

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

SABRINA CAPULO

JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO – UMA OUTRA DIALÉTICA

Porto Alegre

2017

SABRINA CAPULO

JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO – UMA OUTRA DIALÉTICA

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

Porto Alegre

2017

Ficha Catalográfica

C255j Capulo, Sabrina

Juventudes e o Ensino Médio Politécnico : A construção do conhecimento - uma outra dialética / Sabrina Capulo . – 2017.
135 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda.

1. Juventudes. 2. Ensino Médio Politécnico. 3. Currículo. I. Corrêa de Lacerda, Miriam Pires. II. Título.

SABRINA CAPULO

JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO – UMA OUTRA DIALÉTICA

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

Porto Alegre, 31 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda - PUCRS
Orientadora

Professora Dra. Andréia Mendes dos Santos – PUCRS

Professora Dra. Denise Nascimento - UFPEL

Professor Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre

2017

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas me indicaram a trajetória caminho para realizar um sonho e agora, diante da concretização deste, não posso me esquecer de agradecer a essas pessoas pela inestimável contribuição.

À Professora Doutora Miriam Pires Côrrea de Lacerda, pela orientação cuidadosa, não apenas na realização desta pesquisa, mas em todo o processo da construção de mais este capítulo da minha vida, que me permitiu amadurecer intelectual e pessoalmente.

À minha mãe e ao meu pai, Suzi e Capulo, por não terem se importado de apenas suportado as minhas crises de ansiedade e me apoiado sempre, para que eu pudesse focar nos estudos, auxiliando financeiramente. Sem vocês, eu não chegaria até aqui.

À minha tia Maria Tereza Campezzato, que me ensinou a ser persistente e disciplinada.

Aos meus irmãos, Tiago e Bárbara, por acreditarem em mim e por comemorarem cada vitória que alcancei como se fosse deles.

Ao meu grande amigo, Nelson Oliveira de Azevedo, pelas contribuições e pelo apoio durante toda a minha trajetória.

À Isabel Cristina dos Santos Martins, muito mais que chefe e cuja compreensão foi fundamental para que eu pudesse realizar este trabalho.

À direção da Escola que me possibilitou realizar o trabalho.

Ao Miguel, por fazer parte dessa trajetória e pelos vários sorrisos sem dentes dados para esta tia coruja. Ele sempre estará no meu coração e sempre será o meu sobrinho querido.

Aos colegas do mestrado, principalmente a Luciene Maldonado, que me acompanharam neste processo. Afinal, o que seria de mim sem as conversas nos corredores, na hora do café e nos e-mails, na hora do aperto?

Aos professores, que me orientaram durante a trajetória do mestrado, em especial, ao Professor Valdir Nascimento Flores, assim como os colegas de profissão que contribuíram para tornar este trabalho possível.

Por fim, aos queridos jovens estudantes do 3º ano, turma 300, pelo carinho e por terem compartilhado comigo as suas experiências na e da Escola.

Escola é...o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'!

Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Paulo Freire

RESUMO

Os estudos no âmbito das Juventudes apontam um distanciamento entre o campo de interesse dos jovens e a Escola, o que implica um processo contraproducente na educação, cuja base é uma visão preconcebida do jovem a quem se destina a estrutura educacional como um indivíduo passivo e amalgamável quando, na verdade, entendemos existir uma condição oposta a essa, ou seja, de um jovem capaz, decidido e coerente com o seu tempo. As políticas educacionais que derivam desta visão constituem ao cabo um processo evasivo dos estudantes, pois, falham em diversos graus, tanto na observação de um currículo e um procedimento docente concatenados quanto no entendimento e abordagem dos diversos anseios dos jovens com assuntos escolares e extraescolares para os quais sua vivência na escola poderia contribuir. Entendemos que este cenário representa, portanto, uma escola que está ultrapassada para o jovem, evidenciando como desafio a necessidade de reestabelecer um diálogo convergente aos interesses desses sujeitos e aos da Escola. Dessa forma, este estudo pretendeu investigar e apontar propriamente o sentido atribuído à Escola pelos jovens estudantes através da proposta curricular denominada Ensino Médio Politécnico em uma escola de ensino médio pública estadual de Porto Alegre e a partir do que se possa definir como práticas desejáveis e/ou indesejáveis e os modos como os mesmos se vincularam a elas ou, de outra maneira, procuraram fazer valer suas metas e valores, o que deverá, entre outras questões, apontar o que consideramos como protagonismo jovem.

Palavras-chave: Juventudes. Ensino Médio Politécnico. Currículo.

ABSTRACT

Youth studies point to a gap between the field of interest of young people and the School, which implies a counterproductive process in education, the basis of which is a preconceived view of the young person to whom the educational structure is destined as a passive and amalgamable individual. When, in fact, we understand that there exists a condition opposite to that, that is, of a capable young man, determined and coherent with his time. The educational policies that derive from this vision are at the end an evasive process of the students, since they fail in varying degrees, both in the observation of a concatenated curriculum and teaching procedure and in the understanding and approach of the diverse desires of the young people with school and extracurricular subjects to which their experience in school could contribute. We understand that this scenario represents, therefore, a school that is outdated for the young, highlighting as a challenge the need to reestablish a dialogue convergent to the interests of these subjects and those of the School. Thus, this study intends to investigate and properly point out the meaning attributed to the School by the young students through the curricular proposal called Polytechnic High School in a state public high school in Porto Alegre and from what can be defined as desirable practices and/or undesirable, and the ways in which they are linked to them or otherwise seek to assert their goals and values, which should, among other things, indicate what we consider as a Youth protagonism.

Keywords: Youth. Polytechnic High School. Curriculum.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Banco de Teses – CAPES.....	18
Tabela 2 – Filtro: área de conhecimento – Educação.....	18
Tabela 3 – UFMG.....	18
Tabela 4 – UNISINOS.....	18
Tabela 5 – UFF.....	19
Tabela 6 – PUCRS.....	19
Tabela 7 – PUC-Rio.....	19
Tabela 8 – USP.....	19
Tabela 9 – Grade Curricular.....	57

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ATD - Análise Textual Discursiva
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEM – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EMP - Ensino Médio Politécnico
GJEEMP – Grupo de Jovens Estudantes - Ensino Médio Politécnico
GJEESC – Grupo de Jovens Estudantes - Escola
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas
LDB/LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PSI – Projetos e Seminários Integrados
PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REE-RS - Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
SEDUC - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP - Universidade de São Paulo
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
TLCE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	JUSTIFICATIVA.....	20
1.2	OBJETIVO GERAL.....	22
1.3	PROBLEMA DE PESQUISA.....	23
2	ESTADO DE CONHECIMENTO	24
3	REFERENCIAL TEÓRICO	33
3.1	ENVEREDANDO PELAS JUVENTUDES.....	33
3.2	JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO MÉDIO.....	36
4	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	41
4.1	PERCURSO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	41
4.2	ASPECTOS LEGAIS.....	44
4.2.1	ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	47
5	PERCURSO METODOLÓGICO	50
5.1	CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO DA ESCOLA.....	50
5.2	CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA.....	51
5.3	ESCOLHA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	51
5.4	O ESTUDO DE CASO TIPO ETNOGRÁFICO.....	52
5.5	SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
5.6	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	53
5.7	A ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	55
5.8	A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	56
5.9	GRUPO FOCAL.....	56
5.10	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	57
5.11	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	59
6	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	60
6.1	DOCUMENTO NORTEADOR: ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	60
6.2	ANÁLISE DO REGIMENTO PADRÃO E O REGIMENTO DA ESCOLA.....	63
7	ANÁLISE DO GRUPO FOCAL	71
7.1	ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	71
7.2	CATEGORIAS.....	82

7.2.1	Ensino Médio Politécnico: uma nova trajetória para o protagonismo dos jovens estudantes.....	82
7.2.2	Pesquisa: como a produção textual auxilia a construção do diálogo entre os jovens estudantes e o conhecimento	88
8	ANÁLISE DO GRUPO DE JOVENS ESTUDANTES – ESCOLA.....	95
8.1	CATEGORIAS.....	105
8.1.1	Escola: as vozes das Juventudes.....	105
8.1.2	Juventudes: a Escola e o seu sentido.....	109
9	CONCLUSÃO.....	113
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
	APÊNDICE A – Carta de Apresentação à Escola.....	126
	APÊNDICE B - Termo de Anuência da Escola	127
	APÊNDICE C - Termo de Assentimento aos Jovens Estudantes.....	128
	APÊNDICE D – Termo Livre de Consentimento Esclarecido.....	130
	APÊNDICE E – Roteiro de Entrevistas.....	132
	APÊNDICE F – Parecer de Liberação da Pesquisa.....	136

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se relaciona ao fato de vivermos num momento histórico marcado pela expansão da Educação Básica no Brasil e por uma tentativa de inclusão na escola sem precedentes, que se apresenta essencialmente na forma estatística. Por outro lado, entendemos que falta um aspecto de inclusão prática, ou seja, um componente qualitativo para que exista uma melhoria verdadeira nas condições de escolarização e letramento. Em nossa visão, a educação é essencialmente uma relação entre indivíduos, dessa forma, pretendemos dirigir nossa atenção àqueles que devem ser o centro das políticas públicas enquanto interlocutores de um diálogo aberto. Intentamos apontar alguns aspectos das Juventudes a partir das vivências dentro de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual além da vigência do Estatuto da Juventude, porque, no momento em que se incentiva o acesso de novos sujeitos à escola, a instituição escolar se obriga, teoricamente, a se reestruturar diante dessas novas formas de pensar e agir.

Não há apenas um forte apelo dos jovens pela autodeterminação detectável nos seus diversos modos de interação com a escola, estudos no âmbito da Sociologia da Juventude corroboram esta visão na medida em que têm apontado as dificuldades de muitos jovens em atribuir sentido à escola no presente, ou seja, a dificuldade em justificar sua vinculação a uma instituição com métodos e perspectivas tradicionalmente estabelecidos em um mundo marcado pelas formas mais livres e variadas de comunicação e expansão do conhecimento. Em função do que se pode determinar como esvaziamento de sentido quanto à sua formação, ocorre também um considerável esvaziamento de sentido com relação ao seu futuro profissional, já que a escola pública não consegue, por um lado, estabelecer um diálogo efetivo com o seu público, nem consegue, por outro, garantir uma qualidade de ensino consistente com uma inserção qualificada no mercado de trabalho ou mesmo o ingresso no mundo acadêmico, o que nos leva a concluir que a escola tem o dever de contribuir mais para a construção de projetos de vida dos jovens e por extensão para a melhoria de toda a sociedade. Por essa razão, neste estudo proponho uma série de reflexões oriundas de pesquisas e leituras realizadas nas

disciplinas por mim enquanto mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS¹.

Segundo a perspectiva teórica a ser percorrida no decorrer deste estudo, a qual me orienta, a juventude constitui um processo amplo e complexo da vida do sujeito que não pode ser simplesmente circunscrita a uma fase de transição. Disso advém uma das grandes dificuldades em orientar uma política educacional que não apenas favoreça o ingresso dos indivíduos à escola, mas que assegure sua permanência através de um contínuo fluxo de interação e cooperação efetivas. Para Dayrell e Gomes (2009), a juventude é uma construção social iniciada na adolescência. Nesse período, transformações biológicas, psicológicas e de integração social levam o indivíduo a buscar maior autonomia, a se comprometer com maiores responsabilidades, por exemplo: primeiro emprego, acesso à educação superior, dentre outras mudanças. Ainda de acordo com Dayrell, Melo e Souza (2012, p. 164), a juventude se constituirá de acordo com a realidade sócio-histórica vivenciada pelo sujeito. Isso quer dizer que diferentes sociedades e diferentes grupos sociais constroem suas juventudes de maneira singular, assim a diversidade dessa fase compreende classes sociais, etnias, valores, posições religiosas, espaços geográficos, gêneros e ainda outros aspectos. Por essa razão, de acordo com estes autores, caracterizar a juventude como uma fase que possui duração pré-estabelecida ou como uma passagem para a vida adulta significa empobrecer sua

¹ A título de esclarecimento, gostaria de expor as razões pela adoção de formas pronominais variadas no desenvolvimento do trabalho, especificamente sobre a adoção da primeira pessoa do singular, primeira pessoa do plural e também formas pronominais consideradas neutras. O que ocorre é que, a meu ver, a adoção de uma única forma apenas por questão de estilo narrativo não comporta a real complexidade das situações descritas, porque efetivamente aquilo que figura em primeira pessoa é ou deve representar no texto todas as deliberações e ações próprias de minha pessoa, inclusive no que diz respeito ao meu próprio histórico acadêmico, parcialmente relatado aqui e que não poderia ser expresso em primeira pessoa do plural; outra situação são as deliberações conjuntas em que naturalmente está implicada a figura da orientadora, razão por pela qual parece-me adequado e justo utilizar a primeira pessoa do plural. Uma terceira situação é o uso de verbos na forma reflexiva para referir-se a, por exemplo, constatações que entendo serem de uma perspectiva universal ou daquilo que não tem autoria conhecida. O problema que se afigura na escolha que envolve esta questão, portanto, é desmerecer a forma em prol da precisão, ou desmerecer a precisão em prol da forma, quer dizer utilizar uma única forma narrativa que retrate todas estas situações, ou seguir com uma variedade que representa falta de unidade. Assumirei, de todas as maneiras, uma postura pretensamente conciliatória: adotarei as primeiras pessoas (singular e plural) onde convenham conforme o exposto acima, sendo que a primeira pessoa do plural deverá ser a forma principal por conta da participação implícita da orientação na maior parte do trabalho, valendo também como referencial em que haja uma perspectiva universalizante, ou seja, “percebemos” em vez de “percebe-se”, o que deve relegar o “se” apenas às formas exclusivamente pronominais onde sejam necessárias.

abrangência, pois essa visão pode provocar uma perspectiva reducionista das questões relacionadas às vivências juvenis.

A cidade de Porto Alegre, local onde se desenvolveu a pesquisa do presente estudo, é uma capital. Portanto, deve constituir-se como referência no que diz respeito à sua inserção no contexto das políticas educacionais. Por essa razão, parece-nos coerente investigar como as Juventudes de uma escola pública dessa cidade transitam, apropriam-se ou não desses espaços, sobretudo a partir do ingresso no Ensino Médio Politécnico, proposta curricular diferenciada, a qual visa à diminuição dos índices de evasão e ao incentivo do jovem estudante enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem dentro deste âmbito.

O presente estudo enseja a análise das perspectivas das Juventudes com relação à Escola, em que pese seu grau de interação com as disciplinas e conteúdo ministrado, sobre como isso se projeta para fora dos muros da escola. Sobretudo, interessa-nos seu comportamento ou aceitação das metodologias implantadas para que possamos traçar um paralelo ou um ponto focal para onde gostaríamos que uma formação integral conduzisse essas Juventudes, porque entendemos que a maior permanência na escola inserida em um contexto educacional mais amplo e flexível é capaz de potencializar o autogerenciamento de aptidões e iniciativas tão necessárias ao desenvolvimento pessoal e social, uma análise que se estabelecerá a partir da vivência de uma proposta curricular implantada em toda a rede estadual de ensino médio do Rio Grande do Sul.

Um dos pontos que propulsionam este trabalho são as formas como os jovens interagem com o conhecimento formal ministrado em sala de aula no âmbito extraclasse, pois desejamos compreender de que forma podemos incentivar os jovens estudantes a permanecerem mais tempo na Escola e ao mesmo tempo terem maior *autonomia* em relação ao seu estudo e às suas opções profissionais futuras, criando um fluxo autossustentável de revigoração do padrão educacional e social brasileiros. A constituição do corpus a partir do referencial teórico e dos dados coletados permeou a investigação da representatividade da Escola para os jovens e acreditamos que isto nos conduzirá a uma primeira reflexão sobre como a proposta do Ensino Médio Politécnico se relaciona com a formação e a cidadania dos jovens estudantes.

Conforme o texto da Proposta (2011, p.18), a escola é, historicamente, a instituição sede do conhecimento por excelência, portanto, cabe-nos, enquanto

constituintes do sistema que ela integra, sustentar essa condição, não apenas por capricho ou vaidade, mas acima de tudo porque o conhecimento que ela detém constitui as bases da cidadania e da integração social.

1.1 JUSTIFICATIVA

O primeiro e essencial problema em se definir o campo das Juventudes como objeto de estudo é precisamente a dificuldade de se estabelecer parâmetros para identificá-lo, pois a condição de juventude implica um contexto histórico, político, social e cultural de uma determinada época. Propomos uma compreensão que desconstrua designações e conceitos tendenciosos, a fim de interpretar os jovens como sujeitos sociais, e não elementos passivos a ordens abstratas e contingências diversas, já que acompanham o desenvolvimento do mundo com suas características particulares de mentalidade e de comportamentos.

Os jovens frequentam esse espaço chamado Escola e fazem parte dessa estrutura, conseqüentemente, esta teria de estar aberta à pluralidade que constitui o processo social. Hoje, inexistente um modelo de estudante e de jovem, mas há conflitos e relações que por serem sócio-históricos são provenientes de um emaranhado de signos ideológicos a serem interpretados e reinterpretados ao sabor do movimento constante do que é o viver em sociedade.

Parece-nos provável que resida nisso a grande dificuldade de se estabelecer diálogo e compreensão no espaço educacional, porque existe um nível de expectativas recíprocas incongruentes. A escola não é mais o espaço central de apreensão do saber, o jovem que chega aos bancos escolares hoje confronta um saber robusto de suas vivências com a educação formal, em que, muitas vezes e por razões diferentes, o conhecimento acadêmico caia em descrédito. Já não é possível, nem cabível, um argumento doutrinário ou limitado da instituição escola.

O quadro precisa ser visualizado na íntegra. Parece importante reconstruir e diferenciar também os olhares acerca dessa realidade, buscar a compreensão do todo e não só das partes, procurando conceber a sociedade do ponto de vista de processo constante e permeado por uma diversidade de conflitos e relações ideológicas, pois é neste arcabouço que os jovens, os adultos, os estudantes, a família e a escola se estruturam e se reestruturam rapidamente em face a um mundo tecnológico em franca expansão, de onde cada olhar há de buscar na interpretação

dos signos de sua história social, decifrar as simbologias e o universo jovem, do estudante, da escola, enfim, o contexto em que se inserem.

Por essa razão, as Juventudes são investigadas e caracterizadas de variadas formas pelos pesquisadores no país, iniciando já pelo ciclo de vida, visto que dá conta dos processos de estrutura da vida social: desigualdades, relações de gênero e/ou étnico-raciais. Ainda inexistente um consenso quanto ao *conceito* Juventudes, visto que são muitas as áreas de conhecimento que tomam o jovem como objeto de estudo. Atualmente, uma das questões no que concerne este campo é quando começa a juventude², quando ela de fato termina (SPOSITO, 2009, p. 18).

Ainda de acordo com Sposito (2009), os estudos sobre as Juventudes na área da Educação se constituem por diferentes abordagens, contudo, nas últimas décadas, o objeto de estudo mudou de perspectiva, centrando as relações socioculturais. A minha trajetória como professora no Ensino Médio e as indagações no decorrer do percurso têm me auxiliado a perceber as Juventudes, professores e a escola de maneira diferente, o que culmina hoje, em objeto de estudo de meu estudo. O cotidiano partilhado com os jovens e as suas diferentes trajetórias do Ensino Médio são fontes de indagações, visto que parece haver uma carência de expectativas positivas por parte de jovens em relação à Escola.

Nesse sentido, conforme Dayrell, Melo e Souza (2012, p. 166), outro aspecto importante diz respeito ao fato de que os jovens das classes populares chegam a uma escola que aparentemente não foi feita para eles ou, pelo menos, não lhes serve mais – porque essa escola se mostra resistente às mudanças necessárias diante desse novo público e do próprio momento histórico em que se vive. Conseqüentemente, a relação de tais jovens com a escola³ é, de certa forma, tensa. Isso se reflete de maneira mais evidente nas relações que acontecem dentro da sala de aula, entre os alunos e os professores, uma vez que o professor é o “representante” da escola mais próximo dos alunos, na convivência cotidiana da sala de aula. Além disso, ao que parece, de acordo com Dayrell, Melo e Souza (2012, p. 167), os professores não estão preparados para receber esses jovens que antes não

² A palavra juventude, escrita em minúscula, refere-se ao período de transição entre a infância e a adultez; o termo Juventudes, grafado em maiúscula, refere-se ao campo de estudo, conforme referenciado no decorrer deste trabalho.

³ O termo escola, escrito em minúscula, refere-se à instituição social; e Escola, grafada em maiúscula, refere-se ao espaço de interação e socialização das Juventudes.

chegavam à escola: há uma distância significativa entre os alunos reais que chegam à instituição e os alunos idealizados, esperados e valorizados pela cultura escolar.

Essa tensão se torna visível na crise de identidade enfrentada pela escola atualmente: qual é o sentido da escola para os jovens pobres que chegam a essa instituição? O que percebemos é que nem sempre as demandas e necessidades apresentadas pelos jovens vão ao encontro dos objetivos preconizados pela escola – ressaltamos que esses objetivos, originalmente, não foram construídos tendo em vista os sujeitos em questão. Entendemos, de todos os modos, que uma política que vise à erradicação do analfabetismo através do incentivo do ingresso/adesão dos indivíduos ao sistema escolar é bem-vinda. Entretanto, segundo Dayrell, Melo e Souza (2012, p. 167), há de se implementar esse processo para que existam benefícios efetivos para a sociedade porque há fortes indícios de que a escola tem tido pouca importância na construção do projeto de vida desses jovens (SILVINO, 2009). Dayrell (2007), embasado em Bourdieu (2003), trata de uma exclusão que acontece dentro da instituição escolar, no interior dos muros, ao contrário do que acontecia antes, quando os jovens não tinham acesso à escola.

Portanto, investigar as relações das Juventudes para com a Escola é importante para alcançar o que preconizam a proposta do Ensino Médio Politécnico e as Políticas Públicas para as Juventudes acerca de tornar o jovem protagonista não só do processo de ensino-aprendizagem, mas também partícipe da vida cidadã.

1.2 OBJETIVO GERAL

Investigar, a partir do olhar dos jovens, como as práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, a partir da mudança curricular proposta pelo Ensino Médio Politécnico, interferem no sentido que esses mesmos sujeitos atribuem à Escola.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Como as vivências oportunizadas a partir do currículo proposto para o Ensino Médio Politécnico interferem nas formas de os jovens atribuírem sentido⁴ à Escola?

⁴ A linguagem, para Bakhtin, é dialógica, argumenta que há relações complexas entre a história e a ideologia na formação do ser humano. Assim, conforme Pinheiro (2008, p. 81), a constituição do conhecimento no campo social se estrutura de modo intrincado e, muitas vezes, antagônico. Para fins deste trabalho, buscamos, nas concepções bakhtinianas, uma perspectiva sociointeracionista sobre os discursos e as identidades sociais (MOITA LOPES, 2002) acerca dos jovens, em que há uma concepção de incompletude, fluidez e posicionamento dialógico diante os discursos a serem analisados, percebendo as ideologias, as suas identidades e não colocá-los a uma condição teórica de acabamento.

Assim, na sociologia do discurso, preconizada por Bakhtin, pontua que o discurso verbal, em qualquer situação, não pode ser entendido fora do contexto verbal que o arquiteta, não ocorrendo de forma isolada, já que há uma constante no fluxo social do processo de interação e outras maneiras comunicação (BRANDÃO, 1997). A partir disso, esboçamos um método de análise do discurso, que perpassa a produção do discurso, em que os enunciados são ditos, buscando na história, na cultura, na vida e no conhecimento compartilhado dos interlocutores, e dos seus contextos sociais, suas identidades que, por serem marcadas sócio-historicamente, são sempre “relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados, isto é, são entendidas como heterogêneas, contraditórias, e em fluxo, constituintes das práticas discursivas nas quais atuamos” (ORLANDI, 2001, p. 21).

A partir disso, inferimos que as ideias concebidas por Bakhtin no que se refere à linguagem focam na interação com o outro no mundo social, bem como na construção da consciência. Os sujeitos se constituem na e por meio da alteridade e, conseqüentemente, todas as atividades no mundo social estarão impregnadas nas diferentes esferas do mundo social. Desse modo, o diálogo entre os sujeitos se torna um embate ideológico, visões de mundo e conhecimentos estão em conflito constante, objetivando colocar os sujeitos ativamente no processo de reflexão sobre a própria ação. Por essa razão, compreender o discurso como o meio através do qual seja possível entender que a nossa participação nas mais diversas esferas da vida social determina quem somos, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção dos sujeitos.

2 ESTADO DE CONHECIMENTO

As publicações sobre as Juventudes, no que se refere ao estado do conhecimento, as quais sintetizam a produção acadêmica neste campo e num período estabelecido de tempo, mostram os temas e métodos empregados pelos pesquisadores, dando importantes contribuições para aprimorar a pesquisa num determinado campo do saber.

O material utilizado nesse mapeamento forma o corpus sobre o qual é elaborada a síntese – teses e dissertações – é submetido a uma análise que identifica redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que, se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

Charlot (2006) nos propõe uma análise minuciosa no que se refere à área da educação, ao reiterar a necessidade de delimitar as peculiaridades da educação como campo de conhecimento e de pesquisa. Ressalta ainda que é necessário registrar a memória da pesquisa em educação, o que requer a elaboração de sínteses integrativas da produção científica, para que se evite a dispersão, a repetição de temas e metodologias e para que se encontrem alguns pontos de partida que ajudem a melhor defini-la. Pretendemos apontar um mapeamento em que foram analisadas as dissertações e as teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país no período de 2011 e 2012, bem como nos repositórios de universidades em que há Observatórios das Juventudes.

Para a constituição do corpus de análise foram selecionados os resumos de dissertações e teses disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O indicador de busca dos resumos foi a palavra-chave utilizada pela própria autora das pesquisas, pois julgamos que são os mais habilitados para identificar seu estudo. Foram consideradas as seguintes palavras-chave: “Ensino Médio”, “Juventudes” e “aluno jovem”.

A análise do conteúdo dos resumos feita continha as seguintes informações: título, autor, instituição, data de defesa, objetivos, metodologia e resultados. Numa primeira fase, observamos as categorias ou os eixos analíticos, até que todas as

dúvidas fossem esclarecidas. Em seguida, procuramos classificar as pesquisas de acordo com as categorias.

As fontes privilegiadas foram as dissertações e as teses apresentadas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, compreendendo os seguintes bancos: Banco de Teses da Capes, os repositórios da UFMG, da UNISINOS, da UFF, da PUC-RIO, da USP e da PUCRS (a escolha por estas universidades se dá pelo fato de terem Observatório das Juventudes). A constituição Os descritores elencados – Ensino Médio, Juventudes, aluno jovem – foram cruzados, formando pares e servindo como filtros para percorrer as extensas bases de dados. Esse levantamento teve o resultado apontado nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Banco de Teses – CAPES

Ensino Médio	2370
Juventudes	75
Aluno Jovem	37

Fonte: a autora.

Tabela 2: Filtro – área de conhecimento: Educação

Ensino Médio	602
Juventudes	35
Aluno Jovem	17

Fonte: a autora.

Tabela 3: UFMG

Ensino Médio	2090
Juventudes	78
Aluno Jovem	789

Fonte: a autora.

Tabela 4: UNISINOS

Ensino Médio	114
Juventudes	15
Aluno Jovem	13

Fonte: a autora.

Tabela 5: UFF

Ensino Médio	175
Juventudes	36
Aluno Jovem	250

Fonte: a autora.

Tabela 6: PUCRS

Ensino Médio	1171
Juventudes	15
Aluno Jovem	595

Fonte: a autora.

Tabela 7: PUC-RIO

Ensino Médio	24
Juventudes	75
Aluno Jovem	0

Fonte: a autora.

Tabela 8: USP

Ensino Médio	111
Juventudes	42
Aluno Jovem	1

Fonte: a autora.

A metodologia qualitativa predomina nas pesquisas, as categorias “Ensino Médio”, “Juventudes” e “aluno jovem”, sendo muito comum o estudo de caso, sobretudo em escolas. Os temas introduzem novas problemáticas no campo de investigação dedicado às Juventudes, na área de Educação. Os assuntos investigados são, em geral, subsumidos ao tema da educação escolar, como se os esforços de investigação não se justificassem se não fossem apresentados em função de uma preocupação eminentemente propositiva. Isso tem um efeito negativo, pois ao deixar de aprofundar teoricamente o tema específico, as pesquisas

parecem ser inconclusivas que, ao invés de contribuírem efetivamente para a reflexão em torno das Juventudes e da escola, somente repetem proposições para a educação.

Constatamos em algumas pesquisas o seu término salientando a necessidade de a escola elaborar práticas de mediação crítica com a mídia, reconhecer as dimensões educativas dos grupos juvenis e incorporar a arte e a cultura como linguagens formativas, e tornar-se mais democrática, estreitando laços com a comunidade e incorpora a diversidade cultural dos alunos. e, na verdade, não há como negar esse tipo de proposição, sobretudo pelo seu caráter bastante geral e, muitas vezes, abstrato, não é desprezível, muitas vezes, o risco da ingenuidade ou da simplificação, que pode resultar no empobrecimento do próprio estudo realizado.

Tomamos ciência da hipótese de pesquisa coordenada por Marília Sposito (2009), a qual será tratada mais adiante, que mostra o pressuposto de que “parte importante, e não muito visível, da produção de conhecimento no país se desenvolveu e ainda se desenvolve no processo de formação de novos pesquisadores no interior da Pós-Graduação” (SPOSITO, 2009, p. 11). Ademais, a escolha visou acompanhar os estudos já publicados sobre Juventudes, ensino médio e aluno jovem, às quais já nos referimos (SPOSITO, 2006, 2009), visto que com estas produções será possível dialogar, adotando padrões similares e/ou complementares para a definição do nosso *corpus*.

A escolha pela área da Educação se deu na medida em que se está constituindo um campo de conhecimento cuja produção sobre o tema dialoga com as outras ciências humanas e sociais, as quais compõem os demais levantamentos. Além disso, buscamos analisar de forma complementar aos levantamentos de Sposito (2009), que pesquisou os campos da Educação, Ciências Sociais (Ciência Política, Sociologia e Antropologia) e Serviço Social, cobrindo o período de 1999 a 2006.

Dessa forma, recortamos os últimos cinco anos, período que nos possibilitaria dialogar com a produção existente, no caso dos estudos de Sposito. Salientamos, ainda, que se trata de um recorte significativo, uma vez que a pauta das Juventudes na agenda brasileira ganhou destaque nesse período.

As produções acadêmicas foram selecionadas a partir das informações obtidas no Banco de Teses do Portal CAPES, durante a realização da disciplina SAE Estado de Conhecimento, no primeiro semestre de 2015. A pesquisa se deu em

duas etapas: a primeira, quando buscamos os trabalhos, e a segunda, concernente à análise do corpus. Elencamos descritores – Ensino Médio, Juventudes, aluno jovem – que, cruzados, formaram pares, servindo como filtros para percorrer as extensas bases de dados.

Na área da Educação, consideramos todos os trabalhos que fizeram menção à temática abordada, não desconsiderando referencial teórico adotado. Ressaltamos que a escolha desta área compreende aquelas em que abarca Juventudes é tratada como campo de problemas a ser investigado com maior frequência.

O primeiro contato com as pesquisas se deu a partir dos resumos. Como critério de inclusão ou exclusão, utilizamos como filtro alguns campos, quais sejam: título, área de conhecimento, programa em que o trabalho estava inserido, palavras-chave e resumo. Os trabalhos passaram a ser incluídos ou excluídos do banco de dados criado quando abordavam ou não os conteúdos referentes aos descritores, com base nos seguintes itens: nome do autor, título, ano de publicação ou defesa, área de concentração e programa de pós-graduação, tipo de pesquisa, metodologia, temática abordada e resumo.

Em seguida, acessamos os trabalhos através das bibliotecas depositárias para ter acesso ao conteúdo, na íntegra, das pesquisas, pois alguns resumos se mostraram insuficientes para a compreensão da pesquisa na totalidade. Durante a incursão pelas publicações, constatamos algumas limitações ou modos de realizar um balanço de literatura, sobretudo, nos moldes do estado do conhecimento, apenas a partir da leitura dos resumos, pois parece ser imprescindível ir à fonte, conhecer a obra, tomar contato com a pesquisa para se ter a real ideia de como ela foi desenvolvida, quais caminhos foram percorridos para chegar aos resultados.

Tal leitura identificou o objetivo, referencial teórico-metodológico, análise e discussão dos dados obtidos, não desprezando nenhum referencial teórico adotado. Em seguida, agrupamos as pesquisas de acordo com três eixos temáticos que se mostraram recorrentes e pertinentes aos recortes pretendidos em nossa pesquisa: Ensino Médio, Juventudes e aluno jovem.

Foram levantados poucos trabalhos científicos acerca da temática Juventudes em todos os repositórios e Banco de Teses da Capes. Talvez isso se dê, conforme aponta Sposito (2009), em virtude da categoria Juventudes ser explorada com um cunho mais social nas ciências sociais, e de modo escasso, principalmente, na chamada Sociologia das Juventudes. Tal noção, como afirmam Abramo, León e

Freitas (2005), tem sido compreendida para além de uma delimitação etária, mas como uma categoria social representada historicamente, gerada pelas tensões contemporâneas.

Já a noção de adolescência tem sido mais fortemente utilizada pela psicologia para demarcar uma determinada etapa do desenvolvimento humano. E o que podemos revelar em relação às publicações sobre os mesmos descritores utilizados no nosso levantamento. Primeiro, verificamos uma diversidade de temas e abordagens teórico-metodológicas acerca do adolescente. Um menor número de pesquisas apareceu com Juventudes.

Em geral, os estudos que se inserem no campo da Educação privilegiam abordagens qualitativas a quantitativas. Ocorre também uma tendência nesta área, no uso da triangulação de métodos quantitativos e qualitativos, que proporciona discussões tanto da dimensão quantitativa quanto das singularidades dos sujeitos participantes. Existem algumas discrepâncias por área que merecem destaque e observação.

As discussões sobre as Juventudes pela área da Educação privilegiam dados qualitativos, numa perspectiva quantitativa – o caso da evasão, disparidade série/idade, por exemplo, está em geral atrelado à estatística. Outra preocupação verificada na produção científica desta área se refere às conclusões de tais estudos, apoiando e/ou propondo programas e políticas públicas às Juventudes.

Já os estudos realizados pela Sociologia das Juventudes se direcionam para reflexões sobre a construção de uma identidade juvenil, utilizando como recurso metodológico as histórias de vida. Tais pesquisas procuram relacionar determinados comportamentos e relações sociais. Esta perspectiva, adotada pelos estudos, oferece elementos para as estratégias de governo que se pautam pelas políticas dedicadas aos jovens nas mais diferentes instâncias.

No que concerne a política pública de resolução dos conflitos, por exemplo, os estudos de Lima (2011) e Santos (2011) apontam a capacitação dos jovens para a sua inserção no mercado de trabalho, por meio de programas e ações específicos promovidos por organizações não-governamentais. As relações entre as Juventudes, a Escola e trabalho, assim como as políticas públicas, são tratadas nessas produções acadêmicas. O que motivou essas teses foi buscar compreender como as mudanças no ambiente do trabalho estão se refletindo nos programas educacionais e de capacitação profissional, visando às novas formas de

sociabilidade, novos modos de vida e, sobretudo, as novas demandas das Juventudes.

Os trabalhos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, especialmente em Educação, contribuem, de certa forma, na construção de políticas públicas voltadas para a educação e o trabalho com prioridade para os jovens. Dessa forma, o contexto social, as condições sociais, dentre outras, são aspectos que interferem nas vivências escolares e nas oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Em alguns dos trabalhos, como *A Escola no espelho: as representações do aluno*, de Walcea Barreto Alves (2012), *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico*, de Paula Almeida de Castro (2011), dentre outros, verificamos que as pesquisas consideram as Juventudes na perspectiva de sua identidade e subjetividade, valendo-se de distintas abordagens teóricas. Tais pontos de análises conceituais são acionados para o entendimento da construção de identidades e produção de subjetividades juvenis em meio às vulnerabilidades de forma articulada aos processos sociais mais amplos.

Grupos de pesquisas, como o Observatório das Juventudes da UFMG, para citar o primeiro, tem se centrado sobre a lógica identitária do jovem da periferia, o qual se apoia nas lutas por sobrevivência por meio de movimentos contraculturais como o hip hop. Conhecer as representações sociais ou os significados das violências, do risco, das vulnerabilidades, ou os sentidos da escola, do trabalho e das perspectivas de futuro constituem objeto de estudo.

Este estado de conhecimento levantado nos permitiu traçar alguns parâmetros na busca de soluções para os problemas que as Juventudes brasileiras enfrentam no tocante à sua inserção no quadro sócio-educacional brasileiro. As pesquisas mostram diferentes perspectivas, muitas delas tendo em foco problemas de uma mesma natureza ou, pelo menos, com objetivos muito similares. e, entendemos que este estudo pode beneficiar-se delas para, ao final, contribuir com mais um passo na busca de soluções, evitando, diga-se de passagem, visões universalizantes.

Pensamos ser necessário problematizar as Juventudes que se estruturam em face às vulnerabilidades do cotidiano, procurando ver nesta conjuntura um dispositivo de resistência que produz sujeitos e/ ou subjetivação variada. Os estudos, segundo Takeiti e Vicentin (2015), que se dispõem a tratar das violências

como uma dimensão da resistência apontaram trajetórias de pesquisas muito pertinentes, que versaram sobre os modos de vida juvenis e as práticas de cultura marginais, desconstruindo o estigma de juventude pobre e violenta.

É preciso refletir como os jovens que vivem nas periferias (REGUILLO, 1991), as experiências de violências em modos inventivos, criativos de incidência sobre seu território local. O movimento *hip hop*, por exemplo, e muitos outros coletivos artístico-culturais apresentam-se como um dispositivo analisador tanto das formas de resistência juvenis quanto dos problemas vivenciados no cotidiano.

Estas novas direções de trabalho e de pesquisas apontam para algumas impropriedades e outras controvérsias em relação às Juventudes, revelando realidades em constante movimento e mutação (SPOSITO; DE TOMMASI; MORENO, 2009). Compreender as referidas alusões parece tarefa imprescindível para aqueles que se debruçam sobre o tema das Juventudes brasileiras.

Com o intuito de aferir este estado de conhecimento, reconhecemos que a própria categoria Juventudes apresenta um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os atributos que a caracterizam enquanto sujeitos são históricos e culturais. A juventude é uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação (PERALVA, 1997). Dessa forma, os estudos foram levantados a partir do modo peculiar a partir do campo teórico sobre a condição juvenil.

Assim, a partir da metade dos anos 1960 ocorre um debate no interior da sociologia: trata-se de saber se a juventude “existe” como grupo social relativamente homogêneo, ou se ela é “apenas uma palavra” (BOURDIEU, 1980). Para uns, especialmente Morin (2002), a juventude existiria como um grupo de idade identificado aos modelos culturais das sociedades de massas. Para outros, como Chamboredon (1985), a juventude enquanto categoria estaria dissolvida em uma inerente diversidade recoberta pelas múltiplas classes sociais.

Dubet (1996) propõe uma outra perspectiva para tratar da noção de juventude. Para este autor, é necessário, primeiramente, verificar que a moderna condição do jovem possui uma tensão inerente. Para o referido pesquisador, a experiência desse momento de vida é construída em torno da formação moderna de um mundo juvenil relativamente autônomo e, ao mesmo tempo, como momento de distribuição dos indivíduos na estrutura social.

Apesar de existir um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição do

jovem – da heteronímia da criança para a autonomia do adulto - o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. As formulações de Mannheim constituem contribuições fundamentais sobre o tema da juventude a partir da ideia de transição (MANNHEIM, 1968 e 1982).

Através da nossa incursão, constatamos que o conjunto da produção acadêmica sobre aluno jovem, em geral, procurou estabelecer uma compreensão de sua condição a partir, sobretudo, de opiniões emitidas por esse sujeito nas situações que marcavam sua experiência, principalmente a escolar, tendo sido essa instituição o ponto de partida da maioria das pesquisas. Mas uma área de estudos sobre juventude, que privilegie os jovens na condição de sujeitos, é mais do que o levantamento de suas opiniões. Assim, apesar do volume significativo de teses e dissertações, verificamos que ainda há um desconhecimento sobre a condição juvenil na sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para pesquisa a realidade plural acerca das Juventudes.

Hoje, a sociedade brasileira de certa forma volta sua atenção para as Juventudes, sobretudo, pela falta de *ação prática* de políticas públicas voltadas para esses segmentos. Os trabalhos se enquadram mais no campo da sociologia, permanecendo um conjunto importante de pesquisas sobre adolescência de inspiração psicológica. Os estudos sobre o mundo do trabalho e os jovens, mídia, etnia, grupos juvenis, participação política e violência constituem focos temáticos que concentram nos últimos anos perspectivas bastante promissoras. Os dois campos teóricos da produção acadêmica sobre as Juventudes - Sociologia e Psicologia - parecem acenar com novas possibilidades e certamente seriam enriquecidos se houvesse uma abertura para outras áreas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 ENVEREDANDO PELAS JUVENTUDES

Segundo Sposito (2009), é possível verificar um crescimento nos estudos que tomam em questão a temática das Juventudes, sobretudo no contexto urbano, visto que “todos os eixos temáticos que articulam a produção discente têm como elemento comum a condição juvenil urbana, sobretudo de grandes regiões metropolitanas, investigada a partir de enfoques diversos” (SPOSITO, 2009, p. 24).

Dayrell e Gomes (2009), sobre a categoria juventude, apresentam três movimentos ou momentos que se desenham para sua definição: primeiro, a definição da categoria a partir de elementos físicos/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; o segundo, a definição adjetivada da categoria; e o terceiro, a crítica a esses recortes e a busca de outros atributos. Ao perpassar essas abordagens, aparecem frequentemente as percepções de “juventude” e “jovem” como associadas a determinados problemas sociológicos ou como agentes privilegiados de transformação social. É necessário atentar para os termos “jovem” e “juventude”, os quais podem levar a generalizações equivocadas. Margulis (1996, p. 9) qualifica juventude como:

La juventud se erige en vanguardia portadora de transformaciones, notórias o imperceptibles, en los códigos de la cultura, e incorpora con naturalidade los cambios en los costumbres y en las significaciones que fueran objeto de luchas en la generación anterior; su sensibilidad, sistema perceptivo, visión de las cosas, actitud hacia el mundo, sentido estético, concepción del tiempo, valores, velocidades y ritmos nos indican que está habitando con comodidad un mundo que nos va dejando atrás.⁵

Os estudos sobre as relações sociais dos jovens no seu cotidiano, da mesma forma como constituem o estilo, os significados que lhe atribuem, ou seja, sobre como eles são vistos e o que dizem no/para o mundo, ainda estão constituindo o campo. Aqueles auxiliam e instigam a saber mais sobre a cultura juvenil, enfatizando os seus anseios vividos (DAYRELL, 2007, p. 155). A compreensão acerca das

⁵ “A juventude se edifica na vanguarda portadora de transformações, notórias ou imperceptíveis, nos códigos de cultura, e incorpora com naturalidade as mudanças nos costumes e nas significações que foram objeto de lutas na geração anterior; sua sensibilidade, sistema de percepção, visão das coisas, atitude frente ao mundo, sentido estético, concepção de tempo, valores, velocidades e ritmos nos indicam quem está habitando com comodidade um mundo que nos tem deixado para trás” (tradução nossa).

Juventudes em cada pesquisador interfere na investigação sobre quem são de fato os jovens da contemporaneidade.

Uma das mais, conforme Nascimento (2011, p. 21) arraigadas crenças sobre os jovens diz respeito à juventude “vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade” (DAYRELL, 2007, p. 156). De acordo com o autor, três concepções sobre o jovem dificultam uma definição mais concreta para a juventude. A primeira está ligada ao futuro, em que o presente é ignorado.

Nesta primeira concepção, ao compreender as Juventudes a partir do “vir a ser”, pormenorizar a sua presença e importância no âmbito acadêmico é, muitas vezes, longe do que os jovens revelam nos mais variados cenários, como por exemplo, a Escola.

Essa concepção está 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 (DAYRELL, 2007, p. 156).

Sob esta ótica, a Escola, que deveria atentar às diferenças juvenis, é criticada por sua posição que reafirma a juventude como território de passagem.

A segunda concepção apontada por Dayrell (2007) nos remete a uma perspectiva romântica da juventude firmada na década de 1960. Sob este enfoque, há várias análises sobre a indústria cultural e o mercado de consumo relacionado ao jovem. A partir daí, surge o termo “moratória”, momento marcado pela liberdade, prazer, irresponsabilidade, etc. Alia-se a esta definição a percepção do jovem implicado tão somente ao campo da cultura, porque o jovem não tem voz, a não ser em atividades culturais.

A terceira forma de conceber as Juventudes, a qual este estudo se alinha, parece estar mais adequada por se aproximar da realidade, no que concerne aos dilemas e conflitos juvenis acerca da autoestima, amizades, etc. Neste tocante, a família e a escola não conseguem exercer o seu papel em relação aos jovens (DAYRELL, 2007).

Atualmente, A noção de juventude perpassa e ultrapassa a questão de faixa etária, ou desenvolvimento biológico Parece-nos uma visão reducionista, dado que ser jovem implica complexidade e fluidez em relação à construção de identidades no

mundo contemporâneo. Ao pensar sobre a juventude e o tempo futuro, Leccardi (2005) trata do presente em detrimento do futuro, pois a juventude pode ser entendida como uma fase biográfica, ou seja, uma preparação para a vida adulta (LECCARDI, 2005, p. 35). Dessa forma, o futuro é o causativo da ação no presente, entendido como projeto de vida. O futuro é que auxilia para a definição do jovem no dia-a-dia, dado que traz consigo o questionamento sobre o que será. Todavia, a autora alerta que

[...] a perspectiva biográfica à qual remete o diferimento das recompensas implica a presença de um horizonte temporal estendido, uma grande capacidade de autocontrole, uma conduta de vida para a qual a programação do tempo se torna crucial. O tempo cotidiano é cuidadosamente investido e desfrutado de modo análogo ao dinheiro; é programado, e seu uso, racionalizado (LECCARDI, 2005, p. 36).

Uma provocação se dá pelo presente a ser vivido a partir das expectativas em relação ao futuro; daí advêm as incertezas, que são constantes na vida dos jovens, sobretudo, acerca do mercado de trabalho. Isso ocorre, segundo a autora, pois tal incerteza afeta não só o futuro, mas o presente. e

investir num futuro em longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação. Mais do que renunciar às recompensas que o presente pode oferecer, convém então estar treinando para aproveitar o instante (LECCARDI, 2005, p. 37).

Refere-se à disposição frente aos imprevistos, comuns hoje em dia, e que atordoam os jovens, incertos ainda mais sobre o futuro.

Ainda segundo a autora, conforme o estudo de Nascimento (2011, p. 23) as identidades não se conjugam apenas no presente, visto que muitos jovens se mostram empenhados na busca de novas relações entre o processo de produção e de criação social, associado ao futuro, juntamente às condições particulares de incerteza nas quais esse processo é vivenciado atualmente. Por essa razão, o jovem é entendido a partir do tempo biográfico e social, o que acarreta o presente e o futuro serem intrínsecos.

Dado o exposto, estudarmos as Juventudes na contemporaneidade implica abarcar sua contextualização social, o que nos coloca um quadro de extremos: as Juventudes não poderão ser definidas isoladamente nem em um polo, nem em outro, tendo em vista que se a idade isoladamente não pode ser tida como elemento definidor, também não o será a classe social, a condição econômica, o tipo de inserção no mercado de trabalho e ainda outros fatores. Aparentemente, isto nos colocaria no limbo, pois em primeira análise se poderia dizer que qualquer indivíduo

poderia ser classificado como jovem, já que o conceito flutua consideravelmente. Isto, entretanto, seria uma falácia.

De todo modo, precisamos inicialmente desfazer um mito acerca das Juventudes, desconstruir um conceito impregnado de preconceito e que toma por base apenas uma pequena parcela da população considerada jovem. Acima de tudo, é preciso estar ciente de que a escola tem um compromisso tanto com aqueles que já demonstram interesse por conduzir-se para um futuro com certo grau de planejamento, quanto com aqueles que ainda não despertaram para a importância de incorporar a responsabilidade por sua própria condição. Mais ainda, o compromisso da escola é com a própria sociedade, que deseja melhor condição de vida para a sua juventude. Portanto, as políticas públicas precisam dialogar com estes indivíduos em toda a sua diversidade, tornar-se um canal para a expansão de suas capacidades e estar preparadas para confrontar seus anseios.

3.2 JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO MÉDIO

Estudos acerca das Juventudes apontadas na obra *Juventude e políticas sociais no Brasil*, como nos aponta o estudo de Nascimento (2011, p. 27), publicado pelo IPEA (2009), bem como as sul-americanas (Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai), enfatizam o término da formação da escola como uma das condições para definir a juventude:

Podemos dizer que, de um modo geral, embora tenha aumentado significativamente, nas últimas décadas, o período de formação escolar da juventude brasileira, para a maioria essa extensão chega até o fim da adolescência, e não até o período que constitui a juventude – como vimos, se o Ensino Fundamental se universaliza, o Ensino Médio e Superior ainda estão longe de chegarem a esse patamar (IPEA, 2009, p. 21).

A fim de expor as razões sobre a evasão escolar durante o Ensino Médio, no cenário brasileiro, refere-se a fatores econômicos. Dado que os jovens estudantes nem sempre conseguem trabalhar e estudar ao mesmo tempo, muitas das vezes adentram no grupo dos excluídos, os fora da escola. Outra parcela concerne ao sentido que os jovens atribuem à escola e, pela forma como a educação pública está em crise em todo o Brasil, é comum desistir da escola, pelas mesmas razões de esta distar das expectativas dos jovens. Por essa razão, a escola está longe de atender aos questionamentos e às necessidades juvenis em todo o país, conforme constatamos nesse estudo realizado pelo IPEA (2009), incluindo jovens e a escola.

Conforme Nascimento (2011, p. 27), dado que há uma diversidade de expressões juvenis que destacam a incongruência entre a escola e a realidade das Juventudes, “os jovens tão-somente ‘não se reconhecem naquilo que a escola ensina, não produzindo, deste modo, um sentido mais autêntico para a escolarização” (DAYRELL et al, 2009, p.57).

Krawczyk (2009) caracteriza a desmotivação dos jovens alunos do Ensino Médio no que se refere aos estudos durante este nível de ensino, em que se destaca a evasão escolar. De acordo com a autora, apesar de ter acontecido nos últimos anos um crescimento de matrículas, consoante a política pública, o levantamento nos tem demonstrado um agravamento da crise de legitimidade escolar (diminuem as matrículas no Ensino Médio desde 2005 – www.inep.gov.br). Parece estar ocorrendo uma diminuição da utilidade social dos diplomas, assim como a ausência de motivações para a continuidade dos estudos pelos jovens alunos. Ao pensarmos sobre as Juventudes no Ensino Médio no Brasil, a autora afirma:

[o país] encontra-se diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, apesar das muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho (KRAWZYK, 2009, p.10).

O sentido dado à escola pelos jovens estudantes na contemporaneidade muitas vezes se centra nas práticas culturais, das quais fazem parte na própria escola, uma vez que a cultura é um viés para entendermos as mudanças enfrentadas pelas Juventudes a partir da ótica educacional. Esses atributos culturais advindos do ambiente escolar reverberam, geralmente, numa ação que cria as identidades sociais nos estudantes, as quais

vão sendo constituídas na seara conflitiva das relações, no vai e vem dos dias, das práticas, das relações de poder e de prestígio que vão estabelecendo validades, territórios, possibilidades, continuidades e descontinuidades, inclusões e exclusões (ROSA, 2004, p. 24-25).

Por essa razão, a escola é um lugar que possibilita, de modo dinâmico, novas maneiras de ser jovem. De acordo com a mesma autora, no que se refere às identidades dos jovens a partir da escola, é latente a segregação em relação aos seus modos e estilos, sobretudo à arte e ao corpo, visto que a escola, muitas vezes, pensa o jovem de modo homogêneo. Da mesma forma que, como o passar do tempo, a juventude passa a ser compreendida no seu plural, também podemos

pensar na educação sob esta perspectiva advinda das práticas culturais, pontuada pela autora como *multiculturais*, que atingem diretamente os jovens.

Sposito (2005) aponta que a escola é o local onde mais acontece a reprodução cultural e social dos diferentes grupos e estratos, consoante Nascimento (2011, p. 29), sendo, por essa razão, um espaço de formação. Os jovens estudantes, aos poucos, encontram por meio da socialização mais autonomia da família, em que, algumas vezes, são “vigiados” por um adulto. Nesta ocorrência, a autora evidencia que “a própria vivência da experiência escolar se transforma, também, a partir da variável ‘idade’ em interação com o tipo e nível de escola frequentado” (SPOSITO, 2005, p. 96).

Apesar de ser importante tratar do contexto escolar, tomando como ponto a cultura, percebemos que ela não se esgota no seu universo. Há outro fator importante inerente a este lugar de socialização: a família **permeia** as Juventudes durante toda a sua formação, ou boa parte dela. A entrada na escola auxilia a autonomia dos jovens, “distantes” do autoritarismo dos pais, onde eles constroem seu próprio espaço.

Outra causa a ser destacada nos levantamentos feitos por Sposito, apresentados por Nascimento (2011, p. 29) referentes à escola e às Juventudes diz respeito à existência de uma ambiguidade concernente à valorização do estudo em relação ao futuro e à ausência de sentido encontrada no presente. Os jovens assentem às demandas curriculares, apesar de desgostarem do tempo dedicado aos estudos. As manifestações culturais na escola irrompem na contemporaneidade como opção de expressarem os seus anseios e o que gostam de fazer, sobretudo o que pensam sobre as suas realidades. Sob esta perspectiva, o significado da escola se torna dúbio, dado que ocorre o preparo dos jovens para o futuro, apesar deste não ser o centro dos anseios juvenis, permitindo que participem de atividades culturais na escola, o que os deixam, de certa forma, mais conformados, com a instituição, da qual fazem parte.

Ao examinar o Ensino Médio, sob o prisma da política e das Juventudes, conforme Nascimento (2011, p. 29), embasado no discurso acadêmico sobre a concepção do ser jovem na contemporaneidade, Barbosa (2009, p. 15) pontua a juventude no Brasil a partir de 1970 até 2007, em que é possível saber a visão da escola e a função para os jovens estudantes. Duas críticas são feitas pela autora, sendo a década de 1970-80. o Ensino Médio era entendido como *Aparelho*

Ideológico do Estado, um conceito de Althusser (2001), visto que o aluno é tido como sociedade, ignorando fatos culturais e históricos, dos quais fazem parte. Neste contexto, o aluno é estático e passivo.

O segundo ponto analisado se refere à década de 1990-2000, em que ocorreu uma mudança importante no Ensino Médio no Brasil, dado que a última seção da educação básica deixou de ser secundária. Isto se deveu à Lei de Diretrizes e Bases, que entrou em vigor em 1996. Esta trouxe subsídios importantes à educação juvenil:

O zelo pela diversidade e identidade do aluno foi garantido em diferentes artigos dessa Lei, expressando sempre a necessidade de uma formação escolar pautada nas particularidades dos sujeitos. Estava presente a oportunidade de se conceber um currículo fundamentado em teorias que lutam para a emancipação humana pela via da escola, uma educação não limitada a interesses imediatos e utilitaristas (BARBOSA, 2009, p.17).

Esses subsídios legais permitiram uma melhor compreensão do mundo acadêmico, dado que as Juventudes se tornaram objeto de estudo por muitos campos de conhecimento. Mas muitas dificuldades surgiram desta nova visão de Ensino Médio, pois evidenciar mais o jovem do que o currículo, tendo-o como um corpo social, culminou numa visão mais homogênea da juventude, como beneficiários numa sociedade capitalista, visto que em alguns locais os jovens são considerados como clientela.

Os enfoques sobre o Ensino Médio geralmente estão implicados a dois universos bastante complexos, os quais acarretam ambiguidades ao longo da formação. visto que o primeiro se refere ao preparo do jovem para o mundo do trabalho, ao passo que o segundo o coloca na continuidade dos estudos. Dessa forma, segundo Nascimento (2011, p. 30) a definição de Ensino Médio no Brasil a ser constituída, há que se articular sob estes dois aspectos: o trabalho e a continuidade dos estudos (KUENZER, 2009, p. 25). De acordo com a autora, as dificuldades atuais sobre a finalidade do ensino médio no Brasil podem ser findadas através de leis que não sejam demagógicas, de maneira que as ações sejam concretas para transformar a realidade.

As Juventudes na escola, especificamente as do Ensino Médio público, parecem ter uma carência de propostas socioeducativas concernentes aos seus problemas individuais advindos, muitas vezes, da família e da necessidade de atender às demandas do mercado de trabalho. Daí a necessidade de investigarmos

o currículo proposto pelo Ensino Médio Politécnico, que propiciou e/ou tem propiciado as mudanças para que a Escola tenha sentido para os jovens estudantes.

Dado o exposto, Saviani (2003) aponta que a formação do homem está centrada no trabalho. É por meio do trabalho que o ser humano produz as condições de sua existência, transformando a natureza e criando a cultura e um universo humano, o qual se amplia com o tempo.

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens (SAVIANI, 2003, p. 133).

A divisão entre trabalho manual e intelectual na formação escolar advém da divisão dessas modalidades no processo produtivo, que é criticada por Saviani. O autor defende a politecnicidade como princípio educativo geral.

O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. A noção de politecnicidade contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 8).

A politecnicidade apresentada pela proposta do EMP tem como concepção de conhecimento e currículo a articulação do sujeito com o meio social dentro do contexto histórico.

O currículo deverá considerar os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem; esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2011 p.15).

Essa visão remete à construção do conhecimento fundamentado no sociointeracionismo, referindo-se à construção do conhecimento centrada na mediação. Suas ideias têm adquirido cada vez mais espaço na Escola, não por apresentar uma teoria de construção do conhecimento, mas sim um contexto sobre diversos aspectos, incluindo aí as reflexões a respeito do desenvolvimento de forma rica e profunda. Por essas razões, trataremos da proposta do Ensino Médio Politécnico.

4 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

4.1 PERCURSO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A gênese da educação no Brasil iniciou com os jesuítas de tradição humanista, que preconizavam a humanização do homem através da religião católica. Nesse período, o Estado português não se preocupou com a educação nas colônias, era tão somente com a proclamação da República, em 1889, iniciava a regulamentação da educação no Brasil. Todavia, a normatização era responsabilidade do governo e, ainda, era responsabilidade de outros a educação do povo brasileiro. O modelo de escola era o mesmo do período colonial, isto é, atendia somente aos filhos da elite e aos religiosos. E o restante da população ficou fora da instituição escolar, e o seu acesso à educação básica ocorreu somente no final do século XX.

Somente no início do século XX surgiram as primeiras escolas para atender aos filhos dos trabalhadores da indústria. No ano 1909, o presidente Nilo Peçanha criou as primeiras 19 Escolas de Aprendizes e Artífices para os filhos das classes operárias, ou os desvalidos de dinheiro. A partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação, a reforma de Francisco Campos (1931) versava sobre o ensino para o cotidiano, assim como o Manifesto dos Pioneiros, iniciando-se um projeto de educação brasileiro. Anísio Teixeira, junto aos Pioneiros, lutou por uma educação pública, gratuita e laica para todos. Criada para os filhos da classe trabalhadora, a escola profissionalizante era de primeira necessidade, pois, no início do século XX, a indústria crescia substancialmente. Para as elites, havia a escola propedêutica, objetivando a universidade (KUENZER, 2009).

Kuenzer versa sobre essa ambivalência:

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as atividades intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no fordismo-taylorismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2009, p. 27).

Há na literatura, diversos autores, dentre eles Saviani (2005), que argumentam essa ideia de que a educação no Brasil sempre se centrou na elite, em detrimento das classes menos favorecidas, e ainda que estes alunos são excluídos

e os ditames legais dizem o oposto. E (2005) reitera que a escola não escolhe os mais aptos, e sim aqueles que têm melhores condições socioeconômicas.

Existem, hoje, inúmeras discussões acerca das trajetórias da educação brasileira. No século XX, as leis brasileiras avalizaram essa fragmentação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil foi criada em 1961, a Lei n. 4.024/61, que apresentou diversas mudanças no âmbito educacional. Dentre elas, possibilitou aos alunos do ensino técnico o acesso à educação superior, da mesma forma a regulamentação do Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais.

Já na década de 1970, houve uma reformulação da lei e é promulgada a Lei n. 5692/71, que preconizava dirimir a dualidade, como afirma Kuenzer (2009), entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. Ocorreu a diminuição do tempo de permanência na Escola, unindo o ensino primário ao ginásio, para oito anos. Antes poderia levar até dez anos: o ensino primário com quatro anos, mais dois anos para o programa de artes aplicadas; o segundo grau dividido em dois ciclos – o ginásial de quatro anos e o colegial, de três anos. Ambos davam conta do ensino secundário e do ensino técnico (industrial, comercial, agrícola e o normal).

Em 1996, há uma reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases, que se refere ao cumprimento de um programa, sendo um marco de uma guinada neoconservadora na educação no Brasil nos anos de 1990, baseada no neoliberalismo. Essas mudanças começam a ser implementadas no Brasil de forma mais sistemática e incisiva nos governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco (1989-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1993-2002). Mesmo assim, a lei fica ambígua porque conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento.

Entretanto, a lei n. 9.394/96 não obstrui as adequações de melhoria para a educação nacional, pois é a legislação em prol da educação já elaborada. Esta característica propiciou à educação importantes avanços, como a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instauração de alguns programas do governo federal, ensejando a promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade Para Todos).

Os debates em relação à LDB 9.394/96 não terminaram quando da sua promulgação. Novas emendas e programas foram alvo de impasses no legislativo e entre os representantes dos profissionais da educação. Mais uma vez, os interesses do público e do privado são postos em xeque, a exemplo do programa de concessão

de bolsas para cursos de graduação em instituições particulares (PROUNI), debatendo-se qual a melhor aplicação dos recursos do programa: incrementar a educação superior pública ou incentivar o setor privado.

Verificamos que a lei está envolvida num sistema de interesses públicos e privados. Demo (2002) se posiciona, argumentando que a LDB atual, paradoxalmente, mantém “ranços” e permite inúmeros avanços. Ranços que se referem aos atrasos existentes no âmbito da educação. As dificuldades do sistema de educação pública advêm da inexistência de uma indicação oficial acerca das modificações propostas pela LDB, como, por exemplo, sobre os problemas de baixa remuneração e a capacitação inadequada de docentes.

O texto da nova LDB se apresenta bastante progressista, esboçando um grande avanço em direção à lei, pelo qual lutavam os educadores comprometidos com a educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade. Ou seja, assegurou a continuidade da democratização da educação proposta desde o começo da regulamentação da LDB.

À LDB n. 9.934/96 atribui-se o traço indicativo, de maneira a possibilitar o aperfeiçoamento de problemas educacionais amplamente debatidos. Estas discussões propiciaram autonomia por parte das instituições de ensino e suas respectivas secretarias de educação (municipal ou estadual), descentralizando o poder de decisões da União, esclarecendo as ações a serem realizadas e as metas a serem alcançadas de acordo com a realidade nas diferentes localidades.

E ainda a LDB assume um quê inovador, porém, ainda insuficiente para atender às demandas de melhorias do sistema educacional, especialmente a qualidade do ensino brasileiro face ao cenário econômico do país. Ela é eficiente quanto à regulamentação da educação nacional. E ter sua configuração independente de estruturas que não obriguem a sua execução ou apontem a direção para a nova reconfiguração do sistema educacional, suas reformas evidenciem a recomposição da elite no poder. Observamos, ao analisar o esboço da LDB em sua promulgação, pois somente foi aprovado e sancionado ao contemplar os interesses da elite nacional, de maneira que aspectos cruciais para a mudança do contexto educacional brasileiro não foram realmente beneficiados.

Evidencia que apesar de tratar de acesso à educação, como consta no seu texto, e de propor inovações, não possibilitou o acesso a uma educação de qualidade para uma expressiva parcela da população que fica excluída também de

outros processos sociais. Continuam inconclusos os aspectos referentes a: melhoria da qualidade educacional, formação e aperfeiçoamento dos docentes, autonomia universitária e universalização do ensino fundamental.

As dificuldades da educação nacional mudaram no decorrer do tempo, mas a trajetória de alterações sofridas pela LDB não seguiu essa transformação, acarretando algumas deficiências e ambiguidades na formulação do texto de cada reforma. Assim, pôr em prática a lei há de ser uma das prioridades da educação, visto que o progresso do sistema educacional ocorre a partir das reformulações introduzidas no decorrer do processo de transformação, a par da realidade da educação.

4.2 ASPECTOS LEGAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394/96, é a primeira lei educacional a dizer efetivamente da Educação, com o propósito de regulamentar e adequar o Ensino no país, assim como regular e organizar o que é dever do Estado e da família, visando à formação integral dos jovens estudantes. Por essa razão, no que concerne ao currículo do Ensino Médio, temos no artigo 36:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (LDB, p. 33).

Os ditames desta lei mostram o currículo do Ensino Médio para a vida, abordando o trabalho e a cidadania dados como contextos, isto é, um currículo que relacione os conteúdos ensinados em aula com as diferentes experiências quotidianas do aluno. O currículo é desenvolvido de maneira que atente para o sujeito no contexto histórico-cultural, conceba-o agente, segundo apontado na citação anterior, dessa forma o currículo do Ensino Médio adotará metodologias que “estimulem a iniciativa dos estudantes” (Art. 36, p. 33).

Porém, parece ainda haver nas instituições de ensino a transmissão de conhecimento, centrada em aulas expositivas e que não consideram os alunos como sujeitos ativos da aprendizagem, mas sim receptores de conhecimentos.

No cenário educacional hoje, de acordo com Moreira (2011), os imperativos são: ensino centrado no aluno, aprendizagem significativa e construtivismo. Raramente surge ou é referido estímulo-resposta, reforço positivo, instrução programada, pois essas definições fazem parte do discurso comportamentalista. Porém, o autor assevera:

É provável que a prática docente ainda tenha muito do behaviorismo, mas o discurso é cognitivista/construtivista/significativo. Quer dizer, pode não ter havido, ainda, uma verdadeira mudança conceitual nesse sentido, mas a retórica mudou (MOREIRA, 2011, p.25).

Em um exame detalhado do Ensino Médio na rede estadual de ensino, a SEDUC verificou que “o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.5). Esse modelo de currículo não dá conta que o ensino seja centrado nos alunos, visto que nessa perspectiva (aulas preponderantemente expositivas e currículo fragmentado), a avaliação normalmente é pautada em circunstâncias externas e comportamentais discentes, estabelecendo critérios para avaliar (ALVARENGA E TAUCHEN, 2016, p.140, apud Santomé, 1998, p. 20), em que o essencial são os seguintes passos: começo, para o professor criar estratégias; durante o processo de aprendizagem, para controle e replanejamento; final, para verificar, testar os resultados.

Com o intuito de dar uma identidade ao Ensino Médio e diminuir os altos índices de reprovação e abandono escolar, o governo do estado do Rio Grande do Sul, em 2012, implementou na REE-RS o Ensino Médio Politécnico (EMP). Isso aconteceu gradualmente, primeiramente no 1º ano e expandindo-se ao 2º e 3º anos do Ensino Médio, em 2013 e 2014.

As diretrizes do EMP fundamentadas no documento-base redigido pela SEDUC-RS, nomeado *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014*. A politecnia, de acordo com a proposta dada

[...] se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. [...] A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana (RIO GRANDE DO SUL, 2011 p. 4).

As modificações apontadas no documento tratam da educação do século XXI, mostrando mudanças na estrutura no Ensino Médio, atentando para a qualificação,

para a articulação com o mundo do trabalho e as suas formas de produção, numa perspectiva de responsabilidade, cidadania e sustentabilidade. Dessa forma, o Ensino Médio é colocado como última fase da educação básica e não somente uma continuação do ensino fundamental. O que comprova as diretrizes da LDB:

- I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art.35).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio orientam que o ensino seja engendrado numa ótica sócio-histórica.

Um Ensino Médio concebido para a universalização da Educação Básica precisa desenvolver o saber matemático, científico e tecnológico como condição de cidadania e não como prerrogativa de especialistas. O aprendizado não deve ser centrado na interação individual de alunos com materiais instrucionais, nem se resumir à exposição de alunos ao discurso professoral, mas se realizar pela participação ativa de cada um e do coletivo educacional numa prática de elaboração cultural. É na proposta de condução de cada disciplina e no tratamento interdisciplinar de diversos temas que esse caráter ativo e coletivo do aprendizado afirmar-se-á (BRASIL, 2000, p.7 e 8).

Dessa forma, preconiza-se que o aprendizado constituído nesse desenvolvimento coletivo não seja um fecho, mas sim uma continuação, em que o intento é a evolução dos indivíduos e da própria sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) apresenta como princípios para a educação brasileira:

- Art. 2º São diretrizes do PNE – 2014/2024:
- I – erradicação do analfabetismo;
 - II – universalização do atendimento escolar;
 - III – superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 - IV – melhoria da qualidade do ensino;
 - V – formação para o trabalho;
 - VI – promoção da sustentabilidade socioambiental;
 - VII – promoção humanística, científica e tecnológica do país;
 - VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
 - IX – valorização dos profissionais da educação; e
 - X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, PL nº 8.035/2010, Art.2).

No Anexo I do PNE, há estratégias para cumprir o plano de educação, no que se refere ao Ensino Médio. Assim, é incentivada a implementação do programa nacional de diversificação curricular, a qual trata das questões interdisciplinares estruturadas de modo que teoria e prática estejam presentes. Ademais, são distinguidos os conteúdos obrigatórios e eletivos articulados nas temáticas: ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte. Outra estratégia do plano de educação é estimular o crescimento do estágio para os estudantes do Ensino Médio, preservando a finalidade pedagógica integrada à formação para o trabalho, aspirando ao aprendizado de competências próprias da realidade do mundo do trabalho, ao contexto curricular e para o trabalho e à vida cidadã.

4.2.1 ESTRUTURA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

O Ensino Médio Politécnico (EMP), criado no governo de Tarso Genro (2011-2014), tem como base a LDB 9394/96. As diretrizes de governo anteviam já em 2010 mudanças na educação em âmbito estadual, no nível médio, devido aos altos índices de reprovação e abandono escolar (AZEVEDO; REIS, 2013).

Ao longo dos anos, as taxas de evasão e de reprovação têm ficado elevadas. Contudo, consoante Azevedo e Reis (2013), não pode ser considerado natural em razão da exclusão dos jovens na escola. Isto é um direito assegurado pela Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988, p.99). Todavia, só a garantia de acesso ao sistema de educação brasileira está longe de ser um desenvolvimento da democracia.

De acordo com Jacomini (2009), a escola que segrega, ao ensinar somente parte dos alunos, mantém-se na perspectiva da educação excludente. Conforme a da autora:

Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos (JACOMINI, 2009, p. 561).

Sob esta ótica, em nível nacional, os aspectos relacionados ao Ensino Médio se tornaram constantes na mídia, nas universidades e no terceiro setor. Isto se deve

às estatísticas publicadas sobre o Ensino Médio, especialmente, no que se refere à taxa alta de abandono e reprovação. Segundo Azevedo e Reis (2013), em resposta a este cenário, começaram a surgir proposições teóricas e metodológicas para criar uma identidade para o Ensino Médio.

Conforme os mesmos autores, as propostas de mudanças se tornaram manifestas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 (BRASIL, 2012). E indicam para a formação humana integral, consoante o artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 02/2012.

Art. 5º - O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

[...]

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012, p. 2).

O arcabouço teórico e a concretização do EMP instituem-se, sobretudo, nos mesmos princípios da DCNEM/2012, relacionando a interdisciplinaridade do trabalho pedagógico, segundo Azevedo e Reis (2013), por meio das áreas do conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática, todas com as suas respectivas tecnologias)⁶.

Para associar de maneira lógica cultura e trabalho, ciência e tecnologia, o EMP na prática, a SEDUC postulou normas para fundamentar o Seminário Integrado (SI) nas escolas estaduais. Refere-se a um espaço-tempo para a pesquisa discente de modo coletivo, de acordo com os seus assuntos de interesse.

Para pôr em prática o Seminário Integrado, a SEDUC-RS aumentou a carga horária do Ensino Médio, passando de 2400 para 3000 horas. Esta ampliação de horas pode ser contada com horário para estágios ou aproveitamento do tempo em

⁶ Na relação teoria e prática, parte e todo; na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia, como conceito estruturante do pensar e fazer; no planejamento coletivo.

empregos formais, porém, a atividade profissional necessita estar em consonância com os conteúdos desenvolvidos nos Seminários. Durante a semana, as 25 horas-aula foram para 30 horas-aula.

Além disso, a proposta da SEDUC-RS trata da reorganização curricular, incluindo componentes curriculares que aspiram à formação geral (linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, todas as áreas com suas tecnologias) e uma parte diversificada. Os eixos temáticos transversais propostos para a parte diversificada são: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; e Investigação no Campo das Ciências da Natureza (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A parte diversificada relaciona as áreas do conhecimento, levando em consideração as vivências dos educandos com o mundo do trabalho, dessa forma arrolado à formação humana, tecnológica e politécnica. O currículo do Ensino Médio dispõe de carga horária distinta para cada ano. São 1000 horas-aula por ano. Porém, no primeiro ano, 75% destina-se à formação geral e 25% à parte diversificada; no segundo ano, 50% para cada bloco de formação; e no terceiro ano, 25% à formação geral e 75% para a parte diversificada.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO DA ESCOLA

A Escola escolhida está localizada na zona norte de Porto Alegre desde 1968. Hoje, o antigo lugar da instituição é conhecido como praça John Kennedy. A partir disso, mudou-se para a Praça Paulo de Aragão Bozzano. Foi fundada por decreto do então governador Ildo Meneghetti, juntamente com Ariosto Jaeger, que na ocasião era secretário de Educação e Cultura. Sua primeira denominação foi Grupo Escolar Gomes Carneiro, dada pelo Decreto 8.745, de 11 de fevereiro de 1958, e mantido o mesmo pelo decreto n. 9.318, de 24 de setembro de 1958. O secretário de Educação e Cultura naquele momento era Adroaldo Mesquita da Costa, do mesmo governo.

Em 1958, a região em que a Escola se localizava era rural. Havia um grande número de pessoas analfabetas residentes no seu entorno. A partir daí, o governo estadual iniciou um levantamento para implantar o Plano de Expansão de Ensino Primário, o qual preconizava: (a) escolarização de todas as crianças em idade escolar dos 7 aos 14 anos e (b) erradicação do analfabetismo. Surge o programa Nenhuma Criança sem Escola no Rio Grande do Sul, o qual, primeiramente, ficou conhecido como Plano das Duas Mil, por conta da meta de governo de construir duas mil escolas em dois anos.

Com o passar dos anos, a região da instituição escolar, na Vila Ipiranga, tornou-se comercial e urbana e, conseqüentemente, a demanda de maior nível de ensino exigia da Escola o 2º grau. Com a Lei 5.692/71, uma legislação profissionalizante, havia necessidade de salas que dessem conta das (4) quatro técnicas criadas e colocadas no currículo: Técnicas Domésticas; Técnicas Comerciais; Técnicas Industriais; Técnicas Agrícolas. Contudo, não houve preparação docente para atender às demandas. O que, de certa forma, continua até hoje, porque as políticas públicas e educacionais, muitas vezes, distam das necessidades para atender ao mercado de trabalho, ou mesmo preparar os jovens estudantes para a vida acadêmica e cidadã. Bem como a profissão docente no país carece de ter uma formação adequada às necessidades discentes, isto é, o preparo pauta-se, sob certos aspectos, fora do universo escolar, o que causa abandono por

parte significativa dos estudantes das licenciaturas, além dos salários pouco atrativos.

Em meados da década de 1990, o 2º grau atendia a um grande número de estudantes de classes baixa e média. Porém, o número de evasão e desistência era alto, sobretudo no turno da noite, por serem jovens estudantes trabalhadores e pobres. Apesar da vigência da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/96, este cenário, ainda hoje, se mantém.

5.2 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA

A Escola é uma instituição autárquica, custeada pelo governo estadual, vinculada à SEDUC – Secretaria de Educação. Sua sede está localizada na cidade de Porto Alegre – RS, dispõe de um prédio construído em 1968. A Instituição oferece desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, bem como a Educação de Jovens e Adultos, no nível fundamental, a fim de contemplar as necessidades ou as especificidades dos contextos sociais nos quais está inserida.

Essa Escola, cujo contexto histórico foi previamente explicitado, tem ampliado seu atendimento às comunidades dos bairros Vila Ipiranga, Vila Jardim, Cristo Redentor, Jardim Itú, dentre outros. Esta instituição, por já ser por nós conhecida, facilitou a observação, os questionamentos e as possíveis análises desenvolvidas.

5.3 ESCOLHA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Na explicitação de quais pressupostos teóricos e metodológicos norteiam a recepção pelas Juventudes do currículo proposto pelo Ensino Médio Politécnico, na referida instituição, optamos pela abordagem qualitativa e pela exploração das possibilidades e oportunidades criadas por elas no entendimento do “(...) fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 5).

Neste sentido, Stake afirma que:

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Podríamos discutir con quienes sostienen que en la investigación cualitativa hay más interpretación que la cuantitativa – pero la función del investigador

cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada en los investigados⁷ (STAKE, 1998, p. 21).

Dessa maneira, esta investigação almeja priorizar a aproximação profissional da pesquisadora com o ambiente pesquisado e a utilização de seus conhecimentos em prol do estudo. Ao concordarmos com Stake (1998), acreditamos que o nosso contato com o ambiente investigado possibilitará acréscimos de elementos novos e importantes, os quais serão utilizados ao longo deste estudo. Da mesma forma, enfatizamos o cuidado necessário no detalhamento dos ambientes, nos procedimentos, na escolha dos caminhos trilhados, com base nos autores de referência, na trajetória investigativa e, de forma singular, na análise dos dados a serem obtidos ao longo deste estudo.

5.4 O ESTUDO DE CASO TIPO ETNOGRÁFICO

Nos últimos anos, os estudos de caso têm se destacado no campo da educação. Esse tipo de pesquisa tem possibilitado ampliar e saber das particularidades do objeto, bem como a complexidade que um tema educacional representa numa investigação e, atrelado a isso, à necessidade de aprofundar as especificidades das relações sociais que se estabelecem a partir do desafio da implementação de um currículo, sob uma perspectiva integrada, no Ensino Médio da Escola.

Nessa direção, o caso a ser estudado necessita ser:

sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 20).

Ao examinarmos os tipos de estudo de caso, optamos pelo tipo etnográfico, o qual iniciou recentemente em pesquisas no campo da educação. Esta abordagem pontua a adoção de princípios da etnografia, usada tradicionalmente por antropólogos, para estudar a cultura de um determinado grupo social, através da

⁷ “A interpretação é uma parte fundamental de qualquer investigação. Poderíamos discutir com quem sustenta que na investigação qualitativa há mais interpretações que na quantitativa – porém a função do investigador qualitativo no processo de coleta de dados é manter com clareza uma interpretação fundamentada nos investigados” (tradução nossa).

coleta de dados relacionados aos valores, aos hábitos, às crenças, às práticas e aos comportamentos de um grupo social. Todas essas informações serão usadas para a produção de um texto etnográfico que, nas contribuições de Geertz (1978, p.21), necessita ser uma “descrição densa”, definição emprestada de Gilbert Ryle.

Dado que para os etnógrafos a descrição da cultura tornou-se seu objeto de pesquisa, para os estudiosos da educação o que destacamos são as descrições constituídas através dos processos educativos, em que o currículo exerce um elo entre os sujeitos presentes nos diferentes cenários que caracterizam as diferentes instituições de ensino e suas propostas de trabalho e de qualificação. A diferença de enfoque nas duas áreas aqui evidenciadas faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais.

[...] O que se tem feito, de ato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Salientamos que no princípio básico da etnografia, o que deve ser preservado é a relativização e, para isso, se faz necessário o estranhamento e a observação participante. Dauster (1989, p.11) conceitua a relativização como “o descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado”. Este método implica a preocupação do investigador em operacionalizar, na prática, o que os antropólogos designam de “estranhamento”, ou seja, um esforço em se distanciar da situação investigada como forma de atingir maior êxito na compreensão das maneiras de constituição dos processos educacionais através da análise dos sujeitos estudados.

Esse movimento se estabelece a partir dos princípios da observação participante ao se considerar que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso acarreta uma atitude constante de vigilância por parte do pesquisador, para não impor seu ponto de vista, crenças e preconceitos. Antes, exigirá um esforço deliberado para se colocar no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a perspectiva, as categorias de pensamento e a lógica do outro.

A observação participante e as entrevistas aprofundadas são procedimentos mais eficientes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (ANDRÉ, 2008, p. 26-27).

Assim, Da Matta (1978, p. 28) explica que esse exercício é uma via de mão dupla, pois exige, de um lado, que o pesquisador possa despojar-se da familiaridade com o meio investigado no sentido de “estranhá-lo” e, por outro lado, tenha sensibilidade de perceber aquilo que não é visível numa análise superficial desprovida de método.

O problema que este estudo se propõe investigar é, a partir do olhar dos jovens, como as práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, a partir da mudança curricular proposta pelo Ensino Médio Politécnico, interferem no sentido que esses mesmos sujeitos atribuem à Escola.

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio, situada em um bairro de classe média da zona norte de Porto Alegre – RS, a qual atende a uma população diversificada, no que se refere aos indicadores socioeconômicos. Para fins deste estudo, tratamos com os jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do turno matutino.

5.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Nós convidamos os sujeitos de pesquisa para participar da pesquisa por se enquadrarem nas características desejáveis desse estudo, isto é, estão vivenciando e concluindo o Ensino Médio Politécnico. A participação foi espontânea.

Assim, os sujeitos de pesquisa são estudantes do Ensino Médio Politécnico, 3º ano, no turno da manhã. Consideramos requisito para participação neste estudo o aceite dos jovens, dependentes da autorização de seus responsáveis no caso de estudantes com menos de 18 anos.

Acreditamos que entre seis e nove jovens participarão do grupo focal desta da pesquisa.

5.6 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

O trabalho de campo começará no mês de maio de 2016, com o pedido de autorização à Direção da Escola para a realização da pesquisa. A coleta de dados será realizada através de observação participante, análise de documentos e grupo focal. Na escola, será realizado grupo focal.

Esses procedimentos apresentar-se-ão como ferramentas na busca de respostas para as questões de pesquisa, já que o objeto de estudo, o sentido atribuído à Escola através do currículo do Ensino Médio Politécnico, vai ao encontro das proposições metodológicas do estudo de caso tipo etnográfico, visto que está inserido dentro de um contexto maior, dadas as especificidades para a ocorrência de um estudo de caso, atreladas a uma perspectiva de análise qualitativa.

Assim que as informações específicas forem surgindo, serão indagadas e interpretadas no sentido de buscarmos a compreensão e a apreensão de significado das mesmas, no contexto da pesquisa. Em detrimento disso, examinaremos também as condições estruturais e econômicas, os posicionamentos dos participantes, as práticas pedagógicas e os documentos norteadores da implementação do currículo politécnico da Escola investigada.

5.7 A ANÁLISE DE DOCUMENTOS

A utilização dos princípios da análise documental se justifica para dar mais consistência aos resultados, pois perfazem uma fonte e evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Para os estudos de caso, os documentos devem ser cuidadosamente analisados e sua importância está em valorizar e contribuir com os outros instrumentos. Por essa razão, a técnica será utilizada em conjunto com a observação participante e grupo focal.

Sabemos que os documentos são os registros escritos a serem utilizados como fonte de informação, tais como: leis, regulamentos, pareceres, projetos pedagógicos, entre outros. Com relação aos documentos atinentes à legislação referente à educação básica de nível médio e sua respectiva organização curricular, analisaremos os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Documento de Reestruturação do Ensino Médio, além de alguns pareceres e resoluções que possam colaborar na sustentação da proposta de implementação do Ensino Médio Politécnico e seus desdobramentos, bem como o Projeto Político Pedagógico da Instituição em que o estudo estará ocorrendo.

5.8 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A escolha da observação participante como técnica de pesquisa é imprescindível, pois assentirá a análise do processo de recepção pelos jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio, bem como a prática pedagógica e a relação existente entre o que está proposto na regulamentação vigente e o que de fato ocorre no dia-a-dia da Escola.

As observações participantes ocorrerão durante um trimestre, semanalmente, durante o ano letivo de 2016 e será categorizadas da seguinte forma: envolverá o cotidiano dos alunos e seus posicionamentos sobre o que seria um currículo integrado.

As considerações relacionadas à observação participante como técnica de pesquisa viabilizarão uma análise de como se desenvolve, na prática pedagógica, o processo de integração curricular e a relação existente entre o que prevê a legislação e o real. Por meio da relação direta com o ambiente, é possível perceber a complexidade das relações entre as pessoas envolvidas nos processos educacionais, seus interesses individuais e suas relações com o coletivo.

A observação permitirá a análise da heterogeneidade tanto em âmbito discente quanto docente. O grupo será formado, a princípio, por integrantes oriundos do entorno da Escola. No caso dos alunos, a maioria vive na comunidade. Ao chegarem ao primeiro ano do Ensino Médio, impacta a realidade que se apresenta: maior carga horária, com maior número de componentes curriculares que até então estavam acostumados e, em muitos casos, opções de alimentos diferentes daqueles oferecidos em suas casas.

5.9 GRUPO FOCAL

O grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. O seu principal objetivo é coletar informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema.

Trad (2009) explica que o grupo focal pode ser considerado como uma “esfera pública ideal” (GASKELL, 2002), tendo como referência o conceito de esfera

pública de Habermas. Esse autor designa ao menos três tradições associados à utilização de grupos focais como técnica de entrevista, sendo eles: a tradição da terapia de grupo (Tavistock Institute); a avaliação da eficácia da comunicação (Merton; Kendall); e a tradição da dinâmica de grupo em psicologia social (Lewin). O grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

O planejamento do grupo focal será desenvolvido, conforme Trad (2009) a partir de um conjunto de elementos que garantam seu pleno desenvolvimento, a saber: recursos necessários, com destaque especial para a moderadora do grupo; definição do número de participantes e de grupos a serem realizados; perfil dos participantes; processo de seleção e tempo de duração.

Para realização do grupo, será solicitamos à Direção da Escola um espaço apropriado, de fácil acesso aos participantes. O ideal, como ocorreu, foi em uma sala que abrigou a nós e aos participantes, protegidos de ruídos e interrupções externas.

Quanto aos equipamentos requeridos, o uso de gravadores (mínimo dois) foi considerado imprescindível. Celulares e notebooks foram utilizados, cujo uso foi fundamental para a gravação dos grupos focais. Enfatizamos que a utilização de qualquer um destes recursos estará condicionada à expressa permissão dos participantes do grupo.

5.10 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Para fins deste estudo, adotar-se-á a Análise Textual Discursiva que, segundo Cirino et alii (2009, p. 191) “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p.118).

Enfatizo que durante todo o processo, fuíserá “desafiada a reconstruir seus entendimentos de ciência e de pesquisa, no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexas suas compreensões dos fenômenos que investiga” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p.126).

Moraes e Galiazzi (2006) estruturam a Análise Textual Discursiva em quatro princípios, sendo os três primeiros do Ciclo de Análise:

Unitarização:

Implica decompor o texto para examiná-lo em seus detalhes. A unitarização é um processo, o qual desencadeia uma desordem, a partir de um conjunto de textos ordenados. Desestrutura o que era ordenado. Nesse contexto, uma nova ordem pode se estruturar a partir da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p.196) O processo de unitarização cria as condições de possibilidade para que se possa fazer a categorização.

Categorização:

Para viabilizar a categorização, é necessário estabelecer relações que possibilitem reunir o que era semelhante. Na construção de conjuntos de categorias é importante que a organização se dê a partir de um único critério. O uso de uma única dimensão na classificação dos materiais conduz a categorias homogêneas. Homogeneidade que deve ser aplicada a cada nível de categorização (MORAES, 2003, p. 83).

Captando o novo emergente:

Este princípio é o de aprofundamento nos textos, o que desencadeia novas compreensões. O processo descrito nas etapas anteriores é expresso através de um metatexto, última etapa do ciclo, que enfatiza a compreensão do todo. Para Moraes (2003, p. 203) esse “é um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados”.

Um processo auto-organizado

O ciclo de análise pode ser apreendido como um processo auto-organizado, o qual permite novas interpretações para o fenômeno analisado. É fundamental o esforço de preparação e impregnação do pesquisador para a emergência do novo, visto que:

a qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho (MORAES, 2003, p. 210).

Ao obtermos como referência as análises feitas a partir do processo de unitarização das entrevistas com os jovens alunos, emergirão as categorias para análise.

5.11 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será entregue à Direção da Escola, com vias suficientes, para obtenção da autorização da escola, dos pais e dos próprios alunos, contemplando orientações específicas.

Serão jovens, com idade entre 15 e 18 anos (estudantes), visto que o trabalho almeja compreender quem eles são e como se sociabilizam no contexto escolar. Não se intenta a participação de grupos não vulneráveis, para permitir que possam se expressar com maior clareza sobre o que realmente pensam.

A pesquisa pode trazer benefício direto ao jovem no que se refere à reflexão e reconhecimento pessoal como sujeito social no processo de participação em que se encontram, em uma escola pública estadual, localizada na Vila Ipiranga, em Porto Alegre/RS, que pode refletir e transformar seu projeto político-pedagógico olhando a partir do estudante, incentivando as demais escolas públicas estaduais a promoverem igual pesquisa e respectivos ajustes no projeto político-pedagógico. e à comunidade em geral, que recebe ensino de qualidade e colhe frutos por meio dos próprios jovens como sujeitos sociais que nela passam a participar.

É provável que haja descompassos na relação escola-jovens, a partir dos dados colhidos com as manifestações dos estudantes, bem como exista o risco de eles não responderem com sinceridade à pesquisa devido ao receio de serem mal vistos pela instituição e pelos pais, que possam ter influenciado a escolha dessa escola.

Contudo, ao comparar os benefícios e os riscos, pode prevalecer o resultado positivo que nos dias atuais é buscado: o rompimento com paradigmas que impeçam o desenvolvimento integral do ser humano em sociedade. Para esse fim, os procedimentos que serão adotados, para diminuição do desconforto e possível risco, serão o anonimato dos sujeitos nos resultados obtidos, a realização dos grupos focais em ambiente que propicie a descontração para interação, a revelação dos dados à escola somente após aprovação da PUCRS sobre o trabalho final, e o contato da pesquisadora com os sujeitos somente nos encontros.

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, bem como à Comissão Científica da Escola de Humanidades e aprovado sem ressalvas. O número de protocolo do processo de submissão é CAEE: 60512416.0.0000.5336.

6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

6.1 ANÁLISE DO DOCUMENTO NORTEADOR DO EMP

Em 2012, o governo do Estado do Rio Grande do Sul implantou a proposta denominada Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, por intermédio da SEDUC, em todas as escolas e, ainda hoje, isso gera muitos questionamentos dada a complexidade do processo. Em relação à nova proposta, delineamos alguns apontamentos, analisando a sua recepção pelas Juventudes de uma escola estadual de Ensino Médio. Prontamente, emerge um ponto sobre uma possível crise de identidade nesta etapa da educação básica fora de contexto está falando do teu trabalho e não do documento. Segundo Kuenzer,

As escolas foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do ensino fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes. Em decorrência, assim como não construíram sua identidade, em termos de concepção, também não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens (KUENZER, 2009, p. 51).

No que se refere à construção de uma identidade do Ensino Médio, a Resolução n. 3/1998, do CNE (Conselho Nacional de Educação) afirma, no seu artigo 7º, sobre a procura pelas escolas e instituições de ensino junto à comunidade, que devem ser explorados aspectos de uma identidade local e que isso venha a integrar as políticas educacionais no que tange as maneiras de atender às demandas e às necessidades dos jovens e adultos nos seus tempos e nos seus espaços de aprendizagem (BRASIL, 1998).

A partir disso, o governo do Rio Grande do Sul implementou a sua própria proposta para o Ensino Médio, sob alegação de altos índices de reprovação, evasão, abandono escolar, defasagem idade-série e um grande número de jovens ainda fora da escola. Há ainda outras justificativas em relação à escola de Ensino Médio, no que se refere aos descompassos nos âmbitos pedagógico, tecnológico e no mundo do trabalho:

Agravando este panorama, constata-se que o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação. Essa conjunção de fatores apresenta uma realidade que exige, urgentemente, novas formas de organização do Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.5).

A divulgação dessa proposta ocorreu no segundo semestre de 2011. A reestruturação do ensino consta na introdução do Documento Norteador, bem como faz parte do plano da gestão daquele governo, 2011-2014, além de constar mecanismos da LDB 9394/1996 e Lei de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação. Enfatizamos, também, as metas administrativas do governo.

O plano de 2011-2014, no que tange a política educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento como qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e à permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino médio e Educação profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

Com a necessidade de modernizar o Ensino Médio e de forma a atender esta articulação com o mundo do trabalho, a qualificação e as práticas produtivas, muitos autores têm tratado sobre a urgência de uma nova identidade para o Ensino Médio. Dentre eles, consideramos Kuenzer (2009), especialmente. Em consonância com suas ideias, ressaltamos a discrepância entre o fato de vivermos em um mundo altamente informatizado e tecnológico e termos uma escola pública muito desequipada e arcaica nos seus métodos. Esse descompasso, ao que nos parece, provoca uma desmotivação nos jovens estudantes, que não veem sentido na Escola. Por essa razão, a Proposta de Reestruturação do Ensino Médio se destacou em âmbito nacional, já que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, do governo federal foi lançado em 2013.

A Proposta, como aponta a SEDUC-RS, destaca as dificuldades enfrentadas nessa etapa da educação básica, apresenta os marcos legais das mudanças e traz uma concepção de politecnia, constituída a partir da articulação das áreas do conhecimento e os seus eixos: cultura, tecnologia, ciência e trabalho, enquanto princípio educativo. E, para consolidá-la, apresenta a orientação do Conselho Nacional de Educação:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como na ampliação da formação cultural (CNE/CEB, Resolução nº 04/2010, Art. 26, § 1).

O trabalho é o princípio da Proposta, com a justificativa de que precisa a Escola acompanhar o mundo do trabalho. Destaca-se que “é pelo trabalho que o ser humano assegura a sua sobrevivência e que este também é responsável pela

formação humana e da sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13). Sob esse princípio, os projetos pedagógicos correspondem a épocas, no que se refere às necessidades educativas requeridas pelos modos de produção e vida social. Enfatiza, ainda, que a escola é imprescindível, por ser responsável por ensinar a entender e a transformar a realidade a partir da teoria e do método científico. E para reforçar essa ideia, cita Saviani (1989, p. 14) “A noção de politecnicidade diz respeito aos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Quanto à estrutura do currículo do Ensino Médio Politécnico, são três anos, assim dispostos:

Tabela 9: Grade Curricular

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250	500h	750h	1.500h
Total	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23.

São 3.000 horas de carga horária, sendo 75% de formação geral e 25% de parte diversificada, no primeiro ano. Já no segundo, 50% tanto para uma, quanto para a outra. E, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. Entretanto, essa orientação não foi colocada em prática, a carga horária ficou a mesma nos três anos do Ensino Médio.

O núcleo comum da formação geral e da parte diversificada são os Seminários Integrados, cujo espaço visa à participação dos jovens alunos e professores, através da pesquisa, para desenvolver trabalhos articulados às necessidades discentes, consolidando-se em espaços de socialização, planejamento e avaliação das práticas de pesquisa. Quanto a esses aspectos, no que tange a formação geral, o documento aponta que:

Entende-se por formação geral (núcleo comum) um trabalho interdisciplinar com as áreas do conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho (SAVIANI, 1989 apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

No que se refere à parte diversificada, o documento diz:

Entende-se por parte diversificada (humana-tecnológica-politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir das experiências e

vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e no mundo do trabalho (SAVIANI, 1989 apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

O documento assevera a articulação entre as áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), nos Seminários Integrados, em que os alunos desenvolverão os seus projetos, juntamente aos temas transversais ou eixos temáticos. Para que isso transcorra de modo bem-sucedido, há alternância da coordenação, a fim de que os professores se apropriem da construção da estrutura curricular.

Do ponto de vista do núcleo teórico da proposta, podemos dizer que os esforços da administração pública em procurar alterar o quadro geral dos índices educacionais e adaptar a educação para um cenário mais prático do mundo externo à escola são uma demonstração de que este tema está de fato em pauta, porém, a implementação de um novo parâmetro curricular suscita muitas questões e problemas que deveriam submeter este processo a uma cuidadosa transição com a possibilidade de ajustes programados até que se possa considerá-lo como completo. Questões como a integração de disciplinas, formas de avaliação e adaptações à realidade local são apenas algumas questões a responder.

6.2 ANÁLISE DO REGIMENTO PADRÃO E O REGIMENTO DA ESCOLA

Ao observarmos a política implicada no processo de implementação do EMP, percebemos não só ações para a mudança de dados, mas também para atender aos interesses econômicos, como por exemplo os do Banco Mundial. É possível afirmar que política é um processo, implica negociação, ou mesmo contestação, e uma luta entre os agentes não envolvidos diretamente na construção da política do EMP, o que de fato ocorreu quando da implementação nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a partir de 2011.

Ball (2011) e Mainardes (2011) afirmam que prevalece a concepção, ainda que implícita, de que a política é “algo” produzido para as pessoas. Como os favorecidos em primeira instância, “eles” implantam a política; como favorecidos em segunda instância, “eles” são influenciados positiva ou negativamente. Contudo, Ball (2011) defende uma perspectiva diferenciada quanto à política:

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser criativas. As políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos (BALL, 2011, p. 45).

Se não evidenciarmos a atribuição dessa política educacional no contexto macro, estaremos nos distanciando da realidade. Por essa razão, mostraremos um panorama dessa política educacional, corroborado pelo estudo de Galvanin (2007), enfatizando o cenário neoliberal e as implicações na Escola.

Através da nossa trajetória profissional e acadêmica, tem sido possível perceber que a Escola é responsabilizada, tanto interna quanto externamente, por desenvolver práticas a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Não só o Banco Mundial, dentre outros órgãos, através da proposta da educação para todos, por exemplo, têm pressionado a Escola pela melhora dos seus resultados.

O neoliberalismo, presente em todas as políticas de Estado, transforma a Educação em mercadoria e, conseqüentemente, redefine o seu papel. Existe uma dificuldade de elucidar o que é público do que é privado. O Estado, por essa razão, apresenta grande dificuldade de atender às demandas sociais. Com o intuito de atenuar essas dificuldades, o Estado tem chamado a sociedade civil para colaborar na gestão e articulação nos processos de políticas públicas para a Educação.

Assim, o modo de projetar a Educação tem sofrido mudanças. A lógica e os valores de mercado têm estado presentes no interior do Estado. Os próprios sistemas de avaliação utilizados nas Escolas, por exemplo, são elaborados por instituições privadas. Ou ainda, os pais, ao escolherem a Escola para os seus filhos, consideram a proposta pedagógica, ou a que obteve melhor desempenho nas avaliações externas. Isso, talvez, seja também reflexo da lógica de mercado presente na Educação.

Nas últimas décadas, percebemos que a Escola tem sido tratada como uma empresa, mais um reflexo do privado nas políticas de Estado. E, a partir disso, a instituição escolar tem mais autonomia quanto à gestão e o Estado se distancia. Observamos uma mercantilização da Escola. Conseqüentemente, a ideia de cidadania se modifica, passa a ser um traço econômico, consoante Galvanin (2007), em que existe a liberdade de escolha, competição e iniciativa individual. Nessa visão

gerencialista, a Escola se torna uma empresa e atende aos índices de eficiência e à satisfação do consumidor/cliente/cidadão. Com o propósito de baratear a Educação, instiga-se muito a participação da iniciativa privada.

Dado o exposto, observamos que o governo do RS, ao implantar o EMP, em 2011, fundiu o ensino propedêutico ao profissional, na esteira do governo federal, que, no mesmo ano, lançou o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), objetivando o aumento na oferta de educação profissional e tecnológica. Assim, tanto no SENAC como no SENAI, os alunos poderiam estudar com bolsas subsidiadas pelo governo federal. Nesse sentido, o Brasil ainda procura meios de melhorar os índices da educação, seja por avaliações como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), seja por programas voltados ao bom desempenho discente.

No artigo intitulado *Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica* (2010), Miguel Arroyo indaga que tipo de ser humano se pretende a partir de uma linha tão mercadológica num cenário que preconiza a educação para o mercado de trabalho. Isso incide sobre a Escola, preparar para o mercado de trabalho, ou para a humanização. Disso, a Escola é monitorada através das avaliações externas e, sobretudo, responsabilizada, como afirma Freitas:

[A meritocracia] Ela está na base da política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem. Esta discussão tira de foco a discussão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2010, p. 383).

Há muito tempo, discute-se no Brasil e, por extensão, no Rio Grande do Sul, uma nova identidade para o Ensino Médio, com o intuito de atender às novas demandas sociais e de mercado, a qual é apresentada na proposta do EMP:

Uma consistente identidade ao ensino médio se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania (FREITAS, 2010, p. 4).

A questão da desigualdade social é apontada na Proposta do EMP, em relação ao campo educacional:

A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também

os seus limites, oriundos do seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura. Na perspectiva da correção das distorções historicamente dadas e responsáveis pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, uma prática pedagógica comprometida com o enfrentamento das desigualdades define o caráter político da educação. Essa atitude significa colocar a práxis pedagógica no espaço mais permanente da sociedade: no espaço das lutas sociais pela emancipação do ser humano (RIO GRNADE DO SUL, 2011, p. 18).

Percebemos no texto da proposta o intuito de construir uma escola cidadã, a partir de uma nova prática pedagógica. Esse objetivo está presente no início do documento e diz:

O documento-base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o ensino médio para além da mera continuidade do ensino fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

No que se refere ao regimento padrão elaborado pela SEDUC-RS, o mesmo adotado por todas as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, elaborado a partir de 2012, houve algumas modificações quanto à sua realidade, em sua organização, seja na denominação do Ensino Médio, conforme Galvanin (2007, p. 13) na legislação pertinente, na carga horária, e algum tipo de mudança como reflexo do processo de reforma de ensino. é possível identificar, consoante a mesma autora (2007, p. 135) alguns aspectos que serão destacados em tópicos para melhor compreensão:

- Carga horária e tempo de duração da etapa: houve expansão da carga para 1.000 horas, no mínimo;
- Adaptação das matrizes às mudanças do mercado: existe uma preocupação em adaptar as matrizes acompanhando as mudanças que ocorrem no mercado, evidenciadas através de alterações na nomenclatura do EM, para Ensino Médio Politécnico;
- As matrizes reproduzem as determinações da legislação educacional: os conteúdos das matrizes curriculares que fazem menção à legislação educacional; citam as leis, os decretos e efetuam adaptações nos conteúdos para atendê-las.

Esta análise evidencia os fundamentos da reforma, corroborada pelo estudo de Galvanin (2007), especificando a implantação, destacando a importância desta, qual tem “lugar e quais suas determinações e relações com o contexto em que se

trocam influências” (GALVANIN, 2007, p. 136). Observamos, assim, a implantação, via análise dos regimentos, na perspectiva econômica e política (GALVANIN, 2007, p. 136), envolvendo os contextos macro (influência global/supranacional), meso (nacional/legislação educacional) e micro (unidade de ensino) da implantação dessas reformas a partir da LDB 9394/96.

Através da análise dos documentos, consubstanciado por Galvanin (2007, p. 30), verificamos que estes trazem a proposta da seguinte maneira: o macro contexto, ou contexto global, referenciado pela substituição do capitalismo social (Welfare State) para um novo modelo econômico (neoliberalismo) propaga ideias centradas na economia, no individualismo e no privado, as quais se espalham pelo mundo através da globalização econômica e da transnacionalização do capitalismo (Galvanin, 2007, p. 136). Permeiam essas ideias a política da competitividade econômica representada pela necessidade de reformas nas esferas econômica, política, cultural e social, incluindo a educacional.

Ocorre, segundo Galvanin (2007, p. 136) a influência das corporações multinacionais e das organizações supranacionais (Banco Mundial, FMI, OMC, etc.) que implica empréstimos ou financiamentos concedidos para as reformas e ditames a serem seguidos. Dessa forma, junto a estas reformas, constatamos a transformação do Estado, que apresenta os mesmos mecanismos de mercado para a melhoria da escola pública, e que, para conseguir atingir esses mecanismos concorrenciais, preconiza a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, resultando em redução de responsabilidades e de gastos, deixando de ser produtor de bens e serviços, assumindo o papel de Estado-avaliador.

Ainda verificamos a transformação do Estado, concordamos com Galvanin (2007, p. 137), quanto ao seu papel e função. Também percebemos a transformação na forma de produção do capitalismo marcada pelo redirecionamento da produção taylorista-fordista, em grandes quantidades, padronizada, mecânica, para o estilo fundamentado nos princípios do toyotismo, isto é, produção flexível, enxuta (com redução da organização pela diminuição de funcionários), primando pela qualidade, diminuição de desperdício, implicando os funcionários na identificação de problemas e soluções.

As transformações no mercado de trabalho mudaram significativamente, visto que a correspondência das transformações do processo produtivo (Galvanin, 2007,

p. 38) na educação e formação profissional demandam mudanças no perfil do trabalhador, isto é, o processo produtivo na medida que modifica e evolui o modo de produção mecânica para tecnológica, demanda mudanças também na qualificação do trabalhador quanto aos seus conhecimentos e técnicas para atender a esse novo processo de produção. Desse modo, de acordo com a autora (2007, p. 45) no discurso do novo perfil profissional é destacada a flexibilidade do trabalhador, suas competências, sua empregabilidade; esta é a distinção central no que se refere ao trabalho genérico versus trabalho autoprogramado.

A qualidade crítica na diferença entre dois tipos de trabalho é a educação e a capacidade de crescer níveis elevados de educação; isto é, o acréscimo de conhecimento e informação. Aquele educado no ambiente organizacional adequado pode se reprogramar, com o intuito de acompanhar as mudanças contínuas do processo de produção. Ressaltamos ainda que a distinção na renovação desta trajetória é a ressignificação do que se entende por “educação”.

Esta ressignificação parece ser renovada de acordo com Galvanin (2007, p.45), por um lado, pelas dificuldades advindas da estratégia de investimento em capital escolar ou conta da massificação da escolarização e, de outro, pela transformação do papel do conhecimento no processo educativo. E neste macrocontexto, a proposta, configurada nos regimentos, consoante a mesma autora (2007, p. 49), é percebida na organização e na gestão da escola, a qual é responsabilizada pela formação do trabalhador. Assim, a descentralização, a flexibilidade do currículo, a autonomia das escolas e o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre o sistema de ensino integram alguns dos conceitos incorporados à reforma do Ensino Médio, além de modelos e métodos de gestão privada, sobretudo empresarial, que tendem a ser apresentados como paradigmas (Galvanin, 2007, p. 138).

Dessa forma, os aspectos aqui enfatizados no contexto global, podem ser examinados no que consideramos contexto nacional. Esta ideia se consolida nos documentos oficiais, na legislação, que expressam as políticas adotadas pelo governo e também na literatura com análise crítica de alguns autores sobre as reformas. Adotando como referência a Legislação Educacional referente à educação de nível médio, a partir da LDB 9.394/96, através da análise, embasado no estudo de Galvanin (2007, p. 138), a terminologia converge às ideias do macro contexto, preponderam concepções como: flexibilidade, competência, autonomia e implicam

que o MEC promoverá processo nacional de avaliação da educação garantida à divulgação dos resultados.

Ocorre a defesa da legislação educacional, de acordo com a autora (2007, p. 72) a qual trata das orientações para as reformas, sofre influência das reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, financiadas e assessoradas pelo Banco Mundial, que se coloca como orientador das políticas públicas para a educação; e por se tratar de um banco, as políticas públicas geradas devem se pautar por critérios como: eficiência, eficácia e produtividade – preponderando a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana.

Ainda em relação ao mesmo contexto, a análise crítica sobre a reforma educacional (Galvanin, 2007, p. 138), pois há a necessidade de diferenciar as realidades do mercado de trabalho e do mundo do trabalho, as quais desvinculam a educação profissional da educação básica, que devem integrar os princípios da ciência, do trabalho e da cultura na formação dos alunos (Galvanin, 2007, p. 78). Destacamos a sobreposição de disciplinas de formação geral e específica ao invés da integração, de acordo com a autora (2007, p. 138), e destacamos que a proposta de integração se diferencia da ideia de simultaneidade; que reestabelece a dualidade entre um tipo de formação para o trabalho intelectual e outro para o trabalho técnico e profissional; iterando o destaque no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade, assim como substanciando o veio “adequacionista” da educação aos princípios neoliberais.

Implicitamente, de acordo com Galvanin (2007, p. 138-9), a proposta do Ensino Médio Politécnico busca: obter um melhor desempenho escolar no que concerne a aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho; obter controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação; adotar teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas; requerer a participação em processos competitivos para o acesso aos recursos.

Dessa forma, percebemos que o microcontexto ou contexto local, caracterizado pelas escolas de Ensino Médio, relaciona-se com os demais contextos (macro e meso), pela terminologia e ideologia presentes em seus regimentos, pois, com a análise dos documentos destes, corroborado por Galvanin (2007, p. 139), verificamos: a reprodução das determinações da legislação educacional, incluindo decretos e resoluções; o aumento de carga horária e de duração dos períodos; a

adequação das matrizes às mudanças do mercado; e a inconstância nas determinações. Isso nos leva a constatar os reflexos da reforma educacional na unidade investigada, que evidenciam muitas dificuldades quanto à adaptação curricular, por exemplo.

O macrossistema é impregnado pela ideologia do neoliberalismo, representado pelos organismos supranacionais, predominando a racionalidade econômica; o contexto nacional está permeado destas ideias, ao passo que também depende de financiamentos, empréstimos destes organismos, acarretando na interferência anuída dos mesmos nas políticas nacionais. Nestas, está a educação, a qual, através dos documentos oficiais, tenta implantar o processo de modernização. Dessa forma, tende a princípios que não são seus, que não dão conta de sua realidade e necessidades, bem como apontam os documentos. Ocorre, segundo Galvanin (2007, p. 82) a existência sutil de “hibridismo” nesses documentos, que revestidos de terminologias, na realidade suscitam debates, tanto no sentido das palavras e sua interpretação, quanto na eficácia da operacionalização das mudanças que reivindicam.

7. ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

7.1 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Um dos objetivos traçados para a realização deste trabalho é o levantamento da percepção dos jovens com relação ao EMP, o que foi levado a cabo com a participação de jovens estudantes, faixa etária entre 16 a 18 anos, com 14 integrantes divididos em dois grupos, respectivamente: Grupo de Jovens Estudantes do Ensino Médio Politécnico e Grupo de Jovens Estudantes-Escola, sem nenhuma divisão prévia de gênero, idade, sexo, condição social ou tempo de permanência na Escola. A realização dos grupos ocorreu no dia 28 de dezembro de 2016, no turno da manhã, cada qual com duração de uma hora e meia. O tema central apresentado para a discussão foi o questionamento aos jovens sobre a implantação e estrutura desta proposta pedagógica do EMP para as escolas públicas do Rio Grande do Sul.

Como parte inicial do rito da grupo, foram solicitados alguns dados informativos dos jovens, a fim de saber um pouco mais sobre os seus perfis, informando-lhes que os mesmos não seriam identificados individualmente para fins do trabalho. Ficou verificado, assim, que os participantes eram alunos da 3ª série do Ensino Médio e logo após um breve preâmbulo nosso, seguindo o princípio da intervenção mínima, passou-se imediatamente às suas participações.

No primeiro grupo entrevistado, apesar de um momento de pequena hesitação sobre o procedimento adequado de participação, após uma primeira fala retraída de um deles, logo os demais integrantes tomaram seus turnos na discussão e apresentaram suas visões de forma decidida e objetiva. Resta claro, em primeiro lugar, que existe uma noção dos jovens estudantes quanto à implantação e da proposta de reestruturação do Ensino Médio, assim como, em relação à formação dos professores para trabalhar com a pesquisa. Nas suas colocações, motivadas pela nossa pergunta – “o que vocês conhecem sobre a proposta do Politécnico?”- percebemos, entretanto, certa vaguidade:

P1⁸ - Eu acredito que essa proposta do Ensino Médio Politécnico tem várias coisas boas na teoria mas na prática fica muito devendo ainda, mais em colégios tipo esse aqui, Gomes Carneiro, que tem uma falta de demanda de

⁸ P1 - A partir de agora, passarei a utilizar a fala dos meus interlocutores. Ao final de cada extrato, aparecerá uma abreviatura que corresponde ao que está expresso na Lista de Abreviaturas deste trabalho. No início dos diálogos, encontra-se a letra P que não remete à identidade, mas sim às posições de enunciação. Com tal providência, demarco que existe variação na posição do sujeito.

professores, tem uma falta de estrutura assim e tu querer colocar, por exemplo, como a gente tinha um turno inverso até às 20h30 fica meio difícil assim, porque às vezes não tem professores, fica difícil mesmo para os alunos. Tem estudantes que já trabalhavam, tem coisas pra fazer no turno da tarde e entrando um pouquinho no projeto de seminários integrados, eu acho que é outra coisa que na teoria é muito bom, na teoria é muito legal, assim, é uma preparação pra trabalhos que tu vai enfrentar no futuro, na faculdade da vida né, mas se vê muitos problemas, eu acho, ainda, pelo menos no que ocorreu com a gente, muita falta de encaminhamento, de como a gente ia conseguir produzir esse trabalho, faltava uma base assim, eu acho, pra poder conseguir construir uma base de projeto integrado melhor (GJEEMP).

Os jovens participantes manifestam inicialmente adesão ou anuência em relação à proposta, embora desconheçam sua forma de organização, as exigências da estrutura curricular e também as razões de sua implantação.

Os entrevistados também manifestam dúvida em resposta ao questionamento proposto pela entrevistadora nestes termos: “quando foi implementado Ensino Médio Politécnico chegaram a explicar para vocês? Como é que vocês ficaram sabendo do Politécnico?”:

P2 - Falaram que tinha, falara que era por área, que ia ter o PSI e eras isso...

P3 - Era a diretora anterior, a gente não tinha muito que falar... Era muito ditadora.

P4 - É isso, é isso, fiquem aqui ou mudem de colégio. Ela dizia muito isso, tem mais 300 e poucos colégios se vocês não estão satisfeitos irem (GJEEMP).

A análise do ambiente escolar, consubstanciado pelo estudo de Vian (2015, p. 70-1) fornece evidências que sustentam essa visão, pois, mesmo os professores da escola pesquisada pouco sabiam dessa proposta. Mesmo em face à curta vigência EMP, depreendemos que as reuniões foram insuficientes para o esclarecimento geral da proposta e que sua implantação, portanto, foi apressada. Consequentemente, concluímos que o processo de ensino-aprendizagem nas escolas estaduais a partir de 2012 apresentava consideráveis inconsistências.

Assim como demonstrado pelo estudo de Vian (2015, p. 71), percebemos que a fim de que a mobilização para a apresentação da proposta atingisse de alguma maneira os segmentos escolares, não garantiu que com isso a construção de maneira integral e conjunta de uma metodologia de trabalho a favor do processo de ensino-aprendizagem. Pela análise das colocações dos alunos, é possível apontar o baixo grau de participação dos professores, comunidade escolar e, sobretudo, dos jovens estudantes quando da elaboração da proposta.

Os apontamentos feitos pelos jovens estudantes indicaram confluências e discrepâncias quanto aos diversos pontos da implementação do EMP, as quais desencadearam e/ou implicaram conflitos, debates, negociações, proposições ou, simplesmente, silêncios. Todos os sujeitos envolvidos, quando da implementação em 2012, aderiram, ao menos formalmente, às proposições propostas pela SEDUC-RS. Contudo, podemos dizer que a implantação do referido modelo curricular segue um determinado padrão de ação política brasileira chamado popularmente de “pró-forma”, ou seja, cuja preocupação é primordialmente demonstrar atividade, representar uma dinâmica administrativa no nível superficial, o que fatalmente relega o conjunto plano/ação a um papel secundário. Embora, tenha havido a preocupação dos gestores e professores em não só aderir à proposta, mas torná-la eficaz, verificamos que a deficiência do planejamento em diversos aspectos da implementação do EMP se fizeram sentir.

Assim, no tocante à participação efetiva dos jovens estudantes no processo de ensino e de aprendizagem de acordo com a nova proposta curricular, observamos que na maioria das vezes, isso se limita à criação de projetos escolares, o que restringe, por exemplo, a questão da interdisciplinaridade. Neste contexto, o tão propalado “protagonismo dos jovens estudantes” fica bastante descaracterizado, restando pouca margem para sua manifestação de vontade, ocorrida também na avaliação processual e formativa dos estudantes, posta pela reformulação do EMP, que chegou a ser colocada em prática, porém, com grande oposição do magistério.

Ainda em relação à avaliação, a participação ativa dos jovens estudantes é crucial, visto que, na nova posição de integrantes das estratégias dos processos de ensino e de aprendizagem, em que houve um deslocamento do protagonismo no processo passando do professor para o dos estudantes, esta seria a medida mais coerente.

Embora existam meios institucionais para participação dos jovens estudantes, como o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar, os mesmos não constituem órgãos formais para a definição de políticas educacionais, não existe previsão legal para a consideração de demandas do corpo discente no que tange, por exemplo, questões curriculares, via de regra, qualquer medida que possa vir a ser adotada em relação a demandas oriundas destas agremiações versa, antes de mais nada, sobre procedimentos regimentais e comportamentais e menos sobre um plano de estudo

propriamente dito, portanto, esses espaços constituídos regularmente não dão conta dos interesses dos estudantes na medida e na especificidade em que uma política educacional com previsão para sua participação poderia fazê-lo.

Evidentemente, no que se refere ao protagonismo dos jovens estudantes, percebemos que o mesmo há que se manifestar de formas variadas e independentes das formas previstas na lei, regimento ou nas formas consuetudinárias. Por essa razão, parece-nos importante apontar algumas características acerca do ambiente da escola, o espaço físico e o espaço social, porque eles apontam concepções acerca dos jovens e a sua relação para com a Escola e representam, nas suas formas particulares, os anseios e a própria vontade deste grupo.

Ao tratarmos das variadas mudanças desencadeadas pela implantação do EMP, desejamos apreender o protagonismo jovem não somente através dos canais institucionais previstos para tal, porque se bem uma determinada proposta curricular pode bem incentivar e ajudar a difundir o referido protagonismo, não podemos aceitar que o mesmo se origina ali, pois isso seria uma contradição à ideia de protagonismo. Esse conceito transpassa a estrutura pedagógica e da reforma do Ensino Médio e encontra-se atrelado à ideia de participação, no sentido político e pedagógico e, sobretudo, social.

Parece-nos importante antes de examinar a concepção de protagonismo, atentar para os documentos-base que discutem e trazem os ditames acerca das Juventudes, visto que pouco se referem ao protagonismo juvenil, tendendo ao termo participação juvenil, conforme observamos em algumas das falas dos jovens estudantes.

A pesquisa introduzida nas aulas, a partir da proposta de reformulação de ensino, encontra-se no modo de Projetos e Seminários Integrados (PSI), isto é, foi propiciada aos jovens para que tivessem contato com a pesquisa durante os anos de 2014 a 2016. Desse modo, corroborado pelo estudo de Vian (2015), verificamos que a ideia de se criar as práticas educativas constituídas através da pesquisa tem sido desenvolvida pelos estudantes:

P5 - Eu acho que esse ano pra gente escolher um tema foi mais tranquilo, porque antes a gente fazia uma coisa mais obrigada e isso atrapalhava um pouco porque ficava com falta de vontade, deixava pra depois. Aí a questão de a gente poder escolher o tema por afinidade, pela área que prefere e coisas assim, melhorou um pouco na questão da pesquisa, tu se sente mais a vontade, com mais vontade de ir atrás (GJEEMP).

De uma forma geral, constatamos que, para a maioria dos participantes, a pesquisa possibilitou uma ferramenta presente e positiva nos seus estudos, demandando mudança na rotina e formulação dos estudos, bem como disciplina, já que as tarefas escolares exigiam maior tempo e conhecimento para a sua produção, assim como um maior envolvimento no processo.

Como dito anteriormente, os documentos oficiais postulam uma integração do conhecimento ao dizer que a Escola propicia vivências diferenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que haja relações entre a teoria e a prática. Assim, a estrutura curricular do EMP coloca a construção para que ocorra o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Conforme o estudo de Vian (2015) e o documento-base do EMP, essa ideia de compreender e estruturar as práticas pedagógicas implicam duas concepções: a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos a serem aprendidos. A primeira propicia o entendimento global da vida cotidiana, partindo da realidade dos jovens estudantes, de maneira geral ou não, isto é, de modo local ou global.

A contextualização é um meio, já que o conhecimento acarreta uma relação entre o objeto e a vivência do sujeito, demandando situações do presente, quer pessoal, quer cultural ou social. Pelo fato de se ter inúmeras fontes de informação hoje, a relação entre as experiências dos jovens e o conhecimento novo, parece-nos indispensável.

O EMP tem incentivado, a nosso ver, algumas dessas competências dos jovens estudantes, não só desenvolvendo suas capacidades interpessoais, mas também a auxiliá-los a transformar a realidade em que vivem. Essa prática interdisciplinar almeja a unidade humana, do que é subjetivo para o intersubjetivo, visando à (res)significação do sujeito, das suas ações e do seu papel no mundo.

Percebemos que há dificuldade por parte dos jovens estudantes, assim como dos próprios professores em compreender a prática interdisciplinar por haver variadas concepções sobre o tema. Sabemos que somente a teoria não é o suficiente para a compreensão, mas também a formação continuada dos professores, que ainda segue como desafio.

Essa interação entre as áreas do conhecimento, tanto para professores quanto para os jovens alunos, desencadeou um novo processo de ensino e de aprendizagem, assim como as relações entre os sujeitos e o conhecimento. Isso

demandou dos professores uma mudança de postura em relação ao seu objeto de trabalho, métodos, novas práticas e aptidões, não mais voltadas à memorização dos conhecimentos. A possibilidade de novos educadores se tornou real, graças às trocas entre os sujeitos e à relação entre os diferentes saberes.

Através dos PSI, o professor teve que desenvolver trabalhos de pesquisas com temas com enfoque interdisciplinar, muitas vezes sem a participação de docentes de outras áreas.

Pelo que observamos, ainda há um certo distanciamento epistemológico e metodológico a ser superado na Escola através do diálogo interdisciplinar, ou seja, ao relacionar a cultura docente e a dos jovens estudantes, há uma expansão da interconexão e interconhecimento, à medida que cada sujeito pode entender o posicionamento do outro.

Há três perspectivas para a interdisciplinaridade, conforme Lenoir (1998), no artigo de Taino e Carvalho (2011, p. 10) “A primeira perspectiva tem como propósito a edificação de uma síntese conceitual ou acadêmica do fato [...], isto é, a unidade do saber” (LENOIR, 1998, p. 48). Sobretudo para a vertente francesa, a interdisciplinaridade é tida pelo social e pela epistemologia da integração de saberes. A segunda perspectiva se dá pelo instrumental, isto é, o objetivo da interdisciplinaridade é resolver problemas da existência cotidiana e não criar uma nova disciplina ou produzir um discurso universal, isto é, prática e operacional, presente nos Estados Unidos, focada nos aspectos sociais empíricos. Já a terceira, refere-se à qualidade do ser humano. O olhar é direcionado, epistemologicamente, para a subjetividade dos sujeitos e, metodologicamente, para a sua intersubjetividade. Esta, de caráter fenomenológico, incide no autoconhecimento e no diálogo. A concepção francesa centra-se no saber e a norte-americana no sujeito aprendiz, a brasileira, por sua vez, se direciona à estrutura pedagógico-didática, o professor e o fazer docente.

Ao compreendermos a interdisciplinaridade como processual, consoante Vian (2015, p. 73), a criação de um diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento resolveria tanto um problema relacionado a uma ação ou uma tomada de decisão como para a compreensão das relações entre os conhecimentos disciplinares. Assim, o processo implicado à integração e ao engajamento docente, conjuntamente, de integração curricular entre si e à realidade, almeja superar a fragmentação do ensino, visando à formação integral dos estudantes.

Desse modo, verificamos que a implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul foi acompanhada por movimentos de oposição. Houve oposição pela incompreensão da proposta por parte dos professores, gestores e comunidade escolar no geral, pelo receio de desdobramentos no interior das escolas a partir daquele momento. Além da pouca participação, de acordo com Vian (2015, p. 88) dos segmentos escolares na construção da proposta, houve pouco tempo de assimilação da mesma em relação às importantes mudanças que estavam ocorrendo, pondo em risco as metas traçadas.

Ainda observamos, consoante Vian (2015, p. 89) o destaque dado ao envolvimento da equipe docente da escola em procurar se adequar à metodologia de trabalho a ser desenvolvida no interior da mesma a partir da implantação do Ensino Médio Politécnico, como também está indicado nas falas a seguir:

P6 - Trabalhos que a maioria dos professores já pede pra entregar, num formato de um projeto de pesquisa ou de um artigo. Acho que monografia fica muito pesado de pedir um trabalho, a não ser que seja um trabalho anual, seja feito desde o início do ano, mas tratando de assuntos que já se vai trabalhar. Por exemplo, a professora de Química poderia ter dado junto com a aula de funções orgânicas um projeto de pesquisa sobre isso (GJEEMP).

À época da implantação em 2012, segundo as falas dos professores, quando das nossas observações, era claro o empenho de todos, da equipe diretiva e da comunidade escolar para esclarecer a proposta. A equipe diretiva se empenhou bastante para poder assimilar essa ideia de Ensino Médio Politécnico e poder repassar para os professores (VIAN, 2015, p. 88). A SEDUC, através das CREs, fez reuniões para explicar a todos no geral, mas quem esclareceu de forma mais sistematizada e clara foi a própria direção da escola. Este empenho resultou em uma nova (res)significação dos componentes curriculares, que viriam a tornar possível uma nova compreensão da realidade como um todo, assim como pela relação entre o mundo e o sujeito jovem, o qual busca novo significado desse mundo de maneira singular e subjetiva.

Nesse sentido, ao que nos parece enfatizado nas falas, embasado no estudo de Vian (2015, p. 90) é que a pesquisa foi a maior mudança sentida ao tratar do ensino politécnico, metodologia que, segundo os próprios entrevistados, esteve presente nos Projetos e Seminários Integrados. A pesquisa, apresentada pelos entrevistados com mais ênfase nas suas falas, aponta para as mudanças relacionadas diretamente ao seu uso no contexto escolar:

P1 - Tipo... Nos primeiros anos que eles davam um tema pra nós, eu até... Até que por um lado era bom porque obrigava a pesquisar coisas novas e tinha assuntos que tinham muito mais meios de pesquisar e, muito mais facilmente do que outras, então fazia com que a gente fosse buscar fontes e fosse buscar coisas pra colocar no nosso trabalho, por exemplo, o nosso trabalho era sobre a SAMU, aí quando a gente viu era um tema meio vago assim, só que aí fez a gente buscar mais, pesquisar mais e isso foi uma coisa boa, só que como a C. falou, agora nós podemos escolher o nosso tema, foi um trabalho muito mais extenso, acho que muito mais complexo, mas foi muito melhor. A gente foi pesquisar um tema que a gente gostasse, que a gente tenha interesse, que a gente quisesse mais, então foi muito melhor assim em termos de querer procurar e sair a procura de outras fontes.

Os apontamentos ressaltam a importância dada à utilização da pesquisa na educação básica, conforme aponta o estudo de Vian (2015, p. 42), enfatizando a necessidade de se conceber em meio a ela como pesquisador e atuante do processo de ensino-aprendizagem. Assim, temos de salientar a percepção apontada na fala quanto à relação do estudante com a pesquisa.

Embora a nova proposta tenha representado um aumento de carga horária, de uma forma geral, foi bem aceita pelos estudantes, cuja prioridade demonstrada, neste caso, foi a qualidade do resultado da tarefa em detrimento ao tempo empregado para realizá-la. Além disso, também foi bem aceita a ideia de uma maior autonomia para o levantamento de informações e determinação da metodologia de análise:

P3 - Na verdade pra mim nos dois primeiros anos o meu problema não ficou muito tu tem que ser direcionado, por um lado isso pode ser bom porque tu pode se comunicar com áreas que... Por exemplo, eu tenho uma facilidade na área de humanas, se eu ficasse os três anos nas humanas, humanas, humanas, eu não ia ter contato com outras áreas. Eu acho que isso pode possibilitar o contato com outras áreas, mas eu acho que o problema mesmo era... De novo, também, a falta de organização e esse ano foi muito mais organizado. A gente pode o assunto que a gente queria de forma bem mais tranquila, mais relaxada, de uma forma mais direcionada e a questão de ser as turmas juntas nos dois primeiros, também era turno inverso, bem mais cansativo...

A relação que se procura estimular na pesquisa entre as áreas de conhecimento é uma parte do processo, o qual permite desenvolver novos questionamentos e novas buscas, a fim de mudar o posicionamento para compreender, não mais uma mera síntese das disciplinas. Através dessa inovação, na prática pedagógica dos PSI e de certos professores, a interdisciplinaridade se materializou através de atividades pedagógicas estruturadas nas interações entre os professores e jovens estudantes (VIAN, 2015, p. 122).

Essa interação ocorreu através do diálogo e da busca por relações entre os conceitos-base dos componentes curriculares, conforme o estudo de Vian (2015) e documento-base da proposta do EMP. Nessa perspectiva, pôr em prática a interdisciplinaridade na Escola foi além de simplesmente subsidiar as condições para que tanto os professores e os jovens estudantes estabelecessem conexões entre os conhecimentos para constituir os seus saberes de modo integrado.

Há ainda um outro aspecto a ser pontuado, no que se refere ao diálogo contínuo entre professores de diferentes disciplinas e os jovens estudantes, objetivando desenvolver e manter um trabalho integrado entre eles. O que observamos é que a interdisciplinaridade nestas práticas ultrapassou a concepção epistemológica de integração de conhecimentos, vindo a dar conta da interação entre os docentes e os discentes, primando por criar atividades que se relacionem, considerando os diferentes olhares sobre o mesmo objeto.

Ao observarmos os relatos dos entrevistados, fica clara a identificação de aspectos importantes: maior grau de opinião crítica, independência, capacidade de análise e auto expressão. Estes ditos se sobressaem quando os resultados advêm de uma metodologia de trabalho que usa a pesquisa. Desse modo, evidenciamos que o êxito deste resultado muito se deve àqueles professores que trabalharam com um método investigativo que subsidiou a construção de jovens estudantes mais conscientes.

Embora o documento norteador do Ensino Médio, assim como nos diz Vian (2015, p. 92) enfatize a aproximação do jovem com sua realidade, visando romper gradativamente com o modelo de ensino baseado na repetição e na memorização de conteúdo, que vão ao encontro das teorias taylorista/fordista (RIO GRANDE DO SUL, 2011) destaca-se uma alteração significativa no andamento do trabalho e na estrutura da escola de acordo com os jovens:

P6 - E a gente já estava acostumado com uma direção muito rígida, mas que funcionava e esse ano não funcionou direito não só no contato com os alunos. Nessa questão do Ensino Médio Politécnico também não parecia que essa nova direção estava meio que se entrosando, não parecia que tava rolando um entrosamento entre a direção e o Ensino Médio Politécnico. (GJEEMP)

P7- Acho que a diretora ter entrado bem atrasada de uma antiga direção, da C* que deixou tudo bagunçado, que também já pegou um pouco bagunçado da V*, que deu vários problemas quando ela saiu, e depois disso só acumulou problema. Eu acho que o pulso firme que a V* tinha e que a S* não teve quando entrou fez muita falta, porque a S* ela tentou nos conquistar antes de arrumar tudo, sempre com as parcerias dela, que nem ela diz, ela tentou ficar do lado dos estudantes e acabou fazendo a escola virar uma bagunça. Num trimestre ela mandava fazer prova de uma coisa,

no outro trimestre já era totalmente diferente. No outro trimestre foi dito que CPA passava e, agora, quem pegou CPA ficou de recuperação, ficou em provão. Aí tem também a questão... Agora vai ter uma prova de disciplina, coisa que a gente não trabalha há anos e a gente, querendo ou não, se acostumou com as áreas, então a gente pensava “se eu for bem em três da área e mais ou menos naquela ali eu vou passar igual” e aí vai ter a prova de disciplina agora e a gente fica “meu Deus vou rodar em tudo”. Também atrapalhou bastante a questão, como eu disse, primeiramente tentar ser amiga da gente e depois estruturar a escola, ao invés de ser ao contrário. O que fez com que a gente não confiasse muito nela, tudo o que ela fala a gente fica com um pé atrás, ao menos no meu caso é assim (GJEEMP).

Os apontamentos feitos indicam uma visão negativa no ano de 2016 em relação aos anos anteriores no que se refere à mudança de gestão da Escola, bem como a diminuição de carga horária. No primeiro e no segundo anos, havia turno inverso. No terceiro ano, ocorreu uma diminuição de carga horária e, segundo as falas, de disciplinas muito importantes.

A integração, a partir do exposto, se tornou presente no fazer pedagógico para tornar a aprendizagem significativa tanto para os jovens estudantes, quanto para os professores que a produzem, desencadeando um processo coletivo e significativo. Percebemos que o trabalho interdisciplinar realizado por dois ou mais professores através do diálogo, chegaram a um consenso entre si acerca das atividades, a fim de relacionar os saberes específicos dos seus componentes curriculares para o estudo de um tema comum.

Para além das dificuldades, a proposta de implementação apresentou, através da pesquisa, mudanças sutis, mas positivas, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, consoante Vian (2015, p. 95-96) pois no decorrer dos três anos deste grupo os professores os perceberam mais críticos, autônomos e preparados para atuação na sociedade. A pesquisa tornou possível novas maneiras de aprender, a autonomia do aprender a aprender, base da competência e da autonomia. Nisto, a construção dos conhecimentos, dando-se com um envolvimento ativo dos sujeitos, em parceria com o professor e os colegas, possibilita aprendizagens significativas e duradouras.

O Regimento padrão entregue às escolas, em 2012, indica que o PSI é o espaço em que os projetos vivenciais serão desenvolvidos pelos alunos, com apoio dos professores das diversas áreas, compondo a parte diversificada do currículo (RIO GRANDE DO SUL, REGIMENTO, 2012). Este apontamento mostra que os projetos de pesquisa compunham o ambiente escolar das escolas, como aponta Vian (2015, p.111).

Destacamos o mesmo termo utilizado na grade curricular da Escola, Projetos e Seminários Integrados (PSI), tendo como função articular a parte diversificada e a parte da formação geral. Assim, consoante o estudo de Vian (2015, p. 111), a explicação contida no documento-base da proposta frisa que, no espaço destinado ao Seminário Integrado, o coletivo docente trabalhe de forma integrada e colaborativa “considerando a necessidade de integração e diálogo entre as áreas do conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24).

Porém, o desenvolvimento das atividades do PSI, de acordo como os entrevistados, careceu de uma maior articulação, conforme o documento-base da proposta:

P2 - É exatamente, essa parte de a gente conseguir aprender a fazer um artigo, uma monografia, são partes positivas, mas, por exemplo, o modo que foi conduzido, por exemplo, no 1º ano foi um modo meio confuso assim, no primeiro trimestre a gente foi fazendo trabalhos das áreas que no final, quando a gente fez no 3º trimestre o trabalho em si mesmo não teve muita relação com o que a gente trabalhou no 1º e no 2º trimestre, então acho que precisaria dar uma estruturada melhor no projeto de PSI porque está meio confuso ainda (GJEEMP).

P5 - Acho que o problema foi a forma como ele foi trabalhado porque ficou meio vago do jeito que eles pediram pra fazer ou se não deram um preparo para os professores, mas como eles disseram foi tipo muito confuso assim... Tu faz um negócio aqui, tu faz um negócio ali e tu faz outro negócio aqui, aí sempre vem: “tu vai usar pra tua vida”, “tu vai usar pra faculdade”, não sei o quê, ok, a gente vai ter uma ótima base, só que a gente vai chegar ali na hora e a gente vai fazer... ok, o que eu estou fazendo aqui e tipo... Vai ficar meio perdido, meio desconexo, porque pra nós foi meio perdido e meio desconexo (GJEEMP).

As falas evidenciam a articulação direta do PSI com a formatação de trabalhos e o desenvolvimento de um modelo de pesquisa estruturada (VIAN, 2015, p 112), equivalente ao modelo científico. Assim como consta no documento-base da proposta, uma das metas para o EMP é: “o desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica nas Escolas de Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 29).

Sabemos que a interdisciplinaridade é princípio norteador do EMP, mas sequer menciona um tipo de metodologia que possa ser empregada, conforme Vian (2015), demandando muita criatividade, inovação e competência docente. Para alguns componentes curriculares, esse diálogo torna-se mais fácil quando já há interdisciplinaridade na sua base, o que acontece, por exemplo, entre a Física e a Matemática. Já para outras, como Artes e Química, um possível diálogo só ocorre através da transcendência do superficial, ou seja, como fruto de um esforço elaborado. Fato é, que dependendo do tipo de problema interdisciplinar a se tratar,

há que se considerar mudanças radicais na metodologia do trabalho a ser desenvolvido.

Porém, não podemos deixar de considerar que ocorreram avanços, através da integração dos conhecimentos, visto que os jovens estudantes aprenderam a analisar o mesmo objeto sob diferentes perspectivas. No fazer interdisciplinar, a articulação do trabalho pedagógico, a escolha dos conteúdos e das estratégias a serem desenvolvidas, tem sido produzida de modo integrado pelos professores e não mais solitariamente.

Através dos relatos, percebemos, ainda, que há relação direta entre a pesquisa e o PSI, mas não entre este e a interdisciplinaridade. Isso assevera que tanto os jovens estudantes quanto os professores têm uma ideia vaga de que a função deste eixo esteja de fato mais voltada ao desenvolvimento dos projetos vivenciais (VIAN, 2015, p. 118), por meio de orientação docente.

Assim, se a pesquisa faz parte do PSI e deveria se constituir de maneira interdisciplinar, os relatos contribuem para a percepção de que existem incompreensões quanto à estrutura, do que é realmente o PSI e até mesmo da proposta do Ensino Médio Politécnico. Vian (2015, p. 118) verificou também a carência de formação, discussão e participação dos segmentos escolares realmente dificultou a relação entre a pesquisa, o PSI e a interdisciplinaridade. Podemos afirmar também que um fator determinante para esses apontamentos se deve à forma verticalizada de como a proposta entrou em vigor nas escolas estaduais de ensino médio, assim como à carência de espaços destinados ao planejamento de práticas integradoras.

7.2 CATEGORIAS

7.2.1 Ensino Médio Politécnico: uma nova trajetória para o protagonismo dos jovens estudantes

Tratar do protagonismo dos jovens estudantes nas vivências desencadeadas pelo EMP sem levar em conta diversos aspectos relacionados à contemporaneidade é, talvez, perder o real sentido da trajetória escolar das Juventudes. Há inúmeras transformações sociais e culturais que atravessam a sociedade na Pós-Modernidade.

Constatamos que há um vínculo direto entre estes fatos e as profundas mudanças que se dão na Escola hoje, preponderantemente em relação a uma cultura capitalista, por vezes insensata, e também aos espantosos avanços científicos e tecnológicos, além, naturalmente, do desenvolvimento social. O desenlace multifacetado desses eventos desencadeou novas percepções acerca da vida social, das vivências cotidianas, acarretando ao mesmo tempo e contrariamente à formulação de novos paradigmas, valores, concepções e práticas de trabalho, de vida e de educação.

Atualmente, as Juventudes percebem a manifestação de diversos conflitos advindos dessas transformações, em que pese suas próprias histórias de vida, projetados para dentro da escola, de maneira que, em muitos casos, a sua formação acaba ficando em segundo plano, ou pelo menos, relativizada quando os conflitos e impasses acabam atingindo-os diretamente. Se, por um lado, o bom andamento escolar depende, em parte, de uma certa regularidade nos procedimentos e o estabelecimento de uma política educacional coesa, por outro, a mera adesão procedimental dos estudantes (vistos na assiduidade e realização de tarefas) não garante a convicção e plena aceitação dos mesmos do sistema estabelecido.

As diversas situações e tipos de experiências que fazem parte das vivências extraescolares dos alunos, o acesso ilimitado a informações e contato com a tecnologia de ponta incitam os jovens estudantes a questionar e buscar sempre novos modos de ser, viver e consumir, e nisto encontra-se a escola. Estes contextos têm criado uma primeira necessidade social de promover, constantemente, a concepção de valores e de atitudes, as quais propiciem a esses sujeitos conviver com autonomia no mundo contemporâneo.

A questão das transformações rápidas a que os jovens estão expostos não é novidade para o meio docente, porém, a maneira de comportar essa nova atitude, de fazer frente a uma demanda por o que se possa considerar formação integral do sujeito não é assunto pacífico, ao contrário. Os esforços institucionais têm buscado atender a uma demanda social através deste princípio como possível resposta às dúvidas dos jovens estudantes frente ao que é visto como efêmero, a própria condição de juventude, aos desafios e às exigências da sociedade pós-moderna, assim como aos novos modos do trabalho. Assumimos, pelo menos em tese, o que podemos considerar “protagonismo jovem”, embora, haja, de uma forma geral, a definição de metas e propostas, além da aplicação prática de procedimentos, em

que a participação dos jovens é nula ou, pelo menos, apenas um requisito formal sem validade efetiva.

Novamente a questão polissêmica do conceito do “protagonismo dos jovens” se faz presente e cria uma tensão adicional a um tema já disputado. Há autores que tratam protagonismo e participação como sinônimos, por exemplo, como Novaes (2000), que analisa uma experiência social organizada pelos jovens, não adotando a acepção “protagonismo”, e, sim, “participação social” ou “intervenção social” ou “ação solidária”, assim como relaciona esses termos à “socialização para a cidadania”.

Dessa forma, percebemos que a “ação cidadã” (e/ou a “preparação para tal tipo de ação”) implica a constituição semântica que liga as diversas acepções dos variados teóricos que a empregam para designar e discutir a relação das Juventudes com a Escola, vida social, ou mesmo engajamento político.

No campo da educação, Costa (2001) emprega o termo protagonismo para explicar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (COSTA, 2001, p.9), considerando-o como modo de cooperação embasado na pedagogia ativa “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2001).

Dessa forma, o fazer pedagógico que norteia a aquisição de conhecimentos e valores, perpassa a questão de somente o professor dar tarefas e orientar os trabalhos escolares, para além do papel de facilitador dos conteúdos das disciplinas, Costa (2001) coloca o jovem estudante como centro do processo educacional, por extensão focando mais na aprendizagem do que no ensino. Assim, o sentido dado ao jovem estudante a condição de protagonista.

Na obra “O protagonismo em educação”, de Escámez e Gil (2003), a educação se centra na responsabilidade individual e social, visto que pode ocorrer uma semelhança entre o protagonismo e a formação responsável do sujeito. Isto é, essa proximidade é factível, visto que as acepções como “responsabilidade” e “ação responsável” estão presentes no seu texto, implicados a uma participação cidadã.

Escámez e Gil (2003) argumentam sobre as relações entre responsabilidade e educação, partindo de quatro ideias básicas: a) “as pessoas têm dignidade e valor inestimável”, por essa razão, tornarem-se autônomas em relação às suas concepções, convicções e decisões. A responsabilidade está na assunção de ser

autônomo frente às questões históricas; b) “não há um futuro pré-determinado” porque os trajetos da vida material, social e cultural são constructos históricos demarcados pelas ações humanas. Dessa maneira, a responsabilidade implica fazer escolhas e assumi-las como decisões subjetivas; c) “nossas decisões trazem efeitos positivos ou negativos para si e os outros”. “A ética da responsabilidade ressalta o compromisso vital com os outros, especialmente com os fracos e os excluídos, e com a natureza [...]”; “deve-se educar os estudantes para que exerçam uma cidadania responsável” (Escámez e Gil, 2003, p.7-9).

O EMP tem propiciado aos jovens estudantes, assumir as responsabilidades nas suas ações individuais e sociais, envolver-se com os excluídos, ativismo na resolução de mazelas sociais de variados matizes, autonomia intelectual e moral, serem capazes de lidar com mudanças, solidariedade, respeito às diferenças, cooperação, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências sociais e intelectuais, implicando à formação integral dos sujeitos.

Ao tratarmos sobre a relação das Juventudes com a Escola, há uma gama de concepções sobre este tema, da mesma forma, ao analisar a questão do protagonismo dos jovens e a educação. A questão é que se ao referir às Juventudes, de um modo geral, como uma abstração, o mesmo pode ocorrer com o conceito de protagonismo, apresentado como fazem diversos teóricos, observando a sociedade de uma maneira geral.

O protagonismo juvenil pode tratar tanto da participação dos jovens pobres, quando, por exemplo, no enfrentamento de dificuldades vividas por eles e suas famílias, quanto ao engajamento das atividades no campo escolar, podendo muitas vezes, ocorrer resistência ao que lhes é ensinado. Porém, as variadas vivências no EMP os conduziram necessariamente ao sentido, ou mesmo (res)significação na Escola e à participação.

O protagonismo dos jovens estudantes demonstrou uma melhora na formação pelo trabalho, conforme as novas necessidades dos meios de produção, objetivando, conseqüentemente, os diversos setores da economia. Aqui talvez ocorra a ideia de um capitalismo “mais humano”, em que a igualdade e a democracia sobrepujariam à exploração, ou mesmo à competitividade desigual, evocando o desenvolvimento sustentável.

Essas maneiras de propiciar a participação de jovens estudantes permitem novos horizontes para a solidariedade e por merecimento, numa perspectiva social e

educacional, embora não exista garantia implícita disso. Em tese, o engajamento educacional e social permite ao jovem mudar o olhar acerca das definições sobre a pobreza, trazendo a atenção para as questões sociais e políticas para determinar tanto a ação individual quanto coletiva objetivando diminuir as características negativas da sociedade pós-industrial.

Embora haja muitas consequências negativas acerca dos aspectos sociais, o protagonismo abre novas trajetórias para promover não somente mudanças, mas questionar valores, ações, dentre outros, afim de problematizar o meio do qual fazem parte, neste caso, a Escola.

Neste contexto, cabe salientar a formação para assumir a responsabilidade não só individual, mas também a social como central na formação ética, moral e cidadã dos jovens. Corrobora essa ideia Costa (2001), ao dizer que, dispendo do espaço da pós-modernidade no qual se movimentam os jovens, a concepção de protagonismo juvenil com a qual se trabalha, preconiza uma nova forma de o mundo adulto se relacionar com as novas gerações. Esta relação se baseia na rejeição da ideia de dogmatismo social. Pelo fato de vivermos numa democracia, a partir do convívio pautado no diálogo, os jovens se movimentarão, para em algum momento de seu futuro, posicionarem-se de modo mais consciente, não só de acordo com as suas ideias, e, sobretudo, com as suas experiências e vivências concretas.

Novaes (2000) trata do protagonismo pelo viés social, típico das organizações da sociedade civil, especialmente aquelas relacionadas à pobreza, isto é, não se caracteriza pelo lugar de atuação e, sim, pelas metas a serem alcançadas e novos planos de ação. Assim, essas atividades podem acontecer no campo escolar, sobretudo, o público.

Através da implantação do EMP, surgiram propostas que visam ao protagonismo, através das mudanças das práticas escolares, visto que o objetivo é a construção das identidades dos jovens, objetivando a sua formação integral. Nesse sentido, a Escola é o primeiro espaço público frequentado pelos sujeitos.

O ensino médio, através da concepção politécnica, é um modo diferente e inovador de abordar os conteúdos curriculares, que, por se tratar de uma integração das áreas de conhecimento e áreas culturais distintas, torna-se um promovedor das atividades interdisciplinares.

Nisso, percebemos que a proposta preconiza a construção coletiva, envolvendo os jovens estudantes e os professores, focando na solução de

problemas reais da escola, que relaciona as atividades projetadas aos conteúdos propostos no documento-base do EMP de maneira a articular áreas e disciplinas, bem como a participação preponderante deve ser a dos estudantes.

Assim, coube à escola, promover valores, as crenças e as ações visando contribuir para a aprendizagem de competências, objetivando a formação de sujeitos mais capazes de compreender as mudanças, mais autônomos ao fazerem as suas escolhas, que acolham e respeitem as diferenças, sejam solidários e enfrentem as diferenças sociais.

Outro aspecto em relação aos jovens, conforme Costa (2001, p. 10), trata do paradigma de desenvolvimento humano como sendo base para o protagonismo juvenil, isto é, aquele no qual o desenvolvimento das capacidades do estudante crie oportunidades e condições para que as potencialidades presentes em cada jovem se transformem, à medida que ele se procura e experimenta a ação, em competências, habilidades e capacidades para viver e trabalhar numa sociedade mais complexa, competitiva e exigente.

Podemos observar que o documento-base do EMP considera não só a reforma do Ensino Médio, mas também visa à formação geral e profissional de maneira unificada, como também prima pelo desenvolvimento humano. Ademais, notamos que os teóricos do protagonismo juvenil e o documento-base relacionam a participação dos jovens no desenvolvimento das atividades pedagógicas implicadas à construção de conhecimentos e valores, visto que o foco destas práticas passa a ser o jovem, incidindo ao professor a função de orientá-lo, não mais somente ensiná-lo.

Dado o exposto, o termo protagonismo juvenil nos conduzem a uma acepção plurissignificativa, pois há tanto a despolitização da participação juvenil, o argumento da irreversibilidade das consequências negativas da era pós-industrial, assim como uma urgência à adequação a esta nova ordem mundial, ou mesmo a superação de cada sujeito das dificuldades sociais. E, ao mesmo tempo, existe a necessidade de desenvolvimento integral do sujeito, aquém das obrigações de produção, acessível à cultura de seu tempo e às demandas sociais. A mudança das práticas pedagógicas, da contextualização dos conteúdos, bem como um certo nível de integração entre estes, de maneira que façam sentido para os jovens, também podem tornar próximos esses discursos dos objetivos da instituição escolar.

7.2.2 Pesquisa: como a produção textual auxilia a construção do diálogo entre os jovens estudantes e o conhecimento

A pesquisa, enquanto procedimento didático e nos termos apresentados na nova proposta curricular, corroborado pelo estudo de Vian (2015), alia a construção do conhecimento e a práxis, favorecendo a constituição da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, o tipo de pesquisa realizada pelos estudantes, desde a implementação da proposta do EMP, dista do que o documento norteador pretende para com ela. Isso advém da produção textual, de cunho científico, que perpassa todas as áreas de conhecimento. Através das falas dos interlocutores, verificamos inquietações e discussões acerca da produção textual de estrutura e linguagem adequadas a uma produção científica.

Os projetos desenvolvidos por áreas, em cada trimestre, evidenciam a análise dos diferentes aspectos acerca do mesmo tema proposto presentes nas produções dos estudantes e fornecem subsídios para que outros trabalhos aprofundem a pesquisa nas áreas de conhecimento no decorrer do Ensino Médio Politécnico. Entendemos que a pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, da mesma forma que delinea possibilidades de intervenção. Ela relaciona o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores.

Todavia, o trabalho com a produção de textos em sala de aula, segundo a avaliação dos próprios estudantes, mesmo no PSI, ainda é deficiente, a despeito do avanço desta prática, no que concerne as ciências da linguagem. Foram constantes as colocações acerca das dificuldades em produzir textos. Estas não se referem somente às aulas de língua materna, porém, na execução de tarefas do Projetos e Seminários Integrados, parece se tornar mais difícil, em que é mais notória a desarticulação da linguagem do seu contexto de produção.

Através das falas dos jovens estudantes, os interlocutores apontam não só as dificuldades, como também apresentam qualidade baixa nas produções escritas, o que contrapõe o grande objetivo a ser atingido pela escola no ensino de língua materna: o domínio real da linguagem escrita, mostrado por sujeitos que saibam usá-la nos diversos contextos sociais para interagir com os outros.

É indispensável, segundo Rodrigues e Silva (2010), repensar o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, visto que nesta proposta a língua é o

meio que torna a apropriação dos saberes possível e dialógica. Têm sido desenvolvidos projetos de ensino de modo a conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula, bem como no PSI, com o objetivo de implantar reflexões, propor soluções e contribuir com subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento das tarefas propostas.

Entretanto, percebemos que ainda há muito para ser discutido a respeito do ensino de produção de texto, sobretudo no que se refere ao seu planejamento e execução, em que a articulação entre os saberes é fundamental. Muitas vezes, a produção de texto é mera reprodução do já dito, não implica o desenvolvimento da autonomia e senso crítico dos alunos, preconizado pelo planejamento e uso da pesquisa, tanto pelos estudantes quanto pelos professores.

Salientamos que o professor possui um papel significativo no processo de produção e aquisição da escrita, por essa razão, levantamos a hipótese de que a produção escrita dos estudantes evidencia, significativamente, a realidade do processo escolar ao qual ele foi submetido, ressaltando a metodologia utilizada no ensino da produção de textos, seja na aula de língua materna, seja no PSI.

De acordo com Vian (2015), é imprescindível (re)conhecer o trabalho docente, assim como a existência ou não de contextos propícios para as atividades dialógicas na sala de aula e a execução das atividades de pesquisa do PSI, além de orientações adequadas à prática de produção escrita, sobretudo a científica.

Esta categoria emergiu do modo de execução das atividades de Projetos e Seminários Integrados, bem como da nossa experiência como professora de língua materna, ressaltando a prática de produção textual científica desenvolvida pelos interlocutores nas suas trajetórias do Ensino Médio. Ao observarmos o trabalho, os documentos, bem como as falas dos jovens alunos, constatamos que o trabalho com a língua materna se fez presente em todos esses percursos, assim como as condições de produção dos textos escritos e a interação entre professores e alunos.

Salientamos, consoante Rodrigues e Silva (2010, p. 3) que a maneira de analisar a produção escrita dos jovens estudantes advém da concepção de linguagem em que nos embasamos. Desse modo, esta categoria traz concepções linguísticas, conforme o artigo de Rodrigues e Silva (2010, p. 2) que centram a língua como um instrumento de interação e como prática social significativa, sobretudo, na teoria sociointeracionista de Vigotsky (1987, 1988) e na teoria enunciativa-discursiva de Bakhtin/Volochínov (2006).

Todo conhecimento, para Vigotsky (1988), é uma construção social, na qual a relação do sujeito com o objeto do conhecimento se faz mediada por um outro, pela linguagem. No início, é interpessoal, pela linguagem, como interação social; em seguida passa a ser intrapessoal, constituindo um movimento do social para o individual, na qual se ressalta a gênese tanto da própria linguagem como uma das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora.

Em relação à construção do conhecimento como um processo dialógico, Vigotsky (1987), ao tratar do processo de ensino-aprendizagem, argumenta que esse deve antecipar o desenvolvimento do aprendiz, não incidindo no estado de desenvolvimento existente. Conforme o autor, são ineficientes as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento já obtidos, visto que não indicam um novo estágio no processo (RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 3).

A partir daí, o autor diferencia dois níveis de desenvolvimento: o real, estruturado pela capacidade que o aprendiz apresenta para a execução de tarefas de modo independente e autônoma, e o potencial, caracterizado pela capacidade de resolução de problemas com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente (RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 3).

O processo de ensino-aprendizagem é social, considerando a relação do professor com os alunos, podendo ser positivo ou negativo no que tange o seu aprendizado. Nesse contexto, a qualidade da relação com os estudantes pode ser determinante para atingir os objetivos com o trabalho de língua materna.

Vigotsky foca a compreensão do desenvolvimento humano e de como se realiza a aprendizagem, enquanto Bakhtin/Volochínov (2006), através de sua teoria enunciativo-discursiva, exploram a compreensão da natureza enunciativa e social da linguagem, assim como sua transposição para questões didáticas.

Bakhtin (2006) aponta a natureza social da linguagem e mostra o modelo enunciativo-discursivo de linguagem pautado na interação verbal e no enunciado. Pontua a interação verbal como a realidade da linguagem, ou seja, a linguagem há que ser estudada como o lugar da interação humana, na qual os sujeitos situados historicamente realizam todo tipo de discurso (RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 4).

A enunciação, para Bakhtin/Volochínov (2006), é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra vai sempre a um interlocutor. Segundo essa concepção:

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 117).

No interacionismo, não há linguagem separada do sujeito que a produz e do outro a quem se destina. A interação se dá quando a palavra é dirigida a um interlocutor num determinado contexto de produção. Para Bakhtin,

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta do enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (...) Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Os jovens estudantes, quando na produção dos seus textos científicos, ao obterem compreensão responsiva ativa do professor, aguardam algum retorno, não uma resposta qualquer e, sim, algo capaz de possibilitar uma dialogia, depreendendo-a como um momento de produção de sentido, dos ditos e de trocas significativas (RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 5). Porém, caso os jovens estudantes tenham como resposta o silêncio ou um visto ou, ainda, uma nota ou um conceito, é possível considerar a inexistência de interação.

No processo de ensino-aprendizagem, podemos dizer que é premente colocar o aluno frente a situações interacionais de linguagem, a fim de que ele obtenha uma rica interação dialógica em contextos escolares, dos estudantes entre si e entre o professor e os alunos, uma estratégia eficiente de construção de conhecimento, visto que possibilita a troca de informações, o debate de opiniões, a validação de sentidos gerados e a avaliação dos processos pedagógicos nos quais se encontram.

Sobre o processo educacional, corroborado por Rodrigues e Silva (2010, p. 6), na perspectiva de Bakhtin, é possível dizer que educar não é homogeneizar, produzir em massa e, sim, criar singularidades. É deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapartida. Educar leva o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor necessita também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma

tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Assim, o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes.

Nesse sentido, os papéis tradicionais de professor e aluno (o primeiro é detentor do saber e o segundo apenas se apropria deste saber e o coloca sob avaliações periódicas) são modificados pelos interlocutores. Isto é, juntos constroem e (re)significam a prática da produção de texto e, por extensão, a prática da pesquisa. O aluno não é mais aquele ser passivo a ocupar uma posição secundária no processo ensino-aprendizagem e, sim, um sujeito ativo, o qual, na interação com o professor e com os demais, (re)constrói e (res)significa o conhecimento (RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 6).

Perceber essa maneira de entender o processo de ensino e de aprendizagem da/com a língua na escola faz-se imprescindível, objetivando pensar sobre a ideia de linguagem como uma forma de interação (RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 6). Essas implicações intervêm diretamente no ensino da língua, tanto que na prática pedagógica se centra no ensino produtivo de língua, preconizando o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, a fim de que o aluno possa empregar a língua de modo mais concreto.

Ao adotar a interação, são necessárias uma série de atitudes, tais como: escutar o aluno; aceitar o ponto de vista discente, mesmo que contradiga o docente; dar liberdade de escolha dos temas para a produção escrita; acolher inferências, interpretações ou leituras adequadas; estimular que os estudantes se leiam e se corrijam, se e quantas vezes for necessário; propor problemas para que a busca da resposta seja um desafio; aceitar que o aluno crie, até porque criar é ser também um professor (RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 6-7).

A partir das concepções de Bakhtin/Volochínov acerca da interação e do dialogismo, ressaltamos que não se interpreta a língua como um produto pronto e fechado em si mesmo. A língua, como uma entidade viva e em constante evolução, necessita de análises constantes e de reflexão sobre o seu ensino.

Nessa categoria, percorremos as trajetórias discursivas dos jovens estudantes, da nossa trajetória profissional, bem como a escuta das falas dos professores, quando em campo, e que nortearam os contextos sobre a produção de escrita científica e em sala de aula, que foram analisados levando em conta os elementos constitutivos do contexto físico e da interação comunicativa.

Chamamos atenção também ao fato de que a nossa análise foca a produção textual como processo e não apenas como produto. As condições de produção de escrita presentes foram obtidas através do grupo focal e da observação participante, a partir disso, visamos identificar os seus elementos constituintes. Nesse percurso, enfatizamos as propostas que orientaram as produções textuais, as quais são interpretadas considerando os elementos constitutivos do contexto físico e da interação comunicativa.

Quando observamos, a partir das falas dos interlocutores, os tipos de instruções e componentes para cada situação de escrita, verificamos que alguns elementos indispensáveis em uma situação comunicativa real não constavam nas instruções, como, por exemplo, o destinatário, que não está claro em nenhuma situação de escrita ((RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 8). Percebemos que a situação se agrava, pois inexistia uma situação de produção de texto provida de qualquer função social da linguagem escrita, o que torna o professor como único leitor e avaliador dos textos discentes.

Salientamos que a representação do resultado pretendido para produzir no destinatário foi dada somente para a execução de uma atividade escolar. No que se refere ao planejamento e execução das atividades didáticas anteriores à produção de cada texto, observamos que no início da aula era dado aos estudantes um texto de apoio para auxiliar uma produção logo depois, ou havia uma proposta sem nenhuma contextualização anterior à escrita, colocando o aluno como mero sujeito que estaria pronto para produzir qualquer tipo de texto (RODRIGUES E SILVA, 2010, p. 9). E depreendemos ainda que a leitura do texto-apoio quando este existia ficava no nível superficial.

Nesse caso, uma atividade de linguagem que não atenta para uma situação real de comunicação, não propicia aos estudantes sequer utilizar os seus conhecimentos prévios. Após realizadas leituras simplesmente para escrever uma redação escolar, sequer ocorreu uma abordagem teórica sobre os gêneros textuais, que inserissem sua função sociocomunicativa, o que, segundo os interlocutores, prejudicou as produções escritas discentes.

Acerca das práticas das atividades de escrita, evidenciamos, através das falas dos entrevistados, que não houve preparação nem antes, nem durante e nem depois da produção. Num primeiro momento, ao menos, houve a realização de atividade prévia às produções somente nas produções em que constava o texto

base para a produção de outro. Num segundo momento, os professores mediaram o trabalho de produção dos estudantes e, por conseguinte, não ocorreram atividades de reescrita.

O trabalho com a produção de texto não é concebido como uma atividade, a qual demanda releituras e reescritas, fatores advindos de uma concepção interacionista de linguagem. As condições e produções de texto, como foram produzidos, caracterizam-se como produtos prontos e acabados, com finalidade única de serem avaliados pelo professor.

As análises mostraram que as dificuldades quanto ao desempenho comunicativo escrito advêm, em parte, dos elementos que orientam a sua produção. O contexto evidenciou que a atividade de produção escrita ainda se pauta numa concepção tradicional de ensino, o que dista da proposta do EMP, quanto ao trabalho e produção de textos científicos devidamente planejados, fundamentados e orientados durante todo o processo de produção escrita, distando inclusive do caráter dialógico e interacional da linguagem. Consequentemente, invalida-se o caráter interacional da escrita, anulando-a como lugar de interação e de diálogo entre sujeitos.

Para além da pesquisa em sala de aula e no PSI, é imprescindível consubstanciado pelo artigo de Rodrigues e Silva (2010, p. 10), o investimento na melhoria da formação linguística e pedagógica dos professores, para que eles possam alargar sua compreensão dos fatos da linguagem e das competências requeridas para o ato de escrita e, conseqüentemente, aprimorar o processo dialógico e interacional de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos.

8 ANÁLISE DO GRUPO DE JOVENS ESTUDANTES – ESCOLA

Nesta análise, almejamos compreender as concepções de jovens surgidas na modernidade através dos relatos de jovens estudantes acerca da sua relação com a Escola. Nesta perspectiva, as Juventudes são concebidas como uma categoria heterogênea e autônoma.

Esta seção pretende investigar os projetos vivenciais desses jovens na escola, contrapondo-os ao discurso governamental em relação às estratégias voltadas às Juventudes. Com o objetivo de delinear o pensamento dos jovens estudantes é preciso, literalmente, entrar no mundo jovem, para que possamos compreender melhor a relação deles com a Escola. Através da pergunta: “o que a escola significa pra vocês?”, evidenciamos um notório saber da e para a Escola:

P1 - A escola ela é importante pra mim, ela se tornou muito importante pra mim, acredito que mais do que para algumas pessoas porque eu já estou aqui há algum tempo, desde a 5ª série, então foi uma mudança pra mim... Do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é uma mudança muito grande e eu me senti muito melhor por estar em um ambiente que eu já conhecia, com pessoas que eu já conhecia, acho que essa facilidade de relacionamento assim, esse tempo, por exemplo, o seu J. é uma pessoa que está aqui desde que eu entrei, então eu conheço ele há um bom tempo e isso faz eu me sentir melhor no ambiente. Fora isso a própria questão do estudo, eu particularmente considero muito importante, na minha vida o estudo é uma prioridade, então a escola é importante pra mim em vários sentidos tanto o que ela oferece como o local dela, as pessoas que cercam ela, baseado no que eu vivi aqui (GJEESC).

De acordo com a *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*, do Conselho Nacional de Juventude, a juventude (2006) “é uma condição social parametrizada por uma faixa etária (...); ser jovem é um incômodo estado de devir, justificado socialmente como estágio de imaturidade, impulsividade e rebeldia exacerbada”, o que mantém os estereótipos da juventude “rebelde” e marginalizada da sociedade (ISAIAS, 2007, p. 2).

Ao observarmos as falas dos jovens alunos, sabemos que Juventude é categoria social, a qual se torna uma ideia sociocultural e um contexto social, isto é, uma representação simbólica, segundo Groppo (2000, p. 7), fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos. Tal representação não se refere somente à faixa etária e, sim, a representações simbólicas e situações sociais com seus próprios aspectos e conteúdos.

É nessa condição social com atributos específicos que se manifestam de diferentes maneiras, de acordo com características históricas e sociais, em sua relação com a Escola:

P2 - Eu acho que o colégio ele é extremamente importante pra formação da pessoa e eu acredito que uma das coisas que mais acolhe o aluno é o tratamento que ele tem com o professor. Muitas vezes quando tu tem um professor que te cativa, que tu enxerga ele como um exemplo, tu te incentiva a estudar mais e acho que quando tu estuda por fora não vendo só aquilo que tu tem no colégio, tu tem um aprendizado não só aquilo pra ti passar, mas tu tem um aprendizado pra tu se tornar um cidadão melhor assim sabe, tu consegue ver as coisas de um jeito diferente, se integrar melhor na sociedade de uma forma que tu consegue ter uma visão geral, exatamente porque na escola tu tem essa visão do coletivo, tu lida com os teus colegas, tu lida com os professores, tu lida com a secretaria, com a coordenação do colégio, então tu tem uma formação assim melhor como pessoa e acredito que o colégio seja importante pra isso, não só pra pessoa ter uma formação e ter um diploma, mas pra ela se formar uma pessoa melhor dentro da sociedade (GJEESC).

P3 - Eu concordo com ela e acho muito importante o colégio não só na questão do estudo, mas também na formação como pessoa, que tudo vai crescer e ter uma atuação profissional com base no que aprendeu na escola, não só no ensino, mas na educação, como lidar com as pessoas também. E como eu vim de um colégio mais fraco, meu ensino foi bem mais fraco no Fundamental, eu senti muita diferença quando vim pra cá, tanto em questão de ensino como até em questão de maturidade, de lidar com um ambiente escolar mais acolhedor e mais unido em prol de uma educação melhor do que era em outros colégios que eu já estudei, mas eu acho que em todos falta muito ainda de algumas pessoas que estão nesse colégio aproveitar mais do que tem a oferecer (GJEESC).

Ao ouvir os jovens alunos, consideramos como um dos fundamentos da modernidade a existência da sua pluralidade que frequenta e se sente parte da Escola. Muito embora existam tentativas de fuga e negação na sua relação com o velho, eles têm tomado espaços na Escola, controlada pelos adultos. Essa participação da Escola não advém de um vazio social ou cultural, fundamenta-se nas experiências socioculturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual, participando, dessa forma, dos projetos e das atitudes das Juventudes:

P4 - Eu acho que o problema na verdade não é nem... Também é disposição de tempo, mas também é a falta de formulação dos conteúdos das matérias que vão ser dadas durante o ano. Por exemplo, tem muita coisa, são conteúdos muito extensos que muitas vezes a gente não utiliza nem sequer no vestibular e o aluno só vai utilizar se ele for escolher essa profissão, então assim, é muito conteúdo que às vezes não é tão necessário. Deveria, na minha concepção, haver uma reformulação das matérias onde estabelece aquilo que realmente é importante pra formação do aluno, como eu disse antes, reestabelecer qual o papel da escola, o papel da escola é o que? É formar só o aluno? Ou o papel da escola é formar também um cidadão? Porque pra formar um cidadão a gente deveria ter aulas de como funciona o INSS, como funciona a questão do imposto, a gente não tem a menor noção de como funciona a vida de uma pessoa fora

do colégio. Agora tu sabe como vai fazer uma cadeia de carbono, de repente não interage na tua vida diretamente sabe. Então eu acho que deveria haver uma reformulação do que realmente é dado, realmente é importante. Porque aumentar os períodos às vezes... Vai ter mais tempo pra ti absorver o conteúdo, realmente o conteúdo que a gente tem hoje em dia é muito extenso, é muito detalhista, também acredito que isso seja um erro, porque às vezes acredito que seja mais importante a gente aprender em um contexto geral e como realmente funcionam as coisas. Eu acredito que assim, é melhor tu aprender menos coisas e aprender bem do que aprender várias coisas e aprender só por cima, que é o que acontece hoje. A gente tem uma disposição enorme de conteúdos e aprende tudo por cima, alguns conteúdos só que a gente consegue aprofundar e, realmente, entender a base, entender como é que funciona e coisas assim. Então aumentar os períodos às vezes eu não sei se vai funcionar porque o aluno vai ficar cansado, o professor vai ficar cansado, às vezes também vai continuar pincelado por cima porque é uma grande quantidade de conteúdo, muito detalhe sabe, então não é uma coisa assim que tu consiga “nossa, esse detalhezinho aqui eu vou conseguir usar na minha, eu vou conseguir usar esse conteúdo”. Não sei o problema seria só no tempo, mas também na formulação do conteúdo (GJEESC).

Percebemos nas falas dos interlocutores uma consciência crítica em relação ao papel da Escola, por essa razão, a condição juvenil há de ser vista sem estereótipos e, considerando-se a diversidade e a heterogeneidade que caracterizam as Juventudes, sua autonomia, suas identidades, formas de agir, viver e se expressar devem ser valorizadas.

Nossos apontamentos indicam perspectivas otimistas, visto que é possível ver o jovem como participante da cultura e da história, mencionando as formas de leitura, segundo Isaías (2007, p. 4), crítica relacionadas às suas preferências (internet, casa de amigos, clubes e demais espaços de produção cultural), o tipo de livro, o seu nível de escolarização, condições socioeconômicas, a qualidade das formas de mediação, a relação deles com a Escola:

P5 - Quanto a questão da aprendizagem fora da escola, eu vejo que é possível sim, principalmente, hoje com a internet. E eu acho que tem muitos fatores, claro, que influenciam na aprendizagem do aluno porque, como já foi falado aqui, ninguém aprende da mesma forma, cada um tem sua bagagem cultural e também tem a questão do interesse do aluno, interesse do aluno em sanar as suas dúvidas com o professor e fora da aula, porque assim, o professor ele não pode responder apenas para um aluno, muitas vezes esse aluno reclama que o professor não dá atenção, mas o professor tem que dar conta de uma turma de 30 alunos. A dúvida que o professor não consegue sanar o aluno pode chegar em casa ou o tempo que ele está no seu *smartphone* e sanar na internet e chegar na aula e ter mais condições de aprender o conteúdo de química, de matemática... Só que tem uma diferença de tu aprender na internet e aprender na escola porque na escola tu tem o professor, tu tem o mediador do conhecimento, ele pode te responder alguma dúvida que tu tiver, na internet não. E eu acho que além dessa coisa do interesse do aluno tem a didática do professor também, porque se a didática do professor não é tão boa assim o aluno acaba se dispersando na aula, exemplo, se o professor chega e enche o quadro de matéria, o aluno acaba se dispersando, mas se o professor puxa a turma

inteira, por exemplo, fazendo perguntas com uma aula mais oral do que do quadro assim digamos. Eu acho que é muito mais importante aquela questão da qualidade do que a quantidade de matéria. Muitas vezes na prática de dialogar, conversar o aluno pode absorver mais conhecimento do que quando ele está escrevendo, por exemplo (GJEESC).

Sabemos que a Escola se tornou um espaço e um tempo cada vez mais reconhecido pela sociedade e cada vez mais importante para os hábitos contemporâneos dos jovens alunos. Nela, os grupos juvenis encontraram momentos e locais muito favoráveis para o desenvolvimento de suas atividades diferenciadas e relativamente autônomas em relação aos adultos. Distanto a Escola daquele conceito de instituição sedimentada da modernidade, os grupos juvenis mudam e resinificam as suas práticas sociais continuamente (ISAÍAS, 2007, p. 4).

As representações sociais apontam atitudes e valores dos grupos que podemos chamar de marcas de identidade, ou seja, aquelas que situam os indivíduos e os grupos no campo social, produzindo uma identidade grupal. Podemos observar que a instituição Escola percebe a relação entre os jovens de maneira distorcida, o que evidencia as dificuldades da sociedade como um todo em tratar os jovens como sujeitos sociais.

Ao cogitarmos uma provável crise das Juventudes em relação ao papel da Escola, estamos, de certa forma, aludindo a um problema microestrutural da escola como reflexo de um problema macroestrutural da própria sociedade, o que não deve servir de impedimento a uma abordagem própria. No âmbito escolar, embora os jovens estudantes rejeitem a ideia de uma escola com perfil tradicional e métodos arcaicos, os mesmos defendem a Escola e argumentam que ela é importante não só para a formação estudantil, mas, sobretudo, para a formação integral do sujeito, como postula a Proposta do EMP, o que em âmbito nacional seria a representação da contradição entre a rechaça ao sistema político e defesa das instituições democráticas.

As interações sociais na Escola ampliaram as possibilidades de troca de conhecimento (ISAÍAS, 2007, p. 4-5), além de favorecer um conjunto de mudanças linguísticas: a linguagem precisou se adequar aos limites e aos recursos do meio digital e surgiram novos gêneros próprios desse meio, através dos Projetos e Seminários Integrados:

P6 - Eu vim de uma escola particular e o meu Ensino Fundamental foi muito bom, a experiência que eu tive lá também foi muito boa, é uma experiência que eu levo para o resto da vida. A formação de lá é uma formação que eu sempre tive que estudar muito pra passar, quando eu cheguei numa escola

pública, eu também tive esse choque porque é uma metodologia diferente e foi um ensino muito bom que eu tive desde o 1º ano. Só que essa questão do PSI, ele é muito importante, só que pra ele ser realizado, ele tem que ser fortificado sabe, tu não pode colocar simplesmente qualquer professor pra dar o PSI porque muitas vezes o aluno não enxerga na hora aquele benefício que ele está recebendo, ele enxerga aquilo como um obstáculo pra ele passar, ele não vê aquilo como algo benéfico, vê isso só depois. E eu acho que o papel da escola, que ela tem que assim dar é essa, porque às vezes o aluno enxerga a escola como uma prisão e ele deveria ver a escola como algo bom pra ele, ele querer ir pra escola, ele querer fazer os trabalhos, justamente isso é a questão do PSI. Quando o PSI é fortificado, é feito da maneira correta, o aluno se anima pra fazer o projeto, se anima pra fazer um bom projeto, até porque o PSI quando tu tem um bom tempo pra fazer ele, tu faz um trabalho muito melhor, tu te empenha muito mais do que quando tu tem que fazer um trabalho extenso, enorme em um mês, digamos, tu não vai te empenhar tanto quanto tu te empenharia se tive um ano, seis meses algo assim pra ti fazer um projeto. Então eu acho que o projeto ele é importante sim, só que ele não pode ser feito de qualquer maneira, ele tem que ter um professor que saiba como dar, ele tem que ter tempo pra ser feito e também não poder ser uma coisa, por exemplo, muito no inverso do 1º ano... Foi uma coisa extremamente cansativa, os estudantes que estavam durante a tarde não queriam estar lá, então as aulas eram extremamente difíceis pro professor dar porque os estudantes estavam extremamente desinteressados e também era estressante, acredito ser, para os professores, porque um professor que dá não sei quantos períodos de manhã, depois não sei mais quantos de tarde, é extremamente cansativo, ele não vai dar uma aula de tarde tão boa quanto ele deu de manhã. Então é importante ter essa integração, só que ela deve ser feita corretamente (GJEESC).

Procuramos aqui enfatizar as produções escritas que os jovens realizam nos diversos espaços, como o escolar, ou familiar (internet, por exemplo), além de observarmos a sua análise crítica em relação à estrutura e ao funcionamento da Escola e destacarmos o modo como eles se apropriam de espaços sociais tão diversos. Reiteramos a necessidade de saber dos jovens em seu contexto de vida, suas preferências, suas práticas cotidianas e as formas de apropriação por eles criadas.

Assim, podemos reconhecer a Escola como espaço interativo e dialógico, tendo em vista as relações e as noções que envolvem os sujeitos envolvidos: gestores, professores, jovens estudantes da comunidade, cada qual com suas percepções particulares, mas unidos por um fio condutor comum:

P7 - Exatamente eu acho que a educação vem de casa e tem muita influência da escola, porque eu poderia ter uma educação ótima em casa e chegar aqui e os meus colegas serem mal educados e me passar a má educação deles de uma forma que me influencia. Então, eu acho que a educação vem de casa, porém pode ser influenciada pelas pessoas que tu convive (GJEESC).

P3 - Eu acho que não tem a ver com a questão econômica da pessoa porque tu pode ter pessoas mal educadas de classe baixa, mas tu pode ter pessoas mal educadas de classe média e classe alta, acho que independe,

tu não pode dizer que uma pessoa pobre é mal educada, como fizer que uma pessoa rica é super educada é completamente alienada porque tem muita gente que tem muito dinheiro e é completamente ignorante com os outros, não é educado, não é. Acho que eu acredito na minha concepção que não seja questão econômica (GJEESC).

P2 - Eu também tenho essa mesma visão, mesma posição. Acho que quando se trata de conhecimento ou de acesso tu até pode fazer uma relação em questão de oportunidade, em questão de recursos que a pessoa tem pra adquirir conhecimento e mesmo assim não quer dizer, quantas vezes a gente vê pessoas que enfrentam dificuldades e mesmo assim lutam por alguma coisa, mas existem dificuldades nesse sentido maiores pra quem tiver menos poder aquisitivo, isso é fato, mas, agora, em questão de formação, em questão de educação não existe essa relação direta. Quantas vezes as pessoas são mais arrogantes conforme o seu poder aquisitivo ou tem essa noção, essa prepotência, porque a partir do momento que tu se considera melhor do que alguém ou considera que tem um conhecimento supremo assim, acho que tu já mostra que tu é bem ignorante, falta um conhecimento, então eu acho que são duas coisas bem distintas (GJEESC).

P4 - Só deixa eu fala uma coisa bem rapidinho... Não sei se vocês concordam tá... Não estou dizendo que eu acho que a classe social influencia, mas eu senti que quando eu troquei de colégio, daquele colégio que era mais perto de uma vila, que era frequentado por tais pessoas, parece pra mim, que as pessoas tinham uma falta de respeito muito maior, o vandalismo que faziam com a escola era muito maior. Aqui eu vejo uma escola muito mais conservada e com pessoas com relações sociais muito melhor, então é uma coisa que eu observei, não que eu ache, até por que eu sei que tem pessoas que são ricas e são muito arrogantes. É uma coisa que eu senti diferença de uma lado para o outro, mas não que também a questão de classe social vai influenciar na educação da pessoa, é só uma coisa que eu senti de diferença de um colégio para o outro (GJEESC).

P1 - É exatamente isso da questão da classe social né. Quando eu vim pra cá, pra essa escola, eu me senti mais seguro, mais acolhido assim, porque eu estudei em uma escola no meio de uma vila muito violenta, no meio do tráfico, no meio do estupro, e lá na minha escola xingamento e palavrões era cumprimentos e quando eu cheguei aqui as pessoas se tratavam de uma forma muito melhor, claro que tem aquelas disparidades em que não se gosta, mas elas têm respeito. E eu acho que essa coisa da educação pode ser que seja de classe sim, porque no momento, como a colega falou, a educação vem de casa... Mas essa questão do acolhimento eu me senti muito acolhido justamente por essa escola... Também pela localização desta escola porque nós estamos próximos de uma área nobre e eu acho também, que o público que frequenta essa escola, faz essa escola melhor nesse sentido de classe (GJEESC).

Observamos que os modos de interação social do conhecimento não ocorrem por simples substituição, mas sim por uma complexificação e por deslocamentos do local para o global – “aqui na escola”, “a outra perto de uma vila” –, isto é, as marcas de identidade dos jovens estudantes existem e são um fato a considerar (ISAÍAS, 2007, p.5). Diante das mudanças ocorridas no Ensino Médio, através do EMP, ocorreram, a nosso ver, avanços significativos no que se refere ao desenvolvimento de uma visão crítica e autônoma da realidade em que (con)vivem esses jovens estudantes. Podemos dizer que essa proposta propiciou novos tipos de leitura e visão coletiva na trajetória dessas Juventudes da escola pesquisada.

Os múltiplos discursos que (per)passam a Escola hoje não mais se constituem como era, conforme Nascimento (2011), não são formas simples de épocas determinadas, a cada instante e espaço se manifestam presentes e se misturam. Assim, possibilitam novas formas de produção de sentidos com características próprias e específicas.

Conforme nos diz Bakhtin (2006), a linguagem é um fenômeno que só pode ser compreendido dentro de vinculação situacional, ou seja a linguagem é produzida no e pelo contexto sociocultural (ISAÍAS, 2007, p. 6). Sendo a palavra o material privilegiado de interação entre as pessoas, a linguagem não pode ser compreendida separada do fluxo da comunicação verbal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Enquanto a instituição escola trabalha com as mudanças trazidas pelo EMP, dando-lhe um tratamento cansativo, o PSI, por sua vez, por ser uma esfera mais autônoma para os jovens estudantes, mantém uma estrutura e funcionamento dos demais componentes curriculares, segundo Vian (2015). Conseqüentemente, constatamos, através das falas dos interlocutores, os resultados dessa diferença que podem ser observados na forma como formulam os seus discursos.

Os seus discursos estão repletos de significados para nós que os depreendemos no todo de uma cadeia. Não estamos aqui criticando o trabalho realizado pela Escola, mas analisando como ela realiza esse trabalho. É possível afirmar que é muito importante o trabalho a ser realizado na escola, pois é ela quem fornece os instrumentos de organização da vida estudantil e que colabora para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

É preciso que a escola consolide e mantenha as bases da construção de conhecimento, instrumentalizando os seus estudantes, porém, sem extinguir ou anular a participação dos jovens no processo de ensino-aprendizagem. E, sobretudo, torná-los ativos no processo, permitindo, por exemplo, sua participação nas instâncias colegiadas da escola, compreendendo-os e percebendo-os como sujeitos nessa relação para com a Escola.

Observamos que os jovens estudantes apontam questões importantes sobre a sua relação, bem como a estrutura e funcionamento da Escola. São leitores

críticos do espaço escolar, bem como da realidade à sua volta. Houve significativas mudanças nas formas de relação, recepção e geração de sentidos por parte das Juventudes em relação à Escola. Por essa razão, os tempos e espaços, no tempo e no espaço da escola instituição, hão de estar em constante transformação. Evidenciamos nisto a importância de converter os jovens em sujeitos ativos no tempo e no espaço da Escola, buscando entender melhor as Juventudes e os seus modos singulares de apropriação.

Verificamos ainda que os jovens realizam e percebem a si próprios nos diversos espaços, notadamente o da Escola. Por isso, a necessidade de saber desses jovens que frequentam a Escola em seu contexto de vida, suas preferências, suas práticas cotidianas e as formas de apropriação por eles criadas.

Dado o exposto, de acordo com Leiro (2005, p. 14), salientamos que o conhecimento demanda uma relação dialógica entre os jovens estudantes e a Escola, na qual os sujeitos daquela se mediatizam pelo objeto a ser conhecido, ou seja, “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (FREIRE, 2001, p. 59). Dessa forma, não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se refere. O ato de conhecimento que envolve a linguagem “deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo” (FREIRE, 2001, p. 59).

Esta ideia de Paulo Freire (2001) acerca da linguagem no processo de ensino-aprendizagem se relaciona às ideias de Bakhtin, que não a considera fora do mundo (LEIRO, 2005, p. 14). Bakhtin (2006) afirma que considerar a língua fora de seu contexto social e como um sistema abstrato de normas é descartar a linguagem em toda a sua esfera. Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2006).

Objetivando ultrapassar a visão mecanicista que vê a língua como um sistema abstrato de normas, propomos, de acordo com Bakhtin (2006), a interação verbal entre os jovens estudantes e a Escola, em que se restituiria o ato de fala e o seu produto: a enunciação. Esta é de natureza social, compreendida a partir de uma

perspectiva sócio-histórica, em que os sujeitos e a linguagem têm existência histórica e social e integram o mesmo processo, um ao outro.

Nessa perspectiva dialógica da linguagem (LEIRO, 2005, p.15), o discurso sempre tem origem em outro discurso e, por sua vez, dará origem a um novo discurso, pois todo discurso está em constante diálogo com outros discursos. “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p.300). Esse caráter dialógico da linguagem não se separa das esferas sociais dos interlocutores. A escolha das palavras em uma dada enunciação é sempre determinada pelo contexto social dos interlocutores, ou seja, o enunciado não está ligado somente aos elos que o precedem, mas também aos que o sucedem.

Esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. “Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2003, p.301). A palavra é dialógica por excelência.

Paulo Freire (1987) diz que alfabetização é, antes de tudo, conscientização e, a partir dessa premissa, afirma que a escolha das palavras geradoras do trabalho de conscientização não pode ser feita fora do mundo do universo vocabular dos estudantes, conforme Leiro (2005). Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural dos estudantes.

O meio cultural dos jovens estudantes advém de fatos políticos e econômicos, da sociedade, dentre outros fatores, e resulta de um trabalho de articulação, classificação e sistematização realizada pela língua (LEIRO, 2005, p. 15). A atividade linguística, entretanto, não se restringe a designar a realidade. Isto é, o valor dos objetos, das ações é dado pela sociedade e orbita no contexto linguístico. Essa interação, entre a Escola e os jovens estudantes, só ocorrerá nesse universo, visto que só adquirimos consciência dessas relações à medida que significam, e estas significam somente pela linguagem.

Durante o grupo focal, os jovens estudantes se mostraram conscientes da importância da mediação exercida pela linguagem para com a Escola, tanto na leitura feitas por eles dos seus próprios mundos, como no processo de reescreverem

as suas próprias histórias, Freire (1987) argumenta que somente pela prática dialógica o sujeito se conscientiza da existência desta importância e, a partir dela, não se submeterá aos mecanismos de composição vocabular, além de obter novas palavras, não para guardá-las na memória e, sim, para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história (LEIRO, 2005, p. 16).

Sabemos que as práticas linguísticas são influenciadas pelas relações de classe e os discursos estão impregnados de valores, interesses, conflitos e diferentes direções tomadas pelos mesmos sujeitos num mesmo processo histórico. Dessa forma, as palavras adquirem diferentes significados pelas distintas formações discursivas e ideológicas dos interlocutores nas interações sociais.

Consequentemente, se houver imposição da palavra da Escola aos jovens, advinda da formação discursiva e ideológica daquela, prescindindo completamente a sua realidade, esta dirime a construção da própria identidade dos jovens, ao negar suas atitudes responsivas. Nesse contexto, não ocorrerá interação e o discurso será constituído somente de palavras ocas, vazias do sentido vivencial da própria palavra, dialógica por natureza, visto que a palavra “vazia” integra o discurso da Escola e este não lhe atribui sentido.

Nessa relação social dissonante, a Escola há de assumir o *controle* sobre a linguagem, sobre os seus canais de comunicação, além da sua decodificação da própria mensagem. Nesse contexto, infelizmente, os sujeitos jovens continuam a seguir linguagens pré-fabricadas, ‘logotécnicas’; encontram-se na situação de serem tratados por suas próprias palavras, de serem reprodutores de uma totalização da realidade que não materializaram e que, de acordo com a instituição escolar, não compreendem (LEIRO, 2005, p. 16).

Porém, corroboramos a visão de Freire, já que os jovens sabem que são seres concretos e sabem que fazem coisas. No entanto, o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornaram ambíguos e duais, é que as suas ações transformadoras, como tais, os descrevem como seres criadores e recriadores (LEIRO, 2005, p. 17).

Os jovens, subordinados aos desígnios da cultura dominante, dentre eles, os de suas ‘naturais inferioridades’, não compreendem, quase sempre, a significação real de suas ações transformadoras sobre o mundo. “Em razão das dificuldades em perceber a sua importância na interação para com a Escola, muitos desses jovens

não demonstram relação entre não ‘ter voz’, não ‘dizer a palavra’, em detrimento do sistema de exploração em que vivem” (FREIRE, 2001, p.59-60).

Em suma, a linguagem, a partir da categoria de decodificação de sentidos, é um movimento dialógico, em que a compreensão de interlocução acontecerá como resultado da interpretação e da negociação entre sujeitos jovens e a Escola (LEIRO, 2005, p. 16). Por isso é necessária uma prática que desmantele a realidade opressora no campo escolar, que insiste em manter os jovens estudantes submetidos à passividade. A prática dialógica, dada por Paulo Freire e embasada numa concepção de linguagem, assim como o dialogismo de Bakhtin, são os fios para a trama do processo de ensino-aprendizagem.

Como afirma Paulo Freire (2001), pelas práticas libertadoras encontremos e nos apropriemos da nossa própria palavra e, conseqüentemente, nos afastaremos do discurso fatalista, o qual diz da manutenção de um status quo injusto, bem como restringe os sujeitos jovens de serem protagonistas de um mundo onde estão, a fim de se envolverem num mundo onde eles são; não apenas presenciarem a história, e sim tornarem-se protagonistas das próprias circunstâncias históricas em que vivem e colaborarem nas mudanças prementes de que a Escola necessita.

8.1 CATEGORIAS

8.1.1 Escola: as vozes das Juventudes

Essa categoria emergiu frente às mudanças não só do tempo e espaço da Escola, mas sobretudo dos tempos e espaços dos jovens estudantes, impulsionados pelas mudanças trazidas pela proposta do EMP e da legislação em âmbito nacional. A partir disso, surgem as vozes das Juventudes, ressignificando a instituição escolar, que há muito tem de se reinventar, assim como todos os agentes envolvidos no âmbito da educação.

Bakhtin (1998) afirma que o acabamento estético só ocorre pela criação de uma linguagem e tem como propósito o filtro entre o real e o estético. Assim, inexistente linguagem se não tiver a transfiguração, ou transformação estética do mundo real, caso em que não passará de mera reprodução da realidade, o que acontece com a instituição escolar hoje, isto é, sempre de uma linguagem própria, o meio pelo qual

mantém o discurso tradicional, enquanto os jovens reivindicam ao menos a abertura de diálogo e, sobretudo, aceitação deles como sujeitos ativos.

A relação da Escola para com os jovens possibilitou o surgimento das vozes dos jovens, ao longo de sua existência, e é desenvolvimento contínuo, códigos próprios, bem como estilos que caracterizam o(s) discurso(s) que circula(m) nesse espaço, e uma sintaxe, por meio da qual se relaciona e se organiza o ambiente escolar, consubstanciado por Alcântara (2014, p. 45).

A linguagem está integrada as interações ocorridas no campo escolar. Dessa forma, o sentido, a partir das vozes, na relação dialógica, a palavra dita se une à ação e adquire o poder de uma ação. A emergência das vozes das Juventudes têm mantido este poder ascendente na Escola e inclui elementos persuasivos, os quais demandam um novo posicionamento da Escola, gerando, assim, a resposta do outro. Estes componentes dessas vozes são elementos dos discursos que circulam na esfera escolar.

Assim, o campo escolar existe através da palavra, a qual tem o valor de um ato ético, a força persuasiva de um enunciado ação, e na potência das propriedades estéticas do discurso. Salientamos que isso só é possível pelas estruturas de diálogo, da mesma maneira que o eu existe somente em uma interação com o outro.

O campo do sentido dialógico é dado em termos vocais de alternância entre o som e sua ausência. O território do enunciado, compreendido como enunciação, envolve não somente o dito, mas também a esfera do silêncio significativo, no que refere à da Escola para com as Juventudes. A significação da voz que soa alterna com a significação do silêncio, pausa do processo da enunciação, na troca discursiva. A Escola, enquanto produtora de discurso(s), possui seu próprio “tato”, categoria utilizada por Bakhtin para se referir ao processo regulador da dinâmica social que se propicia nas suas esferas discursivas. Daí os o(s) discurso(s) dos jovens estudantes indicarem maneiras; ou seja, os significados estão por vir, apontando que há muito trabalho de interpretação do(s) enunciado(s) (ALCÂNTARA, 2014, p. 45).

A possibilidade de compreender o que querem as Juventudes, partindo dos seus recursos próprios da linguagem, dá espaço às vozes e, principalmente, possibilitará compreender as suas demandas em nível mais profundo. Além disso, não há outro modo de apreendermos o discurso senão pela materialidade da linguagem, por meio da qual ele se manifesta.

As dificuldades incidem nesse modelo sistêmico de *dialogar* com as Juventudes, visto que reduz as possibilidades de as suas vozes serem de fato ouvidas, além de não agregar e não propiciar mudanças na relação da Escola para com as Juventudes, pois prescinde de saber lidar com o inesperado, o irrepetível, o novo, isto é, o sócio-histórico.

Bakhtin nos apresenta não só a sua teoria, mas também a sua filosofia da linguagem, através dela, compreendemos que as vozes e os seus efeitos de sentido não são objetos estáticos, submetidos ao monologismo de qualquer natureza. Enfatizamos que essas ideias vão além das teorias e são de natureza prática, porque, para ele, a vida é maior que a teoria. Isso vai ao encontro das vozes das Juventudes a serem ouvidas pela Escola, superando o seu discurso monológico padrão e demandando a abertura ao diálogo e, conseqüentemente, problematizando no campo dialógico o que pensam sobre a instituição:

P3 - Na verdade a escola, não só analisando a importância que ela tem pra nós que estamos no Ensino Médio, estamos saindo no caso, mas principalmente tu analisa uma criança o limite que ela tem, o convívio com os outros colegas é essencial, imagina uma sociedade, mesmo que não seja ideal, civilizada como a nossa sem a escola, tem também aquela limitação. No momento que tu tens uma educação, além da educação que tu tem em casa, acho que uma coisa não supriu a outra, acho que elas se complementam, tu não teria cidadãos com uma clareza tão grande dessa questão, assim, do seu espaço, espaço do outro, até a noção de coletivo que é necessário dentro de uma sociedade. Então eu não imagino uma sociedade dessa, funcionando desse jeito, sem a escola, sem o espaço escolar (GJEESC).

A constituição dialógica, a nosso ver, corroborado por Bakhtin (2006), é fundamental para compreender a atribuição de sentido e mesmo a ressignificação da Escola pelos jovens estudantes (VIAN, 2015, p. 126). A concepção dialógica advém da intensa interação dialógica com as vozes das Juventudes, contrapondo-se ao monologismo da Escola, o qual mantém o padrão, isto é, o que prima pela manutenção do status quo.

O processo de Nisto, por a significação ser histórico, pois a história abrange os discursos, os quais concordam, discordam, determinam os acordos sociais, claro, submetidos ao momento histórico e aos atores sociais envolvidos na produção dos enunciados (ALCÂNTARA, 2014, p. 45). Nessa perspectiva, Fiorin (2010) salienta que: “A História não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (FIORIN, 2010, p. 41).

A partir disso, um enunciado sempre será uma resposta a outro que veio antes dele, uma tomada de posição com relação ao discurso do outro. As vozes só existem em função das outras, sempre serão heterogêneas. Daí a dialética entre as Juventudes e a Escola. Corroborando esta ideia,

Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente. [...] Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido. [...] Mesmo entre produções verbais profundamente monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 354 - 356).

As ideias de Bakhtin utilizadas no decorrer deste trabalho se devem pelo fato de que nos propomos a analisar os produtos de uma cultura tomados como linguagem, ou seja, as vozes Juventudes, a partir das relações advindas no espaço escolar. Todas as vozes, segundo Bakhtin (2006), hão de ser marcadas historicamente, isto é, assumir que toda situação discursiva será sempre situada num tempo e num espaço. Dessa forma, ao examinarmos o discurso das Juventudes sobre a Escola, usamos como critério metodológico a verificação da subjacência deste modo de conceber a linguagem nos enunciados produzidos pelos jovens estudantes (ALCÂNTARA, 2014, p. 51).

Assim, as vozes das Juventudes têm demandado da Escola a necessidade de estabelecer e manter o diálogo, por essa razão, empregamos os seus aspectos contextuais (ALCÂNTARA, 2014, p. 52) na relação com o tempo e o espaço, pois, para Bakhtin (2003), as diferentes vozes se manifestam por diversos procedimentos composicionais: as vozes dos jovens estudantes dialogam diretamente com a Escola, e esta corrobora na produção dos tons sociais demandados pela ordem social vigente. Além disso, de acordo com Bakhtin: “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente” (BAKHTIN, 2003, p. 354).

Entender a concepção de vozes em Bakhtin (2003) é imprescindível, visto que esse entendimento possibilita a análise dialógica da relação dos jovens estudantes para com a Escola. O autor pontua que, a partir de um mesmo lugar enunciativo, é possível perceber diferentes vozes de diferentes lugares enunciativos, de diferentes épocas e, por essa razão, enfatizamos a necessidade de a Escola ouvir e distinguir

essas vozes das Juventudes, entendidas como posições discursivas na trama dialógica da relação entre aquelas e a instituição escolar.

As vozes constituem toda atividade estética, a qual demanda uma percepção valorativa de determinados aspectos da vida. Essas vozes presentes no campo escolar impregnados de intenções, opiniões, acentos sociais, com todas as marcas ideológicas dos seus enunciadores, ou seja, a materialidade da vida é que proverá ou não o envolvimento das vozes. Todo objeto estético, enquanto enunciado, possui uma historicidade, além de ser sócio-historicamente situado.

Ao analisarmos a relação entre ética e estética, corroborado pelo estudo Nascimento (2011, p. 34), de duas concepções fundamentais advê para compreendermos a arquitetura dessas duas dimensões que envolvem as vozes das Juventudes. O objeto estético culmina numa alternância de perspectivas entre o autor e o seu outro. As Juventudes, para construir o conjunto de vozes sociais presentes no(s) seu(s) discurso(s) necessitam de se mover ao campo social de visão da Escola e, ao saber deste olhar, retomar a posição de origem, acabando esteticamente as suas vozes num processo infundável, renovando a sua posição sobre o mundo e sobre o objeto estético, bem como da vida.

Procuramos mostrar a responsabilidade da Escola, neste contexto, e o seu compromisso em subsidiar ao seu outro, as Juventudes, o excedente de visão que só ela possui, necessária para que os jovens possam também se constituir nessa alteridade. O fazer ético na vida inviabilizará que a Escola, nessa relação, desconsidere, ou mesmo prescindia do seu excedente de visão quando, por exemplo, em relação às Juventudes, exponha representações estereotipadas e discursos univocais. Não ouvir as vozes das Juventudes não mais pode ocorrer, porque é, através da linguagem, que se relacionam os aspectos externos às dimensões ética e estética nas suas vozes, tanto da Escola, quanto as das Juventudes nos seus projetos vivenciais (VIAN, 2015, p. 117).

8.1.2 Juventudes: a Escola e o seu sentido

O sentido atribuído à Escola tem profundas relações com as Juventudes, o que se constitui como um dos desafios da educação básica. Nossa proposta de investigação trata da atribuição de sentido e que resulta de questões originadas na

nossa trajetória no Ensino Médio, mas também oriundas da complexidade própria da educação escolar.

Os estudos acerca da atribuição de sentido vêm da necessidade percebida nas nossas reflexões de professora e pesquisadora, as quais têm dialogado com as tensões geradas em relações precárias e frágeis, que nossos jovens estudantes têm estabelecido em suas trajetórias junto à Escola.

Compreender a Escola como um espaço de atribuição de sentido nos conduz a examinar a instituição escolar, na sociedade, como espaço de múltiplas vivências dos sujeitos e de possibilidades de interações, bem como atravessada pelas culturas presentes na sociedade, em que os jovens atuam.

De acordo com as concepções apresentadas nas seções anteriores, discorreremos sobre a compreensão de sentido e ideias e noções de sentido dado à Escola. A partir das ideias de Bakhtin (2006), constatamos que os significados são conceituais, estáveis e compartilhados com outros sujeitos. Os sentidos desestruturam os significados, dando-lhes direções, e fazem com que os sujeitos tenham as suas interpretações e as suas ações sobre o mundo. Esses sujeitos se definem na vida cotidiana e na prática, atribuindo sentidos para suas ações, no que se refere às dimensões temporais.

Dessa forma, a ideia de sentido é o valor dado ao entendimento que um sentido pode ser alcançado, abandonado ou mudado, visto que os sujeitos, ao atribuírem sentido, mudam a sua trajetória no mundo. Assim, atribuir sentido é atribuir valor pelos sujeitos em constante mudança, num espaço em que predominam as vozes e as ações, através das relações constituídas na Escola.

As Juventudes, ao se movimentarem na sua convivência com as interpretações produzidas sobre o mundo, não agem, tampouco constroem os sentido por si sós, mas sim com e através do(s) outro(s), em tensões e acordos no espaço social. Os seus propósitos para com esse mundo, advêm das vivências transformadas em ações, são encaradas com outras intenções presentes no(s) seu(s) grupo(s) social(is).

A Escola é um espaço de vivências das Juventudes, visto que se deparam diferentes sujeitos e relações em diferentes tempos e espaços. No que se refere à organização institucional, crescem-se os sentidos que os jovens estudantes conferem às lógicas escolares. A instituição escolar, frente a esses múltiplos tempos e espaços, convive com a instabilidade dos seus processos.

Os sentidos atribuídos à Escola estão na lógica em que as Juventudes que a frequentam, da(s) sua(s) ideologia(s) e no embate com lógicas existentes no interior da escola, as quais regulam a sua organização e funcionamento tradicionais, tendendo a não considerar a alteridade, o contrário e o inacabado, ou aquelas que apresentam mudanças que englobam os aspectos de sua época; todas estas perpassam os sujeitos. Apesar de os processos educacionais serem organizados e direcionados, os sentidos dados a estes são atribuídos pelos sujeitos que vivem dentro e fora da instituição escolar. Assim, evidenciamos contextos divergentes entre as intenções das Juventudes presentes na escola.

Indicamos as análises a partir das falas dos jovens estudantes e percebemos que a atribuição de sentidos, surgiram em seus dizeres os sentidos produzidos, apesar das dificuldades evidenciadas por eles e se mostraram participantes, mesmo que não diretamente, do processo de ensino-aprendizagem.

A atribuição de sentidos é inerente ao sujeito que retrata a realidade, a partir de suas vivências. Os sentidos se constituem na interação entre os sujeitos e na sua relação com o mundo. As ações dos jovens estudantes participantes desta pesquisa não são decisões isoladas, frutos de decisões políticas individualizadas. Elas advêm das intenções construídas socialmente e das possibilidades implicadas no interior das escolas. No transcorrer do grupo focal, aspectos importantes qualificaram positivamente as relações no interior da Escola.

Escolhemos a escola pública pelo contexto de pesquisa que permitiu às Juventudes dizerem como atribuem sentido à Escola e se apropriam dos seus significados a partir dessa relação na e com a Escola. Esta e a apropriação dos seus significados resulta desses sentidos dados pelos jovens estudantes, isto é, produzem sentidos à medida que aprendem. E, sobretudo, porque há uma necessidade gerada nas vivências cotidianas, visando à busca de respostas para os questionamentos do presente e para os seus projetos vivenciais.

A movimentação de vozes nos grupos focais realizados nos permitiu perceber episódios, com interseções múltiplas. A voz de um, expressão de sentidos produzidos ou em produção, é capaz de interferir na produção de sentidos iniciada pelo outro. Uma voz lançada, interceptada ou complementada por outra voz pode não concluir a expressão do sentido projetado. Assim, o sentido se reconstrói porque um enunciado se interpõe ao outro e se interpõe entre sujeitos.

Bakhtin (2003) diz que não existe palavra sem dono, ou seja, os sujeitos se arrogam o direito sobre a palavra, da mesma forma que o interlocutor tem e os terceiros. Assim, nos atos de verbalização acontecidos no grupo focal, estavam presentes três personagens: os jovens estudantes do Ensino Médio, o coordenador (pesquisador) – ora locutores, ora interlocutores – e os terceiros (sujeitos envolvidos no espaço escolar), aqueles que têm direitos sobre a palavra presente nas nossas vozes. As palavras projetam os enunciados e os enunciados são conjuntos de sentidos expressos em múltiplas vozes. Bakhtin afirma que:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Nessa perspectiva, os enunciados produzidos no grupo focal estão impregnados de diversas vozes e conjuntos de sentidos, dos quais procuramos fazer uso interpretativo, valorizando alguns por sua importância de acordo com os interesses desta pesquisa e perpassando outros, por colaborarem na compreensão global da questão central a ser respondida.

Assim, percebemos que as ponderações dos jovens estudantes buscam esclarecer as produções de sentidos para e na Escola, enfatizando os dizeres sobre a importância não somente na perspectiva do ensino, mas sobretudo para a vida, e que a instituição colabora e muito para com os seus projetos de vida. Surgiram apontamentos sobre as mudanças que a Escola, enquanto instituição, necessita colocar em prática. Isto é, no campo das práticas de ensino, ouvir os jovens que a frequentam, adequar o currículo com a modernidade. Destas interações com as Juventudes, advêm as marcas da cultura juvenil e suas implicações na atribuição de sentidos à Escola.

9 CONCLUSÃO

Na minha trajetória de estudos, aprendi bastante, valendo-me das vertentes teóricas para conduzir essa reflexão sobre como se manifestam, estabelecem e avançam as diversas formas de construção e transmissão do conhecimento, o que me faz vislumbrar as múltiplas perspectivas acerca do campo das Juventudes.

Apesar disso, entendo que existe um compromisso na construção do conhecimento de, pelo menos, dar um passo adiante segundo um certo padrão epistemológico para que outros possam, em alguma medida, valer-se deste esforço nas suas próprias buscas, constituindo com isso a imensa rede que forma as fronteiras do nosso pensamento em qualquer campo.

Por essa razão, mesmo em face às suas limitações, considero os meus esforços dignos na busca de compreender as Juventudes e nisto encontra-se essa perspectiva otimista, muito própria da categoria docente, de entender esta sua convivência com variadas situações e sujeitos nelas envolvidos como o meio próprio para fomentar o que se acredita estar no cerne da educação, que é a formação integral dos sujeitos.

Durante a trajetória deste estudo, pude confirmar que o diálogo é imprescindível para a construção social dos sujeitos, integrantes de diferentes grupos em cada sociedade. Hoje, a constituição das relações dialógicas 'face a face', que são edificadas no respeito mútuo, tem se tornado mais complexa.

Na Escola, sobretudo na sala de aula, a relação entre os jovens estudantes e a instituição sofre com esses hiatos de interação, contextos que evidenciam não só o distanciamento entre os sujeitos e a Escola, como os processos de ensino e de aprendizagem que se distanciam da realidade das Juventudes que frequentam o espaço escolar.

Em razão disso, enveredei por essas relações entre as Juventudes e a Escola, quando da implementação da proposta do EMP, objetivando determinar em que medida a Escola faz sentido para os jovens estudantes e procurar entender como vivenciam as relações pedagógicas nesse contexto, com seus tempos e seus espaços, considerando a relevância nas interações do ponto de vista da dialogia e da alteridade propostas por Bakhtin.

Para isso, realizei uma etapa do estudo com os jovens estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual em Porto Alegre,

evocando os envolvidos a se manifestarem sobre os seus tempos e os seus espaços, através da implantação da proposta do EMP, assim como as condições para a construção de um efetivo diálogo da Escola para com as Juventudes.

O estudo demonstrou, preliminarmente, que os sujeitos estão cientes dos problemas existentes na Escola em termos de infraestrutura e também da introdução do PSI como um componente curricular. Mais importante do que isso, o estudo apontou a dificuldade de a Escola perceber os jovens estudantes como interlocutores no processo dialógico de ensino e de aprendizagem.

Percebi, nas falas dos jovens estudantes, as constantes tentativas na construção do diálogo e a disposição de auxiliar nas aulas, apontando temas, por exemplo. Ainda assim, não verifiquei o reconhecimento e a compreensão dos possíveis modos de operar dialogicamente no cotidiano escolar por parte de alguns professores e, claro, da Escola.

Dentro deste mapeamento das falas dos jovens estudantes, percebi que as práticas pedagógicas podem ser implementadas no momento em que os sujeitos se apropriam reflexivamente de alguns preceitos teóricos que subsidiam os estudos no campo dialógico, em relação, por exemplo, à própria perspectiva da interação Bakhtiniana.

Em A estética da criação verbal, Bakhtin argumenta que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Por campos de atividade humana, entendo os distintos contextos em que há a socialização dos sujeitos, como, por exemplo, o meio familiar, o escolar, o social, dentre outros. Assim, o elemento crucial para que os sujeitos constituam o seu tempo e o seu espaço é a atribuição de sentido e, para que isso ocorra, o elemento central no processo é o uso da linguagem, pois, quanto mais clara é a relação dialógica, mais satisfatória será a relação das Juventudes com a Escola, conforme discorri neste estudo. Na medida em que se estabelece uma forma de comunicação institucionalizada, rígida e com o claro objetivo de evitar a rejeição ou a crítica, a escola cria uma condição de pseudointeração, que é o princípio de desestabilização de toda a estrutura educacional.

Inúmeras são as produções acadêmicas que analisam os casos de violência, de individualização e de falta de diálogo na Escola, na mídia e nas relações cotidianas com crescente ocorrência. Estes fatos vão de encontro ao que compreendo que deva constituir-se a escola, sobretudo, um espaço de socialização

e de aprendizagem. As relações entre as Juventudes e a Escola, fundamentais para que os jovens constituam para si um paradigma de educação em que existam reais possibilidades de um futuro digno profissional e social, dependem da conjunção de vários fatores: idade, nacionalidade e questão de gênero dos professores e dos alunos, recursos técnicos e materiais disponíveis, antecedentes culturais e educacionais dos jovens, condições de infraestrutura escolar, situação socioeconômica discentes, ou seja, diversos fatores materiais e imateriais que contribuirão para que cada reduto escolar seja único e é justamente por isso que o gerenciamento do fator humano jovem deve valer-se da integração social e do diálogo efetivo para alcançar objetivos traçados nas políticas institucionais de cunho educacional. A comunicação eficaz é imprescindível para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra.

Verifiquei, assim, a complexidade do estabelecimento do diálogo nessa relação impregnada por diferentes realidades e possibilidades. Nesta perspectiva, ensinar não é tanto fazer algo, mas fazer com alguém algo significativo: o sentido que atravessa e se troca em grupo, as significações comunicadas, reconhecidas e compartilhadas, são a interação pedagógica. Constatei a importância do diálogo e da interação nessa relação entre os jovens estudantes e a Escola, que puderam concretizar-se através da proposta diferenciada do EMP.

A atribuição de sentido não se restringe à educação escolar e, sim, a todos os contextos em que vivemos, significamos as nossas experiências, apropriamo-nos de significados e nos conduzimos na vida prática cotidiana. Dessa forma, os contextos das nossas vivências permeiam o movimento da significação.

Este estudo se estruturou a partir da ótica das Juventudes, assim como na constituição da Escola, a partir da mudança no ensino médio. Procurei analisar a Escola no seu contexto atual e na sua trajetória, pois, as aproximações dos jovens estudantes com a Escola, no que tange as práticas escolares, relacionam-se diretamente às condições dos processos educativos, levando em consideração os marcos regulatórios do Estado, as relações e as demandas das Juventudes sobre a educação escolar.

Duas concepções de Bakhtin foram imprescindíveis neste estudo: o dialogismo e a alteridade, pois a existência de cada sujeito só se justifica a partir da existência do outro. Dessa forma, cada sujeito se constitui no que é, na medida em que se torna consciente do que o outro vê nele. O dialogismo se refere à perspectiva

de interação verbal – o diálogo – entre diferentes interlocutores, de modo que a significação do enunciado depende da relação entre os sujeitos. Existe uma preocupação com o que ocorre no diálogo, ou seja, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma de significações do que é dito ali, de modo aprofundado e complexo.

Percebi no decorrer deste trabalho, as inúmeras possibilidades acerca das Juventudes, das relações dialógicas entre estas e a Escola. A sociedade e, mais ainda os jovens estudantes, demandam a construção de relações dialógicas satisfatórias no campo escolar. Nos grupos focais, as percepções dos problemas foram manifestas, bem como apontamentos para as soluções. Um aspecto que precisa ser reconhecido pelos sujeitos diz respeito ao funcionamento de tais relações dialógicas para que sejam possíveis as suas construções.

Para a construção dessas relações, é preciso ater-se às subjetividades de que cada um dispõe a fim de saber o seu espaço na interlocução com o outro e também é preciso dispor-se a compreender o outro, de onde vem, e porque pensa o que pensa e fala o que fala. Dessa forma, é possível dizer que a perspectiva teórica das categorias do discurso enunciadas por Bakhtin foi imprescindível para o entendimento das relações dialógicas e sociais que acontecem entre os jovens estudantes e a Escola. Ademais, esta consciência é um importante subsídio para a transformação das práticas pedagógicas referentes às relações dialógicas. Perceber o funcionamento destas relações dialógicas, partindo de Bakhtin, é uma trajetória possível para a transformação das práticas pedagógicas.

As discussões pedagógicas acerca das trajetórias percorridas e a percorrer junto aos jovens estudantes pela educação básica, as quais atravessam as práticas escolares, estão atreladas a esse contexto também. O direito à educação compreende o direito de poder questioná-la e de, em certa medida, modelá-la segundo a condução de uma vida prática no presente, por outro lado, não podemos aceitar uma visão reducionista ou tecnicista da educação, pois, entre outras coisas, a concepção e a construção dos projetos de vida possíveis devem estar disponíveis muito além da mera perspectiva da empregabilidade. Percebemos que os novos olhares para a contemporaneidade e as vozes das Juventudes, proporcionados pela proposta curricular do EMP estão em grande conformidade com esta visão abrangente da educação.

As possibilidades de atribuir sentidos à Escola, na perspectiva das vivências sociais dos jovens estudantes, estão implicadas aos processos de ensino e de aprendizagem no espaço escolar e apresentam uma complexidade que supera naturalmente qualquer abordagem acadêmica restritiva, mas devemos apropriar-nos do problema a fim de proporcionarmos melhoria nas condições que entendemos desfavoráveis. Percebemos que a consciência dialógica é inerente aos sujeitos, como é o dizer e o agir na vida cotidiana.

A responsividade limitada por parte da Escola na relação dialógica para com as Juventudes do presente, coloca a instituição em descompasso espaço-temporal com os seus interlocutores porque ela se encontra presa a um ciclo vicioso de velhos paradigmas. Através deste processo, o qual pode ser concebido como elemento constituinte de sentido à vida prática, não acontece exclusivamente dentro do campo escolar.

Ademais, aprender a aprender e aprender a saber na Escola implicam expandir outras capacidades de pensar criticamente sobre os conhecimentos adquiridos e sobre a vida prática. Isto exige investimentos e formação para a sua efetivação na prática escolar. Assim, os contextos e as condições para o trabalho com a educação, através do EMP, possibilitaram determinados processos de ensino e de aprendizagem que extrapolam a composição curricular tradicional presente nas práticas escolares.

Através do contexto deste estudo, percebi que os sentidos são constituídos a todo o momento na vida prática, na interpretação do mundo, estando os sujeitos dentro ou fora do espaço escolar. Para mim, é estimulante chegar ao entendimento propiciado pelo desenvolvimento deste trabalho ao longo de dois anos, e que procurei da melhor forma torná-lo público nesta dissertação, que as Juventudes querem confiar na escola porque ela faz sentido para eles como um reduto social necessário ao crescimento pessoal não restrito a disciplinas propriamente ditas.

A precariedade do grau de letramento e o alto analfabetismo funcional brasileiros são apenas dois dos fatores que indicam o descaso para com a escola, principalmente, no que diz respeito aos governos, ainda assim, a evasão escolar pode ser considerada antes o resultado da premência de uma condição econômico-social vulnerável do que um simples abandono dos estudantes por opções aparentemente mais vantajosas.

Este estudo indica que os jovens não veem substituto para a Escola, ainda que exista um considerável descontentamento sobre como se dão certos procedimentos dentro da instituição e sobre como se aplicam novas políticas educacionais de uma forma geral. Os jovens anseiam por mudanças favoráveis neste quadro e na sua forma de ser tentam manifestar suas visões e demandas sem, no entanto, pensar que a Escola deva deixar de existir.

No fundo, portanto, parece que os jovens esperam que a Escola venha a ser tornar seu território de oportunidades, fornecendo-lhes meios para explorar suas potencialidades, um reduto intelectual puro sendo eticamente íntegro ao evitar a doutrinação e o dogmatismo políticos, uma instituição que privilegie a responsabilidade, a cidadania, o compromisso e o engajamento social que, por vezes, ouvimos falar existir em outros países.

Concluo por dizer que estas considerações são um alento, ainda que muito trabalho seja necessário para alcançarmos uma melhoria geral nos índices e no nível educacionais do brasileiro de uma forma geral, isto porque a Escola sobrevive como símbolo imaterial naqueles que a constituem através de suas ações, essencialmente na figura do professor, que romanticamente dedica-se à construção do conhecimento contra todos os percalços de uma profissão valorizada no nível do discurso, mas desvalorizada na prática, e na figura do jovem estudante, que mesmo diante de uma visível precariedade estrutural do Estado, fielmente cumpre o seu papel no ritual da instituição na esperança de dias melhores. Somente a educação poderá elevar nosso país à condição que desejamos: de maior igualdade social, tecnológica e econômica. Cabe a todos, sem exceção, contribuir para este processo, acreditando e valorizando a Escola e o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, M. W.; LEÓN, O. D.; FREITAS, V. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ALCÂNTARA, J.C.D. de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas**. 2014. 138f. Dissertação (em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ec4c7c583edff3064bcee740132a9df4.pdf>. Acesso em 16 de fev. de 2017.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ALVARENGA, A.M., TAUCHEN, G. **Organizações que potencializam a interdisciplinaridade: contribuições para a formação de professores**. Comunicações. Piracicaba, v. 23 n. 2, p. 123-144, maio-agosto, 2016.

ALVES, Walcea Barreto. **A Escola no espelho: as representações do aluno**. 2012. 158 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber, 2008.

_____; E. D. A. LÜDKE. M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013. 1ª edição: 1986.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n.113, p. 1381-1416, 2010.

AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. P. 25-48.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, E. F.V. **Políticas Públicas para o Ensino Médio e a Juventude Brasileira**. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2000.

_____. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. Regina Célia Reyes Novaes, Daniel Tojeira Cara, Danilo Moreira da Silva, Fernanda de Carvalho Papa (orgs.). São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

_____. **Plano nacional de educação**. Projeto de Lei nº 8.035-B, 2010.

_____. CNE/CEB. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009. 1ª edição: 1980.

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

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

CASTRO, Jorge Abrahão de; Aquino, Luseni Maria C. de; Andrade, Carla Coelho de (Orgs). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. 303 p.

CASTRO, Paula de A. **Tornar-se aluno**: identidade e pertencimento: um estudo etnográfico. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CHAMBOREDON, Jean-Claude. Adolescence et post-adolescence: la 'juvénisation'. In: ALEON, MORVAN, LEOVICI. **Adolescence terminée, Adolescence interminable**. Paris: PUF, 1985.

CIRINO, M.M., SOUZA, A.R. de, FILHO, O.S., CARNEIRO, M.C. A intermediação da noção de probabilidade na construção de conceitos relacionados à cinética química. **Revista Ciência e Educação**. v. 15, n. 1, p. 189-219, 2009.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 31, p. 7-18, 2006.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Ed. Universidade, 2001.

COIROLO, C. A. **Memória da Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro nos relatos das diretoras**. Porto Alegre: ed. do autor, 2008.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAUSTER, T. Relativização e educação - Usos da antropologia na educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 13, outubro de 1989, CAXAMBU – MG. is.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões sobre a socialização da juventude. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.129, 2007.

_____; MELO, L. C. M., SOUZA, G.S. **Escola e juventude uma relação possível**. Revista Paideia, Belo Horizonte, n. 12, p. 161-186, 2012.

_____; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. Belo Horizonte, 2009.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Instituto Piaget, 1996.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FIORIN, José Luiz. Categorias de Análise em Bakhtin. In: **Círculo de Bakhtin: Diálogos impossíveis**. Série Bakhtin inclassificável, v. 2. Campinas. Mercados de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luis Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério e a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, São Paulo: Cortez, 2010.

GALVANIN, Beatriz. Reflexos das reformas da educação profissional técnica de nível médio: análise documental em uma escola do CEETEPS. 2007. 192f. Dissertação (de Mestrado). UNESP, Marília. 2007. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99811/galvanin_b_me_mar.pdf;sequence=1. .

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 64-89.

- GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- ISAIAS, G.G. **Jovens e espaços de apropriação da leitura e da escrita**. Seminário do 16º COLE vinculado: 10 (Alfabetização e Letramento), UNICAMP, São Paulo, 2007.
- JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.
- KRAWCZYK, Nora R. **O ensino médio no Brasil** (Coleção em Questão). São Paulo: Ação Educativa, 2009, v.1, 48p.
- KUENZER, A. Z. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- LEIRO, E.M.V.F. Linguagem, cultura e identidade: uma leitura intertextual de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Linguagem, Cultura e Identidade. In Cadernos de Pós-Graduação, v. 5, n.1. Mackenzie, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_5/linguagem_cultura_e_identidade.pdf .
- LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.
- LENOIR, Y. **A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental**. São Paulo, n. 102, p. 5-22, nov. 1998.
- LIMA, Priscila F. de Souza. **Juventude e Trabalho: Projetos de estudantes do Ensino Médio público diurno**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). CEFET/MG, 2011.
- MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita de. (Org.). **Sociologia da juventude**. Vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 69-93.
- _____. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Mannheim**. Col. Os Grandes Cientistas Sociais, n. 25. São Paulo: Ática, 1982. P. 67-95.
- 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.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

_____; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

_____; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/ Meaningful Learning Review**. V. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003.

_____. **Método II: a vida da vida**, 2. ed., Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NASCIMENTO, A. M. R. do. **O hip hop como experiência estética: apropriações e ressignificações por jovens do ensino médio privado**. 110f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NOVAES, R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (orgs.) *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p.46-69.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: Juventude e Contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial, n. 5, mai./jun./jul./ago. e n. 6 set./out./nov./dez. 1997.

PINHEIRO, P. A. Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos. In: **Revista Philologus**. Rio de Janeiro: CiFeFiL, n. 40, Ano 14, jan./abr. 2008.

REGUILLO, R. **Em la calle outra vez**. Las bandas: identidade urbana y usos de la comunicación. 2ª ed. corrigida e aumentada. Guadalajara: ITESO, 1995. 1ª edição: 1991.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

_____. **Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da Rede Estadual**. Parecer CEED nº 310/2012. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens.>>. Acesso em 25 mar. 2016.

_____. **Regimento da Escola**. Parecer CEED nº 310/2012. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens.>>. Acesso em 10 mar. 2016.

RODRIGUES, M.A.N., SILVA, R.C.M.P. da. **Análise das condições de produção escrita no ensino médio. Linguagem**. UFSCAR, Sorocaba, 2010. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao13/ref_02.pdf.

ROSA, G. de F. **Corpos Jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar**. 2004. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, G. P. G. dos. **A(s) Juventude(s) e a construção de políticas públicas no Brasil: avanços e perspectivas**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, educação e saúde**, v.1, n.1 p. 131-152, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e escola: reflexões em torno da relação entre professor e aluno**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 87-128.

_____. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____; DE TOMMASI, L.; MORENO, G.G. Adolescentes em processo de exclusão social. In: **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. P 127-178.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Trad. Roc Filella. Madrid: Morata, 1998.

TAINO, A.M. dos R., COSTA, D. de C. A perspectiva da interdisciplinaridade brasileira na efetivação do professor-pesquisador na educação básica. **Revista Ciências Humanas**, UNITAU, Taubaté, v. 4, n. 1, p. 97-112, jan-jul/2011.

TAKEITI, B.A., VICENTIN, M.C. G. A produção de conhecimento sobre juventude(s), vulnerabilidades e violências: uma análise da pós-graduação brasileira nas áreas de Psicologia e Saúde (1998-2008). **Saúde Social**. v.24 no.3 São Paulo Jul/Set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902015000300945&script=sci_arttext . Data de acesso: 16 fev. 2017.

TRAD, L.A.B. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. Revista Physis, v.19, n.3, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013. Data de acesso: 16 fev. 2017.

VIAN, V. **Ensino Médio Politécnico: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador**. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVATES, Lajeado, 2015.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE A



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Estimado(a):

Esta pesquisa – **Juventudes e Ensino Médio: a estética do efêmero e a construção do conhecimento – uma nova dialética** - será desenvolvida por meio da aplicação de instrumentos de identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como de observações do contexto institucional, Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro, em Porto Alegre-RS.

São sujeitos desta pesquisa os alunos do terceiro ano do Ensino Médio e professores. Estas informações serão fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que tem como objetivo, avaliar os avanços e os entraves enfrentados na implementação do Ensino Médio Politécnico e seus desdobramentos, sobretudo, a recepção deste currículo pelas Juventudes de nível médio.

Em qualquer etapa do estudo, você poderá contactar a investigadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Sabrina Capulo, telefone 51-98460557, endereço eletrônico: sabrinacapulo@gmail.com.

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento da pesquisadora.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisadora principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.


Pesquisadora Sabrina Capulo


E. E. S. Gomes Carneiro
Diretora da PUCRS
Cidade Lúcia Oliveira da Costa
Diretora
ID 2839801/01

APÊNDICE B



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

A Pesquisa intitulada **“Juventudes e Ensino Médio: a Estética do efêmero e a construção do conhecimento – uma nova dialética”** tem por objetivo investigar as Prática Pedagógicas implementadas em sala de aula, a partir da mudança curricular proposta pelo Ensino Médio Politécnico.

A pesquisa está sendo desenvolvida pela Mestranda Sabrina Capulo CI 4065162754, orientada pela Prof. Dra Miriam Pires Corrêa de Lacerda, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, CI 6001425931 terá como instrumentos para coleta dos dados Entrevistas Semiestruturadas, Grupos Focais com os jovens alunos da Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro, Análise de Documentos e, ainda, Observação Participante do cotidiano.

São sujeitos desta Pesquisa os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua autorização voluntária para concretização deste estudo na expectativa de investigar os avanços e as dificuldades enfrentadas na implementação do Ensino Médio Politécnico e seus desdobramentos em especial, deste currículo pelas juventudes de nível médio.

Em qualquer etapa do estudo, VSa terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Para isso informo o meu contato: Sabrina Capulo, telefone 98460557, e-mail sabrina.capulo@acad.pucrs.br

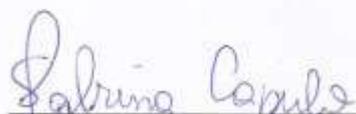
Será garantida aos participantes desta pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo em qualquer tempo deste estudo

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com todos os sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito a todos os participantes de serem mantidos atualizados sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisadora utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa e os artigos científicos dela correntes..

Porto Alegre, 06 de janeiro de 2016.


Pesquisadora Sabrina Capulo


E. E. B. Gomes Carneiro
Diretora da Pós-graduação
Cássia Luiza Oliveira da Costa
Diretora
ID 2839801/01

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 – P. 15 – CEP 90619 900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3620 – Fax (51) 3320 – 3635
E-mail: educacad-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/faced/pos

APÊNDICE C



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Juventudes e Ensino Médio Politécnico: A estética do efêmero e a construção do conhecimento – uma nova dialética” coordenada pela pesquisadora Professora Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, que tem por objetivo investigar, a partir do olhar dos jovens, como as práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, a partir da mudança curricular proposta pelo Ensino Médio Politécnico, interferem no sentido que esses mesmos sujeitos atribuem à Escola. Para tanto, é necessário que você participe de um grupo focal, com duração aproximada de uma hora e meia, que será gravado para posterior transcrição, e concorde em participar de atividade de sala de aula que será por mim observada. A participação no grupo focal é voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). O maior desconforto para você será o tempo para participar do grupo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Eu,..... (participante) fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em

qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participação se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Assentimento.

_____	_____	_____
Assinatura do Participante	Nome	Data
_____	_____	_____
Assinatura do Pesquisador	Nome	Data

APÊNDICE D



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Sabrina Capulo, sob orientação da Professora Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda, responsável pela pesquisa Juventudes e Ensino Médio Politécnico: A estética do efêmero e a construção do conhecimento – uma nova dialética. Estamos fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende objetivo investigar, a partir do olhar dos jovens, como as práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, a partir da mudança curricular proposta pelo Ensino Médio Politécnico, interferem no sentido que esses mesmos sujeitos atribuem à Escola. Acreditamos que ela seja importante porque a pesquisa contribuirá para a produção e difusão de conhecimento sobre as Juventudes.

Para sua realização será feito o seguinte: o grupo focal será gravado, durará cerca de 90 minutos e os dados serão coletados e transcritos pela própria pesquisadora, resguardada a garantia de que o/a entrevistado/a não será identificado/a, quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes reservados. Sua participação constará de participação do voluntário.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com Sabrina Capulo no e-mail sabrinacapulo@gmail.com, celular 998460557, a qualquer hora, para quaisquer esclarecimentos.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão voluntariedade.

Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pelos pesquisadores (ressarcimento de despesas com transporte e alimentação do participante e de seu acompanhante, se for o caso).

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

Assinatura de uma testemunha

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios sobre o grupo focal e a observação participante, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: _____

Assinatura da Investigadora

Nome da Investigadora (letras de forma)

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

GRUPO JOVENS ESTUDANTES ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

- O que vocês conhecem sobre a proposta do Politécnico?
- Como é que foi pra vocês essa experiência?
- Quando foi implementado chegaram a explicar pra vocês? Como é que vocês ficaram sabendo do Politécnico? Dessa proposta?
- Até 2015, havia o turno inverso, a aula ocorria até às 19h30 e até 12h50, pela manhã, No ano de 2016, como aconteceu a de diminuição da carga horária, vocês sentiram muito essa diferença? Como é que foi isso? Melhorou essa questão da relação de vocês com a escola, vocês conseguiram estudar melhor?
- Como é que foi essa nova mudança de horário, distribuição de conteúdos, pois antes havia maior carga horária das matérias e, agora, diminuiu, como é que vocês se colocaram em relação a essas mudanças?
- O Politécnico tem como base, na proposta, a questão da pesquisa, o seminário integrado, visa a essa questão da pesquisa. Quando deram a proposta do seminário integrado, vocês conseguiram desenvolver a pesquisa? Como é que foi o desenvolvimento desse trabalho no decorrer do Ensino Médio?
- Tanto a pesquisa como a internet, que vocês colocam, de certa forma, facilitou a vida de vocês, mas a questão da carga horária e a permanência na Escola como ocorreu para vocês, no sentido do estudo, não foi tão boa. E quanto a relação de vocês com a questão da escola, melhorou a relação? Durante esse tempo na escola pra vocês, não só em termos de formação, mas de convívio, como ocorreu, a percepção de vocês com a escola durante esses três anos com essa nova proposta? Como é que foi?
- Como você faria isso? Dá um exemplo de como você colocaria isso, em relação a essa articulação do trabalho do seminário integrado com as outras matérias?
- Na realidade a proposta implica a articulação das áreas, vocês têm autonomia de escolha do tema que vão desenvolver o seu trabalho nas séries do Ensino Médio e, segundo o texto da proposta, necessariamente os professores teriam condições de fazer isso. E vocês concordam com essa proposição?

- Vocês agora estão terminando o ensino médio, houve mudanças nesta etapa. A proposta contribuiu para os projetos de vida de vocês? De que maneira?
- De uma maneira geral, o que significou e o que significa isso pra vida de vocês e o que eu vocês tem a dizer em relação à escola? Pra vocês a escola efetivamente, pra além dessa questão da matéria, da questão da gestão que vocês disseram, ela é importante, ela continua sendo importante? Por quê?
- Vocês dizem que o Politécnico pelo menos propicia essa percepção crítica acerca da realidade, apesar dessa questão de conteúdo. E se vocês tivessem a possibilidade de reestruturar, de melhorar ou de retirar como é que vocês pensariam, colocariam o Politécnico pra essa formação crítica, pra essa questão além da reprodução que vocês trazem aqui? Como é que vocês fariam isso, já que nós tratamos da carga horária, de muito conteúdo, como é que vocês tratariam essa questão?
- E as outras áreas? Vocês falam muito nas ciências humanas e nas da natureza, nas linguagens? Falaram de Artes em detrimento de Química e Física, como é que vocês fariam? Por exemplo, na proposta é trazida a questão do senso estético e a estética necessariamente está ligada à arte, como é que vocês fariam isso? Como é que seria essa leitura crítica mundo, porque quando se fala em leitura crítica temos as outras manifestações, nestas questões dos protestos, isso implica uma outra leitura da realidade, como é que vocês fariam isso? Em termos de escola, em termos dessa reestruturação?
- E se, da estrutura social nós retirássemos a escola? O que aconteceria? O que vocês pensam a respeito disso? E outra, como seria se efetivamente os professores, os alunos, enfim vocês, necessariamente trabalhassem juntos, como vocês trouxeram agora pouco? Faz alguns momentos que vocês falaram, se os professores também estudassem, também se preparassem que de certa forma o professor pesquisador também faz parte da proposta do Politécnico. Como é que vocês pensariam sobre isso, como é que vocês se veriam se efetivamente isso tivesse acontecido ou acontecer?
- E na perspectiva de vocês já que há todas essas efervescências acerca do Ensino Médio... Existe a proposta, foi implementada, apresenta a questão da autonomia em relação ao estudo pelo menos no texto do documento norteador. Quais foram, basicamente, os fatores que dificultaram a implementação de fato do que vocês estão discutindo? Vocês trazem a questão da pesquisa etc., mas o que ainda hoje,

apesar de ter ocorrido essa questão da carga horária, o que dificultou essa implementação efetiva?

- E se vocês tivessem o poder de reestruturar por onde é que vocês começariam? Como é que vocês fariam essa implementação, já que a proposta no papel é boa, como é que seria essa colocação em prática na visão de vocês dessa proposta? Como é que seria a escola pra vocês, através da proposta do Politécnico?

GRUPO JOVENS ESTUDANTES E ESCOLA

- O que a escola significa pra vocês? Como é que vocês se veem em relação a escola? A escola é importante pra vocês?

- O seminário integrado do 3º ano, este ano, ficou a parte?

- Vocês falaram da questão do tempo na escola. Até o ano passado, vocês tinham o turno inverso e esse ano continuou o turno inverso ou não?

- Vocês perceberam uma melhora ou não nesta questão da distribuição do tempo, em relação a ficar na escola, em relação às atividades produzidas à escola? Essa questão da permanência da escola em relação ao tempo ou mesmo a qualidade dedicada ao ensino, ela poderia ocorrer fora da escola?

- Vocês acham que é possível aprender fora dos muros da escola? Como é que vocês veem isso? E se vocês consideram que sim, de que maneira isso é possível? Outras formas de aprender, outras formas de adquirir experiências para além da questão do conteúdo.

- A escola ainda hoje na visão de vocês é o referencial de aprender? É possível aprender em outros lugares?

- Essa relação de vocês com a escola é muitas vezes pautada entre o convívio entre vocês ou entre o convívio de vocês com a escola? Vocês se sentiram e se sentem acolhidos pela escola? Como é que se deu essa relação de cada um de vocês, por favor, em relação à escola durante o tempo que vocês estão aqui, nesses, a maioria de vocês, nesses 3 anos?

- E vocês acham que essa questão da educação nesse sentido de relação e de respeito com o outro está relacionada a quais fatores? Vocês acham que essa questão está relacionada ao nível socioeconômico ou a outros?

- E na perspectiva de vocês, se nós retirássemos a escola, fechássemos de vez as suas portas, vocês pensam que nós conseguiríamos continuar, apesar dos seus

altos e baixos? Vocês consideram que a escola é importante para tudo na vida, para questão até mesmo das formulações, quanto a questão de pessoa, formação profissional, porque essa proposta diferenciada que aconteceu, vocês colocaram a pesquisa, de certa forma, a questão da autonomia, vocês consideram assim às portas do encerramento do Ensino Médio, que isso contribuiu de fato então para a formação de vocês, para além da questão somente de conhecimento? Vocês disseram, por exemplo, nos trabalhos acadêmicos, de certa forma, nos de vocês também?

APÊNDICE F

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: A ESTÉTICA DO EFÊMERO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA NOVA DIALÉTICA

Pesquisador: MIRIAM PIRES CORRÊA DE LACERDA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60512416.0.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.881.501

Apresentação do Projeto:

JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: A ESTÉTICA DO EFÊMERO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – UMA NOVA DIALÉTICA

Os estudos no âmbito das Juventudes apontam a distância entre o campo de interesse dos jovens e a Escola. Isto é, esta conhece pouco o jovem que deve educar, e o jovem em geral tem impressões de uma escola que já passou. Em relação à atribuição de sentido, parece haver um esvaziamento, evidenciando como desafio a necessidade de reestabelecer um diálogo convergente aos interesses desses sujeitos e os da Escola.

Dessa forma, esse projeto pretende investigar o sentido atribuído à Escola pelos jovens estudantes através da proposta curricular denominada Ensino Médio Politécnico em uma escola de ensino médio pública estadual de Porto Alegre. Para este projeto, de enfoque qualitativo descritivo será escolhido o estudo de caso do tipo etnográfico, observação participante, grupo focal e análise documental. Os dados serão analisados através da

Análise Textual Discursiva, consoante postulam Moraes e Galiazzi (2011) examinando as relações desse currículo com as Juventudes, a partir do que dizem os jovens alunos e os documentos. Almejamos se, desta maneira, um lugar para as Juventudes na instituição de ensino para além do mero discurso burocrático vazio, o que deve implicar a sua participação no processo pedagógico.

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
 Bairro: Partenon CEP: 90.610-000
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3300-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.001.501

numa dimensão sobretudo dialógica e significativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, a partir do olhar dos jovens, como as práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, a partir da mudança curricular proposta pelo Ensino Médio Politécnico, interferem no sentido que esses mesmos sujeitos atribuem à Escola.

Objetivo Secundário:

Reconhecer a importância proposta curricular do ensino médio politécnico na atribuição ou não, de sentido à escola pelos jovens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos para os participantes são mínimos e se restringem ao fato de necessitar abrir espaço na sua rotina para participar do grupo focal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevância e potencial científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_786459.pdf	12/12/2016 18:36:50		Aceito
Outros	CartarespostaPendencias.pdf	12/12/2016 18:34:03	MIRIAM PIRES CORRÊA DE LACERDA	Aceito

Endereço: Av. Itália, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon CEP: 90.610-000
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.001.501

numa dimensão sobretudo dialógica e significativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, a partir do olhar dos jovens, como as práticas pedagógicas implementadas em sala de aula, a partir da mudança curricular proposta pelo Ensino Médio Politécnico, interferem no sentido que esses mesmos sujeitos atribuem à Escola.

Objetivo Secundário:

Reconhecer a importância proposta curricular do ensino médio politécnico na atribuição ou não, de sentido à escola pelos jovens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos para os participantes são mínimos e se restringem ao fato de necessitar abrir espaço na sua rotina para participar do grupo focal

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevância e potencial científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P RJETO 786459.pdf	12/12/2016 18:36:50		Aceito
Outros	CartarespostaPendencias.pdf	12/12/2016 18:34:03	MIRIAM PIRES CORRÊA DE LACERDA	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon CEP: 91.619-900
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.001.501

Outros	ativoron.pdf	09/12/2016 14:24:39	SABRINA CAPULO	Aceito
Outros	orc.pdf	09/12/2016 14:24:10	SABRINA CAPULO	Aceito
Outros	ProjetoCep.pdf	09/12/2016 14:18:45	SABRINA CAPULO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/12/2016 14:17:40	SABRINA CAPULO	Aceito
Outros	Relacaodoc.pdf	02/11/2016 21:43:40	SABRINA CAPULO	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	02/11/2016 18:28:39	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito
Outros	EQUIPEPESQUISA.pdf	29/09/2016 15:46:08	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao.pdf	28/09/2016 09:25:43	SABRINA CAPULO	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	16/09/2016 17:52:23	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito
Outros	custosprojeto.pdf	16/09/2016 17:46:08	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito
Outros	Cartaapres.pdf	16/09/2016 17:15:29	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito
Outros	CartadeAprovacaodaComissaoCientifica_1471032413823.pdf	08/09/2016 04:29:20	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DocumentoUnificadoodoProjetodePesquisa.pdf	08/09/2016 04:24:07	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito
Outros	TermodeAssentimento.pdf	08/09/2016 04:22:19	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/09/2016 04:20:06	MIRIAM PIRES CORRÉA DE LACERDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

Página 02 de 04

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.001.501

PORTO ALEGRE, 26 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Paulo Vinícius Sportleder de Souza
(Coordenador)