aos alunos da rede pública acesso a um ensino de qualidade com baixos custos<sup>30</sup>.

A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco, a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos, processos e resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula; ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (UNESCO, 2013)

As pesquisas sobre Qualidade da Educação (INEP, 2004), escolas eficazes (NÓVOA, 1999) ou escolas com resultados destacáveis (UNESCO, 2002) e, ainda, demais estudos desenvolvidos pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da qualidade de educação<sup>31</sup> (UNESCO, 1998, 2000 e 2001) ressaltam, por um lado, a discussão de elementos objetivos no entendimento do que vem a ser uma escola eficaz ou uma escola de qualidade, procurando compreender os custos básicos de manutenção e desenvolvimento, assim como, por outro lado, as condições objetivas e subjetivas da organização escolar e da avaliação de Qualidade da Educação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos da região. Tais elementos podem, em parte, ser tratados como aspectos objetivos para a construção de

---

<sup>30</sup> De acordo com os dados do programa no documento de inscrição no INOVES, o custo de cada aluno é de aproximadamente R\$ 50,00 por mês (SEDU, 2014). Os governos devem gastar no mínimo R\$ 2.243,71 por aluno da educação básica pública no ano de 2013. O valor foi definido pelo MEC (Ministério da Educação). Em 2013 o Espírito Santo gastou R\$ 3.454,48 por aluno, o que daria R\$ 287,87 por mês. O segundo gasto mais alto no Brasil.

<sup>31</sup> O laboratório Latinoamericano de avaliação da qualidade da educação é uma rede de sistemas nacionais de avaliação da qualidade de educação nos países latinoamericanos que foi constituída em 1994 e é coordenada pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da Unesco.

condições de qualidade numa escola considerada eficaz ou que produz resultados positivos.

O Inep, órgão ligado ao MEC, e as Secretarias de Educação produzem estatísticas sobre o sistema de ensino por meio de levantamentos de aspectos da realidade educacional que servem como parâmetros para identificar problemas, o que está melhorando ou piorando. Alguns desses levantamentos são feitos por amostragem e apresentam uma visão geral da situação num Estado, numa região ou numa determinada rede de ensino<sup>32</sup>. Em outros casos, o levantamento é feito em cada escola, sendo possível para a comunidade comparar seus resultados com os das outras escolas<sup>33</sup>. Por exemplo, se uma escola tem uma taxa de aprovação muito maior que outras escolas da região, esse dado é, com frequência, usado para a avaliação de qualidade.

Com dados baseados no INEP, a taxa de aprovação, nota no SAEB<sup>34</sup> e média no IDEB das escolas brasileiras de ensino médio estaduais, públicas e privadas são, com frequência, usados para a avaliação de qualidade, e média no IDEB das escolas brasileiras de ensino médio estaduais, públicas e privadas são as seguintes:

Tabela 1 – Taxa média do IDEB no Brasil (2013)

<b>Rede</b>	<b>Taxa de Aprovação</b>	<b>de Nota SAEB</b>	<b>IDEB</b>
<b>Total</b>	0,82	4,44	3,7
<b>Estadual</b>	0,81	4,19	3,4
<b>Pública</b>	0,81	4,20	3,4
<b>Privada</b>	0,93	5,79	5,4

Fonte: Inep (2013).

<sup>32</sup> Painel educacional e InepData, por exemplo.

<sup>33</sup> Microdados e data Escola Brasil

<sup>34</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica

É possível ver uma diferença sensível entre os índices de desempenho escolar entre as escolas públicas e privadas no Brasil. Se considerarmos justos os índices de qualidade usados pelo Inep, comprovamos que a melhor performance é dos alunos das instituições privadas. Pode-se dizer então que o sistema educacional brasileiro reafirma a marca da nossa desigualdade estrutural, uma vez que as piores notas são dos alunos de escolas públicas, que acolhem, em geral, alunos oriundos das camadas mais baixas da pirâmide sócio econômica no país.

Em um estudo divulgado pelo INEP (2002), que avalia o desempenho de estudantes do ensino médio por meio de indicadores disponibilizados pelo SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 42% dos alunos foram qualificados em estado "muito crítico" e "crítico" no desenvolvimento de habilidades e competências em língua portuguesa. Os qualificados em "adequados" somam apenas 5%. Ao traçar o perfil dos estudantes qualificados com desempenho muito crítico, 76% estão matriculados no ensino noturno, 48% conciliam trabalho e estudo, 84% estão acima da idade considerada ideal e, mais importante, 96% estudam em escolas públicas. Para o desempenho dos estudantes em língua portuguesa, o setor privado superou o setor público em 50 pontos. Para matemática, a diferença foi ainda maior, chegando a 81 pontos na região Sudeste. De certa forma, o déficit na educação pode ser pensado como símbolo da latente desigualdade econômica. No que concerne à educação pública, não houve políticas públicas expressivas de investimento em educação ao longo do século XX. Se no século XX a taxa de analfabetismo era alta, como mostra José Murilo de Carvalho (1991), a república brasileira não estimulou o surgimento de uma escola republicana, mas ao contrário; políticas foram pensadas de forma intermitente (CUNHA, 2001), e a tarefa da educação foi transferida para os colégios da rede privada de ensino. Assim, partindo da premissa de que a educação é fundamental para garantir o mínimo de igualdade, é interessante destacar como esses padrões se confirmarão também no Espírito Santo.

Tabela 2 – Taxa média das escolas de ensino médio: IDEB no Espírito Santo e no Suldeste (2013)

Rede	Aprovação		Nota SAEB		IDEB	
	ES	Sudeste	ES	Sudeste	ES	Sudeste

<b>Total</b>	0,82	0,83	4,59	4,72	3,8	3,9
<b>Pública</b>	0,79	0,82	4,29	4,47	3,4	3,6
<b>Privada</b>	0,94	0,91	6,08	5,92	5,7	5,4

Fonte: Inep (2013).

Ao considerar a tabela acima, fica nítido que os índices de desempenho das escolas públicas estaduais no estado do Espírito Santo são inferiores se comparados às taxas de desempenho em colégios privados, bem como se as compararmos com os índices apresentados em toda a região sudeste, mesmo com outras escolas públicas. O contrário acontece com as escolas privadas. Elas mostraram um desempenho acima da média se comparadas com escolas públicas do estado, com colégios privados da região sudeste e até mesmo se comparadas com as escolas privadas do Brasil. Prova disso é que no Enem a lista de melhores colocados é dominada pelas escolas Privadas. Entretanto é importante lembrar que o 1º lugar, com a maior média das provas objetivas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2014 entre as escolas públicas do Brasil é capixaba<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> De acordo com dados do Enem por escola (MEC/Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola> Acesso em 07/11/2015

Figura 1 – Escolas capixabas com as melhores notas no ENEM

**Confira o ranking geral com as melhores notas objetivas no Estado**

	<b>ESCOLA</b>	<b>CIDADE</b>	<b>MÉDIA</b>
1º	IFES Vitória - Federal	Vitória	700,30
2º	CE LEONARDO DA VINCI - Particular	Vitória	683,44
3º	ESCOLA SÃO DOMINGOS - Particular	Vitória	660,09
4º	SAGRADO CORAÇÃO DE MARIA - Particular	Vitória	655,04
5º	IFES Colatina - Federal	Colatina	653,39
6º	ESCOLA MÚLTIPLA - Particular	Serra	652,49
7º	SALESIANO JARDIM CAMBURI - Particular	Vitória	647,70
8º	IFES Cachoeiro - Federal	Cachoeiro	646,18
9º	MARISTA N. S. DA PENHA - Particular	Vila Velha	646,12
10º	IFES Cariacica - Federal	Cariacica	645,59

GAZETAONLINE  
Fonte: INEP

Fonte: Gazeta Online (2015).

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) - Campus Vitória - apresentou o melhor resultado. O Instituto teve média de 700,30 pontos, desempenho superior ao do ano anterior (2013), quando ocupou o 5º lugar no ranking nacional o primeiro lugar entre as escolas do estado. Outros dois campuses do Ifes, em Colatina e Cachoeiro de Itapemirim, também integram a lista entre os dez melhores desempenhos no Estado. O campus de Colatina, Cachoeiro e outras sete unidades do Ifes capixaba estão entre as 100 melhores escolas públicas do Brasil. Em contrapartida, a melhor escola estadual do Espírito Santo não está nem entre as 50 maiores médias no Estado: a Escola Estadual Teófilo Paulino, de Domingos Martins, o primeiro lugar entre as públicas estaduais, ficou em 91º com 542 pontos. Considerando os diferentes desempenhos entre os Institutos Federais de Educação instalados no Estado e as Escolas Estaduais capixabas, observa-se ainda um desnível na qualidade da educação apresentada entre instituições administradas pelos governos federais e estaduais.

O desempenho no ENEM das escolas públicas estaduais do município de Vitória foi bastante baixo se comparado ao desempenho das escolas particulares do mesmo município. Mas apontar as diferenças dos índices de desempenho entre a

educação pública estadual e a educação privada pode parecer uma constatação do óbvio, pois essas diferenças já são amplamente conhecidas e problematizadas (vide SAMPAIO e GUIMARÃES, 2009; GOMES, 2005; GADOTTI, 2000, entre outros). Não apenas em Vitória, não apenas no Espírito santo, mas no país como o todo.

Então se a diferença de qualidade escolar se refere à diferença entre escola pública e escola privada, é possível dizer que as escolas públicas estaduais serão, de modo geral, de baixa qualidade? Para buscar essa resposta, foquei nas escolas públicas estaduais de Vitória, e é possível notar que das 13 escolas de ensino médio públicas estaduais do município, entre as 20 primeiras colocadas<sup>36</sup>, 6 são escolas da capital. Interessante também observar o nível socioeconômico das populações que ocupam esses seis primeiros lugares.

Tabela 3 – Desempenho das escolas públicas estaduais de ensino médio de município de Vitória no ENEM (2015)

<b>Escola Estadual de Ensino Médio (Vitória)</b>	<b>Nota ENEM</b>	<b>Posição no ES</b>	<b>Nível Sócio econômico</b>
<b>EEEM - Prof Renato José da Costa Pacheco</b>	537,47	3	Alto
<b>EEEM - Irma Maria Horta</b>	532,85	6	Médio Alto
<b>EEEM – Prof. Fernando Duarte Rabelo</b>	527,35	10	Médio Alto
<b>EEEFM - Maria Ortiz</b>	525,30	11	Médio Alto
<b>EEEM - Colégio Estadual do Espírito Santo</b>	522,62	13	Médio Alto
<b>EEEFM - Almirante Barroso</b>	522,29	16	Médio
<b>EEEFM - Des Carlos Xavier Paes Barreto</b>	496,27	97	Médio

<sup>36</sup> O ranking aqui referido é entre as escolas públicas estaduais do Espírito Santo

<b>EEEFM - Major Alfredo Pedro Rabaioli</b>	486,04	146	Médio
<b>EEEM - Gomes Cardim</b>	482,11	170	Médio
<b>EEEFM - Aflordizio Carvalho da Silva</b>	481,67	173	Médio
<b>EEEFM - Hildebrando Lucas</b>	479,44	184	Médio
<b>EEEM - Elza Lemos Andreatta</b>	477,7	191	Médio
<b>EEEM - Arnulpho Mattos<sup>37</sup></b>	-	-	

Fonte: Inep/ Enem (2015).

Como podemos observar na tabela acima, das seis primeiras colocadas, cinco escolas possuem alunos cujos níveis socioeconômicos são ou médio alto. Esses sete níveis<sup>38</sup> são definidos com base no universo de referência que inclui somente os dados dos estudantes dessas bases que responderam, ao preencher o questionário contextual, cinco ou mais questões, referentes a: Posse de bens no domicílio: televisão em cores, tv por assinatura, telefone fixo, telefone celular, acesso à internet, aspirador de pó, rádio, videocassete ou DVD, geladeira, freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex), máquina de lavar roupa, carro, computador, quantidade de banheiros e quartos para dormir; Contratação de serviços: contratação de serviços de mensalista ou diarista; Renda: renda familiar mensal, em salários mínimos; Escolaridade: escolaridade do pai e escolaridade da mãe.

Então para pensar a qualidade da educação, não basta dizer que os colégios privados, que abrigam as classes mais abastadas, são mais bem avaliados e os colégios públicos, que acolhem as populações mais pobres, têm pior desempenho escolar. É preciso entender as desigualdades no interior das escolas públicas, e para isso chamo a atenção também para a diferença entre o sexto e o sétimo colocado. Se a sexta melhor escola estadual da Capital está entre as vinte primeiras, o sétimo

<sup>37</sup> Nenhuma informação sobre essa escola estava disponível nos dados do INEP sobre o ENEM

<sup>38</sup> Muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto.



colocado está 81 posições abaixo, ocupando a 97ª posição. Por que essa diferença? Vitória tem uma população relativamente pequena<sup>39</sup> e todos os professores que atuam nas escolas públicas estaduais passam pelos mesmos processos seletivos<sup>40</sup>. Em uma Capital tão pequena e tão cheia de recursos<sup>41</sup>, não seriam apresentados dados mais coesos em relação à educação? Porque as escolas do município ocupam as primeiras e últimas posições do ranking<sup>42</sup>?

A partir da quinta posição as demais escolas apresentam, na composição de seus alunos, nível socioeconômico médio, ao contrário do observado nas instituições compostas por um corpo discente de estrato alto ou médio alto, que ocupam as melhores posições. É possível então concluir que o desempenho escolar possui uma relação bastante objetiva com a condição socioeconômica dos alunos que as frequentam. Para justificar porque isso ocorre, Bourdieu (1989) diria que o sistema escolar acaba reproduzindo e legitimando, predominantemente, os privilégios sociais, limitando as possibilidades de reversão das desigualdades sociais por meio da escola. Bourdieu pode ser um pessimista, pois se o desempenho escolar possui esse tipo de relação com a as condições materiais dos educandos, as políticas públicas de educação deveriam estar a serviço da redução dessas diferenças.

Então pensando na diminuição das desigualdades de oportunidades e acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, ampliação da possibilidade de ascensão social para alunos de camadas mais empobrecidas, foi desenvolvida a política pública de educação que cria o CEI<sup>43</sup> – Centro Estadual de Idiomas Se for objetivo dessa política oferecer tais oportunidades, será certa a conclusão de que essa política dará preferência no atendimento às escolas cujos alunos possuem níveis

---

<sup>39</sup> A estimativa populacional de 2014 foi de 352.104 habitantes no município (IBGE).

<sup>40</sup> Existem dois processos seletivos diferentes. O concurso para magistério, e a seleção para designação temporária (DT). O que quis dizer é que os professores da rede sempre passarão por um desses processos para que possam dar aulas nas escolas estaduais.

<sup>41</sup> Entre as capitais brasileiras, Vitória possui o 2º melhor índice de desenvolvimento humano (depois de Florianópolis) de acordo com as pesquisas da Fundação Getúlio Vargas, foi considerada a 4ª melhor cidade para se viver no Brasil pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2013 (atrás de São Caetano do Sul, Águas de São Pedro e Florianópolis) e o maior produto interno bruto per capita (IBGE, 2002-2005)

<sup>42</sup> Das 251 escolas estaduais do estado do Espírito Santo, a Escola Elza Lemos ocupa a 191ª colocação.

<sup>43</sup> De acordo com o Projeto Básico SEDU.

socioeconômicos mais baixos. Para verificar essa hipótese, é interessante saber de quais escolas vem a maioria dos alunos que são contemplados pelo CEI de Vitória.

Tabela 4 – Seleção do alunos do Centro Estadual de idiomas de Vitória (inglês) em 2014

<b>Escola Estadual de Ensino Médio (Vitória)</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Suplentes</b>
<b>Total</b>	279	643
<b>EEEM - Prof Renato Jose Da Costa Pacheco</b>	37	195
<b>EEEM – Prof. Fernando Duarte Rabelo</b>	30	85
<b>EEEM - Arnulpho Mattos</b>	28	67
<b>EEEFM - Maria Ortiz</b>	26	67
<b>EEEM - Colégio Estadual do Espirito Santo</b>	59	62
<b>EEEM - Irma Maria Horta</b>	44	54
<b>EEEM - Elza Lemos Andreatta</b>	20	28
<b>EEEFM - Almirante Barroso</b>	9	24
<b>EEEFM - Major Alfredo Pedro Rabaioli</b>	6	21
<b>EEEFM - Hildebrando Lucas</b>	-	14
<b>EEEFM - Aflordizio Carvalho da Silva</b>	3	13
<b>EEEFM - Des Carlos Xavier Paes Barreto</b>	3	13
<b>EEEM - Gomes Cardim</b>	14	-

Fonte: Sedu (2014).

De acordo com a tabela apresentada, as seis primeiras escolas cujos alunos estão mais presentes no CEI de Vitória são justamente as escolas em que os alunos possuem os níveis socioeconômicos mais altos<sup>44</sup>. Se a Política Pública que originou os Centros Estaduais de Idiomas foi elaborada com o objetivo de promover a

<sup>44</sup> Com a exceção da escola Arnulpho Mattos, cujos dados não estão presentes na avaliação feita pelo Inep, através do ENEM.

igualização de oportunidades educacionais e laborais para os alunos do Estado, é verdade que os melhores alunos das melhores escolas consigam competir de forma mais justa com os alunos da rede privada. Entretanto, vale considerar a possibilidade de que essa Política Pública, parece não dar conta de oferecer igualdade de oportunidade de ascensão social, através da escola, aos alunos que possuem o nível socioeconômico mais baixo. Mas antes de tais conclusões, talvez seja necessária uma conceituação mais clara de política pública, sobretudo sobre política pública de educação.

### 3.2 ENTENDENDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS: TEORIAS E CONCEITOS

Souza (2003) em um balaço em que comenta o estudo de políticas públicas no Brasil, afirma que já existe uma quantidade relevante de estudos sobre políticas públicas nacionais e sobre políticas locais, mas sabe-se muito pouco sobre questões mais específicas na esfera estadual, como, por exemplo, as diferenças tão marcantes nas políticas formuladas e/ou implantadas pelos governos estaduais.

Ainda com relação às pesquisas brasileiras, Souza (2003, p.17) diz que urge superar a atual geração de estudos, muitas vezes despreocupada com as questões políticas e, com frequência, restrita ao pressuposto de que a formulação e a implementação de políticas públicas são procedimentos tão-somente coerentes e lineares, desvinculados dos processos políticos.

Entretanto, de acordo com a autora (2006), não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Entre algumas concepções mais relevantes, L. M. Mead (1995) a qualifica como um campo específico – dentro do estudo da política – que objetiva analisar o governo à luz de grandes questões públicas, e Lynn (1980), que a entende como uma coleção de atuações do governo que acarretarão em efeitos específicos. Peters (1986) seguirá o mesmo caminho: política pública é a somatória das atividades dos governos, que influenciam diretamente ou não a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936), ou seja, decisões e análises sobre

política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Em termos analíticos, esse campo do conhecimento busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Já Theodor Lowi (1964; 1972) construiu a talvez mais famosa tipologia sobre política pública, elaborada através da concepção de que política pública faz a política. Com essa máxima, Lowi sugere que cada tipo de política pública vai localizar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. Para Lowi, a política pública pode assumir, basicamente, quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões. Exemplos deste tipo de política é revitalização de áreas urbanas, subsídios fiscais a certas empresas, ou benefícios de prestação continuada. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. Estas políticas são, em geral, imperativas e geralmente não privilegiam ou oneram grupos específicos. Exemplos destas políticas são a criação de um código de trânsito ou de leis trabalhistas. O terceiro modelo é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe ganhos ou perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais; são, em geral, as políticas sociais universais, como o sistema tributário, o sistema previdenciário, reforma agrária, e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos gerais e códigos de conduta e procedimentos que orientam a formulação das políticas públicas, como a constituição federal, por exemplo.

Entretanto, Wilson (1973), em oposição a Lowi, constrói a classificação de políticas cujo critério é o padrão de distribuição de benefícios e dos custos da policy.

Assim, as modalidades de políticas públicas para Wilson se constituem em outros quatro formatos: O primeiro seriam as políticas clientelistas<sup>45</sup>, que possuem benefícios concentrados e custos dispersos, ou seja, toda a sociedade arca com seus custos para que alguns grupos tenham benefícios. O segundo são as políticas majoritárias, que tantos os custos quanto os benefícios são distribuídos pela coletividade. O terceiro são as políticas empreendedoras, na quais os benefícios são coletivos e os custos ficam concentrados sobre certas categorias. Estas implicam em mudanças que oneram alguns, mas beneficiam todos. O quarto seriam referentes às políticas de grupos de interesses, onde os custos e os benefícios estariam mais ou menos concentrados em certas categorias. Isso quer dizer que uns grupos arcaiam com todo o custo e outros grupos receberiam todo o benefício.

O modelo de arenas sociais (MARQUES, 2000) vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que certa circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito. É quando os policy makers do governo passam a prestar atenção em algumas questões e a ignorar outras. Existiriam três principais mecanismos para chamar a atenção dos “decisores” e formuladores de políticas públicas: (a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; (b) eventos tais como desastres ou repetição continuada do mesmo problema; e (c) feedback, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados medíocres. Esses empreendedores constituem a policy community, comunidade de especialistas, pessoas que estão dispostas a investir recursos variados esperando um retorno futuro, dado por uma política pública que favoreça suas demandas. Eles são cruciais para a sobrevivência e o sucesso de uma ideia e para colocar o problema na agenda pública. (LINDBLOM, 1981)

---

<sup>45</sup> Clientelismo aqui *não* significa intermediação de interesses no qual há uma apropriação privada de bens públicos e sua troca por ganhos privados. O termo aqui se refere apenas às políticas orientadas a determinadas clientelas, os beneficiários da política.

Diante dos variados conceitos de política pública, podemos dizer que estamos aqui falando de uma política distributiva clientelista<sup>46</sup>, e sua necessidade advém dos indicadores sociais que apontam para a baixa qualidade da educação pública estadual<sup>47</sup>. Com base nos dados apresentados, podemos então afirmar que esta política não oferece capacitação linguística a todos os alunos matriculados na rede pública estadual, mas apenas àqueles que demonstrem bom desempenho escolar dentro dos critérios estabelecidos. Desse modo, se o programa agencia oportunidades apenas aos alunos com características específicas, não é possível concluir que ela é universal ou redistributiva. Tampouco poderia ser regulatória ou constitutiva, pois se manifesta como um programa, e não como código ou regulamento. Se o programa atende a um seletor público – sem onerar diretamente nenhum outro setor da sociedade – me parece razoável concluir que essa política é distributiva.

No Brasil, sobretudo na última década, a expressão Políticas Públicas auferiu alguma de notoriedade em vários outros campos do conhecimento, fala-se de Políticas Públicas nas áreas de esporte, educação, saúde, cultura, justiça e etc. No entanto, estas políticas podem não trazer consigo os resultados anunciados, pois assegurar apenas o acesso a todos estes serviços públicos, não garante a qualidade de tais serviços, bem como não significa que todos os usuários terão seus direitos respeitados (SETUBAL, 2012).

As Políticas Públicas *determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais* (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito a educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal é implementada a Política Educacional. Diante destes aspectos, é possível dizer que as Políticas Públicas se voltam para o combate das problemáticas vivenciadas no cotidiano das escolas, que restringem a possibilidade de qualidade na educação. Quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem mais frequente quase sempre se refere a articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela promoção de uma

---

<sup>46</sup> Rua e Romanini articulam os conceitos de Lowi. Wilson e Salisbury de forma a classifica-los de forma similares. Assim, política distributiva e clientelista serão aqui, equivalentes.

<sup>47</sup> O projeto Básico afirma que o Governo do estado assume um compromisso para melhorar a qualidade da educação Capixaba

educação mais inclusiva e de melhor qualidade, que prese pela a construção da cidadania (GIRON, 2008). Pode-se assim dizer que o sistema educativo adotado e as Políticas Públicas voltada para a educação são elementos que comprovariam a preocupação do país com o seu futuro, pois somente o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não sejam tão díspares (FREIRE, 1998).

De acordo com o Projeto Básico que regulamenta o “Curso de Língua Estrangeira para Alunos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual”, o programa surge do

[...] compromisso do Governo do Estado com a sociedade capixaba, no sentido de promover a melhoria da qualidade da escola pública, traduzida na equalização das oportunidades educacionais e na melhoria do padrão de desempenho dos alunos, tem impulsionado o poder público a aprimorar as políticas educacionais, a fim de dar resposta mais efetivas à demandas e expectativas da sociedade (SEDU, 2012, p.2).

Parece então que os objetivos dos CEIs vão ao encontro dos objetivos gerais que orientam a demanda para a elaboração e implementação de Políticas Públicas de educação. Se a política pública tem tal vocação para a equalização de oportunidades, é necessário avaliar se, apesar da diferença numérica de oportunidades entre os alunos, já que a maioria pertence às escolas de maior ‘qualidade’ e também maior nível socioeconômico, os alunos das escolas de menor desempenho irão transcender essas condições – desafiando inclusive as probabilidades estatísticas – através do projeto e conquistar as melhores colocações e disputar as bolsas de intercâmbio com os alunos do grupo dos “seis primeiros”.

Tabela 5 – Alunos do CEI Vitória selecionados para o Programa de Intercâmbio 2013 e 2014

<b>Escola Estadual de Ensino Médio (Vitória)</b>	<b>Aprovados 2013</b>	<b>Aprovados 2014</b>
<b>Total</b>	8 <sup>48</sup>	17 <sup>49</sup>

<sup>48</sup> Em números absolutos são 11 alunos. No entanto não estão sendo contabilizadas escolas de outros municípios cujos alunos frequentam o CEI de Vitória

<sup>49</sup> Em números absolutos são 21 alunos. No entanto não estão sendo contabilizadas escolas de outros municípios

<b>EEEM - Prof Renato Jose Da Costa Pacheco</b>	2	3
<b>EEEM – Prof. Fernando Duarte Rabelo</b>	2	3
<b>EEEM - Arnulpho Mattos</b>	-	3
<b>EEEFM - Maria Ortiz</b>	2	2
<b>EEEM - Colégio Estadual do Espirito Santo</b>	2	-
<b>EEEM - Irma Maria Horta</b>	-	6
<b>EEEM - Elza Lemos Andreatta</b>	-	-
<b>EEEFM - Almirante Barroso</b>	-	-
<b>EEEFM - Major Alfredo Pedro Rabaioli</b>	-	-
<b>EEEFM - Hildebrando Lucas</b>	-	-
<b>EEEFM - Aflordizio Carvalho da Silva</b>	-	-
<b>EEEFM - Des Carlos Xavier Paes Barreto</b>	-	-
<b>EEEM - Gomes Cardim</b>	-	-

Fonte: Espírito Santo (2014).

Novamente, as seis primeiras escolas no ranking de desempenho no ENEM foram as que mais obtiveram vagas para o curso de idiomas, e serão também os seus alunos aqueles que conquistarão a bolsa de intercâmbio. Quais as reais possibilidades de “sucesso” escolar destinadas aos alunos que não estão matriculados nas “escolas modelo”? E é importante também se perguntar: escolas ‘modelo’ de que? Talvez os indicadores de qualidade estejam viciados na avaliação de um centro tipo de qualidade, de desconsidera as experiências significativas desses jovens. Bourdieu talvez nos explique melhor o que acontece:

O sistema de ensino contribui amplamente para a unificação do mercado de bens simbólicos e para a imposição generalizada da legitimação da cultura dominante, não somente legitimando os bens de classe dominante consome, mas também desvalorizando os bens que as classes dominadas transmitem [para não falar das tradições regionais] e tecendo, por essa via, a impedir a construção de contralegitimidades culturais (BOURDIEU, 1987, p. 42).



O autor estabelece uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares e acredita que por mais que o acesso ao ensino por meio de uma escola pública e gratuita se democratize e se consolide, ainda continuará forte a correlação entre as desigualdades sociais ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Prova disso é que as posições mais elevadas dentro dos sistemas de ensino, mesmo público, acabam sendo geralmente ocupadas por pessoas que pertencem a grupos sociais dominantes. Mais do que isso, a instituição escolar acaba valorizando um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado seu processo de socialização familiar, conseguem ostentar. Para Bourdieu a ação pedagógica “é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu, 1987, p. 62).

Dessa forma, se faz necessária a reflexão acerca dos processos de educação que objetivam incluir, mas por falta de sensibilidade ao considerar as carências mais específicas do público o qual pretendem atender, são capazes de reproduzir algumas desigualdades sociais. Mesmo ambicionando equalizar as oportunidades que qualificação laboral, muitas políticas em educação continuam a deixar à margem grande parcela da população estudantil da rede pública. É importante também que se considere a escola como agente múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/aluno, assim como pensar a escola como polo dinâmico em suas relações de externalidade.

### 3.3 POLÍTICA PÚBLICA DISTRIBUTIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Para pensar as características do programa, é aqui relevante considerar com mais cuidado as implicações práticas da definição do modo o qual as políticas distributivas se constituem. Como apresentado previamente, as políticas distributivas podem ser pensadas em relação à alocação de recursos destinadas a elas. Além das características apresentadas, elas são caracterizadas pela forma com que podem ser dissociadas e seus dotes desprezados de forma isoladas, não estando sujeita a normas gerais e universalista (SOUZA, 2012). Assim, são políticas quase independentes, em que há a pluralidade de interesses, o que favorece a diminuição das possibilidades de embate. Elas abrangem deliberações adotadas pelos governos que não irão se preocupar com a questão dos recursos limitados. Souza (2012),

apropriando-se de Lowi (1964, 1970, 1972) também nos mostra que, além disso, são caracterizadas por um baixo grau de conflito dos processos políticos, visto que essas políticas só parecem disseminar benefícios, e não provocam ônus (diretamente perceptíveis) para outros grupos ou setores da sociedade. Natural assim, que a política seja vista como uma espécie de “favor” concedido pelo Estado, o que desmobilizaria qualquer forma de reivindicação política por direitos. Ora, não se reivindica uma benesse, sobretudo, quando o acesso é determinado pelo mérito. Ou seja, os alunos que não são acolhidos pelo CEI, não fizeram “por onde”. Se política não provoca ônus àqueles não atingidos por ela, os motivos para se opor a elas são escassos.

Uma política que tivesse caráter universal, por exemplo, privilegiaria a insurgência de pessoas não contempladas ou oneradas por ela. Isso ocorre porque políticas redistributivas são quase sempre percebidas como direito adquirido. Podemos aqui exemplificar usando o caso do bolsa-família, que é uma política redistributiva. Uma mãe, cuja renda familiar per captar seja abaixo de R\$77,00, com os filhos regularmente matriculados em escolas municipais, possivelmente reivindicaria acesso ao programa. Ora, se ela atende aos critérios estabelecidos, por que ela não seria “ajudada” pelo Estado, como tantos outros são? A política distributiva, no entanto, terá o efeito contrário. Assim, uma aluna cuja média é 7,0 em português e inglês, e não é acolhida pelo programa - pois existem alunos com notas mais altas que a dela - provavelmente não reivindicará uma vaga. É provável que essa aluna passivelmente entenda que, apesar de atender aos critérios estabelecidos, ela não será “ajudada” pelo Estado, como tantos outros são.

Assim, para além da questão do mérito, não é possível conceber essa política considerando um caráter inclusivo ou “justo”. Ora, se a própria definição desse tipo de política prevê um benefício setorizado, ou seja, ela não redistribui benfeitorias, mas elege um grupo para receber benesses específicas, não é possível que ela se proponha inclusiva. Pois ela é, na verdade, exclusiva: para poucos.

A unidade primária seria desse tipo de política individual e o governo trabalharia em curto prazo e a coalizão seria uma ferramenta estratégica. Os diferentes interesses se relacionariam sem interferir neste tipo de projeto pois os ganhos políticos seriam compartilhados. Desse modo, privilegia-se então a associação e a *patronage*

(ou proteção e não o conflito) e o acordo, uma vez que os chefes políticos procuram desviar-se do conflito e, assim, não o enfrentamento entre ganhadores e facassados seria evitado (SOUZA, 2012). Assim, as relações entre participantes e não-participantes do CEI são, aparentemente, bem resolvidas. De forma geral, a política se propõe a atender àqueles que se adequam ao critério de seleção. Aqueles que não se adequam não questionariam o critério nem o mote da política.

De acordo com Souza (2012), o padrão determinado para as políticas redistributivas geralmente é o de “soma-zero”, isto é, para que uma das partes ganhe, o alguém terá que perder. Dessa forma, a qualidade fundamental deste modelo de política são o embate e a polarização gerada por ela. Isso é absolutamente natural, uma vez que seu objetivo são o desvio e o deslocamento conscientes de recursos financeiros, direitos ou outros valores entre camadas sociais e grupos da sociedade. Dessa forma, é prevista a rejeição ao programa bolsa-família, por exemplo.

A política distributiva privilegiaria uma estrutura mais estável também nas disputas travadas no interior das esferas de poder como o Congresso ou quaisquer outras agências de governos, como secretarias responsáveis pela articulação, implementação e gerência desse tipo de política. A ausência de confronto e disputa nessas esferas, sugere que “o conflito seria individualizado e associado, em casos específicos, com a privatização do público” (SOUZA, 2012 p. 167). Assim, se o único desconforto que esse tipo de política pode gerar, ao público é a sua privatização, é possível concluir que o seu caráter pacífico favorece certa vocação de ser submetida ao controle privado

Como já dissemos, nas políticas distributivas, é comum que exista consenso nas suas formulações que são quase sempre marcadas por uma “indiferença amigável”. Dessa forma, os atores que participam diretamente ou indiretamente do processo, não irão interferir no modus da política, pois seria moralmente adequado que cada um procure benefícios ou favorecimento para si próprio, mas é inadequado e injusto opor-se aos favorecimentos ou benefícios buscados por outros. Desse modo, as políticas distributivas se configuram em atividades governamentais nas quais os beneficiários e os não beneficiados, jamais entrariam em confrontos ou disputas, pois não há um grupo que sofra perdas diretas como consequência da política. Nesses casos, os desfavorecidos não são identificados ou se identificarão como parte deste

grupo. Um agrupamento repousado nessas condições não propiciaria o confronto. Ao contrário, compõe-se de membros que não têm nada em comum.

As relações estabelecidas envolvem trocas de benefícios políticos, como votos ou arrimo eleitoral, que produzem alicerces estáveis baseados em apoio mútuo entre os líderes políticos (SOUZA, 2012). Assim, essas políticas são valorizadas pelos governantes e pela população, garantindo ao governante um capital político impassível de represália.

Outro exemplo são iniciativas caracterizadas pela patronagem e clientelismo (pork barrel), em que ganhos privados são permutados por apoio político (SOUZA, 2012). Tais políticas particularizam e esvaziam as possibilidades de conflito, apresentando facilitando a composição de coalizões bastante estáveis. As ações distributivas, portanto, quase sempre estão abrigadas em contextos pluralistas em que, a princípio, os membros da coalizão são todos igualmente ouvidos para que tenham as mesmas chances de apoiar o resultado que os favoreça mais.

#### 4 O CENTRO ESTADUAL DE IDIOMAS E O CONTEXTO QUE O PRODUZ

Se sabemos as características teóricas da política pública que cria o CEI, é importante também aqui explicitar as características políticas que originam e sustentam o programa, bem como as características práticas que regem e constroem o contexto dos atores.

O projeto teve início na Grande Vitória, estendendo-se mais tarde para dois municípios no interior do estado. Conforme o decreto nº2247-R publicado no DIOES em 13 de abril de 2009, os CEIs objetivam oferecer bolsas de estudos de língua inglesa e espanhol aos alunos da rede pública e a oportunidade de viver uma experiência internacional, diminuindo assim a deficiência do estado no ensino de idiomas, assim como preparando o aluno para o mercado de trabalho. A ideia de implantar o Bolsa Sedu Idiomas surgiu durante uma viagem em que o Governador fez a Dubai, nos Emirados Árabes e a Cingapura<sup>50</sup> De acordo com ele, o Estado do Espírito Santo e o Brasil viviam então um momento de muitas oportunidades, mas frisou que ainda existem poucos profissionais qualificados.

As atividades começaram com cursos de inglês em seis unidades no Estado – Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica, Cachoeiro de Itapemirim e Colatina. Em 2012 foi iniciada a oferta de curso de espanhol nas unidades da Grande Vitória. O CEI atende hoje 5.310 estudantes do ensino médio da rede pública estadual de ensino. O estudo aqui proposto tem como recorte o município de Vitória. O objetivo do projeto estadual<sup>51</sup> é propiciar a oportunidade de aprendizagem de outro idioma para uso nas diversas situações em que seu conhecimento é necessário.

Assim, um dos motivos que orientam a implementação do CEI, é a dificuldade de ampliação do número de aulas de línguas estrangeiras no currículo escolar. Esta impossibilidade enfrenta problemas objetivos frente a demanda por esse saber tanto no mundo do trabalho, quanto o acesso ao nível superior. O Governo do Estado justifica então a necessidade de criar uma política complementar à grade escolar que

---

<sup>50</sup> Disponível em: <http://www.es.gov.br/Noticias/113241/detalhes.htm>. Acesso em 13. 10.2014

<sup>51</sup> De acordo com do documento “Projeto Básico: Curso de Língua Estrangeira para estudantes do ensino médio da rede pública estadual”. Vitória, 2012

oferece cursos de idiomas através de “instituições especializadas no ensino de línguas” (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 03). Isto e, escolas particulares de idiomas.

O objetivo dos CEIs, conforme explicitado no Projeto Básico, é oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas, bem como sua inserção em outra cultura. Assim, esta política pública potencializaria a integração do aluno ao mundo globalizado, melhorando o acesso do jovem ao mundo do trabalho.

Os CEIs geralmente funcionam como anexo dentro dos muros da escola, embora não estejam administrativamente vinculados a elas. De acordo com o documento, os CEIs foram implantados em locais definidos a partir de uma avaliação da demanda da escola polo que abarca escolas ao entorno desta, considerado o raio de abrangência de cada centro. A forma como essa avaliação é feita não foi explicitada no projeto. É interessante, no entanto, notar que todos os CEIs da Grande Vitória são afixados justamente em bairros que abrigam populações de camadas médias ou altas de cada município. Entre os CEIs do interior, um deles funcionava dentro de um shopping, embora ele já tenha sido movido para uma escola. Apesar de estarem localizados em bairros nobres<sup>52</sup>, a estrutura física das salas não foi construída com os mais “nobres” dos materiais.

Cinco dos seis Centros de Idiomas funcionam hoje em estruturas anexas dentro do espaço físico das escolas estaduais. O CEI situado no município da Serra hoje funciona na EEEFM Aristóbulo Barbosa Leão em módulos de PVC. A escola fica em jardim Limoeiro, um bairro de classe média. O CEI de Cariacica – funciona em espaço alugado em Campo Grande, o único bairro nobre da região<sup>53</sup>. Assim, o prédio não está dentro de uma escola, e possuem paredes de tijolo e concreto. O Centro de Vila Velha costumava funcionar no CEET Vasco Coutinho, famosa<sup>54</sup> escola no Centro de Vila

---

<sup>52</sup> Categoria nativa. Refere-se a bairros bem estruturados e organizados, cuja a população residente de nível socioeconômico médio/alto.

<sup>53</sup> De acordo com o Sindimóveis (2008), Campo Grande o principal bairro do município, possuindo grande vocação comercial. O bairro abriga uma das áreas comerciais de maior valor da região metropolitana e de acordo com a reportagem que elege os “20 melhores bairros da Grande Vitória” (reportagem de Campos, 2011), Campo Grande foi o único bairro listado do município de Cariacica.

<sup>54</sup> Foi a primeira unidade estadual voltada para o ensino profissional – e por algum tempo a única –, o que a destacava das demais escolas públicas de Ensino Médio

Velha, mas foi transferida para a EEEFM Florentino Avidos, no Ibes. Ela foi também construída em módulo de PVC. Já o CEI de Colatina costumava funcionar dentro de salas alugadas no Shopping Colatina, mas foi transferida para o EEEM Conde de Linhares. A estrutura física das salas não foi especificada no Projeto Básico (na época que o projeto foi publicado, o CEIs ainda funcionava dentro no shopping). O Centro de Cachoeiro de Itapemirim, ao sul do Estado, funciona dentro da EEEM Átila Miranda, no Centro da cidade. O material usado não foi especificado no documento

O Centro de Idiomas da capital, Vitória, está localizado dentro da EEEM Fernando Duarte Rabelo em módulos de PVC. Este CEI, que é o *lócus* da minha pesquisa, está localizado no bairro Praia de Santa Helena. Este é um bairro pequeno, cuja população residente possui alto nível socioeconômico<sup>55</sup>. Por ser uma região pequena, a população tende a confundir-lo com outros bairros mais conhecidos na mesma região, como Enseada do Suá ou Praia do Canto. A escola fica próxima à Terceira Ponte, região marcada por edificações luxuosas, restaurantes, e grandes empreendimentos públicos e comerciais. Isso significa que circulam um grande número de pessoas diariamente pela região, o que garante aos alunos acesso facilitado a inúmeras linhas de transporte público, facilitando a locomoção e o acesso dos alunos a este espaço. O CEI Vitória fica na praça Cristóvão Jaques, popularmente conhecida como “Pracinha do Cauê”, que é uma pequena praça circular equipada com brinquedos como balanço e escorregador, no playground infantil, e uma quadra de tênis muito usada pela população residente.

---

<sup>55</sup> De acordo com o censo do IBGE 2010, o rendimento Nominal Médio Mensal por bairro é de cinco a dez salários mínimos. Fonte: Prefeitura municipal de Vitória. Disponível: [http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo\\_2010/Mapas/renda\\_media.pdf](http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/Censo_2010/Mapas/renda_media.pdf) Acesso 21 de jun de 2016.



Figura 2 – O CEI de Vitória se localiza no bairro Praia de Santa Helena, dentro da escola Fernando Duarte Rabelo.



Fonte: Google Street View<sup>56</sup>

Na imagem acima é possível ver as edificações ao entorno da escola, bem como as ruas largas, o ambiente arborizado e bem equipado onde a escola se situa. Dentro do terreno do colégio, o CEI de Vitória é composto por três edificações de PVC, e é facilmente visto por quem passa pela rua da escola. As três salas possuem o mesmo tamanho. Na primeira sala fica a coordenação pedagógica. Neste espaço estão os livros, os documentos, a equipe e, essencialmente, tudo que se refere à organização do CEI. É o espaço de referência a qualquer pessoa que se dirija ao CEI: pais, alunos ou visitantes. A equipe coordenadora é composta de quatro membros. Uma coordenadora, duas assistentes e uma funcionária da Sedu. Todas mulheres. Ter uma equipe feminina é quase uma regra não formalizada<sup>57</sup>.

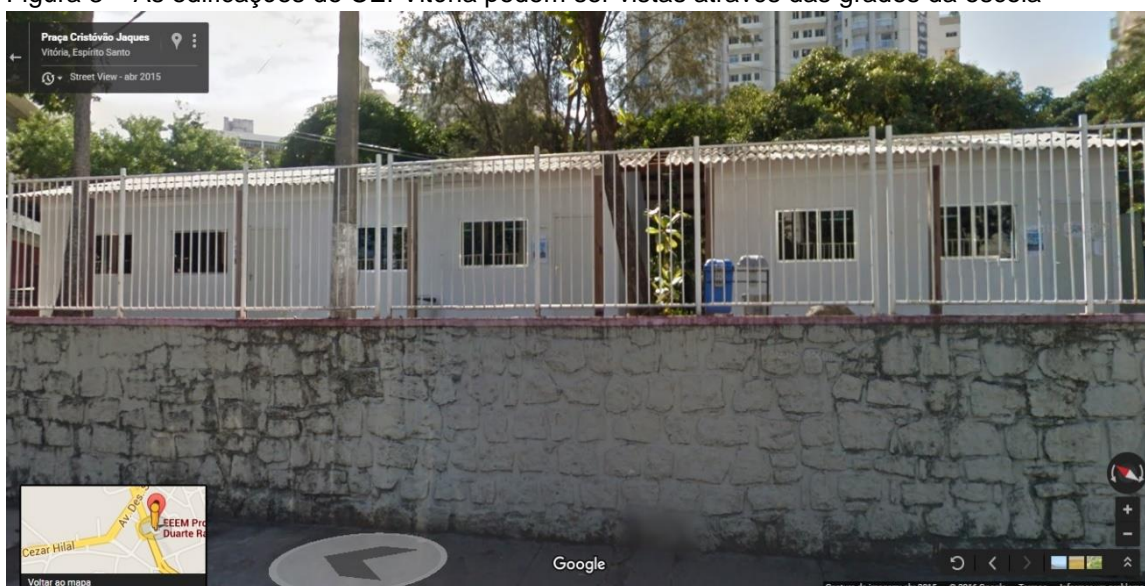
---

<sup>56</sup> Imagem de Abril de 2015. Visualizada em 21 mai. 2016

<sup>57</sup> A empresa tem clara prioridade pela contratação de mulheres para a composição da equipe pedagógica do CEI. No último ano do contrato licitatório entre a InCompany e a SEDU, dois professores (homens) foram contratados porque, de acordo com o dono da empresa, estava difícil achar mulheres para trabalharem no turno da noite – turno com vagas disponíveis- “porque elas têm filhos”. Não está claro se essa é também a preferência da Sedu. Entretanto a equipe de gerência de Ensino Médio da Secretaria, também é formada exclusivamente por mulheres.



Figura 3 – As edificações do CEI Vitória podem ser vistas através das grades da escola



Fonte: Google Street View<sup>58</sup>.

A coordenadora geral da empresa vencedora da licitação é a responsável pela gestão do CEI e diálogo direto do programa com a Sedu. O projeto deixa claro todos os cargos e as competências de cada atribuição. De acordo com o documento, o gestor do projeto na empresa deve ser o interlocutor permanente da empresa e responsável pelo cumprimento das cláusulas do contrato. Assim, esse gestor deve acompanhar todas as ações a fim de efetivar o atendimento da contratada junto aos estudantes, às famílias e à Sedu. Ele deve também manter a comunicação constante com a equipe gestora do programa na Secretaria de Educação, encaminhar solicitações da contratante aos coordenadores locais, fornecer relatórios parciais sempre que solicitado, contratar professores, entre outras funções.

Assim, cada CEI tem um coordenador pedagógico próprio. Entre as atividades previstas, podemos dizer que é função do cargo elaborar e acompanhar o projeto pedagógico, avaliações, atividades culturais, organizar a feira cultura (CEI Fair), acompanhar o desempenho dos alunos, motivar professores, evitar a evasão dos alunos, entregar os boletins dos alunos, gerenciar conflitos, e etc.

---

<sup>58</sup> Ibidem 56

As assistentes de coordenação cumprem a função de secretariar o centro, desempenhando atribuições como organização e arquivamento de pautas, alimentar o sistema com os dados dos alunos, imprimir material, e outras funções atribuídas pelo coordenador pedagógico. O CEI funciona o dia inteiro em dias de semana (das 7h30min às 21h10min), portanto duas pessoas cumprem essa função. Aos sábados, pelo número reduzido de aulas (das 7h30min às 18h30min), o CEI fecha mais cedo. Para fiscalizar as atividades da empresa contratada, uma funcionária da SEDU é enviada e acompanha as atividades da gestão junto à coordenação.

A equipe do CEI mudou bastante durante os três anos de gestão da InCompany. Mas como só havia duas salas disponíveis, a equipe pedagógica não precisava ser grande. Durante dois dos três anos de contrato, a equipe era formada por quatro professoras de inglês e uma de espanhol. Duas trabalhavam um turno (matutino) e outras duas trabalhavam dois turnos (vespertino e noturno). Aos sábados todas as professoras de inglês trabalhavam meio período, duas pela manhã e duas pela tarde. Essas professoras eram substituídas por outras com o passar dos meses e dos anos, mas a logística se manteve a mesma por algum tempo, segundo dados de observação coletados ao longo dos últimos anos.

Durante a pesquisa, foi observado que no último ano de contrato 2014-2015, o dono da contratada fez alguns ajustes na equipe pedagógica, apesar da oposição dos então coordenadores gerais e de centro<sup>59</sup>. Durante as reuniões com a equipe, o empresário se mostrava empenhado em vencer o processo licitatório que previsto para junho de 2015. Assim, preocupado com o índice de evasão dos alunos, o empresário supôs que a melhor saída para estimular os professores para que estes colaboram para a manutenção de vínculo dos alunos no projeto, seria ameaçando o salário e o emprego dos professores na empresa. Assim, a equipe cresceu de quatro para sete professores. O plano não deu muito certo. Com a carga horária menor, muitos professores abandoaram o projeto, aumentando ainda mais a rotatividade da equipe e contribuindo significativamente para a evasão ainda maior alunos. Somado a isso, a SEDU “pausou” o programa por três meses – entre junho e setembro de 2014

---

<sup>59</sup> Informações adquiridas através da experiência da pesquisadora como professora do CEI

–, para retardar o calendário e assim fazer com que o ano letivo de 2014 acabasse junto com o fim do contrato de licitação (maio de 2015), ao invés de começar o ano letivo de 2015 normalmente, e correr o risco de não terminar o ano. Não havia certeza da continuidade do projeto, por causa da eleição de um “novo”<sup>60</sup> governador. Assim, muitos alunos assumiram outros projetos e atividades, não retornando ao CEI após essas “férias” prolongadas. Esses fatores podem ter fomentado o número de jovens que abandonaram os estudos no Centro de Idiomas de Vitória. No ano de 2013, por exemplo, o índice de evasão do CEI de Vitória era de aproximadamente 21% de acordo com o controle feito pela própria empresa. Em 2014, ano em que estes fenômenos ocorreram, o número de evadidos subiu de 223 para 337, saltando para 32% de evasão do total de alunos matriculados, demonstrando assim, um aumento de 11%. A InCompany perdeu o contrato com a SEDU e a Yeski reassumiu o CEI de Vitória a partir de setembro de 2015.

É possível afirmar que este cenário de incertezas referentes ao programa, sobre sua continuidade, o a falta de referências e lideranças estáveis – devida a rotatividade de profissionais –, e a descontinuidade do calendário previsto, pode ter colaborado com a evasão dos alunos, culminando assim com a perda do processo licitatório com a Secretaria de Educação. O que é importante aqui perceber que os procedimentos, e a regras da SEDU e da empresa licitada, embora pareçam ser burocráticas e distantes do ambiente escolar, afetam os alunos de maneira direta. Desde o local escolhido para o funcionamento do CEI, até a composição da equipe pedagógica, delineará o modo pelo qual os alunos vivenciaram esta política. Assim, não é possível analisar o contexto sem considerar os seus efeitos e complexidades. Se pensarmos, por exemplo, na evasão apenas como um índice que contribui ou não para o sucesso de uma política sem considerar, a experiência dos evadidos e dos não evadidos, estaremos desconsiderando parte importante do processo de análise. Se considerarmos as experiências dos educandos, sem demonstrar os arranjos institucionais que produzem essas vivências teremos, novamente, uma análise incompleta.

---

<sup>60</sup> Fim do mandato de Casagrande. O governador eleito foi o antigo governador, Paulo Hartung caminhando para o seu terceiro mandato afrente do Governo do Estado.

Por isso, a composição do contexto político e institucional, normalmente transcende os limites locais, e até mesmo nacionais, pois as políticas não se organizam de modo atomizado, mas são, em geral, produzidas por conjunturas históricas, econômicas e culturais específicas. Desse modo, para pensar um programa que oferece curso de idiomas, sobretudo considerando as características singulares dessa política, será preciso resgatar outras políticas implementadas no Brasil e no Espírito Santo para que possamos situar o CEI como parte de um processo histórico complexo, e não como um fim em si mesmo.

#### 4.1 DA UNIVERSIDADE AO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS GERAIS ACERCA DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

É importante tentar desenvolver uma reflexão acerca do ensino das línguas estrangeiras, colocando nova luz a debates que circundam a questão. Trata-se de compreender as estruturas da organização do sistema educativo e do projeto de ensino das línguas estrangeiras no Espírito Santo no contexto desse sistema educacional. O que se pretende apontar nos próximos capítulos não é a escola e as políticas educacionais como instrumentos da reprodução da lógica capitalista neoliberal (ANDRIOLLI, 1999), mas indicar que as políticas destinadas a esta nem sempre conseguem romper com padrões de dominação ideológica vigentes. Com isso em mente analisaremos mais criteriosamente as diretrizes do programa criado em 2009 pelo governo Paulo Hartung para verificar se o projeto deixa claro de que forma dará conta das demandas que ele pretende atender. Nesse sentido torna-se necessário verificar, através de entrevistas com os beneficiários do programa, de que modo essa política foi capaz de oferecer a eles oportunidades de inclusão e desenvolvimento educacional, laboral e/ou pessoal.

Os Centros Estaduais de Idiomas oferecem aos alunos de ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo a oportunidade de frequentar um curso de idiomas, e assim, quem sabe, poder competir com os alunos de camadas mais

abastadas<sup>61</sup> às bolsas do Ciências sem Fronteiras (CsF). É possível refletir sobre esse programa como reflexo de um movimento mais amplo de internacionalização do ensino no Brasil, em correspondência com uma política de educação que no contexto global se mostra consonante com a valorização de epistemologias produzidas e/ou legitimadas pelos países do Norte. Deste modo, o projeto do Centro de Idiomas implantado pelo Estado do Espírito Santo, pode ser avaliado em conexão com tais políticas.

O CEI não é a primeira experiência de internacionalização da educação brasileira. A própria origem e base da educação brasileira é largamente internacional, e anterior a qualquer conceituação moderna de política pública. Colonizado, a história do Brasil é marcada pela influência cultural, política, econômica, dos que aqui chegaram. A dominação que os colonizadores europeus exerceram sobre povos e territórios em outros continentes do mundo a partir do século XVI, teve não apenas a importante via de coerção através de meios físicos e materiais, mas também uma coerção em um âmbito mais subjetivo dessas populações, implantando um “projeto civilizatório” que mais tarde ficaria conhecido como “modernidade”.

A pesquisadora venezuelana Beatriz González-Stephan determinará três fatores que foram essenciais nesse processo de domesticação do homem colonial através da letra e de surgimento de uma cidadania forjada nas Américas. São eles: as constituições, os manuais de urbanidade e, como supracitado, as gramáticas (GONZÁLEZ-STEPHAN apud CASTRO-GOMÉZ, 2000, p. 90).

Todavia, cabe questionar se a educação formal (que desempenhou um papel tão fundamental para estabelecer as primeiras estruturas e organizar as primeiras cidades no continente latino-americano) continua, no século XXI, exercendo uma função similar à do passado colonial e sendo, conseqüentemente, usada como ferramenta em prol da manutenção das relações de dominação ainda presentes entre o Norte e o Sul.

Desse modo, a constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações de domínio

---

<sup>61</sup> Conclusões da pesquisa realizada por Gomes, 2014.

(SANTOS, 2010). No Norte global, os 'outros' saberes, para além da ciência e da técnica, têm sido produzidos como não existentes e, por isso, radicalmente excluídos da racionalidade moderna.

A relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistémica o mais difícil de criticar abertamente. Santos (2010) nos aponta que esta hierarquização de saberes, juntamente com a hierarquia de sistemas económicos e políticos, assim como com a predominância de culturas de raiz eurocêntrica, tem sido apelidada por vários investigadores de 'colonialidade do poder'. Uma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistémica, que desvaloriza os saberes e até mesmo o conteúdo científico produzido nos países do sul. Assim, para conferir legitimidade à produção de conhecimento desta parte do hemisfério, são oferecidas aos aspirantes cientistas bolsas de estudos em universidade dos países do Norte (SANTOS, 2010)

Essa análise de Santos pode ser complementada com os estudos de George Ritzer, que, ao analisar a expansão das redes de restaurantes fast-food estadunidenses pelo mundo, demonstra mais uma vez que o processo conhecido como "globalização" é muito mais homogêneo e unificador que heterogêneo e plural. Ele afirma que, com a intensificação do fluxo de exportação, não só de mercadorias, mas também de valores culturais dos centros hegemônicos se fazem presentes nas diferentes culturas e localidades. (RITZER, 1993). Ritzer assim propõe o conceito de "glocalization" para explicar esse processo, no qual valores de uma cultura global parcial (originários de um Estado ou pequeno grupo de Estados poderosos) são incorporados à dinâmica social local com "pequenas adaptações para lograr uma melhor inserção na mesma" (RITZER, 1993, p. 164).

O processo histórico da sociedade brasileira mostra a relação do Estado com a educação e a internacionalização do ensino superior no país, em grande parte pela sua função de delineamento, financiamento e regulação de políticas na área (Lima & Contel, 2009). De acordo com Azevedo (1997), as políticas públicas de na área da educação quase sempre se concentram numa representação de poder e de dominação intrincados em todos os estratos sociais. Desta forma, o cenário histórico, social e económico vigente interferem e tracejam os projetos públicos propostos.



Considerando o contexto acadêmico, a prerrogativa internacional das universidades brasileiras é furto do caráter universal da ciência, conectado ao desejo de fortalecer a cooperação acadêmica, habitualmente estimulada nos espaços universitários.

Historicamente, a mobilidade acadêmica remonta ao início da história brasileira afetando até mesmo o enredo da Inconfidência Mineira. Todavia, esta prática, angariou novos contornos durante a consolidação das universidades em meados do séc. XX. Neste momento, torna-se essencial que professores universitários sejam pós-graduados (mestres e doutores) (NOGUEIRA, 2007). Isso se deu, em certa medida, graças à “política pública do Estado brasileiro, instaurada a partir dos anos 1950/60, de oferta de bolsas de estudo no exterior, em diferentes modalidades (doutorado, doutorado-sanduíche, pós-doutorado) e, financiadas principalmente pela CAPES e pelo CNPq.” (NOGUEIRA, 2007 p.13).

A mobilidade acadêmica brasileira está hoje incluída na conjuntura de globalização, que surge demolindo muitas barreiras no mundo. No interior das universidades signatárias acordos com outras universidades, o intercâmbio acadêmico promulga a dimensão global do ensino superior.

O ensino superior brasileiro já surge internacional, uma vez que o país não apresentava, na época, meios de capacitar esse tipo de profissional. Portanto, foram os docentes estrangeiros que iniciaram as práticas de pesquisa e ensino nas instituições do país. Segundo Lima e Contel (2009) embora as universidades fossem orientadas de acordo com os interesses nacionais, a característica universal do ensino superior não sofreu abafamento, uma vez que os governos criaram estratégias de cooperação internacional, como programas de mobilidade internacional para pesquisadores, professores e alunos.

Assim, vêm crescendo o número de bolsas oferecidas pelas agências de fomentação para que alunos e profissionais brasileiros completem parte da sua formação acadêmica no exterior – sobretudo em países do Norte. A exemplo do programa Ciências sem Fronteiras que tem origem ainda em 2011, sendo então implementado a partir de 2012. Este empreendimento nasce do poder executivo através dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), mas posto em prática por meio das instituições de fomento – CNPq

e Capes –, juntamente com as Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. (Brasil, 2015)

De acordo com o documento técnico produzido pelo MEC sobre o CsF, o projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos e professores de graduação e de pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação (Brasil, 2013). O Programa CsF visa sete tipos distintos de público alvo com 75 000 bolsas governamentais e mais 26 000 bolsas empresariais.

Para que esses objetivos se cumprissem foram oferecidas bolsas em universidades bem colocadas em acordo com os principais rankings internacionais, tais como o Times High Education e QS World University Rankings. Como é possível ver no quando abaixo (Figura 4), essas universidades então, em sua maioria, localizadas nos países do Norte.

Os Estados Unidos são o país com o maior número de bolsas concedidas pelas agências de fomento, seguidas por Portugal. Se concordarmos com Ritzer, esse dado é simbólico e diz muito sobre a dominação que o Brasil e outros países do sul se submetem. As conclusões de Ritzer podem ser polêmicas, mas é verdade que para que os alunos ou profissionais possam frequentar uma universidade em outro país, significa que esses intercambistas devem estar munidos de ferramentas que os habilitem para a realização de estudos fora de seu país de origem. Isso quer dizer que o conteúdo apreendido nas escolas e universidades brasileiras precisa ser parecido com os conteúdos que são ensinados nas escolas e universidades americanas.

Ora, mas se estamos falando em realidades tão profundamente diferentes, como podemos todos dispor de acervos tão parecidos ao ponto de podermos ser inseridos em qualquer universidade? Talvez uma educação instrumental, vazia de contexto e de reflexão com profundidade acerca da realidade local, possa homogeneizar o saber e transforma-lo em um “enlatado” para o fácil consumo das massas (CHAVES, 2010).



Figura 4 – Bolsas concedidas pela CAPES e pelo CNPQ, por país, no programa Ciências sem Fronteiras

País de destino	Total	País de destino	Total	País de destino	Total
Estados Unidos	4684	Suécia	72	Grécia	4
Portugal	2853	Suíça	58	Hungria	4
França	2575	Finlândia	48	México	4
Espanha	2356	Dinamarca	44	Cingapura	3
Canadá	2057	Áustria	39	Israel	3
Reino Unido	1804	Chile	33	Índia	2
Alemanha	1653	Japão	29	Turquia	2
Austrália	825	Irlanda	19	Argentina	1
Itália	633	Noruega	18	Costa Rica	1
Brasil	597	Nova Zelândia	17	Luxemburgo	1
Holanda	596	África do Sul	7	Polônia	1
Coréia do Sul	196	China	6	Rússia	1
Bélgica	161	Rep Tcheca	6		
Suécia	72	Hong Kong	5		

Fonte: CAPES – Estatística e indicadores do Programa ciência sem Fronteiras (2013).

É importante destacar que a maioria (93,4%) dos estudantes optou por apenas 10 entre os 39 países conveniados. Dentre estes se ressaltam os Estados Unidos com 4.684 (21,9%); Portugal com 2853 (13,3%); França com 2.575 (12,0%); Espanha com 2.356 (11%) e Canadá com 2.057 (9,6%) do total destes estudantes (GOMES, 2014). Então não basta concluir que existe uma vontade política de capacitar esses profissionais e alunos, reproduzindo a lógica colonial, valorizando o modo dos países do Norte, e, assim, instrumentalizando-os para atender às necessidades de uma economia global. Os alunos escolhem esses destinos. Sendo assim, não me parece prudente ignorar o desejo que faz com que essas pessoas optem pelos países do Norte, ditos ‘desenvolvidos’. Ou seja, existe uma herança histórica que valoriza os saberes produzidos numa região e não confere a mesma importância aos saberes de outros países, assim não basta apontar no interesse do Estado em oferecer essas bolsas, mas também observar o valor atribuído a essas regiões pela própria população. Isso nos ajuda a entender que o discurso estatal não está desassociado da opinião pública. Essa opinião pública é também individual e subjetiva e afeta a

subjetividade dos indivíduos orientando assim suas escolhas. Portanto é importante entender essa relação dialética, e não apenas pensar neste empreendimento público de modo isolado e desconectado com o público acolhido.

O país usa o CsF como um programa estratégico para o desenvolvimento tecnológico. Focado em ciências exatas e tecnologia, o CsF é alvo de diversas críticas, como a exclusão da área de humanas e a questão da exigência da fluência em inglês para a seleção como um dos pontos negativos. Este método de seleção acabaria por ser um critério meritocrático e elitista que não dialoga com a pluralidade da composição dos estudantes nas universidades. Pesquisa realizada por Gomes (2014) aponta que entre os pesquisados, 46% eram oriundos de escolas privadas contra 23% oriundos do ensino público. E entre os alunos de instituições públicas, 66% eram ex-alunos de institutos federais.

Não é comum que alunos de camadas menos privilegiadas da sociedade tenham meios de frequentar cursos de idiomas, como fazem as populações médias e altas da sociedade. Portanto, não é difícil prever que parte significativa dos alunos atendidos pelo CsF são, em sua maioria, alunos oriundos de escolas privadas e assim, prioriza-se um certo perfil acadêmico e, ao fazê-lo, constitui uma oportunidade para uma elite acadêmica, que, desde tenra idade, cuida de sua escolarização e, ao mesmo tempo, alarga o abismo que já existe entre os estudantes de uma mesma instituição, mas com trajetórias escolares e capital cultural, muito distintos em quantidade e qualidade (GOMES, 2014).

Se o CsF não consegue garantir oportunidade iguais para todos os alunos acolhidos pelas universidades – pois as exigências do programa requerem habilidades linguísticas que os alunos cujas trajetórias escolares são menos exuberantes, não têm fácil acesso –, seria interessante que houvessem programas que capacitassem esses alunos, oriundos do ensino público, para que assim tivessem melhores condições de competir por oportunidades dentro das universidades.

O CEI poderia ser então uma janela de oportunidade que mitigasse essas desigualdades sociais reafirmadas no interior das universidades. Afinal, se os Centros oferecem curso de idiomas para alunos da rede pública, e os alunos que frequentam o CsF são majoritariamente oriundos de instituições privadas, a política poderia

qualificar os alunos das escolas estaduais de modo que pudessem competir com os estudantes da rede particular por essas bolsas de mobilidade acadêmica.

Se as políticas de internacionalização da educação se fazem presentes na esfera federal, é porque atendem a interesses econômicos e estratégicos, o que significa oportunidades laborais para o campo de estudos em que as bolsas são oferecidas. Assim, a possibilidade de ascensão social através da qualificação escolar se torna uma possibilidade concreta, caso alunos das classes mais baixas conquistem estas oportunidades.

A questão a ser observada, é que tanto a iniciativa federal que cria o CsF quando a estadual que cria o CEI se configuram como uma política distributiva, isto é, uma iniciativa não universal. Ambos os empreendimentos nascem do poder executivo, e estão voltados para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia. Assim, isso significa dizer que nenhuma delas tem a capacidade (ou compromisso) de possibilitar a ascensão social de setores vulnerais da sociedade. O CEI reproduzirá, no nível estadual, as desigualdades reafirmadas pelo programa CsF no interior do ensino superior. Se nas universidades públicas, apenas uma elite acessará as bolsas de mobilidade acadêmica, nas escolas públicas apenas uma elite acessará as bolsas de intercâmbio estudantil.

Dessa forma, é possível perceber como as políticas, embora pertencentes a diferentes níveis de poder, se mostram conectadas e compõem partes de uma mesma conjuntura. Para que remontemos o cenário institucional que desembocaram no CEI, torna-se relevante resgatar os caminhos políticos trilhados pela educação capixaba, concentrando o olhar sobre os governos de Paulo Hartung (2003-2006, 2007-2010 e 2015-aual) que orientaram de maneira inédita os rumos da educação estadual.

#### 4.2 CONJUNTURA INSTITUCIONAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE OS PLANOS DIRETORES E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO CAPIXABA

É importante que possamos entender o contexto que cria o CEI. Assim, é preciso que saibamos com muita clareza as práticas políticas e as políticas de educação – sobretudo quando voltada para o público jovem – que quase sempre

possuem uma dimensão “preparatória”, frequentemente voltada para atividades laborais. O compromisso com o aprimoramento dos índices de qualidade na educação é uma característica que faz parte do empenho do governo estadual local dos últimos anos. A modernização das políticas de educação no ES é bastante recente. Ainda mais recentes são políticas que objetivam a internacionalização da educação capixaba.

Apesar da modernização econômica que se deu a partir da década de 60, institucionalmente o Estado do Espírito Santo se manteve politicamente “atrasado” mesmo após à redemocratização brasileira. Apegado à velhas lideranças políticas e ao fisiologismo do Estado, a década de 90 foi marcada pelo conservadorismo predatório (Zorzal, 2010) que se fortalecia gradativamente nas interações entre o legislativo e Executivo. O executivo perdia a agenda por causa de uma cúpula criminosa que se revezava na liderança da Assembleia legislativa comandada por Valci Ferreira, Marcos Madureira e José Carlos Gratz que dificultavam ativamente a condução das ações de governo. O aparato do Estado se encontrava “carente de mecanismos de controle social e político, de transparência e publicização dos negócios públicos de responsabilidade dos dirigentes, a chamada accountability” (Zorzal, 2010, p. 50)

Ainda que prevalecesse o fisiologismo e a degradação moral de seus atores (Zorzal, 2010) na administração estadual, a direção política de Vitória, a capital do Estado, ao contrário da administração estadual, havia mudado substancialmente o perfil das lideranças que assumiram o poder político. Os prefeitos eleitos a partir da década de 90 pertenciam a uma nova geração de lideranças, geralmente vinculadas aos movimentos sociais, que buscavam maior racionalidade, transparência e democratização da gestão, via participação popular e redução da pobreza urbana de Vitória. Preocupados com uma gestão pública técnica e bem qualificada, as dessemelhanças entre a gestão da Capital e a (in)gerência do Estado eram quase paradoxais. Para Zorzal (2010), qualquer observador externo ficaria sinceramente confuso com a inteligibilidade das distâncias que separavam esses dois lugares de poder político.

Podemos aqui destacar que a gestão Paulo Hartung (1993-1996) à frente da prefeitura de Vitória, conseguiu mobilizar recursos para a formulação do projeto Vitória

do Futuro, ancorado nos princípios da Agenda 21. Assim, ele introduziu na agenda pública local o debate sobre a necessidade da ação política estratégica, objetivando corrigir e determinar rumos para o futuro, pautado pela racionalidade política e administrativa na gestão pública.

A gestão do Governo do Estado, sob a liderança de José Ignácio, torna-se insustentável fomentando assim a insatisfação da população capixaba e um clamor pela moralização no trato dos negócios do Estado. Assim, Paulo Hartung, liderança largamente reconhecida, vence no primeiro turno a eleição para o governo do Estado em 2002 fechando ampla aliança partidária e resultando assim na redução da capacidade de veto do grupo liderado por José Carlos Gratz (apesar de sua reeleição) no legislativo e recuperando o controle da agenda.

Assim, Hartung conduziu, durante o seu primeiro mandato a elaboração de um arrojado plano estratégico para o desenvolvimento do Estado, o chamado “Espírito Santo 2015: Plano de desenvolvimento” (Espírito Santo, 2006). Certamente que o Plano anuncia investimentos importantes, a partir da exploração e diversificação das principais cadeias produtivas (ferro e aço, papel e celulose, serviços, além do óleo e gás) injetando também recursos em educação de qualidade – incluindo formação na área de ciência e tecnologia, consciência ambiental e valorização da identidade capixaba –, redução expressiva da violência e da criminalidade, diversificação econômica e instituições públicas confiáveis e comprometidas com resultados.

Para Zorzal, há o reconhecimento claro de que, sem esses instrumentos, não é possível haver crescimento econômico com inclusão social e, mais que isso, “seria inviável a desejada implantação de uma nova lógica de desenvolvimento, na qual o acúmulo de conquistas sociais – conhecimento, inovação, apreço pelas coisas públicas etc. – seria o elemento central a conferir sustentabilidade e durabilidade aos avanços econômicos” (p. 58)

A preocupação com a durabilidade dos avanços econômicos será determinante para o desenvolvimento e agenciamento das políticas públicas que tomarão forma no estado a partir do Governo Hartung, e esse efeito será sentido também nas políticas de educação. De acordo com Krawczyk e Rosar (2001), estas reformas partem de pesquisas que demonstraram a ineficiência de seus sistemas de ensino frente às necessidades de reestruturação do sistema produtivo e da relação Estado e

sociedade de acordo com os padrões da nova lógica produtiva mundial. Assim, para que se possa ajustar os países aos critérios de uma lógica globalizada, demanda-se que os governos nacionais assegurem a competitividade de seus mercados internos capacitando os recursos humanos de seus territórios. Neste sentido, cabe aos governos fornecer os aparelhos educacionais que se adequem às demandas do mercado, assegurando que as estratégias recomendadas sejam cumpridas para “a melhoria da qualidade do ensino” (SANTOS, 2002, p.08)

Na educação, observa-se uma tentativa resiliente de conseguir combinar a tecnocracia e a burocracia tradicional. Oliveira Júnior (2013) nos aponta que houve uma reestruturação financeira do Estado baseada no conceito de isenção fiscal, do modelo fundapiano já existente. Esse modelo, entretanto, foi potencializado pelas características econômicas nacionais e globais do período, e pelo aumento da receita do petróleo, o que daria assim margem para a análise de bom desenvolvimento gerencial do governo Paulo Hartung.

Cabe, no entanto, aqui ressaltar que não existe uma racionalidade do sistema que produza uma força motriz material de melhor atendimento básico à população (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013). Isto é, ainda que “ideólogos da tecnocracia gerencial” entendam a gestão competente do aparelho precise da disponibilidade de tais serviços, ao contrário da área econômica, não há interesse real que movimente o Estado na direção de tal interesse. Sob esse aspecto, de acordo com Oliveira Júnior, a Educação teria uma posição um pouco mais imprecisa do que a saúde e segurança pública, por envolver necessidades de aprimoramento da força de trabalho e lidar com um grande contingente de crianças, jovens e adultos em situação de pobreza, acentuada, sobretudo, pelos anos de política neoliberal e má administração pública estadual da década de 90.

O documento “Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025”, popularizado como agenda 2025, finalizado em agosto de 2006, oferece diagnósticos, estabelece os caminhos e formula metas a serem alcançadas pela educação capixaba. É caracterizado como um planejamento demandado pelo processo de reestruturação produtiva, política e econômica do Estado, elaborado pelo governo Estadual que parecer objetivar o desenvolvimento de alguns setores da economia em detrimento do desenvolvimento humano. Um dos eixos estratégicos foi descrito como,

“Estabelecer bases sólidas para a construção do futuro do Espírito Santo após a superação da crise” (Espírito Santo,2006, p.21). A preparação desse documento indica um novo andamento nas políticas públicas capixabas para cada área dentro do perímetro regional. Assim, a educação do Espírito Santo atinge o fastígio do desenho administrativo progressivamente mais técnico e cada vez menos humano.

O entendimento do planejamento estratégico estatal, como um programa essencialmente liberal, exclui setores sociais populares importantes para a formatação da política pública e gera uma tensão da própria relação entre as noções de democracia e planejamento:

O debate sobre a democracia na sociedade contemporânea é amplo e abrange diversas tonalidades ideológicas. Mas o que precisa ser destacado, na atual conjuntura histórica, é a consolidação da democracia nas sociedades modernas sob o jugo das reformas econômicas e políticas de corte liberalizante. Ou, mais especificamente, importa analisar o impacto da política neoliberal na nova ordem econômica globalizada sobre a governabilidade democrática de uma sociedade periférica e extremamente desigual como o Brasil. Esse é o fio teórico condutor para se chegar à compreensão do planejamento estatal (FERREIRA, 2006, p.37).

Importante que haja, por parte da administração Estadual, uma preocupação responsiva com as demandas sociais. Assim, o Governo encontrar-se difundindo os alicerces de uma das fundamentais conquistas almejadas pela sociedade capixaba sob uma perspectiva de longo prazo: a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades. (ESPÍRITO SANTO, 2007, p.19).

O plano traz ainda a meta estabelecida como Índice de Desenvolvimento Humano em Educação, que debate a relação entre a taxa de alfabetização e a de escolarização de determinada unidade política geográfica. Assim, tem-se como meta desenvolvida pela agenda 2025 aumentar o IDH Educação de 0,855 (registrado em 2000) para 0,971 em 2025 (ESPÍRITO SANTO, 2006). As diretrizes estratégicas estão em consonância com as políticas apresentadas na agenda 2025, tornando um tipo de anexo do planejamento de longo prazo, assumindo assim uma função complementar.

Como Zorzal (2010) no mostrou, o primeiro mandato do Governo Paulo Hartung foi marcado pela necessidade de empreender importantes esforços no sentido de superar a crise ética e moral instalada no Espírito Santo desde meados da década de 90. Dessa forma, o choque ético conduzido pelo governo durante o período de 2003



a 2006 foi marcado pelo combate à sonegação, à corrupção e ao crime organizado, visando a abertura de novos horizontes para o estado através da garantia da confiabilidade nas ações empreendidas pelas instituições públicas capixabas. Complementarmente, foi desenvolvida uma agenda voltada para a modernização da administração pública, buscando reconstruir a capacidade gerencial dos órgãos estaduais com vistas à garantia da qualidade na prestação de serviços públicos aos cidadãos (ESPÍRITO SANTO, 2006, p.11).

O documento “diretrizes estratégicas do governo estadual do Espírito Santo 2007-2010 – Mais Oportunidades para os Capixabas”, se apresenta balanceando do primeiro mandato e estabelecendo também os compromissos do segundo, que já estavam fixados na agenda 2025, entendida como forma principal, de ser o mapa do processo econômico. Nesse sentido, o governo tem um papel central ao ser o grande indutor do processo de construção do novo ciclo de desenvolvimento, cumprindo a agenda de sua responsabilidade de, ao mesmo tempo, mobilizar e alavancar a “participação dos demais poderes públicos, da iniciativa privada e da sociedade para o compromisso com um caminho em direção a um futuro melhor para o Espírito Santo” (ESPÍRITO SANTO, 2007, p.16).

O programa diretor reafirma ainda a compreensão do repasse de um conjunto de problemas sociais para a educação. Assim, não se trata de fazer uma avaliação da função social da escola e sim se o mérito colocado é de que a escola é realmente o ambiente em que se resolverá determinadas questões sociais. Ou seja, trata-se de um projeto em que não se compromete a agenciar alterações centrais no modelo. De acordo com o documento, a educação seria, supostamente, o meio pelo qual a pobreza seria erradicada. Desse modo, se as desigualdades sociais não forem sanadas por meio da educação, a problemática estaria vinculada a estrutura escolar, e não ao “modelo econômico excludente” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 88).

É possível perceber que o documento “Diretrizes estratégicas 2007-2010” reafirma as metas e objetivos do planejamento maior sobre a educação. Isto é, no segundo mandato do governo Paulo Hartung a educação ganha destaque na política pública. Não por que não fosse considerada importante no primeiro mandato, mas por que seguindo a lógica de implementação do projeto, a pauta do governo anterior



estava calcada principalmente na obtenção da hegemonia política, como Zorzal (2010) já nos havia dito.

Esses objetivos foram expressos através das alterações legais e dos programas educacionais executados no período. O destaque para a ausência da gestão democrática em todo o documento. Um conjunto de políticas públicas da década de 2000 já se trata de uma inflexão da agenda liberal de reformas da década de 90, que não deixa de existir, mas assume uma fachada menos agressiva. Se antes falávamos em “privatização”, hoje chamamos de concessão pública e licitação. Na prática, ambos os casos são empregos das empresas privadas na gestão de serviços públicos.

Mas deste modo, como pensar numa gestão socialmente responsável quando o governo entrega a direção de programas de educação de um público (teoricamente) vulnerável às empresas privadas cujo objetivo final é o lucro? Assim, ela se mostra coerente com os princípios de uma política liberalizante e, de acordo com Ferreira (2010), pouco democráticas. Pois ainda que as empresas privadas fossem donas de uma candura desinteressada, a gerência privada de uma política pública se mostraria problemática por sua própria natureza. Ora, se a função da política pública, como já estabelecemos acima, é atender demandas sociais e assim mitigar ou sanar problemas públicos, a privatização da política esmagaria o caráter responsivo inerente à ação estatal.

Reafirmando o compromisso do governo estadual com a iniciativa privada, a ênfase inicial do documento descreve como núcleo dirigente responsável por ser o guardião de implementação do planejamento, da governança compartilhada entre o governo, o setor privado e o terceiro setor – aqui entendido como organizações não governamentais de direito privado, sem fins lucrativos.

A agenda 2025 expressa no Espírito Santo, encarnada no segundo mandato do governo Paulo Hartung, esse processo de definição das políticas públicas da educação, o de adequação estadual de um processo geral, mas organizado por fora dos debates que envolvem os setores da comunidade escolar. Estes são chamados apenas no momento da execução e do repasse da propaganda oficial do projeto já delineado.

Para a administração estadual, a ideia de melhoria da educação estaria atrelada a critérios mensuráveis que se manifestam em políticas que estimulam a “produtividade” docente através do “bônus desempenho” que é, em linhas gerais, uma compensação financeira oferecida aos professores que consigam produzir os resultados objetivados pela agenda de governo. Nesse sentido, a educação é entendida “como um produto, que pode ser medido, a despeito de um conjunto de especificidades históricas, sociais e culturais, inclusive em escala global (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 94)

O “Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025”, em como “Diretrizes estratégicas 2007-2010” constituem assim elementos situados dentro do contexto internacional, posterior às reformas do Estado mínimo, que busca no planejamento estratégico as condições de implementação dos projetos econômicos de grande porte no estado do Espírito Santo, buscando na eficiência tecnocrata e no gerencialismo a constituição de um projeto geral e de um projeto de educação para o Estado adequado aos interesses de mercado (Gentili, 2005). Assim o que motiva a criação do CEI, de acordo com o próprio governador, é o interesse econômico. Para isso, o programa capacita a mão de obra para trabalhar em plataformas de ou em outros setores que arregimentem ganhos para o Estado.

Visitamos o navio-plataforma FFSO Cidade de Vitória que estava sendo convertido em Dubai e que hoje está operando no litoral capixaba. Lá, encontramos 20 jovens capixaba, que estavam sendo treinados pela Petrobras para atuar na operação da plataforma. Eles nos disseram que a grande dificuldade que estavam tendo era relacionada ao domínio do idioma inglês (Paulo Hartung em entrevista ao Jornal A Gazeta, nov.2010).

Desse modo, de acordo com a Agenda 2025, o futuro desejado pelo governo estadual está baseado na capacitação e aperfeiçoamento do capital humano, tomado aqui como o detentor da possibilidade de transformação da realidade social. Nesse aspecto, a estratégia de Governo tem como elemento fundamental as políticas voltadas para a juventude cujo foco principal é qualificação profissional desses jovens, somadas a outras ações, como o melhoramento dos índices de qualidade do ensino, e a eficácia das capacidades do fluxo escolar. Se alguns capítulos atrás chamamos atenção para as manifestações das políticas públicas para as juventudes, e sua

dimensão exclusivamente preparatória comprometida com os anseios do mercado, os compromissos firmados pela agenda 2025 não irá nos contradizer.

Esse compromisso sugere, apesar da ausência dos CEIs dos documentos citados, o mote criador do CEI. O que quero chamar atenção é que se o programa objetiva oferecer capital humano para o desenvolvimento e a internacionalização da economia local, como sugerem os documentos, apesar de ser uma política de educação, talvez o compromisso com o aprimoramento da qualidade da educação seja meramente técnico e pouco preocupado com a melhora efetiva com a experiência escolar desses jovens,

O cumprimento desses objetivos será produzido tanto pela influência de políticas públicas específicas quanto pelos obstáculos que de gestão pode vir a enfrentar. O fato de substituírem os problemas políticos por problemas de técnicos provocam sérias distorções na educação, e geralmente não são perceptíveis ao olhar do público.

#### 4.3 GESTÃO PRIVADA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: PONDERAÇÕES GERAIS

A tendência para a privatização é muito forte, ocorrendo em vários países e setores da economia. O sistema público de educação, é comumente percebido um grande peso orçamental nos planos de governo, e por isso existe um empenho por parte de alguns setores da sociedade que exercerão pressão sobre os governos para que a educação seja privatizada. Estas privatizações podem ocorrer caso os alunos se inscreverem em escolas privadas, ou se o Ensino Superior for pago com fundos privados. Isto é, o Estado deixa de oferecer a escolarização, ou serviços de educação, e no segundo caso, a educação para de ser financiada pelo governo por meio de impostos ou de empréstimos (BELFIELD e LEVIN, 2004). Assim, o CEI certamente faz parte do primeiro modelo, pois, apesar de frequentarem uma escola privada de idiomas, o financiamento do programa advém de verba pública.

O termo "privatização" é uma qualificação inespecífica de uma gama programas e políticas de educação que podem ser definidos como "a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas" (LEVIN, 2001, p. 37). A privatização

pode ser percebida como uma "liberalização", no momento em que os administradores são isentos das regulações governamentais, ou pode ser percebida como "mercantilização", uma vez que são instituídos novos mercados que acomodam opções aos serviços do governo ou aos preceitos da distribuição estatal

As diferentes manifestações da privatização da educação pública através das parcerias público-privadas se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados. Para que essa qualidade seja alcançada, são empregadas diferentes táticas, entre os métodos adotados estão os contratos de gestão, os termos de cooperação, e as PPPs (Parcerias Público-Privadas), que formam "quase-mercados", de forma que o empreendimento conserva-se público, mas o teor da gestão é privado.

As propostas de gestão consideradas modernas estão presentes na Reforma do Estado, preveem estratégias de privatização, terceirização, descentralização ou publicização, cujo o objetivo é diminuir esta função estatal frente as políticas sociais e a educação pública. Estas propostas são sugeridas por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, oportunizando assim a formulação destes quase-mercados (CAETANO, 2015)

Por tal motivo, é essencial entendermos as contradições do sistema capitalista, que se manifestam em todas as esferas da vida (HARVEY, 2005), incluindo a educação com novas demandas para a formação de mão de obra com adequação ao modo de acumulação flexível.

Concordando com Thompson (1981, p. 58), podemos dizer que quando afirma que "os contextos não são isolados, eles são resultados de processos históricos. Para entendermos o presente, é necessário compreendermos a que momentos históricos eles se relacionam", ele se refere não só apenas ao passado, mas os processos que constroem também o presente. Se vimos acima que a educação brasileira advém de um processo colonial de dominação cultural dos países do Norte, esse histórico serve também para justificar o mote do programa. Existem, no entanto, fatores mais contemporâneos que explicarão o interesse do Estado em instituir uma política cuja administração é delegada à terceiros. Assim, é importante que atentemos para o movimento da política educacional a partir de uma articulação complexa entre o público e o privado.

A escola pública existe não apenas como um espaço institucional, mas se manifesta também na sua dimensão ideológica, teórica e política. Dessa forma, ela está circundada por perspectivas disputam o controle do seu espaço tanto no discurso quanto objetivamente. Assim, o sistema escolar está sujeito às “reformas” propostas pela gestão pública, que estão quase sempre associadas a diferentes formas de privatização de esferas da educação pública. Quando a reforma não consiste em privatização, é comum que ela seja apresentada como uma resposta às demandas criadas pela reformulação educacional implementada (Caetano, 2015). Essa estratégia é própria do capital, pois ele depende, a certa medida do próprio Estado para que suas condições de acumulação sejam protegidas. Assim, ele (o capital) transcende os limites estado-nação pois o seu contorno econômico é delineador do mercado mundial. Para Caetano (2015) o Estado é servente ao capital e “não há evidência de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz. Portanto, as reformas se tornam um dos meios fundamentais para a privatização da coisa pública” (p. 88). Num breve resumo sobre as diferentes formas de privatização da escola pública, Lima (2013) dirá que a implementação destas reformas escolares se dá não apenas pela entrada do capital privado na gestão, mas também modo de gestão em que se objetiva uma lógica tecnocrata presa assim, por um padrão de “eficiência” calcada na administração privada.

Privatização pode, portanto, significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas e fundações, organizações não-governamentais diversas ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública” (LIMA, 2013, p. 178-179)

Desse modo, os conceitos e a pedagogia do poder público começam a adotar o discurso da ruína da escola pública, exibido como reflexo da inaptidão do Estado de administrar o bem público. Portanto, nessa lógica, é justificada a prioridade da iniciativa privada, regulada pelas leis do mercado, na gestão da coisa pública no âmbito da educação (SAVIANI, 2008, p. 428).

Assim, se a gestão passada de Paulo Hartung criou o CEI, o atual governo dele instituiu o programa Escola Viva. Diferentemente do CEI, a esse programa não foram poupadas as críticas dos alunos, uma das mais recorrentes se refere ao fato de o programa ser tocado por uma organização social (Instituto de Corresponsabilidade Educacional-ICE), patrocinada por uma ONG empresarial (Espírito Santo em Ação). Ora, se a educação um dever do Estado, e que utiliza recursos públicos tanto do Estado quanto da União, essa ingerência sugere a privatização do ensino público.

O projeto de reestruturação do Ensino médio, além de implementar a Escola Viva, inclui também estratégias encolhimento da rede pública estadual. De acordo com matéria publicada pelo Século Diário (2016), esta reforma fechou mais de 500 turmas em escolas em todo o estado. Além de turmas, o governo encerrou também as atividades em escolas cuja demanda de vagas é menor ou escolas que não alcançaram o desempenho escolar confiado pelos índices de qualidade estabelecidos. De acordo com outra reportagem publicada pelo portal de notícias Gazeta Online (2016), para o governador “fechar escolar não é mais um absurdo” porque as famílias hoje têm um número menor de filhos. Isso, de acordo com o governador, diminuiu assim o número de alunos que fazem uso da rede pública de educação.

As mulheres e os homens estão fazendo famílias menores. A gente precisa entender isso. Então quando fala de fechar uma escola, isso não é mais absurdo. Não foi absurdo nos países desenvolvidos. Não vamos ser mentes limitadas. Fechar uma escola, se não tiver demanda, é poder pegar o dinheiro de uma escola que não tem utilidade alguma e colocar numa outra para melhorar a qualidade de ensino (Paulo Hartung em sessão da Assembleia Legislativa/ES. Gazeta Online, publicado 13/07/2016).

Talvez seja oportuno lembrar que de acordo com dados da Pnad (IBGE, 2015), um levantamento realizado em 2014 apontou que no Espírito Santo, 61.702 crianças e jovens de quatro a dezessete anos estavam fora da escola. Entre as taxas de atendimento escolar, a menor é a do ensino médio onde mais de 20% dos alunos não

estavam na escola. Esse número é bastante alto se compararmos com alunos entre 6 e 14 anos que frequentam o ensino fundamental (geralmente pertencentes aos governos municipais), onde apenas 2,7% dos alunos estão fora da escola. Desse modo, o fechamento de escolas estaduais não parece ser a estratégia política mais adequada para essa problemática. Além disso a mesma pesquisa diz que em 2005 existiam no Estado do Espírito Santo, 858mil jovens de 4 a 17 anos, e em 2014, esse número diminuiu em apenas 2%, passando para 842mil pessoas. Nesses quase dez anos, a população em idade escolar diminuiu muito pouco. O que aumentou, no entanto, foi o número de alunos na escola. Se em 2005, 116mil jovens estavam fora da escola, em 2014, esse número cai para 61mil crianças e adolescentes. Isso quer dizer que houve um aumento de 52,5% na taxa de atendimento escolar. Dessa forma o fechamento de turmas e escolas não pode ser justificado pela queda da taxa de natalidade, tampouco pela evasão escolar, uma vez que nos últimos anos o número de jovens não diminuiu de forma significativa, o número de alunos frequentando o espaço escolar dobrou em nove anos. Se a explicação oferecida pelo governador se mostra inconsistente, as justificativas sobre o interesse do mercado na gestão escolar parecem plausíveis.

A reportagem do Século Diário afirma que o objetivo do governo consistiria em oferecer à iniciativa privada escolas com plena capacidade de acolher as ambições de empresários, para que a administração educacional esteja sob a lógica empresarial, zelosa de um modelo educacional preocupado em capacitar mão de obra exclusivamente para o mercado, abdicando da formação emancipatória e cidadã, que seria, em tese, o papel da escola. Sustentando esta proposta estão presentes organizações não-governamentais como o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), que recebe patrocínio da ONG ES em Ação. Curioso observar que a primeira unidade da Escola Viva funciona justamente em um prédio alugado da Faesa<sup>62</sup>, instituição de ensino cujos membros do ES em Ação têm representação. O dono da Faesa, Alexandre Theodoro, é parte do núcleo responsável pela gestão do Escola Viva

---

<sup>62</sup> A faculdade operava no prédio, mas transferiu a sua sede para o Campus da Avenida Vitória, em Maruípe. O antigo Campus de São Pedro é onde hoje funciona a Escola Viva da Capital.

Esse arranjo não é exclusividade da política capixaba. Na verdade, ao que tudo indica, ele é inspirado em outros modelos existentes nos governos de São Paulo, Goiás e Paraná. A reportagem de Oliveira para o Século Diário (2016), afirma que as iniciativas educacionais deste Estado vêm empurrando alunos para a rede privada ou entregando a gestão das escolas as organizações particulares, num processo de terceirização

O Instituto de Corresponsabilidade Educacional está presente em iniciativas similares em muitos estados do Brasil. No Ceará, por exemplo, o ICE realiza o acordo de terceirização para o ensino médio profissional. Com a prefeitura do Rio de Janeiro, os índices de qualidade da educação movimentarão as séries finais do ensino fundamental. No mesmo sistema do Espírito Santo, há convênios com os estados de Sergipe e Piauí, assim como no primeiro a adotar o sistema de parcerias, Pernambuco. Em uma reportagem publicada na Revista Brasil sobre o caso de Pernambuco, o diretor do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o professor Heleno Araújo conta que havia uma promessa de estender o “modelo de excelência” para toda a rede. Na realidade, as vagas no principal colégio de Recife foram cortadas radicalmente. A matéria publicada afirma que, preocupados apenas com os índices de qualidade, nessa ampliação do modelo, são trabalhados basicamente os conteúdos de português e matemática visando os índices no IDEB.

Ainda de acordo com a reportagem, os professores que não queriam o sindicato nessas escolas hoje engrossam a greve. Licenças médicas, por exemplo, anulam gratificações, que já não triplicam o salário como antes. Assim, de acordo com o entrevistado:

De positivo, não sobrou nada. O aluno não sai preparado para a vida, para o exercício da cidadania nem para o mundo do trabalho. Sem contar aqueles que, por estarem defasados na relação idade-série, foram expulsos para o curso de 18 meses da Fundação Roberto Marinho. E a lógica da aprovação automática tende a se aprofundar com as Organizações Sociais (OS), que vão em busca de bônus e resultados quantitativos (Heleno Araújo em entrevista à Revista Brasil, publicado 14/09/2015).

Quando estiveram no Espírito Santo apresentando a proposta do Escola Viva, os representantes do ICE chegaram a relatar o interesse de levar ao Ministério da



Educação a proposta de uma política nacional voltada para essa visão que baseia o programa.

Ainda que falemos da gestão atual, as gestões passadas do Governo Paulo Hartung já nos mostraram indícios desse tipo de política. A política de avaliação do ensino no ES buscou organizar as mesmas diretrizes nacionais e internacionais de monitoramento das políticas públicas. O processo de regulação global de implementação e controle da educação dentro do espaço estadual compreende a adoção de um Currículo Básico Comum, que prevê como adequado para a aprendizagem dos estudantes da rede estadual uma adaptação da matriz de referência do IDEB e, portanto, do PISA (ESPÍRITO SANTO, 2006).

O IDEB se propõe a ser um índice de qualidade da educação brasileira. A noção de índice sugere que o processo de ensino-aprendizado tanto pode ser quantificado quanto comparado. Essa busca pela quantidade, que proporciona a visão linear de desenvolvimento e de produção desconsidera a diversidade social, regional e política. Podemos dizer que essa metodologia submete a apreensão qualitativa por uma conjectura quantitativa, fundamentada em práticas orientadas pela econometria e pelo ideário privado contemporâneo capitalista.

No caso capixaba, o PAEBES instituiu esse acompanhamento, inculcando valores sobre escolas boas e ruins e impondo aos profissionais de educação um programa curricular que embora seja histórico e social, se reveste de técnico e atemporal. Suas motivações, de harmonizar a educação aos novos códigos da divisão social do trabalho, observado pelo “declínio do fordismo e adoção do toyotismo e do empreendedorismo informal, não são expressas, mas camufladas por tendências cognitivistas” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p 170).

Assim, quem sabe ao invés de privatização, melhorar as escolas públicas seja a saída ideal. Mais importante do que saídas ideais, é despir-se da crença de que há solução fácil para as questões referentes à educação. A percepção de que é inútil colocar mais dinheiro em um sistema educacional já “falido” tem sido vendida nas últimas décadas (KLEES e EDWARDS JR, 2015). O que estes autores observam é que mesmo em momento de grande crescimento econômico, como aconteceu nos dois primeiros mandatos do atual governo, há um certo empenho dos governantes na criação de mecanismos que justifiquem a privatização do sistema educacional. Esse

esforço não é singular, ou local, uma vez que se mostra consoante com políticas já implementadas no Brasil e na América Latina.

## 5 AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PELO PÚBLICO

O primeiro contato com o CEI em foi em junho de 2012. A coordenadora pedagógica da InCompany entrou em contato por telefone, pois havia descoberto o meu currículo em um site. Só pude comparecer à entrevista porque estava de licença médica do emprego que tinha. Fui contratada no mesmo dia. Entrei na sala de aula do CEI de Vitória no dia seguinte ainda usando as muletas que evitavam que o meu pé enfaixado tocasse o chão.

Para ser professor do CEI os candidatos deveriam apresentar comprovação de pelo menos 500h de curso de idiomas e experiência profissional mínima de 2 anos com registro na carteira de trabalho. Isso quer dizer que não era exigido dos professores a graduação em letras para executar as atividades do curso. É verdade que os demais cursos (particulares) de idiomas raramente fazem essa exigência. No entanto para ministrar aulas para alunos de ensino médio da rede estadual, essa exigência é feita aos candidatos a professor.

Esta e outras confusões entre a administração pública e a administração privada das políticas de educação fazem parte das contradições presentes no programa. Ora, se para ministrar um idioma para alunos de ensino médio é necessário que os professores possuam licenciatura na disciplina, por que, uma vez administrado por uma empresa, essa exigência deixa de existir? O coordenador de uma importante escola de inglês de Vitória me contou que professores de inglês em cursos particulares não precisam ser graduados na área porque eles não são, de fato, contratados como professores. Eles são “instrutores de ensino” e, embora exerçam a atividade de um professor, não são considerados como tal. Pertencem, inclusive, a um sindicato próprio (o SENALBA). Essa medida é adotada para diminuir o custo dessas empresas com os funcionários, pois os instrutores têm um piso menor que os professores. Se for esse o motivo, parece então que a Secretaria de Educação estaria mais preocupada com o lucro dos empresários que administram o CEI do que cumprir as exigências do Mec acerca da formação dos professores.

Para esclarecer melhor essa questão, eu fiz essa pergunta à uma técnica da SEDU que era responsável pelas diretrizes e controle dessa política. A ideia inicial era que professores concursados do estado assumissem essa função. De acordo com

ela, o Governador ambicionava que gestão do CEI fosse inteiramente pública, entretanto, o projeto não foi aprovado pela Secretaria de Controle (SECONT). O governo tentou recorrer ao Tribunal de Contas do Estado (TCE) e o projeto foi novamente negado porque a folha de pagamento seria muito alta, prejudicando assim as contas públicas do Estado. Para solucionar esse problema, foi necessária a parceria com empresas privadas, pois os custos do programa seriam muito menores e, assim, ele seria aprovado.

O histórico das políticas de educação do Governador Paulo Hartung insinua um apreço do governador pela parceria com empresas privadas na gestão de algumas políticas. Esse histórico pesa contra ele quando professores de idiomas da rede pública se manifestam contra a terceirização da administração do CEI. Além disso, após uma breve investigação é possível verificar que no diário oficial/ES não foram publicadas nenhuma nota sobre a rejeição da SECONT ou do TCE ao CEI. O anúncio da existência do Projeto, e até a convocação para matrículas foi divulgada antes mesmo da publicação do decreto nº2247-R exposto no DIOES em 13 de abril de 2009 que cria os CEIs. Ou seja, o CEI já era uma realidade antes mesmo que sua criação fosse decretada pelo governador. O edital de licitação para a contratada que administraria o CEI foi lançado no dia 13 de janeiro de 2009. Curiosamente, a própria SECONT – que foi acusada de impedir a gestão pública do CEI – só foi criada no dia 19 de março de 2009, por meio da Lei Complementar nº 478, publicada na terça-feira anterior, no Diário Oficial do Estado, onde a então Auditoria Geral do Estado passava a denominar-se Secretaria de Estado de Controle e Transparência (SECONT). As características do programa publicadas no DIOES já contavam a gestão de empresas privadas, sendo que a primeira atividade da agora SECONT foi justamente oferecer um seminário com o tema “Gestão e Fiscalização dos Contratos Terceirizados”. Podemos então dizer, com alguma segurança, que essa política pública foi concebida com planos de uma administração privada, criando até mesmo mecanismos que auxiliem na gestão desses contratos. Isso explicaria porque os professores não são funcionários públicos – esse não era o interesse do governo do Estado. Mas isso não explica porque a SEDU não garantiu que professores do curso de idiomas fossem profissionais licenciados na área. Apesar da rejeição da SECONT à essa proposta ter

se provado inverídica, é sabido que profissionais mais especializados custariam, de fato, mais caro aos cofres públicos.

Além disso, o próprio documento que cria o CEI por decreto, assume o compromisso com a melhoria da formação de professores (ANEXO). De acordo com o decreto, é *finalidade* do CEI “contribuir para melhoria do ensino de língua estrangeira nas Escolas Estaduais, atuando na formação continuada dos professores [...]”

Desse modo, se a melhoria da educação estaria atrelada a formação continuada dos professores, que professores são esses? Os professores do CEI não estão vinculados às escolas Estaduais. Os professores das escolas estaduais não atuam nos CEI. Na verdade, o CEI sequer contrata professores, mas Instrutores de Ensino, como previamente apontamos. Então de que maneira a existência do CEI contribuiria para esse fim?

O que pude concluir é que esse compromisso firmado no decreto não faz sentido se ele é lançado após um processo de licitação que privatiza a administração do programa, tornando impossível que professores da rede pública estadual façam parte dele, uma vez que a SEDU não exige a contratação de professores. Assim, me parece o caráter pacífico das políticas distributivas torna o documento seguro de investigações aprofundadas afim de descobrir suas incoerências.

Não saber sobre as incoerências referentes a esta política, no entanto, não torna a experiência proporcionada pelo programa menos válida. Portanto, alcançar as experiências dos jovens beneficiados pelo programa é importante. Precisamos antes saber quem, afinal são esses jovens.

## 5.1 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E ENTREVISTAS

O CEI não foi a minha primeira experiência como professora. Eu já havia trabalhado em Educadora Social no programa Projovem Adolescente e já havia também trabalhado como DT por um ano no ensino médio estadual ministrando aulas de sociologia. O que pude perceber que é o perfil de jovem acolhido pelo Idiomas não parecia ser o mesmo dos alunos que frequentam o ensino médio regular, de onde são todos oriundos.

Entre essas comparações, outro dado que me chamou atenção, foram as diferenças raciais entre os alunos. No ensino médio regular onde eu havia trabalhado, era visível que na composição das turmas era maioria de negros (pretos e pardos). Já no CEI parecia ser o inverso. A minha hipótese inicial era de que a maioria dos alunos eram brancos e, possivelmente, oriundos de camadas médias.

Desse modo, foram aplicados 66<sup>63</sup> questionários nos alunos do CEI de Vitória. O critério utilizado foi de aplicar o questionário em todos os alunos das turmas do nível intermediário e avançado em todos os turnos. A ideia era atingir os alunos que tinham chegado até o último nível do curso de Idiomas, para avaliar os efeitos do acesso a esta política pública para o público atendido por ela por mais tempo. Assim os questionários foram aplicados entre os dias 20 e 25 de abril de 2015. Responderam ao questionário todos os alunos dos últimos níveis que estiveram presentes às aulas naquela semana<sup>64</sup>.

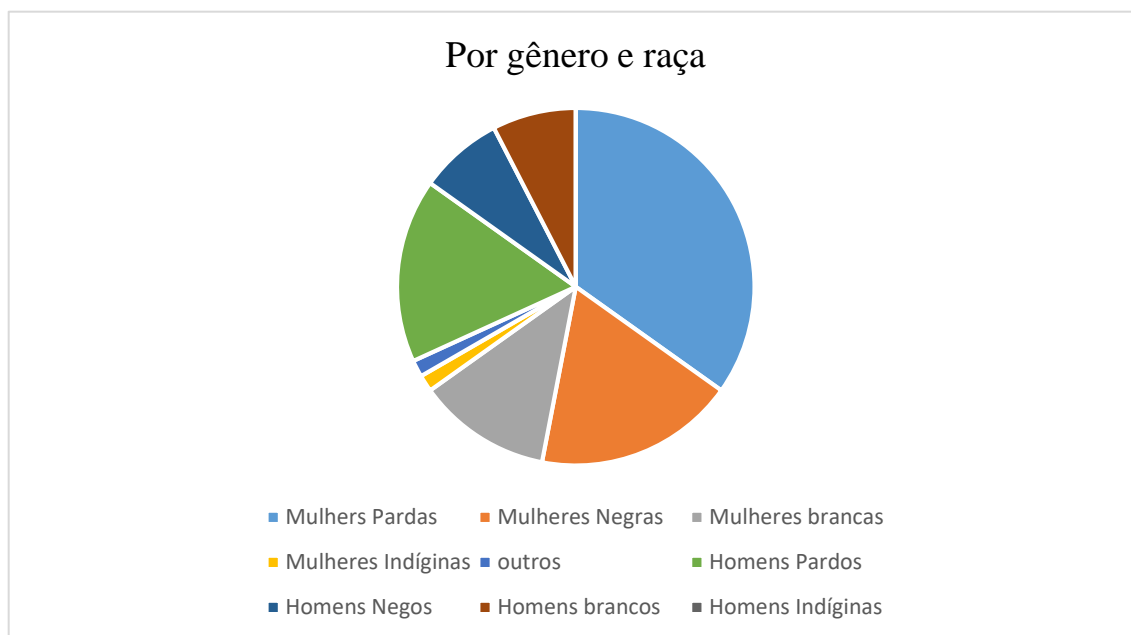
Os resultados da coleta de dados apontaram para uma maioria de alunos pardos e negros. Jovens autodeclarados negros representavam um quarto do total de alunos. A composição de gênero indica maioria feminina.

---

<sup>63</sup> O Número original da amostra era de 81 alunos. A prioridade foi dada aos alunos do intermediário e avançado, e os restantes foram respondidos por alunos de outros níveis. Devido a um erro no cálculo da amostra, não pude usar todos os 81 questionários. A solução foi me ater apenas aos questionários cujos alunos que estavam concluindo o curso.

<sup>64</sup> O Número de alunos matriculados no nível intermediário era de 104 alunos. A turma de intermediário contava com cinco alunos, totalizando 109 alunos matriculados nestes dois níveis

Gráfico 1 – Composição do alunos do CeI por raça e sexo



Fonte: Elaborado pela autora.

Na composição racial nos Espírito Santo, a maior parte da população se declara parda. De acordo com o censo de 2010, 48% da população capixaba se considera parda. Na realidade do CEI o resultado é parecido, todavia a população aumenta três pontos, para 51%. A concentração de jovens que se autodeclararam negros no CEI é maior se comparada ao resto da população. No programa, 25% dos alunos são negros, contra 8,3% da população capixaba. Isso quer dizer que o número de adolescentes no programa que se declaram brancos é menor do que o número que se declaravam negros. No espírito santo eles correspondem a 28,5% da população, no idiomas, esse número cai para 15%. Apesar de ter sido surpreendida pelos dados da pesquisa, talvez caiba aqui refletir sobre diferenças de percepção. Para mim, que sou negra, a nomenclatura “pardo” é percebida como uma variação do fenótipo negro. Ela não carrega a complexidade da miscigenação brasileira, mas é a expressão da negritude “clareada”. Ora, a forma como percebemos o mundo é extremamente singular. Por isso, as impressões do pesquisador, ainda que imperfeitas, são aqui, relevantes pois é através desse olhar que o CEI se apresenta. Todavia esse critério é pessoal e intransferível, assim como a autodeclaração. É possível supor, no entanto,

que a categoria parda acolha indivíduos socialmente reconhecidos como brancos, embora seus traços não sejam exclusivamente caucasianos.

Para ilustrar a impressão que tive ao me deparar com os jovens participantes do programa, foi inserida a foto abaixo. A figura se refere aos alunos selecionados para fazer o intercâmbio no ano de 2015, o que significa que eles não representam a totalidade dos alunos do programa. Entretanto, esta “amostra” é fidedigna a composição étnica representada nas salas de aula.

Figura 5 – Os 100 alunos selecionados para o intercâmbio de 2014/2015. Poucos alunos negros na foto



Fonte: Governo do Estado (2015)

Os conceitos que definem a autodeclaração racial podem ser profundamente subjetivos, mas a identificação é composta também por uma dimensão social. Ou seja, a construção de uma identidade étnica passa pelo reconhecimento dessa representação pelo outro e nas experiências implicadas por essa socialização: desse modo ser ou não negro (preto ou pardo) é parte da construção dialética entre se ver como negro e ser visto como negro. A figura aqui apresentada demonstra que, ainda



que a maioria deste grupo se declare parda<sup>65</sup>, isso não significaria dizer que a maior parte das pessoas presentes nesta foto são negras.

Como o objetivo dos questionários aplicados foi conferir o perfil dos alunos selecionados pelo CEI, gênero e raça não foram as únicas coisas observadas no questionário. No final do questionário, havia um espaço que possibilitava que os alunos que haviam respondido o questionário e quisessem participar da pesquisa deixassem o nome e o telefone. Assim, os alunos que deixaram essas informações disponíveis, foram selecionados para a entrevista. Dez alunos foram entrevistados nessa pesquisa.

## 5.2 PERFIL DOS ALUNOS

Além de informações sobre gênero e raça, o questionário previa outras perguntas mais específicas sobre o perfil socioeconômico dos alunos. Assim, é possível saber onde moram, onde estudaram, escolaridade dos pais e outras informações sobre o perfil dos alunos que foram acolhidos e que conseguiram se manter no CEI até o último nível.

Os alunos que responderam os questionários têm idades entre 16 e 20 anos. A maioria desses alunos possuem 17 (33%) ou 18 (44%) anos. As outras idades apareciam em números menos expressivos: 16 anos (3%), 19 anos (12%) e 20 anos (7,5%). Desse modo, os alunos são jovens nascidos na segunda metade da década de 1990.

A maioria dos jovens atendidos pelo CEI de Vitória, 56%, são moradores da capital. Assim, 44% dos alunos não moram no município. Entre estes, 21% são moradores do município da Serra, 13,6% são do município de Vila Velha e apenas 9% residem em Cariacica.

Esses jovens moram, em geral, com o pai a mãe e a/o irmã/o, família nuclear com quatro pessoas. Essa composição corresponde a 44% dos jovens que responderam o questionário. 21% moravam em cinco pessoas (incluindo o aluno) e a

---

<sup>65</sup> A pesquisa não foi realizada com esse grupo específico de alunos, portanto estas são suposições alegóricas.

mesma porcentagem (21%) para jovens cuja família consistia em três pessoas. Aqui a composição familiar alternava entre arranjos monoparentais e ser o único filho (a) do casal. Apenas seis pessoas (9%) moravam sozinhas com o responsável (aqui, geralmente a mãe). Somente um aluno morava sozinho, um aluno morava com seis (incluindo o jovem) familiares, e um jovem morava com 8 pessoas.

Sobre a escolaridade dos pais, é possível perceber que parte significativa dos pais, mães e/ou responsáveis legais desses jovens têm o ensino médio completo. Mais de 40% dos pais dos alunos do CEI concluíram o ensino médio. Outros 10% concluíram o ensino superior, e 4% são pós-graduados. Isso quer dizer que mais da metade dos pais dos alunos do CEI são casados, possuem ensino médio completo ou maiores qualificações. Assim, podemos dizer que parte relevantes desses alunos possuem um núcleo familiar organizado<sup>66</sup>. Segue a tabela:

Tabela 6 – Escolaridade dos pais

<b>Escolaridade</b>	<b>Pai<sup>67</sup></b>	<b>Mãe<sup>68</sup></b>
<b>Ensino Médio completo</b>	28	30
<b>Ensino Médio incompleto</b>	4	4
<b>Ensino Fundamental completo</b>	9	8
<b>Ensino Fundamental incompleto</b>	3	4
<b>Ensino Superior completo</b>	7	7
<b>Ensino Superior incompleto</b>	2	2
<b>Pós-Graduação</b>	1	3
<b>N/A<sup>69</sup></b>	3	3

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com Jessé (2015), não adianta pensar nas heranças culturais como baluartes das desigualdades sociais, mas é preciso também atentar para o peso das

<sup>66</sup> Esta categoria pode ser entendida como famílias com mais de um responsável legal e cujos responsáveis completaram pelo menos o ciclo da educação básica.

<sup>67</sup> Vale aqui lembrar que padrastos entendidos como responsáveis legais foram contabilizados como pai.

<sup>68</sup> Madrastas consideradas responsáveis legais pelos alunos, foram contabilizadas como mãe

<sup>69</sup> Três alunos não responderam. Nem sobre o pai nem sobre a mãe. Os alunos que só mencionaram um dos pais, não entraram como N/A

origens familiares, do capital cultural acumulado ao longo de gerações presentes em qualquer país capitalista. O que interessa aqui destacar é que estes problemas não nascem de supostas deficiências culturais que o Brasil tenha frente aos países desenvolvidos, mas da incapacidade do sistema para integrar um vasto contingente de excluídos, a quem faltam não apenas recursos materiais, mas equipamentos básicos de educação, autoestima e cidadania. Assim, para pensar o perfil desses alunos é importante considerar não apenas a condição material, mas as influências familiares que agregarão também maior acervo e capital cultural para esses jovens.

A maioria dos alunos do CEI de Vitória não exerce qualquer tipo de atividade remunerada. Dos 66 pesquisados, a maioria com mais de 18 anos, quase 76% dizem que não trabalham. De acordo com a pesquisa “Juventude na escola – por que frequentam?”, que foi feita pelo Ministério da Educação (MEC), Organização dos Estados Interamericanos (OEI) e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), aponta que apenas 41,3% dos jovens brasileiros se dedicam exclusivamente aos estudos. Outros 32,2% o conciliam com o trabalho e 10,1% fazem bicos regulares. Ainda de acordo com o MEC, entre os que atualmente só estudam, 10,1% já se dedicou às duas atividades em algum momento da sua trajetória escolar.

Entretanto, na realidade do CEI, os alunos que trabalham (formal ou informal), estagiam, ou participam de algum programa de incentivo como o Jovem Aprendiz, são apenas 24%. Então se no Brasil, a maioria dos alunos trabalha, no CEI, essa é a realidade da minoria. E entre os alunos que trabalham, 16 em números absolutos, 5 estagiam, 3 são aprendizes, 4 são trabalhadores formais, e outros 4 trabalham sem vínculo formal.

Como já foi dito, os alunos entrevistados estavam nos últimos níveis do curso, e assim, grande parte terminando os estudos no CEI. É importante também lembrar que o ano letivo de 2014 foi estendido no CEI, e durou até maio de 2015. Isso quer dizer que os alunos que estavam cursando o terceiro ano do Ensino Médio em 2014, junto com o nível intermediário no CEI, terminaram o Ensino médio em dezembro de 2014, mas continuaram os estudos do CEI até maio. Assim, a maioria dos entrevistados, no momento da pesquisa, já havia terminado do ensino médio regular (68,1%). Entre os alunos que ainda não haviam terminado o EM (31,8%), a maior parte

estava cursando o ensino técnico integrado, que é mais longo, e tem a duração de quatro anos. Assim, os alunos que concluíram o EM nas escolas:

Tabela 7 – Escolas em que os alunos do CEI concluíram o Ensino Médio

<b>Escola</b>	<b>Município</b>	<b>Alunos</b>
<b>EEEM – Colégio Estadual do Espírito Santo</b>	Vitória	13
<b>EEEM – Irmã Maria Horta</b>	Vitória	8
<b>EEEFM – Maria Ortiz</b>	Vitória	7
<b>EEEM – Prof. Renato José da Costa Pacheco</b>	Vitória	3
<b>EEEFM – Almirante Barroso</b>	Vitória	3
<b>EEEFM – Des. Carlos Xavier Paes Barreto</b>	Vitória	2
<b>EEEM – Prof. Fernando Duarte Rabelo</b>	Vitória	1
<b>EEEFM – Elza Lemos Andreatta</b>	Vitória	1
<b>EEEFM – Hildebrando Lucas</b>	Vitória	1
<b>EEEFM – Major Alfredo Pedro Rabaioli</b>	Vitória	1
<b>EEEM – Agenor Roris</b>	Vila Velha	1
<b>EEEFM – Coronel Olímpio Cunha</b>	Cariacica	1
<b>EEEFM – Prof. João Antunes das Dores</b>	Serra	1
<b>EEEFM – Nova Carapina</b>	Serra	1
<b>Colégio Adventistas (particular)</b>	Vitória	1

Fonte: Elaborada pela autora

Os 21 alunos que ainda não concluíram o ensino médio, estudam:

Tabela 8 – Escolas em que os alunos estudam

<b>Escola</b>	<b>Município</b>	<b>Alunos</b>
<b>EEEFM – Almirante Barroso<sup>70</sup></b>	Vitória	6
<b>EEEM – Arnulpho Mattos<sup>71</sup></b>	Vitória	6
<b>EEEM – Colégio Estadual do Espírito Santo</b>	Vitória	4

<sup>70</sup> Ensino Técnico integrado

<sup>71</sup>Ibidem 60

<b>EEEM – Prof. José Renato as Costa Pacheco</b>	Vitória	2
<b>EEEFM – Elza Lemos Andreatta</b>	Vitória	2
<b>EEEM – Prof. Fernando Duarte Rabelo</b>	Vitória	1

Fonte: Elaborada pela autora

Entre os alunos que concluíram o ensino médio, apenas 16,6% (11 alunos) interromperam os estudos. A maior parte dos alunos concluintes dos CEI de Vitória mantiveram os estudos, sendo que a maior parte seguiu para o ensino superior. Os 34 alunos que concluíram o EM, estudam:

Tabela 9 – Cursos dos alunos concluintes do Ensino Médio

<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Alunos</b>
<b>Ciência Biológicas</b>	UFES	2
<b>Farmácia</b>	UFES	1
<b>Engenharia Elétrica</b>	UFES	1
<b>Letras Português</b>	UFES	1
<b>Fisioterapia</b>	UFES	1
<b>Matemática</b>	UFES	1
<b>Artes Plásticas</b>	UFES	1
<b>Terapia Ocupacional</b>	UFES	1
<b>Arquitetura</b>	UFES	1
<b>Física</b>	UFES	1
<b>Química</b>	IFES	1
<b>Tec. Automação Industrial</b>	IFES	1
<b>Técnico em Mecânica</b>	IFES	1
<b>Farmácia</b>	Salesiano	1
<b>Arquitetura</b>	Salesiano	1
<b>Engenharia Civil</b>	Multivix	1
<b>Arquitetura</b>	Multivix	1
<b>Letras Português/Inglês</b>	Saberes	1
<b>Direito</b>	São Geraldo	1
<b>Direito</b>	Doctum	1

<b>Moda</b>	Faesa	1
<b>Engenharia Mecânica</b>	UCL	1
<b>Pedagogia</b>	FAVI	1
<b>Técnico em Mecânica</b>	Senai	2
<b>Técnico em Automação Industrial</b>	Senai	2
<b>Curso Comissária de Bordo</b>	First Class	1
<b>Curso Autocad</b>	Prepara	1
<b>Tec. Serviço Jurídico</b>	Francisco Freitas Lima	1
<b>Pré-vestibular</b>	-	2

Fonte: Elaborada pela autora

É possível então perceber que a maioria expressiva dos alunos do CEI de Vitória tem, de fato, acesso ao ensino superior. E não apenas ao ensino superior, mas acesso a boas universidades. Essa realidade não é a mesma para o restante dos jovens brasileiros. No Brasil, a oferta da educação alterou-se significativamente a partir dos anos 90. Houve a universalização do ensino fundamental, o crescimento do ensino médio e também do ensino superior, cujas matrículas triplicaram. Apesar desse intenso crescimento observado no ensino superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito – abrange 19% na faixa etária de 18 a 24 anos (PNAD, 2009). Assim, é possível verificar que 81% dos jovens nessa faixa etária não tem acesso à educação superior. Uma pesquisa realizada por Andrade (2012) aponta para uma correlação aproximada entre a falta de acesso à universidade com variável relacionada a cor, renda e trajetória escolar desses jovens. Assim, o estudo conclui que os alunos cujo acesso à universidade é facilitado são geralmente oriundos do ensino privado, brancos de nível socioeconômico médio ou alto. Desse modo, os alunos do CEI pertencem à uma elite que não enfrenta necessariamente os mesmos obstáculos que impedem o acesso à educação superior, que os seus colegas do ensino público poderão enfrentar. As hipóteses que vem se confirmando há alguns capítulos é que essa política pública simplesmente não acolhe os alunos que terão dificuldade de acessar a universidade, isso é, a maioria dos alunos da rede pública.

Ainda na investigação sobre o perfil desses alunos, foi possível verificar que parte expressiva da população do CEI é também advinda de escolas particulares. Quando perguntados se eles já estudaram em escolas particulares, 53% disseram que não. Mas 47% afirmaram já terem estudado em instituições privadas. Isso quer dizer que quase metade dos alunos concluintes do programa tiveram acesso a escolas que, de acordo com o Inep, conseguem garantir a qualidade da educação dos alunos de maneira que as escolas públicas não conseguem. Assim, os alunos que conseguem, não apenas entrar, mas também concluir os estudos no Idiomas, são alunos cujo perfil é bastante particular. Em números menos expressivos é possível saber que 16,6% dos alunos frequentam cursos de idiomas além do curso oferecido pelo CEI e 10,6% deles já viajaram para o exterior.

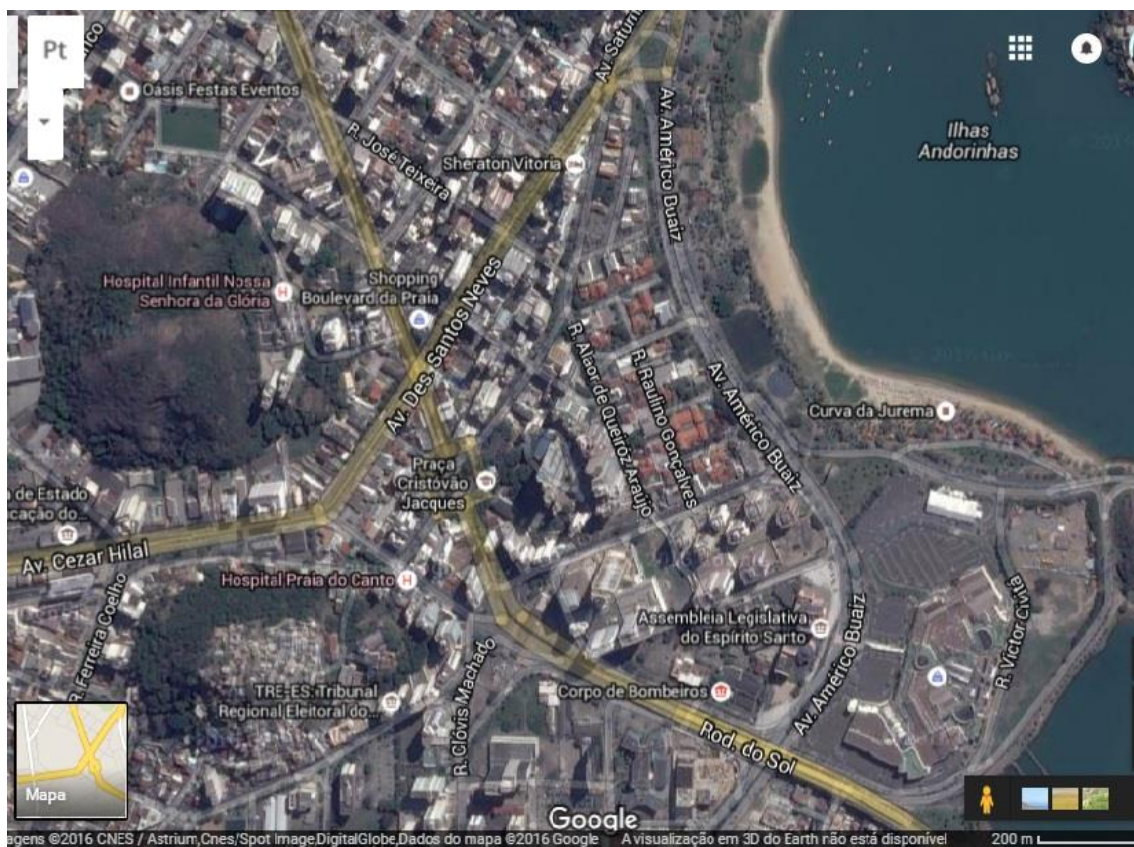
Apesar das evidências de que os jovens com o nível socioeconômico mais baixo, alunos das escolas de menor qualidade (quase sempre em bairros periféricos) são menos atendidos pelo CEI – e, portanto, a política pública não consegue equalizar oportunidades – não seria prudente concluir a ineficácia dessa política com base apenas nesses critérios. Afinal, avaliar uma política pública sem considerar a experiência do público que é atendido por ela poderia tornar a avaliação estéril. Assim, a descrição da realidade investigada torna-se um procedimento rico, dado que sua realização é partilhada com os agentes e beneficiários envolvidos na política, permitindo uma apropriação reflexiva e socializada entre os diversos sujeitos da ação em movimento.

### 5.3 O ESPAÇO, A CIDADE, E OS IMAGINÁRIOS CONSTRUÍDOS

No capítulo quatro discorremos sobre a posição privilegiada em que se encontra a Escola Fernando Duarte Rabelo e, por conseguinte, o Centro Estadual de Idiomas de Vitória. Situada em frente à praça Cristóvão Jaques, a escola está estrategicamente localizada entre a saída da Terceira Ponte e a Avenida Reta da Penha. Próximo ao CEI estão os principais pontos da cidade. A praia da Curva da Jurema fica a poucos quarteirões da escola. Assim, o CEI está também próximo ao Shopping Vitória, à Assembleia Legislativa, ao Tribunal de Contas, ao Tribunal de Justiça, e outros espaços relevantes.



Figura 6 - Localização do CEI e empreendimentos e instituições próximas



Fonte: Google Maps (2015)<sup>72</sup>

Situar as instituições que circundam o CEI, significa também expor o público que circula por esse espaço, o que incidirá diretamente nos serviços oferecidos na região. Uma região frequentada por juízes, advogados, deputados e médicos, oferecerá produtos e serviços destinados a este público, cobrando os preços coerentes com o status da região. Entretanto, os altos preços incidirão nas estratégias que os alunos adotarão para frequentar o Centro. Muito alunos se viam obrigados a almoçar dentro do Idiomas, uma vez que as escolas regulares não oferecem almoço ou janta aos alunos, apenas lanches em horários específicos. Para boa parte dos alunos não era possível arcar com os preços estabelecidos pelos restaurantes da

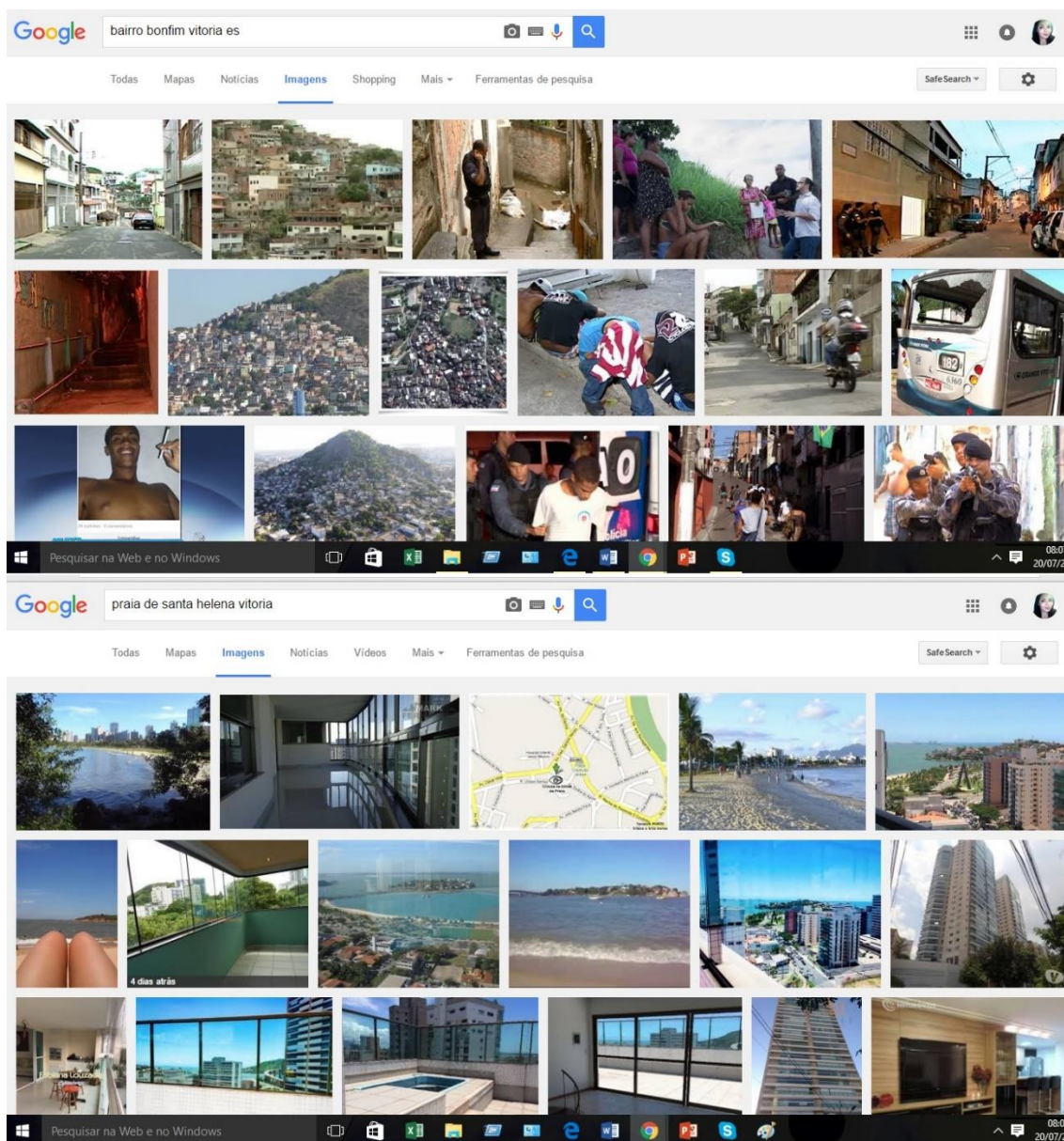
<sup>72</sup> Visualizado em 21 mai. 2016



região. Os altos preços dos produtos e serviços da região eram, inclusive, quase sempre motivos de piada entre os estudantes. Uma professora certa vez perdeu os óculos escuros na padaria ao lado da escola. Esse evento serviria como anedota para qualquer pessoa que dissesse que foi à padaria, travestindo de humor a crítica aos preços adotados pelo comércio local, considerados abusivos pelos alunos: “A outra teve que pagar o pão com o Ray Ban. Esse pirulito custou quanto, um Iphone?”.

A cidade não é apenas um espaço físico, mas é também um espaço lúdico. A região ocupada pela escola é um espaço de representação que está presente no imaginário dos alunos. Se um jovem mora em uma comunidade periférica, é possível que as representações produzidas por este lugar e sobre este lugar sejam destoantes das representações que são produzidas nos bairros considerados nobres. Se pesquisarmos no Google por “bairro do Bonfim” em Vitória, este site de busca irá oferecer imagens sobre a região que vão compor a forma que esse bairro é percebido. Isso não quer dizer que as representações sociais produzidas sobre o mundo sejam reais. Entretendo os espaços possuem uma dimensão simbólica que não pode ser ignorada.

Figura 7 – Pesquisa de imagens sobre dois bairros em Vitória



Fonte: Google imagens<sup>73</sup>.

Considerando as representações dos espaços, não será rara conclusão de que as regiões possuem populações residentes de níveis socioeconômicos distintos. O bairro Bonfim estará situado em uma região periférica, marcada pela violência urbana, enquanto o bairro Praia de Santa Helena, como já dito, está situado em uma região

<sup>73</sup> Ibidem 72

central, estratégica, concentrando vários serviços instituição importantes em uma mesma região. Estudos de Carneiro e Mesquita (2000), mostram que a medida eu os bairros se distanciam de bairros centrais, de classes medias e altas, o poder público torna-se menos presente. Isto quer dizer que o espaço público é parte do espaço urbano, mas distribuição de recursos não é homogênea, como também não será homogênea a relação entre pessoas neste espaço. O simples fato do CEI estar situado neste lugar, faz com que muitos alunos circulem pelo espaço, se apropriando dele. Durante a observação, foi possível notar os alunos se sentiam parte integrante do espaço, e não se colocavam mais como estrangeiros, ainda que eles habitassem municípios fora da capital. A circulação destes jovens por pelos diferentes espaços que compõem o cenário urbanos, diversifica a experiência desses sujeitos. A ideia aqui apresentada consiste em reconhecer a política nas suas múltiplas dimensões. Pois frequentar o CEI não consiste apenas em ir as aulas, mas significa também saber que a padaria ao lado é cara e brincar com esse fato. Significa marcar com os colegas de levar uma bola e jogar futebol na quadra da pracinha depois da aula do curso<sup>74</sup>. Significa ir passear no Shopping Vitória, na ir à Pracinha dos Desejos<sup>75</sup>, lanchar no McDonalds ou no Sudway<sup>76</sup>, paquerar o rapaz da Vivo<sup>77</sup>, saber que a papelaria da Reta da Penha<sup>78</sup> é mais barata que a papelaria do próximo à terceira ponte, e reparar que o “tio da paçoca”<sup>79</sup> vende mais barato às quintas-feiras.

Assim, a ideia aqui é chamar atenção para a diversidade de experiências produzidas pela política pública, pois as vivências escolares não estão presas aos muros da instituição. As sociabilidades – porque elas são múltiplas – não ocorrem apenas no interior da escola, mas fazem parte de um conjunto de relações e ocupação e representação do espaço em torno. Portanto, eles não apenas *estudam* no CEI, mas eles vivem no CEI todas as experiências que a política e a sua localidade pode

---

<sup>74</sup> O alunos do CEI não têm permissão de usar a quadra da EEEM Fernando Duarte Rabelo

<sup>75</sup> Praça localizada na Avenida Américo Buaziz que tem seus limites confundidos com a praia da Curva da Jurema

<sup>76</sup> Restaurantes fast foods próximos à escola

<sup>77</sup> Loja de celulares localizada na esquina da Reta da Penha com a Desembargador Santos Neves

<sup>78</sup> Nome popular conferido à Avenida Nossa Senhora da Penha

<sup>79</sup> Categoria nativa. Vendedor de paçoca e outros doces que opera no ponto de ônibus em frente ao shopping Boulevard

proporcionar. Assim, ganham também o direito à cidade. Rompem com os limites e os estereótipos que o bairro onde eles moram podem inserir.

#### 5.4 DESCRIÇÃO E ENTREVISTAS: UMA INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE APREENDIDA

Ao entrar no campo, isto é, no CEI do município de Vitória, a primeira coisa que me chamou atenção, como previamente mencionado, foi o perfil geral dos alunos. Aqui não me refiro apenas às diferenças étnicas, se comparados aos alunos do ensino médio público, mas a diferença de comportamento. Os alunos do CEI se mostravam gentis, afáveis e muito interessados em tudo o que eu tinha para dizer. As meninas que sentavam na frente tinham como hábito elogiar a roupa ou algum acessório no corpo da professora. A experiência anterior como professora de adolescentes, tinha me ensinado que boa parte deles (dos jovens) tendiam a demonstrar alguma indiferença em relação aos professores. Outros eram demasiadamente desatentos e falantes. Ficavam claramente mais ativos durante as aulas, mas menos dispostos a participar.

Na primeira semana de aula reconheci uma ex-aluna e ela achou engraçado que eu, a antiga professora de sociologia, estivesse agora dando aula de inglês. Lorrana<sup>80</sup> era uma das melhores alunas da turma dela no ano anterior. Ela já era aluna do CEI e estava cursando o Basic, no segundo ano do curso. Eu ainda não sequer sabia que existia um processo seletivo para que os alunos entrassem no Idiomas – nada disso me havia sido explicado – mas a composição da turma logo sugeriu que a presença daqueles alunos naquele espaço não era uma feliz coincidência.

A relação dos alunos com o CEI era muito aproximada e os vínculos criados com os professores e funcionários era de um afeto inédito na minha vida profissional. Sobretudo, no que se refere a rapidez com que estas conexões eram formadas. Os alunos quase sempre chegavam mais cedo e sentavam na mesa de reunião que ficava na sala da coordenação, conversavam com as assistentes administrativas e com o

---

<sup>80</sup> O nome dos alunos foi alterado.

professor que estivesse por lá no intervalo das aulas. Assim, alunos professores e funcionários se conheciam e conviviam mesmo quando trabalhavam e estudavam em turnos diferentes. Tornar o CEI um espaço acolhedor a esses jovens nunca foi, a princípio, uma estratégia pedagógica, mas a integração dos alunos ao espaço se tornou uma ferramenta que foi apropriada pela direção do centro como meio de evitar a evasão dos alunos. Assim, além de destacar o mérito dos professores considerados “divertidos”, a coordenação geral começou a aproveitar – principalmente no ano de 2014 – a boa relação entre aos membros do CEI. É claro que nem todos os alunos têm relação aproximada com todos os membros do CEI, isso varia de aluno para aluno.

Entrevistadora: Como você classifica a relação entre os alunos e as pessoas que trabalham no CEI?

Então...com os professores acaba sendo uma coisa bem próxima pelo fato de ter aquela parte da conversação e aí você compartilha uma parte da sua vida, o professor compartilha uma parte [da vida dele] também. Sendo em outra língua ou não, compartilha. Ali cria um lacinho ali bem...muito legal. Mas agora com o pessoal na secretaria, ali dentro, geralmente quem vai lá é porque tá tendo com algum problema. Acaba que não tem isso com o pessoal da secretaria não, mas com os professores é bem próximo sim. Tanto com os professores quanto com os alunos. Mas com os professores é bem maior o laço que a gente cria (Karina, 18 anos).

Esta relação interferia muito no modo como os alunos percebiam o programa. Quando perguntados sobre os professores, os alunos não hesitavam em destacar as qualidades positivas destes profissionais. Apesar da menor qualificação dos profissionais<sup>81</sup> – se comparados aos professores de idiomas do ensino regular –, os alunos não parecem reivindicar essa diferença. A maioria dos entrevistados acreditavam que a maioria dos professores do curso eram muito bons e inclusive superiores aos professores da escola.

O professor realmente dá atenção para todo o mundo. É totalmente diferente. Se as escolas... se o ensino estadual fosse *parecido* com o ensino do CEI,

---

<sup>81</sup> Me refiro aqui a exigência. A equipe pedagógica de Vitória tinha, em média, cinco profissionais. Um coordenador com graduação em Letras em Inglês (Todos os nove coordenadores que assumiram o cargo tinham a formação adequada), dois professores também graduados em Letras-Inglês e outros dois sem a graduação. Esses dados, entretanto, não são absolutos devido a variação da composição da equipe entre os anos de 2012 a 2015 – tempo em que participei do programa.

nossa, eu acho que eu ia pra escola bem mais tranquila do que e vou. Cara, eu estudo a tarde – estudava a tarde ano passando, né?! – então, tipo, quando eu parei de trabalhar eu passei a acordar bem tarde para ir pra a escola. E eu acordava, assim, querendo morrer. “Deus que inferno ter que ir pra aquele lugar” e eu acho que isso não aconteceria se lá fosse um lugar assim, *parecido*, pelo menos em algumas coisas, com o CEI (Lorena, 17 anos).

Para além dos relacionamentos entre alunos e professores, talvez seja aqui importante destacar que a configuração e a dinâmica do CEI é radicalmente diferente do funcionamento de escolas regulares. As turmas não eram, necessariamente, menores, embora a maioria tivesse, de fato, um número reduzido de alunos, sobretudo no turno matutino. As turmas da tarde eram mais frequentadas, e as turmas do noturno e sábado, significativamente mais cheias. Isso facilitava uma relação mais íntima com colegas e professores. Além disso, todas as salas de aula contavam com algum tipo de equipamento de mídia. As salas de aula contavam com dez computadores que abrigavam três alunos por mesa (figura 8), o que significa que as salas tinham capacidade de receber 30 alunos. Os computadores raramente eram usados, mas os alunos também tinham acesso a televisão e áudio de boa qualidade. As salas eram equipadas com ar-condicionado e ventiladores.



Figura 8 – Sala de aula no CEI (Disposição das mesas e dos equipamentos)



Fonte: Espírito Santo (2014)

Uma pesquisa realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento aponta relação bastante objetiva sobre a qualidade da infraestrutura e desempenho escolar. A análise feita a partir do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Serce), feito em 2006, mostra que o desempenho dos alunos que estudam em ambientes com boa infraestrutura é superior ao dos que estão em escolas piores. De acordo com o estudo<sup>82</sup>, os estudantes de escolas urbanas sem ambientes acadêmicos adequados poderiam subir as médias de 506 pontos em provas de linguagens e 497 pontos em matemática para 525 pontos e 524 pontos, respectivamente, caso tivessem condições melhores. Nas provas do Serce, 20 pontos adicionais significam um quarto da diferença entre a obtenção de um nível insuficiente de aprendizagem e um nível adequado, de acordo com o relatório do BID. O estudo mostrou ainda a precariedade na infraestrutura das escolas da região e revelou que há grandes diferenças entre estabelecimentos urbanos e rurais, públicos e privados. O estudo conclui que o desempenho dos menos favorecidos, carentes de equipamentos e infraestrutura, é pior nas provas.

---

<sup>82</sup> Os dados consideram os resultados de 200 mil alunos de 3ª e 6ª séries do ensino fundamental de 16 países da América Latina em provas de linguagens, matemática e ciências.

Durante as aulas no CEI os professores tinham meios e equipamentos para realizar atividades dinâmicas, fazendo uso de jogos, músicas, vídeos e etc. O material didático oferecia recurso de mídia para ser usado durante a aula. Atividades de roleplay<sup>83</sup> para praticar a conversação entre os alunos eram estratégias recorrentes de interação que favoreciam a dinamização da aula

Assim, é importante aqui considerar as diferenças na qualidade de infraestrutura escolar as quais estes alunos estão sujeitados quando são feitas essas comparações às escolas regulares. O uso dos equipamentos está previsto no contrato da SEDU com a licitada.

De acordo com o documento Projeto Básico, a falta de manutenção das máquinas, equipamentos e softwares seria tolerado por até 24h após a solicitação. Passada a tolerância, seria descontado o valor mensal da manutenção de máquinas e equipamentos previsto na planilha de custos. Eu nunca tive acesso à planilha de orçamento e gastos da InCompany, então nunca soube se essa multa foi ou não aplicada. Entretanto, posso dizer que em raros momentos os computadores foram utilizados dentro da sala de aula. A princípio, pela ausência do software. Quando a InCompany ocupou o espaço do CEI, ainda existia a licença do software comprada pela administração anterior<sup>84</sup>. Uma vez vencida essa licença, a InCompany nunca mais a renovou. Antes eles diziam quem os computadores estavam em mau estado, então não valeria a pena comprar a licença que não poderia ser usada em todos os computadores, já que muitos não funcionavam. Os computadores só foram consertados no final de 2013, mas o software nunca foi adquirido. É verdade que em poucos meses os teclados perdiam os dígitos, os fones perdiam a espuma, e as telas já não ligavam. Nas aulas, às vezes, os professores usavam os computadores, mas sempre por vontade própria. O calendário pedagógico não previa tais atividades, pois seguia a lógica dos livros. Os computadores eram usados em aulas especiais, no tempo disponível, isso, se fossem usados.

---

<sup>83</sup> “Interpretar papéis”, em tradução livre. Os alunos deveriam interagir lendo as falas do diálogos propostos no livro.

<sup>84</sup> A licença do software vencia anualmente



Os computadores não são usados...nossa, nunca. Tipo, eu lembro de ter usado o computador uma vez, naquela atividade lá do Halloween. E também teve um dia que a gente fez uns exercícios no site, eu acho...mas muito raro. Geralmente [as atividades de mídia] era a TV mesmo (Karina, 18 anos).

De acordo com o projeto básico a “não utilização dos recursos disponíveis acarretará em advertência e suspensão do pagamento” (SEDU, 2012, p.20), o que sugere que essa era uma exigência importante, mas não necessariamente cumprida.

#### **5.4.1 As penalidades impostas sobre a empresa e os efeitos práticos da evasão escola**

De acordo com o Projeto Básico, a empresa está sujeita a sanções administrativas que aplicaria a glosa da fatura mensal considerando o custo aluno e o valor do serviço especificado. É interessante antes explicar que, em linha gerais, a SEDU paga às licitadas as mensalidades referentes a quantidade de alunos matriculados. Ou seja, se o CEI de Vitória recebe 1050 alunos e a mensalidade de cada um deles é de R\$50, isso quer dizer que a InCompany receberá do Estado R\$52500 mensais. Como o aluno tem duas aulas na semana, no final do mês o jovem terá tido oito aulas, o que significar que cada aula custará R\$6.25 por aluno. Assim, de acordo com o documento:

A falta de professores acarretando dispensa dos estudantes será considerada para desconto do pagamento levando em consideração a quantidade de estudantes de cada turma em que a aula não foi executada e o custo alunos (SEDU, 2012, p. 20).

Desse modo, caso uma turma de 20 alunos fosse dispensada porque o professor não chegou a tempo, a empresa perderia R\$125 pela aula não dada. Aulas vagas então raramente aconteciam. Se um professor faltasse, todos os outros eram imediatamente mobilizados pela coordenação para que os alunos não pudessem ser onerados. Porque, nesse caso, a empresa era financeiramente onerada. Na impossibilidade de que outros professores pudessem assumir as turmas, o coordenador assumiria as aulas. Assim, esta clausula garantia aos alunos a sensação

que organização e estabilidade. Na escola regular, caso professor faltasse, não havia a garantia de substituição. Assim, os alunos teriam esse tempo de aula vago.

Outra sanção imposta pelo contrato dizia respeito ao atraso na entrega do material didático aos alunos. Esse atraso acarretaria em desconto de 10% da fatura mensal que incide no valor do material não entregue. A InCompany, diferentemente da Yeski, não produzia material próprio. A empresa usava os livros da Cambridge, o que implicava em custos para a empresa. A SEDU cobriria os custos do material didático após a compra. Entretanto a empresa, com alguma frequência, não tinha verba suficiente para a encomenda dos livros o que quase sempre implicava em algum atraso na entrega do material aos alunos.

Por um bom tempo aqui [o material] não estava disponível. Quando não tinha eles [os livros] a gente fazia as coisas pelo quadro mesmo. A gente tinha um caderninho. Mas depois eles deram os livros, e é bem legal. Assim, tem separadinho a matéria e separadinho as atividades, o CD, é tudo bem organizado (Leila, 19 anos).

Entretanto os alunos não viam essa demora exatamente como um problema. Eles, em geral, sentiam mais falta do acesso aos computadores do que falta do livro.

Como previamente exposto, empresa recebia por aluno matriculado. Assim, cada aluno desistente do curso de idiomas seria descontado da empresa. Desse modo, existia um empenho da licitada em recuperar os alunos evadidos do curso durante o ano. Os motivos da evasão, embora variados, tendiam a recair sobre a falta de tempo dos alunos a se dedicarem às atividades do curso de idiomas. Boa parte da evasão acontecia entre o primeiro e segundo ano de Idiomas, porque era quando muitos jovens completavam 16 anos e poderiam agora estagiar, perdendo assim a janela de tempo ocupada pelo curso. Outro motivo frequente, principalmente no último ano de curso, era o abandono das aulas de inglês porque os alunos estavam agora focados em estudar para o vestibular.

Existia uma visível diferença entre o número de alunos concluintes e do número de adolescentes no primeiro nível. As evasões em cursos de idiomas não são raras.

Uma pesquisa feita pela escola Clever<sup>85</sup> de idiomas sobre seus próprios alunos na Grande Vitória, aponta que, em média, apenas 5% dos alunos que iniciam o curso<sup>86</sup> chegam ao último nível. Essa franquia oferece um curso cujo objetivo é habilitar o aluno a falar um novo idioma em um ano e seis meses. No Centro de Idiomas, por sua vez, o aluno precisa dispor de uma quantidade maior de tempo (três anos) para concluir o curso e isso talvez contribua para o aumento nos índices de evasão. Na época da pesquisa, estavam matriculados 104<sup>87</sup> alunos no nível intermediário e 5 alunos na turma de avançado. Isso quer dizer que dos 990<sup>88</sup> alunos recebidos pelo CEI, apenas 11% chegam aos últimos níveis. Mas na semana da aplicação do questionário, apenas 66 alunos estavam presentes, sendo 65 das turmas de intermediário e um único aluno da turma de avançado. Se usarmos esse número como referencial, isso representaria 6,6% do total de alunos, o que significa que o número de alunos que finalizam o curso é muito menor do que o número de ingressantes. Mesmo o baixo índice de alunos concluinte no CEI de Vitória (6,6%) é superior à média de alunos que conseguem concluir o idioma (5%) em outra escola particular do mesmo município. O trabalho de dissertação feito por Souza (2008), que investiga os motivos da evasão do curso de idiomas “Number One” em Sete Lagoas (MG), aponta também para o alto índice de evasão, de 30% em média. Cabe destacar que a pesquisa considerou apenas um ano de curso, e não a taxa de evadidos durante todo o tempo de curso. Esses dados indicam que a taxa de evasão do CEI, apesar de bastante alta, parece coincidir com as taxas médias de outras escolas de idiomas. Se considerarmos a taxa anual de 30% de evasão, ao final dos três anos, apenas 10% dos alunos concluiriam o curso – o que já acontece na escola. Podemos aqui lembrar os dados já apresentados no quarto capítulo que entre a média relacionada a taxa de evasão que no ano de 2013 era de 21% e em 2014 foi de 32%. Esse controle foi iniciado em 2013, o que quer dizer que esses dados não foram produzidos em 2012, primeiro ano da InCompany no programa.

---

<sup>85</sup> O nome da empresa foi alterado para preservar a empresa, a pedido do coordenador.

<sup>86</sup> Essa é uma pesquisa interna e não publicada. O meu acesso aos resultados foi facilitado por conta da relação com o coordenador de uma das escolas.

<sup>87</sup> De acordo com o sistema de controle de alunos. Essa informação foi obtida através da assistente administrativo, uma vez que os professores não têm acesso ao sistema.

<sup>88</sup> O CEI de Vitória oferece 1050 vagas. 990 para o curso de inglês e 60 para as turmas de espanhol.

As perdas implicadas pelas multas administrativas por questões relativas à entrega de material didático ou a negligência na instalação dos softwares nunca foi explicitada aos professores, contudo os professores foram devidamente informados – e extremamente cobrados – sobre o que a perda de alunos poderia causar sobre os ganhos da empresa (e, conseqüentemente, no pagamento salários).

Assim, os professores eram responsabilizados pela evasão dos alunos. O desligamento dos professores com o CEI quase sempre se tornava um momento bastante dramático devido à forte conexão estabelecida com os alunos. Esta fricção exauriu muitas coordenadoras durante o tempo de contrato. Durante os três anos de contrato, nove coordenadoras pedagógicas foram admitidas no Centro Estadual de Idiomas de Vitória. Muitas responsabilizadas por problemas de natureza administrativa e que pediam a demissão após alguns meses. As professoras, às vezes menos diplomáticas, normalmente eram demitidas após sérios conflitos com a direção geral da empresa.

Essa rotatividade na coordenação do CEI geralmente causava grandes confusões aos alunos do Centro. A maioria simplesmente não sabia quem era a coordenadora. Eles não tinham tempo de se acostumar com a nova coordenadora, pois ainda não tinham aprendido o nome da anterior. A maioria acabava confundindo as assistentes administrativas com a coordenadora, ou, acostumados ao fato não saberem ao certo quem era a responsável, recorriam aos professores e assistentes sobre questões pedagógicas.

Não sei. Qual coordenadora...? Aquela morena, a magrinha que depois ficou grávida?

Entrevistadora: Não, essa era a Karen<sup>89</sup>, assistente de coordenação.

Ué, mas quem era a coordenadora então? [risos] (Leila, 19 anos).

A última coordenadora do CEI de Vitória, que já havia sido coordenadora do CEI da Serra cuja gestão pertence à Yeski, entrou na empresa na segunda metade de 2014. Sua contratação objetivava prevenir a evasão – toda a contratação tinha esse objetivo. Em uma reunião onde a nova coordenadora apresentava as estratégias

---

<sup>89</sup>Os nomes dos profissionais também foram alterados.

de gestão, ela apontou que um de seus objetivos era aproximar os alunos do Centro. Se para a coordenadora anterior a ocupação persistente dos alunos à sala da coordenação era inconviente, a nova gestora fazia questão que os alunos fossem enturmados com o resto da equipe. Para ela, o vínculo afetivo dos adolescentes com o programa diminuiria a evasão desses jovens. A diversificação no quadro de professores, no entanto, fez com que a despedida de antigos professores fosse um pouco amarga para alguns alunos. Assim, a nova equipe foi recebida com pouco entusiasmo, e foi, com alguma frequência, vítima de críticas, normalmente sendo comparados aos antigos professores.

Então, no primeiro ano eu tive aula com uma professora maravilhosa. No segundo ano eu tive aula com uma professora que eu não gostei [...]. Achei ela muito arrogante. Tipo, no sentido de “o aluno não pode falar. Quem pode falar sou eu”. Mas assim, é uma coisa que eu achava, mas outro aluno não achava. Mas dos outros professores [que tive], eu gostava (Thalita, 19 anos).

A aluna entrou no programa em 2013, portanto em 2014, ano da entrada de novos professores, ela teve que se despedir dos antigos. As relações entre alunos e professores eram aproximadas e carregadas de afeto. Se ao curso da deste trabalho estabelecemos que a sociabilidade se estabelece através de trocas, sobretudo simbólicas, é importante aqui lembrar que as trocas significativas possuem neste contexto uma dimensão muito particular. Primeiramente e preciso lembrar que as relações entre alunos e professores, ainda que cordiais, são hierárquicas. Cabe aos docentes oferecer aos jovens ferramentas para que os objetivos traçados por esses alunos sejam alcançados. Assim, as trocas estabelecidas no interior dessa relação são desiguais, onde uma das partes detém as capacidades que o outro almeja alcançar, que somada ao afeto, poderá favorecer uma idealização do professor.

Thalita, após apenas um ano do curso de idiomas, conseguiu ser aprovada no processo seletivo e fazer o programa de intercâmbio. Ela fez o High School no Canadá por seis meses, e voltou para o Idiomas para continuar os estudos. A professora que ofereceu à Thalita os instrumentos necessários para que a jovem realizasse um sonho, foi demitida e substituída por uma pessoa desconhecida. Desse modo, a saída da antiga professora tem impacto direto no sentimento da aluna e relação ao CEI. Isso interfere não apenas no modo como ela verá a nova professora, mas vai afetar a

relação que ela estabelece com o espaço. Se antes o Idiomas era um lugar de oportunidades, que proporcionou a aluna uma experiência internacional, hoje ele já não inspira o mesmo sentimento. A entrevista com a aluna foi realizada em novembro de 2015, dois meses após a retomada das atividades no Centro. Descobri durante a entrevista e a aluna não retornou os estudos no CEI (ela ainda tinha um ano de bolsa). Quando perguntada o porquê

[...] e é ano de vestibular. Como que faz inglês estudando pra medicina? Não faz, né?! Eu até queria o diploma lá, certinho, do avançado.... As horas concluídas. Mas não dá. E também meio que, ah, perdeu a graça, um pouco. Enfim.

No trecho ela sugere que existem problemas que vão além da falta de tempo, mas o assunto não é retomado durante a entrevista. Apesar da justificativa, após a entrevista ela confessou que fazer o curso sem a antiga professora “não faz sentido”. Provoquei a aluna perguntando se ela só fazia o curso por causa da professora, a qual ela respondeu que como já havia conseguido alcançar as bolsas de intercâmbio, ela não teria o que fazer no CEI. Só continuaria os estudos caso a antiga professora ainda trabalhasse lá. Na mesma conversa provoquei questionando a jovem se na hipótese de voltar a ter aulas com a professora, estudar no CEI não interferiria nos estudos. Ela prontamente respondeu “A gente dá um jeito”. Assim, a falta de tempo era um disfarce para a falta de estímulo, já a aluna se mostrava disposta a retomar o curso caso tivesse aulas com a antiga professora.

Assim, os sentimentos produzidos pela política estão fortemente atrelados à questão da sociabilidade. Os vínculos estabelecidos são orientadores das implicações mensuráveis, mas não é possível apreendê-las de forma isolada. Desse modo, seria contraproducente avaliar os efeitos da política pública sem considerar sua dimensão subjetiva. Analisar os números produzidos sobre a evasão do programa só faz sentido se verdadeiramente compreendermos os motivos que produzem estes índices

#### **5.4.2 Sobre a administração e os conflitos internos**

Como já disse, os problemas resultantes das políticas públicas para a juventude decorrem da forma em como são concebidas e geridas. Como falar de uma política voltada para a juventude, sem levar em consideração os efeitos que essa política pode produzir, não sobre os índices, mas sobre a juventude. Isso é o que parece ser ignorado pelos gestores públicos. Se estabelecemos aqui uma gestão técnica, preocupada apenas com resultados, trocaremos os toda a equipe pedagógica para que os resultados mensuráveis sejam alcançados. Assim, se os resultados ainda não forem obtidos, serão realizadas outras “reformas”, mas todas elas sem considerar os efeitos diretos que elas exercem sobre os seus assistidos. Por isso o modelo privado de gestão, torna-se nocivo para o desenvolvimento da própria política pública, porque ele é incapaz de perceber os efeitos que ele mesmo produz.

Desse modo, a solução pensada para o problema da evasão escolar desembocou no aumento dos números de evasão. Ao invés de ouvir os coordenadores pedagógicos, a gestão empresarial do programa, preferiu desgastar as relações de trabalho. Dentro da percepção gerencialista da administração privada, focar nas complexidades das relações humanas pode ser percebida como uma “perda de tempo”. Era possível observar os conflitos e os desgastes emocionais entre a gestão administrativa e a coordenação pedagógica da empresa. Boa parte das coordenadoras adotavam um semblante infeliz após poucos meses pois eram incapazes de estabelecer vínculos com a equipe coordenada – pois sua função era pressionar os professores e as assistentes – não conseguiam atingir as metas estabelecidas pela empresa, não encontravam apoio em lugar algum, e eram figuras desconhecidas para as pessoas que estavam sob sua responsabilidade direta: os alunos. Os coordenadores de Centro da unidade de Vitória trabalhavam assim, presos sozinhos em um limbo, sendo hostilizados por superiores e subordinados, onde o fracasso era inevitável. É provável que os efeitos do CEI fossem escalonados por uma série de questões particulares que vão desde a pouca experiência da empresa no mercado, até as características pessoais do dono da InCompany. Entretanto, o comprometimento com a produção de resultados é qualidade intrínseca da administração particular, e a dimensão humana na gestão de programas podem perder relevo.

Se os alunos estabelecem relações com professores e colegas, o rompimento “mecânico” estes laços, isto é, se houver uma interferência externa que firam estas conexões, é claro que tanto alunos quanto professores ficarão ressentidos com aqueles responsáveis pelo distanciamento dessas pessoas. Isto não quer dizer que esse ressentimento seja acertado. Os novos professores não foram os responsáveis pela demissão das antigas professoras, mas eles foram vistos como vilões. Entretanto, essas conexões nem sempre eram rápidas ou diretas, e os alunos usavam outros subterfúgios para que as críticas aos novos profissionais manifestassem estritamente racionais, e não como um sintoma da saudade da antiga professora.

Nas entrevistas, mas também durante o curso, apenas os novos professores foram vítimas de censuras. Alguns recriminavam, por exemplo, a formação dos novos professores, mas não encontravam problemas parecidos nos professores antigos. Quando perguntado se todos os professores têm habilitação necessária para o exercício da função, Leonardo foi categórico:

Não. Não são porque têm muitos lá que, por exemplo, o meu professor que começou no ano passado – eu conversei com ele – ele fez o intercâmbio e tá dando aula. Então pra mim, isso não é a mesma coisa de você fazer pelo menos um curso, né?! Ou alguma coisa... pra você ser professor de verdade. Não digo nem a faculdade de Letras não, mas alguma coisa realmente pra você dar aula. Pra mim, o intercâmbio não te dá o direito de você dar aula. Porque muita gente que não faz o intercâmbio já sabe muita coisa. Então não acho que todos os professores sejam realmente preparados.

O professor referenciado por Leonardo foi aluno do CEI que agora dava aulas onde estudou. A maioria dos entrevistados não apontava a habilitação dos professores como um problema, mas é importante aqui lembrar que estes presumiam que eram todos formalmente habilitados para exercer a função. Quando confrontados pela pergunta, a resposta mais frequente era “Acredito que sim”.

#### **5.4.3 O processo seletivo e a exaltação instrucional: identidade e autoestima**

Em geral, os alunos teciam poucas críticas ao programa em si, e quando o faziam, eram bastante pontuais. Quando perguntados sobre os pontos negativos do



Idiomas, a maior parte dos entrevistados dizia não haver pontos negativos. Uma aluna, no entanto, apresentou críticas ao processo seletivo do intercâmbio:

Eu acho o lado ruim de estudar no CEI é o método de avaliação de vocês. Tipo, é.... vamos supor: a prova pro intercâmbio. Eu acho que vocês são muito rigorosos em relação a conseguir fazer a prova, entendeu? Você não pode chegar lá, escrever o seu nome no papel e sair. Eu acho que vocês são muito rigorosos em relação a isso. Porque, tipo, tem muito... você viu, tinham muitos alunos lá na sala com nota boa e tal, só que faltava e aí não fazia a prova. Só isso, só. Questão de.... Porque eu faria a prova do intercâmbio pra treinar. Tipo, só pra testar os meus conhecimentos, nem tanto pra fazer o intercâmbio. Eu nem ia passar. (Michelle, 18 anos)

Dos 122294<sup>90</sup> alunos matriculados no ensino médio público estadual, apenas 5310 têm a oportunidade de frequentar o curso de idiomas oferecido pelo de Governo do Estado. Isso corresponde a 4.3% do total de alunos. Considerando os critérios que vão peneirar esses cinco mil estudantes, não é exagerada a conclusão de que apenas uma pequena elite<sup>91</sup> ascenderá a essa política. Se nos capítulos anteriores já problematizamos o caráter não universal dessa política, cabe aqui refletir sobre os sentimentos produzidos por ela.

A Ideologia do Desempenho proposto por Reinhard Kreckel (1992) e sistematizada prodigiosamente por Jessé Souza (2009) é baseada em uma espécie de tríade meritocrática que envolve qualificação, posição e salário. Essa ideologia tanto estimula e premia a capacidade de desempenho como legitima o acesso diferencial e permanente a chances de vida e apropriação de bens escassos. A tríade também, assinala Jessé, torna compreensível porque apenas através da categoria do 'trabalho' é possível se assegurar da identidade, autoestima e reconhecimento social. Dessa forma, cria-se uma lógica social em que os próprios agentes excluídos das possibilidades de inserção nessa determinada esfera produtiva se sentem responsáveis pela sua marginalização.

Assim, os alunos que não são selecionados para participar do intercâmbio reivindicam o direito de fazer a prova, mas não reivindicam o acesso à possibilidade

---

<sup>90</sup> De acordo com informação publicadas na página da Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo

<sup>91</sup> O termo aqui empregado não se relaciona ao nível socioeconômico dos alunos, mas se refere ao caráter de "exclusividade" e "diferenciação" que a própria política produz

de intercâmbio. Legitimam o processo seletivo e concluem que se não foram selecionados, é porque não fizeram o suficiente, não mereceram. Como o processo de reprodução da desigualdade aparece como resultante da trajetória pessoal, a autoestima baixa termina sendo um componente inerente à inserção no mundo social das classes populares. Nesse caso, sua condição de subcidadanização é afirmada de forma objetiva pelo sistema social, reconhecida a partir de diferentes práticas sociais pelos incluídos na lógica produtiva dominante e reforçada pelo processo de culpabilização subjetiva incorporado pelos dominados. Temos assim um sistema de reprodução da desigualdade que se alimenta de valores morais fortes (Souza, 2009).

Os alunos têm o ano todo para se dedicar pra prova. É avisado [aos alunos] desde início como vai funcionar [o processo seletivo], então cabe ao aluno querer ou não se dedicar àquilo. (Lara, 17 anos)

A perversidade desse tipo de política é que o seu caráter excludente é desmobilizante. Se ela é cunhada com o objetivo de atender um pequeno e seletivo grupo, ela é compreendida como uma benesse do governo, ou um prêmio para aqueles que se esforçaram. O pequeno grupo representa o sucesso que a maior parte jamais conseguirá atingir por um motivo bastante óbvio: não há vagas para todos. Mas o discurso que se reproduz é que todos têm a chance de obter esse sucesso, basta estudar. Ora, se apenas 4% dos alunos podem frequentar o Idiomas, ainda que todos os alunos atendessem os critérios exigidos, é certa a conclusão de que a maior parte (96%) será excluída. Ainda mais exclusivo é o acesso às bolsas de intercâmbio. Dentre os 1050 alunos do CEI de Vitória, por exemplo, apenas 10 são, em média, selecionados, o que representa 1% dos alunos. Assim funcionam parte significativa das políticas públicas de educação, sobretudo as políticas distributivas que se baseiam no mérito. No caso do CEI, para concorrer as bolsas de intercâmbio, o aluno não pode adoecer, pois mais de duas faltas o excluirá do processo seletivo. Se ele não puder, algumas vezes durante o ano, arcar com os custos de transporte público, deixará de participar do processo seletivo. Se o aluno não tiver tempo hábil para estudar o suficiente para manter as notas acima de 95, ele não terá a oportunidade de participar do intercâmbio. E a culpa será exclusivamente do aluno. Como se esta fosse uma escolha deliberada do adolescente.

A reflexão aqui proposta não está relacionada com o número de vagas ou os critérios de seleção, mas o modo pelo qual a organização desta política de educação é legitimada, com uma facilidade impressionante, como um favor à população, isentando assim o programa de quaisquer questionamentos. O que corrobora para esse sentimento é justamente o caráter meritocrático do processo seletivo, pois a política se prova indubitavelmente eficaz. Então aqueles que não obtiveram sucesso no aprendizado de um novo idioma são os responsáveis pelo próprio fracasso, não é um problema do programa. O que sustenta essa percepção é a crença de que todos que estão ali presentes vieram de um mesmo passado. São todos oriundos de escolas públicas, tiveram o mesmo conteúdo escolar, as mesmas dificuldades. Entretanto, uns conseguem passar e outros não.

Assim, os que ali chegaram reconhecem em si o sentimento de merecimento, que fomenta neles a sensação de adequação e autoestima. A percepção de si e a construção da própria identidade é baseada em um processo contínuo de reconhecimento e diferenciação. Isto é, o indivíduo cria sua identidade num contexto social delimitado. A identidade do indivíduo vai sendo formada através de sua experiência, observação e reflexão e todos estes fenômenos constituem um processo que também é social. A identidade é a autoimagem do indivíduo produzida por ele e para ele, mas também pelos outros e para os outros (SCHUTZ, 1979). Então a afirmação da identidade depende, em certa medida, do reconhecimento dela perante os outros. Não é suficiente que o jovem se perceba como digno de um direito, é necessário também que aqueles as suas voltas reafirmem a sua posição no campo.

Eu sou o único [que fala inglês] lá na família. Minha mãe não fala nem o “I love you”, [risos].

Entrevistadora: E o que a sua família diz sobre você falar inglês. Ela te apoia, te incentiva?

Minha avó fica toda besta, né?! Insuportável. [risos] É meio assim, tipo, a minha avó, né, que eu falei [não teve acesso à educação formal, embora soubesse ler], já achava que eu era um Deus da inteligência porque me via lendo aqueles livros grossos assim, igual: Harry Potter, Percy Jackson, agora eu tô lendo o do Games of Thrones, né?! Aí fui fazer inglês, “Nossa!”. Agora que eu passei na UFES então...[risos] [...]. Minha mãe também me incentiva muito a continuar fazendo inglês. Eu acabei lá no CEI, mas tô querendo fazer na UFES. Dizem que lá é bom. (Douglas, 18 anos)

Assim, não apenas os familiares, mas os professores, os governantes, e os colegas reafirmam as posições que estes jovens devem ocupar. Entretanto, modo o qual o jovem resolve agir com relação ao papel social que assume dentro do grupo é subjetiva, embora o significado desse papel seja objetivo. As expectativas relacionadas a estes papéis são predefinidas pelo padrão institucionalizado frente ao papel a ser ocupado. Schutz (2002) destaca o significado subjetivo da participação da pessoa em sua comunidade. Se o processo de construção a formação da identidade é um processo social, então se torna necessário entender o papel do Outro e sua importância neste contexto.

Os alunos, uma vez selecionados para o intercâmbio, assumem com a Sedu o compromisso de retornar o investimento público que receberam (com as bolsas de intercâmbio) para sociedade. Esses jovens vão às escolas, oferecem palestras, dão entrevistas, participam essencialmente de todos os compromissos que são convocados. Não são supervisionados ou cobrados por essas atividades. Elas se tornam obrigações morais com a comunidade.

Figura 9 – Aluno segurando o uniforme do Idiomas durante a vigem de intercâmbio à Cape Town, na África do Sul



Fonte: Facebook/ceivitoria.

É frequente que esses jovens tomem a iniciativa que criar projetos para que suas experiências e conhecimentos sejam compartilhados. Os intercambistas de 2013, por exemplo, montaram um grupo de trabalho chamado ‘English Volunteer’ que oferece aulas de inglês gratuitas a crianças carentes. Alguns, mais articulados, são até hoje chamados para entrevistas em jornais e na TV para ajudar a divulgar o programa. Os intercambistas de 2015 gravam e editam vídeos contando a experiência do intercâmbio. A exaltação institucional (agradecimentos ao Governo do Estado, à Sedu e ao CEI), está sempre presente na fala desses jovens. Nesse sentido, esses jovens assumem, de modo exemplar, o papel que lhes é atribuído.



Figura 10 – Foto de um intercambista postada na página do Facebook do CEI de Vitoria. Homenagem institucional



Fonte: Facebook/ceivitoria.

Sabemos que a constituição a autoimagem se dá por um caminho que é dinâmico e subjetivo, entretanto, esta percepção de si é construída também no mundo objetivo. Isso quer dizer que o processo é social, pois o jovem não será capaz de observar todos os acontecimentos a sua volta, e assim ele irá estabelecer o que é e o que não é importante baseado em experiências significativas anteriores que são individuais e também socialmente vivenciadas. Schultz (2002) dirá que cada indivíduo se constrói no mundo, “mas o faz com o auxílio de materiais que são oferecidos por outros”. Assim, eles desempenham o papel de alunos modelos, pois assim são reconhecidos e assim se reconhecem.

Eu não me importo [de ser chamada para os eventos no CEI]. Assim, as vezes eu tenho tipo...sei lá, dá vergonha, um pouco. Mas eu gosto [risos]. É legal você ir lá, falar. [Isso] ajuda os alunos que querem viajar. Quando eu vi, foi...achei bem legal o menino lá falando como foi o processo seletivo, o intercâmbio e tal. Agora sou eu que tô lá [risos] (Thalita, 19 anos)

Na feira cultural do CEI, o “CEI Fair”, os intercambistas são convocados com o objetivo de incentivar os alunos do curso a se dedicarem mais, bem como compartilhar a experiência do intercâmbio, descrever o processo seletivo, enquanto exibem suas habilidades linguísticas recém-adquiridas. Esses jovens são expostos como troféus do exuberantes pelo programa, eles personificam os filhos pródigos da política pública e o compromisso estadual com a qualidade da educação capixaba.

Figura 11 - Intercambista ministrando palestra para pais e alunos dos CEIs (O Secretário de Educação, Haroldo Rocha (de terno), sentado na primeira fileira à esquerda)



Fonte: Governo do Estado. Foto de Nestor Müller (2015)

Esses jovens são, com frequência, usados para o ganho político dos administradores públicos. Na corrida eleitoral pelo Governo do Estado, esses adolescentes aparecem em vídeos institucionais de campanha tanto do candidato à reeleição Renato Casagrande – que deu continuidade ao programa após o fim do Governo Paulo Hartung em 2009 – quanto nos vídeos do então candidato e atual governador, Paulo Hartung. Nos vídeos ambos entendem a educação como uma forma de ascensão social, e por isso assumem o compromisso com uma educação de qualidade. Embora esses deslocamentos sejam inerentes ao jogo político, é

interessante notar que, embora o fracasso seja resultado da “falta de dedicação” dos alunos, o sucesso é sempre garantido graças a boa vontade política dos governantes e as políticas de educação desenvolvida por eles.

Figura 12 – Aluna do CEI Serra, intercambista 2010 no horário eleitoral da campanha de Paulo Hartung pelo governo do Estado, 2014



Fonte: Youtube (2014)

O uso político desses jovens não abafa o sincero comprometimento destes alunos com os estudos. Na matrícula, os pais dos alunos assinam um termo explicando as regras e o funcionamento do CEI. Nesse documento é explicado que os alunos deverão cumprir os requisitos mínimos se quiserem participar do processo seletivo do intercâmbio. O que, na prática, quer dizer que eles entram em competição a partir do momento que se matriculam. O ano letivo era distribuído em quatro bimestres. Na prática, a cada três unidades do livro<sup>92</sup>, eles eram avaliados.

São as avaliações escritas, né?! Que são as avaliações nos finais dos bimestres. E as avaliações orais também, e tem os exercícios de aula de os exercícios de casa. [...] É o melhor jeito que tem para avaliar. Não tem porquê mudar nada, não. Só as provas orais que tinham que ser mais difíceis (Leonardo, 18 anos).

---

<sup>92</sup> O Livro usado era “Touchstone” da universidade de Cambridge. Cada unidade é dividida em quatro lições (A, B, C e D).



As avaliações eram quase sempre aprovadas pelos alunos pois permitiam que todos tivessem a oportunidade de expor suas habilidades. Leonardo, por exemplo, aluno intercambista, sempre teve facilidade com o idioma, mas se mostrava bastante à vontade nas provas orais. Ele foi meu aluno no ano de 2013, e durante as aulas se mostrava ávido para compartilhar com os colegas as suas capacidades linguísticas. Como Leonardo era um aluno que se destacava no curso – e sabia disso – fechar todos os bimestres com cem pontos era parte do seu cotidiano. Os alunos do CEI dificilmente afetavam alguma modéstia em relação às suas conquistas acadêmicas. Eles expunham suas inseguranças em relação aos resultados, caso as tivessem, mas não se constrangiam em afirmar, mesmo antes de saberem a nota, que tinham “fechado” a prova. Os alunos eram bastante conscientes de suas habilidades e fragilidades na aquisição da linguagem. Se Leonardo pedia provas orais mais difíceis, Carol achava que o ponto alto do processo avaliativo eram os exercícios de casa.

[...] Levando em consideração que a pessoa no final tem a nota dividida e tem que dar, se eu não me engano, setenta e cinco, eu acho que é muito bom isso aí. Mas pessoa também tem que se sair bem em quase tudo para conseguir no final dividir o negócio e sair setenta e cinco, entendeu?! (Carol, 17 anos).

Carol geralmente alcançava resultados menos exuberantes que Leonardo, embora fosse uma boa aluna. O que era interessante perceber era que ela, assim como Leonardo, ela tinha a extada ideia de seus limites e suas habilidades. O resultado das provas nunca causava grandes surpresas ou reivindicações. O processo era, de modo geral, entendido como justo. Michelle reafirma estas conclusões

[...] É bom por questão de nem todo o mundo é bom em tudo. Tipo, eu não vou bem na prova oral mas vou bem na prova escrita. Não quer dizer que tipo, que não vá bem na prova oral porque eu não sei o conteúdo. Dá pra ver que eu sei na prova [escrita]. Talvez tem vários fatores que podem atrapalhar uma pessoa a fazer uma prova escrita ou uma prova oral. E, tipo, tem questão de trabalho [escolar], também, que ajuda bastante (Michelle, 18 anos).

No calendário já era prevista a avaliação bimestral. Ela durava uma semana – os alunos tinham aulas duas vezes por semana<sup>93</sup> – porque era dividida entre prova escrita e prova oral. Como já exposto no quarto capítulo, cada bimestre valia 100 pontos (o ano valia 400 pontos). O mínimo desejado para ser aprovado eram 300 pontos no ano, ou 75 em cada bimestre. As avaliações escritas valiam 40 pontos, as avaliações orais valiam também 40 e os exercícios valiam 20 pontos que eram acumulados durante o bimestre<sup>94</sup>. Se para atingir a média mínima, o aluno deve ter uma pontuação relativamente alta (75 pontos), para participar do processo seletivo os alunos deveriam obter, no mínimo, 95 pontos na média e mantê-la durante todo o ano letivo. Os alunos eram eliminados na medida em que suas notas não atendessem ao requisito, e se as faltas fossem se acumulando. Os alunos que mantivessem a “excelência” tinham seus nome publicados em edital, sendo convocados a fazer a prova do intercâmbio. Os alunos se dedicavam durante todo o ano para ter o direito a fazer essa prova. Mas quando viam enfim, os seus nomes publicados no edital, eles se autonomizavam e se organizavam de modo impressionante. O edital normalmente era lançado poucas semanas antes da prova.

Esperiei então – após o lançamento do edital – encontrar alunos apavorados, chorosos e cheios de perguntas. Mas poucos dias após a publicação, já eram formados grupos de estudos, as bibliotecas eram tomadas, e descobriam sozinhos a organização, possíveis temas para a redação das provas e perguntas mais frequentes nas provas orais. No primeiro ano que estive no CEI, lembro de ter descoberto mais sobre o funcionamento das provas através dos alunos do que com a coordenação. Na verdade, a coordenação sabia muito pouco sobre o processo seletivo. Esse processo acontece anualmente, então os veteranos, que tinham tentando nos anos anteriores, descreviam os processos aos novos concorrentes.

#### **5.4.4 As relações com os colegas: a dimensão da sociabilidade na construção da identidade**

---

<sup>93</sup> Exceto os alunos que faziam o curso no sábado. Estes tinham duas aulas consecutivas no mesmo dia.

<sup>94</sup> No último ano, a Incompany decidiu mudar a pontuação para 35 a pontuação das orais e escritas e para 30 a pontuação das atividades.

Segundo observado, a competição entre os alunos não parecia estimular qualquer animosidade entre eles. Eles se articulavam de maneira mais cooperativa do que competitiva. Os grupos ali formados se organizam a partir de um conjunto de predicados que a constituição e legitimação se dão através de um modo de vida muito particular. Desse modo, os estudantes arquitetam para si grupos por identificação e através dessas relações são remontadas as suas identidades.

Neste sentido, as relações se caracterizarão pela construção de uma rede de relações que incluirá colegas e amigos cujas afinidades foram intermediadas pelo CEI. Os estudantes apresentam uma média de idade aproximada, compartilhando assim, da mesma fase de formação, do mesmo espaço físico, e dos mesmos momentos dentro do programa, de modo que esses fatores não são excludentes na formação das redes de relações. Sua identidade juvenil, portanto, se constrói coletivamente nessa nova realidade através do compartilhar de experiências derivadas do vínculo institucional e da realidade específica vivenciada a partir de sua inserção nesse contexto.

Entrevistadora: Antes de você entrar, você conhecia alguém que fazia idiomas no CEI?

Não. Depois que eu entrei que eu fui conhecendo gente da minha sala, da minha escola que faz [o curso] também. Fui conversando sobre. [...] Eu fiz muitos amigos. Pessoas de outras escolas também, escolas que eu gostaria até de estudar. Eu achei a escola (CEI) muito boa, principalmente pelo círculo de amizades, os professores. Todos são bem legais, assim. Qualquer coisa, se você tiver uma dúvida você pode perguntar não só a escola, você pode perguntar também no Face[book], sempre esclarecer dúvida, amizade mais, também. (Carol, 18 anos)

Assim, aqui confirmamos o que Dayrell (2005) e Charot (2000) nos havia nos apontado: a sociabilidade tem papel fundamental na representação do espaço escolar para os alunos. As relações afetivas construídas entre os jovens e também com os professores, tem um efeito sempre muito claro na sensação que os alunos em relação ao CEI. Além disso, os alunos compartilham da “vantagem” de pertencerem a esse espaço e essa identificação privilegia a sociabilidade dentro do grupo.

Nesse processo, os grupos de identificação acabam sendo formados a partir de marcadores sociais (GOFFMAN, 1982). Coletivamente, entre os alunos, se constroem representações sobre o outro marcadas por uma afabilidade que tende a

ser reiterada, senão pela experiência prática na relação com os colegas, mas pelo posicionamento que eles assumem no campo. Quando perguntados sobre conflitos no CEI, todos os entrevistados responderam nunca ter participado ou presenciado qualquer desentendimento ou confronto no local. Isso não quer dizer que o conflito não existia, a representação do CEI no imaginário desses alunos se constrói como um espaço livre de tensões. O que pode parecer um paradoxo, pois os alunos estão em franca competição durante todo o tempo de curso.

Pra gente que já estuda lá na escola, acaba que são as mesmas pessoas da sala. Mas aí, o sei a gente fica mais amigo. Mas é, tipo, uma amizade que fica no CEI. Tipo, a gente vai lá conversar, fazer atividades juntos, rir, e tal. Não é do tipo “vem cá, eu passei um perrengue dentro de casa, me dá conselho”. Não é nada assim não, mas é amigo. Lá dentro eu não lembro de ter tido um conflito com ninguém. Nunca nem vi nada. (Michele, 18 anos)

#### **5.4.5 As personagens e as identidades**

O espírito competitivo dos alunos não se manifestava contra os colegas de curso de modo hostil, mas isso não quer dizer que a corrida pelas bolsas de intercâmbio não fosse um momento recheado de tensão e ansiedade competitiva. Após a publicação do edital, os alunos mudavam o comportamento abruptamente. A repentina sobriedade era um fenômeno que afetava os alunos selecionados para a prova e até mesmos os que sequer tinham interesse. Muito curioso foi perceber que os alunos que não foram selecionados, ficavam também mais silenciosos, em respeito aos colegas. Essa mudança era repentina, acontecia todos os anos, mas os alunos não pareciam ter muita consciência de que o comportamento deles mudava junto com os dos colegas cujos nomes foram publicados. Era comum que alguns desses alunos fizessem até mesmo piadas com a tensão sisuda dos colegas, sem notar em si mesmo o exterior menos amigável.

Os jovens que alcançaram o intercâmbio se dedicaram tão seriamente aos estudos que, aos concorrentes à bolsa, o conteúdo do livro se tornava ultrapassado em poucas semanas. A verdade é que não entendi imediatamente o que a possibilidade de intercâmbio significava para os adolescentes. Fui pega de surpresa pela repentina voracidade daqueles alunos outrora pacientes, quase passivos. Minhas

aulas, de repente, se tornaram pouco interessantes para esses alunos, afinal muitos já tinham terminados todos os exercícios do livro. Os alunos mantiveram a gentileza cortês de dedicavam aos professores, mas se tornaram visivelmente menos pacientes com explicações demoradas e com os colegas menos aptos do que eles.

Incomodada com a velocidade e com a forma como as coisas mudaram, e talvez um pouco magoada em notar que os alunos, na verdade, não precisavam de muito mim; comentei na sala dos professores que os alunos estavam frios, irreconhecíveis, e que o espírito competitivo desperta comportamentos antissociais. Uma colega prontamente respondeu “Você já leu *Lord of the Flies*<sup>95</sup>?”. O episódio é emblemático para pensar a forma como os professores se referem aos alunos quando estes não correspondem às expectativas ou não manifestam a docilidade que são a eles destinada. Quando os jovens não interpretam bem os seus papéis de “bons alunos”, a dedicação deles aos estudos perde importância até mesmo para aqueles cuja função é encorajá-los.

Goffman (2007), ao discutir sobre identidade e estigma concluiu que uma das formas da sociedade se organizar é através da categorização das pessoas, definindo os atributos para cada uma dessas categorias. Existem assim posições designadas aos atores porque eles correspondem às categorizações pré-concebidas. O mesmo ator (ou atriz) se coloca na vida como filha, como aluna, como professora, como amiga, como namorada, etc., ou seja, assume vários papéis. Assim, essa categorização faz com que estejamos em vários ambientes sociais e a partir das categorias que nos são apresentadas, esperamos encontrar nesse ou naquele ambiente, um certo padrão de pessoas, e acontecimentos. Goffman (2007) dirá que essas categorizações que nos permitem certa organização do mundo são repletas de expectativas normativas. Assim, diante de um “estranho”, em uma determinada situação, temos “em mente” uma série de ideias do que ele deveria ser ou como deveria se comportar, se vestir, pensar. Essa expectativa em relação ao sujeito é o

---

<sup>95</sup> O senhor das Mocas é um livro de William Golding que retrata a regressão à selvageria de um grupo de crianças inglesas de um colégio interno, presos em uma ilha deserta sem a supervisão de adultos, após a queda do avião que as transportava para longe da guerra.

que Goffman (2007) chama de identidade social virtual e será a referência para comparação da identidade social real que se apresenta diante de nós.

Desse modo, a forma como nos portamos, falamos, pensamos e agimos auferem nossas identidades, ao menos as nossas identidades virtuais. A forma como escolhemos nos representar é o que colabora com a construção da fachada<sup>96</sup>. Sustentar um “comportamento-padrão” é uma empreitada que demanda empenho de atos verbais e não verbais que possibilita a expressão de opinião sobre dada situação, através da observação dos participantes da interação, especialmente de si próprio.

A vestimenta é parte dessa construção. Simmel (2008) diz que o indivíduo é de natureza dualista concebida em uma forma particular de “unir o interesse pela duração, pela unidade e pela igualdade com o interesse pela mudança, pelo particular, pelo único” (p.22). A moda é, para Simmel, a repetição de um exemplo dado e agrada assim a necessidade de apoio social, transporta o indivíduo ao trilho que todos percorrem, oferece um universal, que faz do comportamento de cada indivíduo um simples modelo. E satisfaz igualmente a necessidade de distinção, “a tendência para a diferenciação, para mudar e se separar” (p.24). Assim, o uso do uniforme sempre foi um ponto de discussão para grande parte dos entrevistados. A rigidez das regras que se referiam à vestimenta limitava a capacidade dos alunos em expressar suas identidades:

Eles mandam você voltar da porta da escola [se o aluno estiver sem uniforme. [...] Uma vez eu fui com uma calça rasgada – do joelho pra baixo – e a coordenadora chegou pra mim e falou que eu não podia entrar com uma calça rasgada assim. Aí eu: “Tá, mas se eu pegar uma tesoura agora e cortar assim vai dar uma bermuda. De bermuda eu posso, não posso?” Daí ela: “Pode”. Eles colocam muita coisa pra, tipo, querer padronizar tudo. Só que não dá, cara. Não dá. Que nem eu...quando a minha blusa tá molhada, bicho, eu coloco uma blusa de frio daqui a aqui e vou lá [risos], entendeu?![...] Querendo ou não, a gente mora no Brasil. Querem que a gente coloque meia, tênis, calça...não pode usar nem um chinelinho. (Kelly, 18 anos)

A limitação da vestimenta é assim uma limitação da expressão individual. Se sabemos que a juventude é um momento que privilegia a construção da identidade,

---

<sup>96</sup> Ver “A representação do Eu na vida Cotidiana” de Goffman, 2007.

pois o processo de desenvolvimento da identidade é dialético entre o eu interior e a sociedade, a manifestação social dessas identidades ganham importância central. O uniforme será aquilo que silencia a individualidade, portanto os jovens não conseguem observar em seus pares como a manifestação de da individualidade será refletiva. Mas para se Simmel, a moda tem uma dupla dimensão, isto quer dizer que a identidade que se manifesta através do vestuário não quer para si uma individualidade absoluta. Ela procura não só a afirmação da identidade, mas identificação com o mundo social a qual pertence.

Nossa, eles [a escola regular] colocam todo o mundo numa salinha lá na escola, de manhã, no canto. Eles anotam o nome de todo o mundo, faz ocorrência de todo o mundo que foi sem o uniforme, ou se não usam um sapato que era para usar, que na opinião deles não era fechado; ou uma calça de uma determinada cor, tipo, azul muito claro ou laranja [...]. Eu entendo[...] eu falo que as pessoas abusam sim. As pessoas abusam sim. A gente sabe que e não fosse tão rígido assim, teria gente que iria com a blusa aqui, na metade da barriga, um short muito curto, entende?! Com a blusa transparente, ou alguma coisa assim. Coisa que, realmente, não é apropriado para o ambiente que você tá indo estudar. Você precisa se manter focado, e as outras pessoas precisam se manter focadas. Igual, sei lá se os garotos vão ou não se distrair com uma garota que tá com a blusa transparente ou até a metade, aqui. Sei lá, com a bunda aparecendo [risos], entendeu?! Então assim, de certa forma é bem necessário, mas não com tanta rigidez” (Júlia, 17 anos)

Essa dualidade descrita por Simmel fica clara no comentário da Júlia. Ela não concorda com a rigidez das regras porque elas limitam a expressão da singularidade, mas também acha que deva haver alguma padronização nos critérios estabelecidos. Por isso, a moda nada mais é do que uma forma particular graças à qual a tendência para a igualização social se une à tendência para a diferença e a diversidade individuais em um agir unitário. Assim, tanto a fachada pessoal quanto àquela criada pelos outros é resultada da mesma ordem. Elas são uma construção dialógica, ambas produto da vida social.

Assim, as identidades não são fixas. Elas são múltiplas, fragmentadas e mutáveis e não é possível assegurar uma identidade imutável, embora a sensação que temos é que ela se manifesta de maneira coesa. A identidade é moldada pelas experiências vividas, e o acúmulo de experiências somadas às expectativas sociais, nossos sentimentos e nossa posições. Assim, as experiências juvenis garantirão uma

identidade (não fixa) que não será apenas remontada por causa do campo, mas também pela posição se ocupa no campo e frente as relações que eu construo no interior desse espaço. Se as identidades surgem de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, apresentam assim uma dimensão mais subjetiva e outra mais coletiva – ambas socialmente construídas (MEAD, 1982).

Desse modo os jovens geralmente se identificam com um estilo específico, ou com uma característica “fixa” da identidade autoestabelecida porque ele se apresenta coesa, embora esse caráter linear das identidades são fantasiar que o sujeito produz sobre si mesmo.

As identidades são delineadas pelo sujeito mais também pelo grupo o qual ele está inserido. A sociabilidade é parte da construção da identidade, mas é parte também da construção e atribuição de significados da juventude, ou juventudes. A maneira como os jovens se relacionam e os indivíduos os quais o jovens escolhem para manter suas relações cotidianas é central para a edificação das experiências juvenis, pois a sociabilidade é para o jovem o que a brincadeira é para a criança: essencial.

Assim, os relacionamentos firmados no CEI são essenciais para a ocupação destes jovens no campo. O agrupamento dos jovens se dava de maneira similar as aproximações firmadas no espaço escolar. Afinidades musicais, ou modos de vida similares, ambições parecidas e etc. Os grupos organizados eram mais ou menos coesos. Entretanto é importante aqui destacar que alguns grupos se tornavam mais relevantes que outros dentro do espaço. Se na escola regular os alunos mais “populares” eram aqueles que possuíam qualidades particulares como beleza, status social ou habilidade específicas, no CEI a razão que oferecia destaque aos alunos era sempre a mesma: eles eram intercambistas.

Além do destaque institucional que já foi aqui debatido, dentro do CEI eles eram verdadeiras celebridades. As histórias e as experiências contadas pelos intercambistas eram reproduzidas por outros alunos que muitas vezes nem os conheciam pessoalmente. Desse modo, a sociabilidade não se dava horizontalmente. Se os professores desempenhavam um papel importante no imaginário e nos sentimentos desses jovens, os alunos que voltaram do exterior também. Não estou aqui dizendo que existia alguma forma hierarquia opressora entre intercambistas e



não-intercambistas, mas o que quero chamar atenção é que os arranjos sociais e a representações do outro, contribuíam de forma importante para o exercício dos papéis que os atores assumiam no campo.

#### **5.4.6 Desempenho escolar e capital cultural**

Se em 2012, eles precisavam realizar uma prova de inglês e português para que fossem admitidos no curso, em 2013, bastavam ter nota 7,0 em português e inglês para que fossem selecionados. Essa nova regra causou algum impacto no perfil dos alunos e, conseqüentemente, na dinâmica das aulas. Os novos alunos demoravam um pouco mais para conseguirem se comunicar exclusivamente em inglês, o que acarretava em atraso nas atividades e, conseqüentemente, nas aulas. Isso também afetou a quase homogeneidade das turmas. Se antes os alunos eram, de modo geral, bastante habilidosos, agora numa mesma turma, existiam alunos de altíssimo desempenho, e alunos que demonstravam um pouco mais de dificuldade. Supondo que parte relevante dos alunos da escola pública estadual sejam oriundos de uma estrutura familiar desorganizada, como sugerido por Jessé Souza (2009), é natural que existam dificuldades bastante objetivas quando se trata do sucesso escolar dos jovens. O autor afirma que um exemplo nítido dessa desorganização familiar é refletido na instituição escolar com comportamentos dos alunos como, indisciplina, desobediência, desatenção, desinteresse, ausências e agressividade. Dentro do ambiente escolar o desencadeamento desses comportamentos, e todos os outros que fogem das normas de disciplina e do bom comportamento são tratados como algo da “própria” natureza, e como uma escolha racional feita pelos alunos. Com a “precariedade da escola é impossível fazer alguma coisa em resposta a esses comportamentos” porque a instituição não os veem como um reflexo da condição de vida que lhes é oferecida, incapaz de suprir os parâmetros essenciais para socialização e o sucesso escolar do aluno (SOUZA, 2009, p. 51). Durante a entrevista, no entanto, foi possível notar que os alunos cresceram sim seio familiar organizado e acolhedor. Se concordarmos com Jessé, essa observação explica o acesso dos alunos ao programa. Pois alunos serão estimulados a demonstrar bom desempenho acadêmico se se sentirem seguros. O que não possuem o mesmo amparo afetivo,

terão mais chances de enfrentar o estigma do insucesso escolar. As escolas separam assim em duas categorias, uma daqueles que se ajustam às exigências e tem bom desempenho, e na outra os que não se ajustam e fracassam.

Blanc (2009) nos disse que o descolamento do seio familiar e consequente a diversificação das experiências é a marca da juventude, mas podemos aqui refletir sobre o papel que a estrutura familiar exercerá na vida dos indivíduos neste novo momento. Em sua pesquisa sobre republicas estudantis, Blanc afirma que o apoio oferecido pelos pais é importante para a estabilidade, não apenas financeira, mas também emocional dos jovens. Se na juventude, é auferida alguma independência, e uma nova posição frente à realidade apresentada, essa independência é, em certa medida, negociada com os pais. São eles – os pais – os provedores, as decisão e aspiração dos jovens passam pelo seio familiar.

Eles [pais] acham muito bom [que eu estude inglês]. Eles me incentivam bastante. Assim, a minha mãe tem o costume de falar que hoje em dia quem não sabe um segundo idioma é semianalfabeto[risos]. Então ela incentiva muito, assim. Ela fala que quando ela era pequena o sonho dela era aprender inglês, mas ela não tinha condições de estudar na época. Então ela sempre incentivou muito, a mim e aos meus irmãos de aprender um segundo idioma. Independente de gostar ou não, porque minha irmã, ela não suporta inglês [risos]. Mas tem que saber! (Jéssica, 18 anos)

Os pais da Jéssica têm do ensino superior completo e a ajudam a alcançar os seus objetivos. Para a jovem, cursar o ensino superior é um caminho natural. Ela fez o todo ensino fundamental em uma escola particular e cursou inglês a maior parte da vida e nos melhores cursos.

Eu sempre estudei inglês. Na verdade, eu sempre gostei, assim, do idioma. Filmes, músicas, em geral. E eu sempre tive muita facilidade para aprender. Então quando eu entrei no Maria Ortiz, eu já estava num curso de inglês desde pequena. Então quando eu entrei e a gente ficou sabendo do programa no CEI, a gente ficou atenta para as inscrições. Como eu entrei no meio do ano no Maria Ortiz, eu esperava que eu só fosse conseguir no outro ano. Mas aí abriram umas vagas remanescentes que foi quando eu entrei aqui no Centro de Idiomas. [...] Eu já fiz [inglês] no CCAA quando eu era criança. Foi a minha primeira escola, o CCAA. Do CCAA, eu fui pro Cultura Inglesa. Na época só tinha o da Praia do Canto, só que a minha mãe sofreu um acidente e daí não tinha como me trazer. Então eu saí do cultura Inglesa e fui pro lbeuv, que na época o meu pai tinha um escritório no centro de Vitória. Então pra mim era acessível. E por fim, antes de vir pro CEI, eu tava no Cultura Inglesa da Praia da Costa, quer era uma unidade nova. Daí tava eu e os meus irmãos. (Jéssica, 18 anos)

Assim, é possível dizer que essa jovem é fruto de um ambiente familiar bem organizado e com algumas posses. Jessé afirmaria que se tivéssemos na mesma sala de aula um Juninho<sup>97</sup> e uma Jéssica, a moça seria premiada, seu valor e seus méritos serão exaltados e Jéssica se sentiria segura em suas aspirações. Terá todo o apoio emocional para segui-las. Juninho, entretanto, levará o título de “aluno problemático” porque não desempenha bem o seu papel de alunos. Já para Juninho há poucas chances que ascensão social por meio de estudos. De acordo com Blanc (2009) “o incentivo familiar assume uma importância fundamental para a superação das dificuldades” (p. 77) objetivas da vida do jovem. Assim, ter apoio e incentivo familiar tem relação direta com a forma a qual os jovens conseguirão se colocar no mundo, pois o aporte oferecido pelo núcleo familiar é o que oferecerá aos alunos o equilíbrio para que suas aspirações sejam conquistadas

Foi possível observar que as turmas do CEI de Vitória são quase todas formadas por Jéssicas ou pelo menos um ou outro Anderson<sup>98</sup>. Mas não há um só Juninho. Juninhos não conseguem ser alcançados por essas políticas. E Juninho depende mais delas do que a Jéssica, que tem meios de frequentar os cursos de idiomas que desejar.

Assim, as Jéssicas sempre olharão para essa política com bons olhos. Não que essa política não deva ser olhada com os olhares de Jéssica, pois para esses alunos, ser poupados do convívio com outros alunos considerados “problemáticos” pode ser realmente bom, permitindo que ele consiga alcançar todo o seu potencial e acender as melhores posições de prestígio numa vida após a escola. Assim, os elogios ao programa serão reafirmados com alguma frequência, destacando as várias características do curso:

Eu não esperava que a aula fosse ser daquele jeito. Eu achei que pelo fato da pessoa ter que ter uma certa nota pra conseguir a vaga, achei que ia ser muito na rigidez, sabe?! Mas não. Foi bem tranquilo, assim. Foi bem brincalhão, sabe? Todas as aulas. Eu não lembro de uma aula que eu não

---

<sup>97</sup> Personagem de pesquisa do livro “A Ralé Brasileira” de Jessé Souza.

<sup>98</sup> Ibidem;

tenha rido. Eu gostei muito, muito muito, mesmo. E aprendi muita coisa.  
(Júlia, 18 anos)

Se o CEI abriga uma pretensa elite da escola pública, as bolsas de intercambio não irão contrariar essa lógica. Os alunos que fazem estágio e só podem ter aulas de idiomas a noite ou nos sábados, não dispõem do tempo necessário para se dedicar com tamanho afinco. Assim, há maiores chances daqueles que não assumem compromissos além da escola e do curso, de serem selecionados. A dedicação, nesse caso, é uma possibilidade, não necessariamente uma escolha.

Os alunos selecionados para concorrer ao intercâmbio devem realizar uma prova de conteúdo objetivo contendo 30 questões. Se acertados do 80%, os alunos só assim terão suas questões discursivas corrigidas.

Figura 13 – Edital No. 004/205 – Processo Seletivo Intercâmbio<sup>99</sup>

<b>PROVA ESCRITA</b>				
<b>PARTE 1</b>	<b>Prova de múltipla escolha em Língua Inglesa ou Espanhola</b>	Envolve teste de conhecimento dos conteúdos de Língua Inglesa ou Espanhola, correspondentes a cada nível do curso, contendo 30 questões objetivas.	Totaliza 30 (trinta) pontos – o candidato deverá ter <b>aproveitamento mínimo de 80%</b> .	<b>Etapa Eliminatória</b>
<b>PARTE 2</b>	<b>Produção de Texto em Língua Inglesa ou Espanhola</b>	Envolve produção de texto em Língua Inglesa ou Espanhola, contendo 03 (três) questões sobre temas relacionados ao programa e temas estudados ao longo do curso.	Totaliza 30 (trinta) pontos. Será corrigida apenas a avaliação dos candidatos com <b>aproveitamento mínimo de 80% da prova de múltipla escolha.</b>	<b>Etapa Classificatória</b>
<b>PARTE 3</b>	<b>Produção de Texto em Língua Portuguesa</b>	Envolve produção de texto na modalidade padrão da Língua Portuguesa, contendo 02 (duas) questões, considerando coesão, coerência, informação, clareza e argumentação, de acordo com o tema.	Totaliza 10 (dez) pontos. Será corrigida apenas a avaliação dos candidatos com <b>aproveitamento mínimo de 80% da prova de múltipla escolha.</b>	<b>Etapa Classificatória</b>

Fonte: Governo do Estado (2015)

A terceira etapa do processo seletivo – sendo ela eliminatória – consiste na participação na reunião informativa para a assinatura do termo de compromisso e autorização, pelos pais ou responsáveis e estudante. O termo expressa normas de conduta estabelecidas pelo Programa de Intercambio Estudantil SEDU/2015, e é a condição para prosseguimento do aluno no processo seletivo. Serão convocados somente os estudantes que obtiveram aproveitamento mínimo de 80% da prova de múltipla escolha.

A etapa seguinte seria eliminatória e classificatória o que consistiria na carta de recomendação e entrevista oral. Os alunos precisavam ter em mãos uma carta de recomendação do corpo gestor da unidade escolar onde estudava, com data, carimbada e assinada pelo gestor e/ou pedagogo, na qual deveriam constar informações a respeito do perfil do aluno, considerando: o relacionamento com os colegas e demais servidores da escola (professores, equipe pedagógica e outros funcionários), envolvimento e participação nas atividades escolares, informação sobre

---

<sup>99</sup> SEDU Regulamenta o processo seletivo de estudantes da rede estadual de ensino matriculados no Centro Estadual de idiomas - CEI para a Participação no Programa de Intercâmbio Estudantil SEDU, 2015

registro de ocorrências disciplinares, nos anos em que esteve vinculado à instituição, e os motivos da ocorrência, dentre outras informações que os coordenadores julgassem relevantes.

Somente em casos de alunos concluintes, seria possível aceitar a carta da coordenação do CEI em que o aluno estuda. Somente os estudantes que apresentarem a carta de recomendação original no local e data desse exame, realizariam a entrevista oral. A entrevista oral era constituída de 25 questões, com o objetivo de avaliar a capacidade de expressão na língua estrangeira sobre temas do cotidiano do estudante, conforme o curso frequentado, considerando o uso apropriado de estruturas gramaticais e vocábulos, habilidade de compreensão, pronúncia e fluência, demonstrando atitude positiva e consciência cidadã. Para a avaliação de cada uma das 25 questões da 4ª etapa eram utilizados de acordo com o edital, seis critérios distintos aos quais será atribuído um valor de 0 a 5 pontos para os critérios de “a” a “e”, atingindo o máximo de 25 pontos por questão, podendo totalizar até 625 pontos. A pontuação atribuída ao critério da letra “f” poderá alcançar até 75 pontos, sendo que “atitude” permeia as questões da entrevista. A entrevista poderia então totalizar o máximo de 700 pontos, que serão convertidos em 30 pontos, critérios, a saber:

- a) comunicação: habilidade para interagir, argumentar, expressar-se, compreender e se fazer compreender na língua estrangeira, utilizando pronúncia apropriada;
- b) gramática: uso apropriado das regras gramaticais;
- c) vocabulário: uso apropriado e eficiente de vocábulos em diferentes contextualizações;
- d) fluência: naturalidade no discurso, fluidez e segurança no uso das palavras;
- e) conteúdo: conhecimentos gerais;
- f) atitude.

O resultado final era dado pessoalmente na pelo secretário de Educação e Governador do Estado em uma cerimônia. Os possíveis aprovados recebiam uma ligação, sendo chamados a participar do evento.

Eu participei de um [processo seletivo]. No primeiro que consegui [passar] ...foi de 2013 para 2014, né?! Eu entrei 2013 [no curso]. Eu sinceramente achei que eu não fosse passar. A primeira prova, que foi a prova objetiva e as redações, eu achei que eu não fosse conseguir passar porque eu chutei algumas questões e pelas contas eu não iria passar se eu errasse aquelas questões que eu chutei [risos]. Só que eu acertei algumas, daí consegui passar na primeira fase. E a prova não estava tão difícil não, achei que ia estar mais difícil. Só que essas questões que eu chutei me deixaram em dúvida. Aí depois que eu descobri o resultado fui procurar a carta de recomendação na escola. E foi um problema porque o diretor não queria fazer uma carta de recomendação pra mim porque ele disse que nunca tinha feito aquilo ali para aluno nenhum para ir pra o intercâmbio daí ele não ia fazer pra mim. Aí eu fui na pedagoga e a pedagoga fez pra mim a carta de recomendação e daí eu entreguei no dia da prova oral. E antes da prova oral eu estava muito nervoso[...]. Estava muito barulho em volta. Só que a entrevistadora lá me apoiou muito, falou pra eu me acalmar...e aí eu comecei a desenvolver. E eu tudo certo. No dia do resultado me ligaram pra eu ir pra saber o resultado – eles não falam o resultado por telefone, né?! Eles falaram pra eu ir num dia lá na escola. Eu falei para a minha mãe que eu não iria porque eu sabia que eu não tinha passado. Daí ela falou “Não, nós vamos sim. Nós vamos porque agora a gente tem que saber”. Imagina e seu fosse e não falarem o meu nome lá na frente?! Eu ia ficar muito nervoso. Aí eu saí da escola e fui pra lá e chamaram o meu nome. Quando eles chamaram o meu nome eu fiquei tipo: “não acredito” e aí foi só alegria (Leonardo, 18 anos)

Assim, uma vez selecionados esses jovens serão acompanhados pela equipe da SEDU para se prepararem para morar em outro país.

Figura 14 – Anúncio dos alunos selecionados e sorteio dos países de destino



Fonte: Governo do Estado (2013)

Se a conquista da bolsa é quase sempre fruto de um grande esforço, o anúncio dos intercambistas, é um momento extremamente emotivo. Geralmente estão presentes nesse encontro alunos (selecionados e não selecionados), coordenadores, professores, pais e familiares dos alunos. Desse modo, este é um momento que marcado pelas lágrimas daqueles que conquistaram as vagas e daqueles que não obtiveram sucesso.

Este momento depende do sucesso do aluno em várias esferas. Desde o momento que o jovem adentra o ensino médio estadual, ela passa por uma série de etapas que só culminarão neste momento se todas elas se cumprirem. Para além das notas, caso a escola não informe com clareza ao aluno sobre a possibilidade de frequentar o CEI, ele poderá não se inscrever na secretaria da escola para disputar as vagas oferecidas pelos Centros. Caso ele seja selecionado, se matricular depende também de uma boa comunicação entre a diretoria da escola e o aluno, pois caso ele perca as datas de matrículas, alunos suplentes podem ser chamados e o aluno selecionado pode perder a vaga. O relato do Leonardo demonstra que nem sempre a diretoria está bem informada sobre os procedimentos estabelecidos pela SEDU, o que pode significar perdas de acesso dos alunos a essa política. Desse modo, as



oportunidades de participação são também situacionais. Assim, a eficácia de uma política pública não poderá ser medida de forma distante, através de regras gerais e dados objetivos, mas deve considerar todas as pequenas instâncias em que se manifestam e os efeitos que poderão exercer sobre o seu público-alvo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da política pública pode ser uma ferramenta interdisciplinar, permitindo que a política seja estudada por disciplinas como a saúde, a educação, o direito, da arquitetura, e várias outras áreas do saber. Mas, de forma geral, os seus critérios e métodos de análise ainda são fortemente apegados ao campo da ciência política. Ainda que dados quantitativos sejam importantes para que possamos fazer uma análise eficiente dos resultados mensuráveis pela política, a dimensão humana e microssocial nem sempre é considerada neste campo de estudos.

Para analisar os efeitos da política de educação criadora do CEI foram combinadas ferramentas características da ciência política e técnicas investigativas e da antropologia. Desse modo, esse trabalho objetivou investigar o modo pelo qual esta política pública foi pensada e quais são as bases que as sustentam.

Para compor o cenário que cria e legitima essa iniciativa, foram resgatados outros exemplos de políticas públicas distributivas, para que pudéssemos então entender o seu funcionamento, combinando as características e o modelo de gestão presente no CEI e em outro empreendimento educativo do Governo do Estado do espírito santo nos últimos anos.

Este modelo de gestão tecnocrata privilegia e valoriza a lógica da administração privada, preocupada com resultados. Assim, as estratégias focadas em metas massacram de maneira impiedosa àqueles que têm como função atingi-las. Esse modelo de gestão causará danos também aos alunos, porque educação significa também sociabilidade, portanto os efeitos não estão isolados.

Desse modo, a gestão privada não diz respeito apenas a terceirização desta política pública, mas o modo pelo qual elas são pensadas. Dessa forma, ainda que elas afirmem inclusivas, elas não serão, em nenhum aspecto, comprometidas com a inclusão social das camadas mais empobrecidas da sociedade. Baseada em uma seleção meritocrática, fazendo uso de métodos como notas em disciplinas específicas e frequência escolar, o CEI reproduzirá as desigualdades sociais, acolhendo em seu interior justamente os alunos oriundos de camadas médias e altas da sociedade, que não dependem desta política para alcançar as oportunidades que elas oferecem, como pode ser observado através do perfil dos jovens que terminam os estudos no

CEI. Além disso, o tamanho do programa (5310 vagas) atinge apenas um pequeno percentual (4.3%) dos alunos matriculados na rede pública estadual, o que indica que ele não é um programa de amplo acesso, repercutindo muito pouco nos efeitos práticos dos índices de qualidade.

Foi possível analisar que as escolas Capixabas do município de Vitória que possuem os melhores índices de qualidade são também as escolas cujos alunos apresentam níveis socioeconômicos “alto”, e “médio-alto”. E esses alunos estão numericamente mais presentes entre o contingente de estudantes atendidos por essa política pública. E são os estes alunos que conseguirão também as bolsas de intercâmbios oferecidas pela SEDU através do projeto. Os alunos que conseguem chegar aos níveis Intermediário e Avançado e terminar o curso serão também, majoritariamente oriundos destas mesmas escolas e continuarão seus estudos em boas universidades. Parte significativa destes jovens frequentam a Universidade Federal do Espírito Santo em diferentes cursos, posteriormente. Quase metade os alunos que chegaram ao intermediário/avançado no CEI de Vitória estudaram em algum momento da vida em escolas particulares, o que reafirma a conclusão que eles não são jovens que dependem desta política para terem acesso a oportunidades de qualificação diferenciadas.

Através do recurso ao método da observação flutuante (PÉTONNET, 2008), foi possível perceber que muitos alunos construíam relações próximas com colegas e com os professores. A administração, que funcionava de forma apartada ao Centro, estabelecia critérios intangíveis pela equipe pedagógica, dentro da realidade apresentada. Foi possível observar que este tipo de gestão conseguiu produzir um estranho e cruel fenômeno que culminou em sucessivos pedidos de demissão de coordenadores de Centro. O CEI de Vitória teve o total de nove coordenadores em três anos de contrato. A dinâmica de cargos não era exclusividade dos coordenadores, uma vez que ao longo do programa, professores foram demitidos e contratados afetando de forma direta a dinâmica dos alunos com o programa.

Assim, este trabalho foi um esforço para concentrar as análises não apenas no interior do CEI, mas em seus efeitos adjacentes, conjuntura histórica, política, social e institucional que orientam esta e outras políticas públicas de educação para a juventude. Para isso, foram remontadas algumas das heranças históricas que fazem

com que os países de destino escolhidos pelos alunos do CsF sejam os países do Norte, bem como o interesse do Estado em unificar os saberes de acordo com a demanda global, também quase sempre orientada pelos interesses dos países ditos “desenvolvidos”. Foram também resgatadas outras políticas locais, presentes na “Agenda 2025”, que sugerem o compromisso do governo do Estado com uma gestão técnica baseada valores inerentes à lógica da administração privada. Além disso, políticas que entregam a administração escolar a iniciativa privada não faz parte apenas da realidade Estadual, mas é possível de ser verificada em outros estados.

Desse modo, é possível concluir que o CEI não é apenas fruto de uma política econômica liberal, consonante com os mercados externos, comprometido com resultados estéreis, desconectado dos valores humanos e incapaz de ser socialmente inclusivo: ele é também reproduzidor dessa lógica gerencial excludente.

A decisão do atual governo federal que finaliza o programa Ciência e Fronteiras para alunos de graduação e o reformula afim de oferecer ensino de idiomas, no Brasil e no exterior, para alunos do ensino médio da rede pública (BRASIL, 2016), sugere que políticas parecidas com o CEI têm tomado força. Desse modo, é possível verificar que não apenas a oferta de bolsas de intercâmbio para alunos do Ensino médio têm ganhado força, como se manifestam com políticas muito parecidas e com objetivos similares. Assim, essa dissertação pode servir de ensejo analítico para outra política públicas que carregam em si as mesmas premissas.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1981.
- ABRAMO, H. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 5/6, edição especial, 2005.
- ABRANTES, P. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta, 2003.
- ANDRADE, Cibele Y. **Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social**. Revista Ensino Superior. Unicamp. Publicado 31 jul. 2012 Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social> Acesso em 20 jun. 2016
- ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 1983.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1986.
- AZEVEDO, Fernando. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.
- Avila, S. F. O. **A adolescência como ideal social**. An. I Simp. Internacional do Adolescente Maio, 2005. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200008&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200008&script=sci_arttext) Acesso em 20 jun 2015.
- BARBOSA, Daniele de Souza. **“Tamo junto e misturado!”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade** - entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BELFIELD, Clive e LEVIN, Henry. **A Privatização da Educação - Causas e Implicações**. UNESCO 2002.Ed. ASA, 2004.
- BLANC, Manuela. **O desafio de vir a ser: jovens universitários, moradias coletivas e identidades**. Orientadora: Cláudia Barcellos Rezende. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Cap. 1, 2 e 3, pp.7-16. (coleção memória e sociedade).

\_\_\_\_\_, Pierre. **Gostos de classe e estilos de vida**. In: ORTIZ, Renato (Org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais – Bourdieu, nº 39. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_, Pierre. **A Juventude é apenas uma palavra**. (in) Questões de sociologia. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1989.

\_\_\_\_\_, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo. Escritos de educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 217-227.

BRANDÃO, Ronaldo Lima. **Identidade Jovem: A Construção da Identidade do Jovem e suas Escolhas**. PUC. Paraná, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico (SENEB) **Sistema nacional de avaliação da educação básica** (estudo preliminar). Brasília, DF: MEC, [s.d.].

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Educação. **Ciências sem Fronteiras**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Acesso em 02 nov. 2015

BRASIL. Portal Brasil. **Ciência sem Fronteiras terá foco no ensino médio**. Publicado em 26/07/2016 às 11h14. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/07/ciencia-sem-fronteiras-tera-foco-no-ensino-medio> Acesso em 26 jul. 2016

BRENNER, Ana Karina. CARRANO, Paulo. **Formas e conteúdos da participação do jovens na vida pública**. Observatório Jovem do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/> Acesso em 07 nov. 2015.

BUTLER, Judith. **Bodies that Matter: On the Discursive Limits of 'Sex'**. New York and London: Routledge, 1993.

CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)**. Tese (Doutorado). UFRGS. Faculdade de Educação, PPGEDU. Porto Alegre, RS, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco**. Universidade e Sociedade #56 ANDES-SN n agosto de 2015. p. 84-99.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Avaliação participativa: uma escolha metodológica**. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999. p. 87-94.

CARVALHO, A. M. A. & PEDROSA, M. I. **Cultura no grupo de brinquedo. Estudos de Psicologia**, Natal, 7: 1, 2002, p. 181-188.

CASTRO-GÓMEZ, **Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”**. IN: LANDER, Edgardo (Org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: A formação dos oligopólios**. Educação & Sociedade (impresso) v. 31, p. 481-500, 2010.

COELHO, M. T. F. & PEDROSA, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. Em Z. M. R. Oliveira (Org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995, p.82-91.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COOLEY, C. H. **Social Organization**. New York: Charles Scribner's Sons, 1998.  
DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. **Juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil**. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). Espaços públicos e tempos juvenis. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.

\_\_\_\_\_. **A Escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

\_\_\_\_\_ e CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: Quem é esse aluno que chega à escola?** In: Juventude e Ensino Médio Belo Horizonte Editora UFMG, 2014.

\_\_\_\_\_ e GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. 2005. Disponível em: [http://www.cmjbh.com.br/arq\\_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf)  
Acesso em: 28 jun. 2015.

DEBESSE, M. **A adolescência**. São Paulo. Europa-América, 1946.

DESLANDES, Seuly Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 31-5.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994 [1987].

\_\_\_\_\_. **La Civilización de los Padres**. In: La Civilización de los Padres y Otros Ensayos. V. Weiler (Compilación y presentación). Bogotá: Grupo Editorial Norma, Editora Universidad Nacional, 1998.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei Complementar Nº 428, de 27 de Julho de 2008. Altera dispositivos das Leis Complementares nº 115, de 13.01.1998; nº 309, de 30.12.2004 e nº 428, de 17.12.2007. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2008.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Projeto Básico: Curso de Língua Estrangeira para estudantes do ensino médio da rede pública estadual**. Vitória, 2012.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de educação. **Centro Estadual de idiomas: Ampliando Oportunidades**. Inscrição INOVES, 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Um novo Espírito Santo Orientações estratégicas de Governo 2003-2006**. Espírito Santo, 2003.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diretrizes estratégicas 2007-2010**. Espírito Santo, 2010.

ESPÍRITO SANTO. **Espírito Santo 2025: plano de desenvolvimento**. Vitória(ES):Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, 2006. Disponível em:<http://www.pdi.ufes.br/sites/default/files/Plano%20de%20Desenvolvimento%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo%202025.pdf> Acesso em 13 jan. 2016.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei Complementar Nº 504, de 23 de novembro de 2009. Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano Estratégico Nova Escola**, Vitória, SEDU: 2008.



ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria Nº 143-R, De 17 de novembro de 2009. estabelece diretrizes para a organização curricular nas escolas estaduais para o ano letivo 2010. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto Nº 2247-r, de 08 de abril de 2009. Cria os Centros Estaduais de Idiomas– CEIs e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Portal do Governo do Estado do Espírito Santo. **Mais de 5 mil alunos voltam às aulas nos Centros de Idiomas** Disponível em: <http://www.es.gov.br/Noticias/176441/mais-de-5-mil-alunos-voltam-as-aulas-nos-centros-de-idiomas.htm> Acesso em: 30 abr. 2016

\_\_\_\_\_. Portal do Governo do Estado do Espírito Santo. **Intercâmbio 2015: Sedu anuncia contemplados da Grande Vitória.** Publicado em 27/05/2015 as 18h10. Disponível em: <http://www.es.gov.br/Noticias/174788/intercambio-2015-sedu-anuncia-contemplados-da-grande-vitoria-.htm> Acesso e 12 jun. 2016

\_\_\_\_\_. Portal do Governo do Estado do Espírito Santo. **Intercâmbio 2015:estudantes se preparam para o embarque.** Publicado em 09/12/2015 as 18h10. Disponível em: Acesso e 12 jun. 2016

FALEIROS, Vicente de P. **Juventude: trabalho, escola e desigualdade.** Revista Educação & Realidade, 33(2): 63-82 jul/dez 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/7064/4380> Acesso em 07 out. 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Século XXI.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FONSECA, Marília. **Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15 dez. 2014.

FORQUIN, Jean C. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004

\_\_\_\_\_, McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação.** Porto Alegre: ArTmed, 1998.

- FREITAG, Bárbara **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, Edart, 1977.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, 14(2) 2000.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.
- \_\_\_\_\_. **O Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GENTILI, P. Entre a herança e a promessa: o governo Lula e a política educacional. **Observatório Latino Americano de Políticas Educacionais**. Rio de Janeiro, p. 1-8, 2005. Disponível em: <http://www.lpp.uerj.net/olped/documentos/0811.pdf> . Acesso em: 8 abr. 2016.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1990.
- GIRON, Graziela Rossetto. **Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania**. Revista de Educação. PUC-Campinas. Campinas. n.24. jun. 2008.
- GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida Cotidiana**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro, Difel, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984a.
- HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; WOODWARD, Kathryin; HALL, Stuart (Orgs.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade** DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro.

HARVEY, David. **O neoliberalismo - história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. Enigma do Capital: e as crises do capitalismo. São Paulo, São Paulo: Boitempo, 1992. INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades, 2012. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/relatorio%3E.%203%20> Acesso em: 3 abr. 2014.

IPEA. **Educação Infantil e ensino médio crescem no País** Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/rss\\_censoescolar//asset\\_publisher/oV0H/content/id/19847](http://portal.inep.gov.br/rss_censoescolar//asset_publisher/oV0H/content/id/19847). Acesso em 03 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conceitos Fundamentais – Pontos de partida para uma reflexão sobre políticas públicas**. organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2010. **Relatório nacional. 2013**. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)> Acesso em: 02 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da Educação: Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes de 3ª Serie do Ensino Médio**. 2013. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2007. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Cidades@ 2015**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> Acesso em 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estados@ Espírito Santo, 2015**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=es> Acesso em 05 de jan. 2016.

LACAN, J. **O estádio do espelho como formador da função do Eu**, in Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

LACLAU, E. **New Reflections on the Resolution of our Time**. Londres: Verso, 1990.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LENOIR, Remi. (1998). **Objeto sociológico e problema social**. (In) Iniciação à prática sociológica. Petrópolis, Vozes, 1998.

LINDBLOM, Charles E. **O processo de decisão política**. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1981.

LIMA, Licinio C. **Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”**: uma caracterização em análise. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LIRA, Pablo; OLIVEIRA JÚNIOR, Adilson P. e MONTEIRO, Latussa L. (Org.) **Vitória: transformações na ordem urbana**. In Metrôpoles: território, coesão social e governança democrática. 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles, 2014

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

LOWI, Theodor. **“American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory”**, World Politics, 16: 677-715. 1964.

LOWI, Theodor. **“Four Systems of Policy, Politics, and Choice”**. Public Administration Review, 32: 298-310. 1972.

MADEIRA, F. R. **Los jóvenes en el Brasil: antiguos supuestos y nuevos derroteros**. Revista de la CEPAL, Santiago, no 29,57-80, ago. 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; SOUZA, Bruna Mantese de (Org.) **Jovens na Metrópole: Etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. In: Margulis, M. (org.). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires, Biblos, 1996.

MARQUES, Eduardo C. **Estado e Redes Sociais: Permeabilidade e Coesão nas Políticas Urbanas no Rio de Janeiro**. São Paulo: FAPESP; Rio de Janeiro: Revan. 2000.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASSON, Máximo A. C; SARAIVA, Suzana Barros Correa. **Escolarização e mudanças nas percepções de futuro de jovens estudantes brasileiros das classes populares**. In: XXIX Congreso ALAS Chile, Crisis y emergencias Sociales en América Latina, 2013, Santiago de Chile. Anais do XXIX Congreso ALAS, 2013.

MEAD, G.H. **Mind, self and society**: from the standpoint of a social behaviorism. Chicago: The University of Chicago Press, 1982 (Trabalho original publicado em 1934).

MEAD, L. M. "Public Policy: Vision, Potential, Limits", **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995.

MEC, **Indicadores de qualidade na educação**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Seesp-MEC São Paulo, fevereiro de 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais**. Rev. Saúde Pública. São Paulo, 25(3): 133-8, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUUSS, R. **Teorias da adolescência**. Belo Horizonte: interlivros, 1976.

NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1991.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **Análise das Regiões Metropolitanas no Brasil: construção de tipologias**. Brasília: Ministério das Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. **As metrópoles no Censo de 2010: novas tendências?** Disponível em: <<http://www.observatoriodasmetrolopes.ufjf.br>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ruy Barboza de. **As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

OLIVEIRA, Renata. **Escola Viva abre as portas para a terceirização da educação pública no Estado**. Século diário. Publicado 31/01/2016. Disponível em: <http://seculodiario.com.br/27075/8/escola-viva-abre-porta-para-a-terceirizacao-da-educacao-publica> Acesso em 04 fev.2016

PAIS, J.M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PALACIOS, J. O que é a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

PÉTONNET, C. **A observação flutuante: exemplo de um cemitério parisiense**. Traduzido por Soraya Silveira Simões. Antropolítica, n. 25, p. 99-111, 2008.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

REZENDE, Claudia Barcellos. **“Diversidade e identidade: discutindo jovens de camadas médias urbanas”**. In: Gilberto Velhos (org.). Individualismo e juventude. Comunicações do PPGAS, no 8, 1990, pp. 5-24.

\_\_\_\_\_. **Como tabula rasa: intercâmbio no exterior e construção de identidade juvenil.** In: Everardo Rocha, Maria Isabel Mendes Almeida & Fernanda Eugênio (orgs.). Comunicação, Consumo e Espaço Urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens. Rio de Janeiro: PUC/Mauad, no prelo.

\_\_\_\_\_. & LAAI, Tatianna. **Deslocamento e identidade juvenil em intercâmbio escolar no exterior.** 30º Encontro anual da ANPOCS, 2006.

RITZER, George. **The McDonaldization of Society.** London: Sage, 1993.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas.** – 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

\_\_\_\_\_ e ROMANINI, Roberta. **Tipologias e tipos de políticas públicas.** Unidade IV. Instituto de Gestão, Economia e Políticas Públicas (IGEPP), 2013

SALEM, Tânia, (1986). **Filhos do milagre.** Ciência Hoje, SBPC, v. 5, no 25, p. 30-36, jul.-ago.

SANDEL, Michael. **Justiça – O que é fazer a coisa certa.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SALINGER, S.D. **O apanhador no campo de centeio.** Rio de Janeiro: Autor, 1965.

SAMPAIO, Breno & GUIMARÃES Juliana. **Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil.** Econ. Apl. vol.13 no.1 Ribeirão Preto Jan./Mar. 2009.

SANTOS, Félix Requena. **Amigos y redes sociales: elementos para una sociología de la amistad.** Madrid: Centro de investigaciones sociológicas, 1994.

SANTOS, Magda. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade.** IX AMPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147> Acesso em: 06 Jun. 2015.

SANTOS. L. L. de C. P. **Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema nacional de Avaliação (SAEB).** Educ. Soc., Campinas, SP: Cedes, v. 23, n. 80, set., 2002, p. 346-367.

SANTOS, Wanderley G. Santos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b, p. 31-83.

\_\_\_\_\_. Os Processos da Globalização. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

SETUBAL, Maria Alice. **Com a palavra... Consulex**. Ano XVI. N.382. 15 de Dezembro de 2012.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Editor, 2006.

SILVA, Antônio Fernando de Amaral e. In: PEREIRA, Tânia da Silva (Coord.). **Estatuto da criança e do adolescente: estudos sócios-jurídicos**. Rio de Janeiro: 1992, editado em 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

\_\_\_\_\_. **“Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009

\_\_\_\_\_. **A tolice da Inteligência Brasileira**. São Paulo. Ed. Leya, 2015

SOUZA, Lincon Moraes. **Comentando as classificações de políticas públicas**. Cronos, Natal-RN, v.11,n.3,161, jul/ago 2012. p. 161-197.

SOUZA, Érica S.B. **Evasão em um curso de inglês: um estudo exploratório de suas principais causas**. Orientador: Mauro Calixta Tavares. Dissertação (mestrado profissional) - Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, 2008.

SOUZA, Dércia e PINHEIRO, Ana Paula. **Causas e efeitos da rotatividade de pessoal / turnover: estudo de caso de uma microempresa do setor de educação.** Simpósio de excelência em gestão e tecnologia – SEGeT, 2013. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/58618723.pdf> Acesso 05 jun.2016

SPOSITO, Marília Pontes. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade.** Tempo Social. São Paulo: Departamento de Sociologia, FFLCH/USP, v.5, n. 1-2, 1993, editado em 1994.

\_\_\_\_\_, M.; CARRANO, P. C. **Juventude e políticas públicas.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, set./dez. 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES GOMES, Catarina Barbosa. **Os Estudantes de Graduação e o Programa “Ciência sem Fronteiras”:** oportunidade ou desigualdade? XI ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2014. Disponível em: [http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id\\_arquivo=2532](http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo=2532). Acesso em 12 abr. de 2016.

UNESCO. Educação para Todos. **Relatório de monitoramento global de EPT, 2015** Disponível em Representação da UNESCO no Brasil <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> Acesso em 12 out. 2015.

UNICEF. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras.** Brasília: UNICEF, 2004.

VALFRÉ, Vinícius. **Para Hartung, fechar escolas "não é mais absurdo".** Reportagem portal Gazeta Online. Publicada em 13/07/2016 as 20h57. Disponível em: [http://www.gazetaonline.com.br/\\_conteudo/2016/07/noticias/politica/3957759-para-hartung-fechar-escolas-nao-e-mais-absurdo.html](http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2016/07/noticias/politica/3957759-para-hartung-fechar-escolas-nao-e-mais-absurdo.html) Acesso em 20 jul. 2016

VARGAS, Hustana Maria; PAULA Maria de Fátima C. **A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado.** Mec; OEI; Flacso. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In: NUNES, Edson de O.(org). A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VERILI, Caique. **Confira o ranking com as notas das melhores escolas do Espírito Santo no Enem.** In Gazeta Online. Reportagem do dia 06/08/2015. Disponível em: [http://agazeta.redegazeta.com.br/\\_conteudo/2015/08/noticias/](http://agazeta.redegazeta.com.br/_conteudo/2015/08/noticias/)



idades/3904941-confira-o-ranking-com-as-notas-das-melhores-escolas-do-espirito-santo-no-enem.html Acesso em 10 Set. 2015.

VILAS, Sara. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico**. Orientadora: Maria Alice L. G. Nogueira. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2009.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZORZAL E SILVA, Marta. Trajetória político-institucional recente do Espírito Santo. In: Instituto Jones dos Santos Neves (org.) **Espírito Santo: instituições, desenvolvimento e inclusão social**. Vitória, ES, 2010. p. 29-66 Disponível em: [http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120823\\_ijsn\\_determinantes\\_cresc\\_es.pdf](http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120823_ijsn_determinantes_cresc_es.pdf) Acesso em 24 abr. de 2016.

## APÊNDICE

### Questionário

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
2. Raça: ( ) Branco ( ) Negro ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Outros
3. Quantos anos você tem?
4. E que município/Estado você mora?
5. Em qual bairro você mora?
6. Como você vem pro curso? Quanto tempo leva pra chegar?
7. Quantas pessoas moram na sua casa? Quem são?
8. Qual o grau de escolaridade dos seus pais/responsáveis? Qual é a profissão do(s) seus(s) pais/responsável(is)?
9. Você possui alguma ocupação profissional fora da escola? (Jovem aprendiz, menor aprendiz, estágio, trabalho formal, trabalho informal, etc.). Desde quando?
10. Em que município você estuda? Você sempre estudou nesse município? Se não, em quais e o porquê da mudança.
11. Você já concluiu o Ensino médio: ( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta seja 11 negativa, pule para a pergunta 11.4
11.1 (Sim) – Em que escola você concluiu o Ensino Médio
11.2(Sim) – Em que ano você terminou o ensino Médio?
11.3(Sim) – Faz Ensino Superior/Curso técnico/Curso profissionalizante? Qual instituição? Qual curso?
Caso a resposta 8 seja positiva.
11.4(Não) – Você está em que série/ano?

12. Qual o nome da(s) escola(s) estadual(is) onde você estuda ou estudou?  
Porque escolheu essa escola?
13. Você estuda ou já estudou em alguma escola particular?  
( ) Sim ( ) Não  
Se sim, qual? Quando? Por quanto tempo?

14. Você estuda qual idioma no CEI

Inglês  Espanhol

15. Você está em qual nível?

Iniciante  Básico  Intermediário  Avançado

16. Em que ano você começou a fazer o curso no CEI?

17. Você faz algum outro curso de idiomas ou não além do CEI? Qual?

18. Você é aluno intercambista do CEI?

Sim  Não

19. Já participou de algum processo seletivo para o intercâmbio?

Sim  Não

19.1 (Sim) – Quantos?

Um  Dois  Três

20. Você já esteve fora do Brasil? Quantas vezes? Em qual(is) país(es)/  
Quando? Com quem?

21. Você é bolsista em algum outro programa educacional além do CEI? Qual?

- O que te motiva a fazer o curso/qual é a importância do curso pra você?

---

---

---

---

---

---

---

---

- Caso você tenha interesse em continuar participando dessa pesquisa, favor  
deixar seu nome, telefone, e-mail, ou o tipo de contato que preferir:

2

Vitória (ES), Segunda-feira, 13 de Abril de 2009

## DECRETO

DECRETO Nº 2247-R, DE 08 DE ABRIL DE 2009.

Cria os Centros Estaduais de Idiomas – CEIs e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 91, inciso III, da Constituição Estadual, e,

Considerando a necessidade de proporcionar aos estudantes das Escolas Públicas Estaduais a oportunidade de adquirir competência comunicativa em língua estrangeira moderna, visando sua inserção num mundo globalizado,

## DECRETA:

Art. 1º Ficam criados, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, os Centros Estaduais de Idiomas que terão por finalidade:

I. proporcionar aos alunos de Escolas Públicas Estaduais, prioritariamente do ensino médio, a complementação e o enriquecimento curricular em línguas estrangeiras modernas;

II. contribuir para a melhoria do ensino de língua estrangeira nas Escolas Estaduais, atuando na formação continuada dos professores e no desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos inovadores.

Art. 2º A instalação dos Centros

PORTARIA Nº 142-S, DE 08.04.2009

NOMEAR, de acordo com

o artigo 12, Inciso II, da Lei Complementar 46, de 31 de janeiro de 1994, MIRANEI NORMA BERNARDINO SILVA, para exercer o Cargo de provimento em Comissão de Chefe de Núcleo de Trabalho Hospitalar “A” de Finanças e Suprimentos do Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória, referência QC-02, da Secretaria de Estado da Saúde.

Protocolo 19302

PORTARIA Nº 143-S, DE 08.04.2009.

NOMEAR, de acordo com o artigo 12, Inciso II, da Lei Complementar 46, de 31 de janeiro de 1994, ARLENE VIEIRA DE SOUZA, número funcional 246935, para exercer o Cargo de provimento em Comissão de Assessor Técnico, referência QC-02, da Secretaria de Estado da Saúde.

Protocolo 19303

PORTARIA Nº 144-S, DE 08.04.2009.

NOMEAR, de acordo com o artigo 12, Inciso II, da Lei Complementar 46, de 31 de janeiro de 1994, MAYCON MARTINS DOS SANTOS, Número Funcional 1573322, para exercer o Cargo de provimento em Comissão de Agente de Serviços II, referência QC-06, da Secretaria de Estado da Saúde.

Protocolo 19304

PORTARIA Nº 145-S, DE 08.04.2009.

PORTARIA Nº 147-S, DE 08.04.2009.

TORNAR INSUBSISTENTE, a Portaria nº 073-S, de 19 de março de 2009, publicada no Diário Oficial de 20 de março de 2009, que nomeou HEIDY RODRIGUES MERÇON FERREIRA, para exercer o cargo em comissão de Agente de Serviço II, ref. QC-06, da Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca.

Protocolo 18899

PORTARIA Nº 148-S, DE 08.04.2009.

NOMEAR, THIAGO LIMA FARDIN, de acordo com o Art. 12, inciso II, da Lei Complementar n.º 46 de 31 de janeiro de 1994, para exercer o cargo de provimento em comissão de Agente de Serviço II, Referência QC-06, da Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca.

Protocolo 18904

PORTARIA Nº 149-S, DE 08.04.2009.

NOMEAR, ALESSANDRA HELL, de acordo com o Art. 12, Inciso II, da Lei Complementar n.º 46 de 31 de janeiro de 1994, para exercer o cargo de provimento em comissão de Agente de Serviço I, Referência QC-05, da Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca.

Protocolo 18018

## RETIFICAÇÃO

Na redação da Portaria Nº 139-S, de 07.04.2009, publicada do D.O de 08.04.2009.

## ANEXO