

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA SIQUEIRA RODRIGUES PELLIZZER

**TEMPOS DE DIÁLOGO:
O OLHAR DOS JOVENS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS**

**CAXIAS DO SUL
2016**

CAMILA SIQUEIRA RODRIGUES PELLIZZER

TEMPOS DE DIÁLOGO:

**O OLHAR DOS JOVENS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como pré-requisito para o título de Mestre na linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação.
Orientadora: Prof.^a Dra. Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL

2016

P391t Pellizzer, Camila Siqueira Rodrigues
Tempos de Diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no
Ensino Médio do IFRS / Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer. – 2016.
190 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientação: Dr^a Nilda Stecanela.

1. Diálogo - Ensino Médio Integrado - Juventude. I. Stecanela, Dr^a
Nilda, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências
no ensino médio integrado do IFRS”*

Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 14 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Nilda Stecanela (orientadora – UCS)

Prof. Dr. Vanderlei Carbonara (UCS)

Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFMS)

Prof. Dr. Vitor Schlickmann (IFRS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 9502-000 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

*Às juventudes espalhadas
pelo País que reivindicam
mudanças em suas realidades.
Aos educadores que
compreendem que os jovens
não são meros alunos estáticos
e homogêneos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Mestre de todos os mestres.

Aos meus pais, Ivanir e Ricardo, pela pessoa que sou hoje.

Ao meu esposo Thiago, que sempre me apoiou em todos os momentos.

À minha avó Neli (*In memoriam*), que nos deixou este ano.

Aos familiares e amigos que sempre me incentivaram a não desistir jamais.

À minha querida Orientadora Nilda Stecanela, que me possibilitou escavar outros conhecimentos.

À Caroline Lemons, pela parceria nos Grupos Focais.

À bolsista Gabriela Dariva Pedroni, pela realização e transcrição dos Grupos Focais.

Aos professores do PPGEdu da UCS, que me proporcionaram muitas aprendizagens.

Ao IFRS, pela possibilidade de realizar o estudo com e sobre os jovens da rede.

O diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar.

Freire (1980, p. 23)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as múltiplas dimensões do diálogo experienciado pelos jovens estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), a fim de identificar as dificuldades encontradas para a promoção da escuta, como prática humana e educativa, que transversaliza as culturas escolares. O problema de pesquisa – que pretende investigar como os jovens percebem e significam o diálogo na experiência do Ensino Médio Integrado do IFRS nos Campus X, Y e Z¹ – justifica-se pelo crescimento de estudos acadêmicos que apontam diferentes sentidos atribuídos ao diálogo pelos jovens na trajetória do Ensino Médio. O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa está alicerçado em conceitos que estão relacionados a determinados autores, como Dayrell (2003, 2006, 2009, 2011 e 2014), Carrano, (2000, 2009), Sposito (2002), Stecanela (2006, 2010, 2013, 2016), Pais (1990, 2003 e 2005), Tomazetti (2014), Scklickmann (2010, 2012, 2014), Buber (1977, 2009), Carbonara (2013), Gadamer (2002, 2004, 2007), Freire (1980, 1992, 2002, 2009), Hermann (2014), que trazem contribuições com seus estudos no campo da sociologia e filosofia. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos ancorados na pesquisa qualitativa em Educação, adotou-se a técnica dos grupos focais, que propõe escutar e discutir determinado assunto entre os participantes à luz do pensamento de Barbour (2009), Gondim (2002), Melo e Araújo (2010). Na análise das narrativas, produzida nos grupos focais e orientada pela Análise Textual Discursiva de Moraes e Galliazzi (2006, 2011), emergiram treze categorias de temáticas, as quais indicam elementos que fazem parte do cotidiano do Ensino Médio Integrado, mas que nem sempre são percebidas pelos seus atores. Entre essas categorias estão *Juventude*: um estado de espírito; *Uma geração Interconectada*: o receio de ficar sozinho; *O encontro geracional*: os mais velhos como referências nas relações juvenis; *Um Ensino Médio Distinto*; *Do engajamento à compensação*; *O “pensar sobre”*: um exercício para uma consciência crítica; *Um currículo voltado para Interdisciplinaridade*; *Cultura performativa*: uma outra cultura escolar; *O diálogo como meio de aproximação*; *Negação à escuta*: um ato opressor; *Escutar e ser escutado no GF e a oportunidade de aprender com o grupo*. Os resultados da pesquisa sinalizam que, na contramão das hipóteses comumente encontradas, os jovens narram na presença de práticas dialógicas e significativas. Além disso, identifica-se no interior das instituições escolares participantes uma juventude performativa, engajada e que busca ser reconhecida em um Ensino Médio distinto e compensatório em relação às demais instituições que ofertam a etapa final da Educação Básica.

Palavras-chaves: Diálogo. Ensino Médio Integrado. Juventude.

¹ X, Y e Z são nomenclaturas utilizadas para denominar os três campus escolhidos para a pesquisa.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze multiple dimensions of dialogue among young students of High School at Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Brazil, in order to identify difficulties to promote listening, as an educative and human practice, which crosses school cultures. The problem of the research – which intends to investigate how youth realize and mean dialogue in High School at IFRS in Campus X, Y, and Z – is justified by the increasing academic studies that point out several senses attributed to dialogue by youth in High School. Theoretical support for this research is based on concepts related to certain authors, such as Dayrell (2003, 2006, 2009, 2011 e 2014), Carrano, (2000, 2009), Sposito (2002), Stecanela (2006, 2010, 2013, 2016), Pais (1990, 2003 e 2005), Tomazetti (2014), Scklickmann (2010, 2012, 2014), Buber (1977, 2009), Carbonara (2013), Gadamer (2002, 2004, 2007), Freire (1980, 1992, 2002, 2009), Hermann (2014), for they contribute with their studies in education, sociology, and filosofia. As for the methodological procedures based on qualitative research in Education, it is adopted the technique of Focal Groups, that proposes to listen and discuss a certain subject among the participants based on Barbour (2009), Gondim (2002), Melo and Araújo (2010). while analyzing the narratives on focal groups and guided by Discursive Text Analysis, according to Moraes and Galiazzi (2006, 2011), thirteen thematic subcategories emerged, and they indicate elements that are parts of day to day of Integrated High School, but they are not always realized by their authors. These subcategories are: Youth: a state of spirit; An interconnected generation: the fear of being alone; The generational meeting: the older ones as references for juvenile relationships; A distinct high school; From engagement to compensation; The “thinking about”: an exercise for a critics conscientious; An interdisciplinary curriculum; Performable culture: a new school culture; Dialogue as a mean of approaching; Denying listening: an oppressor act; Listening and being listened; and The opportunity of learning from the group. Research results point out that, against hypothesis usually found, young people make narratives in presence of dialogue and significant practices. Besides it was possible to identify within participant school institutions a performable engaged youth, which aims to be recognized in a distinct and compensatory High School, as related to other institutions that offer this final step of Basic Education.

Key words: Dialogue. Integrated High School. Youth.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	Temáticas propostas e categorias emergentes.....	121
Diagrama 2	Juventude: um estado de espírito.....	124
Diagrama 3	Uma geração hiperconectada.....	127
Diagrama 4	O medo de ficar sozinho.....	129
Diagrama 5	O Encontro geracional: os mais velhos como referência nas relações juvenis.....	132
Diagrama 6	Um Ensino Médio distinto.....	136
Diagrama 7	Do engajamento à compensação.....	138
Diagrama 8	O pensar sobre: um exercício para uma consciência crítica.....	140
Diagrama 9	Um currículo voltado para Interdisciplinaridade.....	143
Diagrama 10	Cultura performativa: uma outra cultura escolar.....	146
Diagrama 11	Práticas dialógicas e cotidiano escolar.....	150
Diagrama 12	Escutar e ser escutado no GF.....	155
Diagrama 13	Oportunidade de aprender com os outros.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de palavras-chave encontradas em cada edição.....	59
Tabela 2	Participantes do campus X.....	111
Tabela 3	Participantes do campus Y.....	113
Tabela 4	Participantes do campus Z.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigos localizados da ANPEd SUL (1998-2014).....	62
----------	---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modalidades de Ensino para o Ensino Médio IFRS.....	43
----------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Jovens e o Ensino Médio.....	35
Gráfico 2	Evolução do número de jovens no Brasil.....	49

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd SUL	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa da Região Sul
Cefet-BG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves
CNE/CEB	Câmara Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CUT	Central Única de Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Etfar	Escola Técnica de Farroupilha
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GF(s)	Grupo(s) Focal (is)
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IGC	Índice Geral de Cursos (avaliados da Instituição)
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PPG	Programas de Pós-Graduação
PPI	Projeto Político Institucional
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
Semsept	Seminário de Ensino

Semex	Seminário de Extensão
SICT	Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNE	União Nacional de Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: AVANÇOS E DESAFIOS.....	25
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: UM PANORAMA HISTÓRICO DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS.....	25
2.2	ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS.....	39
2.2.1	O surgimento do IFRS.....	40
3	O BINÔMIO JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	45
3.1	PONTO DE PARTIDA: JUVENTUDE OU JUVENTUDES?.....	46
3.2	CONTRIBUIÇÕES SOBRE A RELAÇÃO JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO NAS EDIÇÕES DA ANPEd SUL (1998-2014) – UM ESTADO DA ARTE.....	53
3.3	PERFORMATIVIDADE: OUTROS JOVENS, OUTRAS PRÁTICAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	74
4	DO DISTANCIAMENTO AO REENCONTRO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UM DIÁLOGO EDUCACIONAL.....	84
5	TECENDO AS NARRATIVAS JUVENIS: DOS GRUPOS FOCAIS ÀS CATEGORIAS ENCONTRADAS NO ENSINO MÉDIO DO IFRS.....	101
5.1	GRUPOS FOCAIS: UM CONVITE AO DIÁLOGO.....	104
5.1.1	Os sujeitos da pesquisa.....	108
5.1.2	Os Campus X, Y e Z do IFRS.....	110
5.1.3	Tramas do diálogo: narrativas vindas dos Grupos Focais sob o olhar da Análise Textual Discursiva.....	116
5.1.4	As diferentes percepções dos GFs.....	118
5.2	As JUVENTUDES CONSTITUIDAS NO IFRS PELAS LENTES DOS ESTUDANTES.....	122
5.3	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO PELAS LENTES DOS ESTUDANTES: APONTAMENTOS E REFLEXÕES.....	134
5.4	AS PRÁTICAS DIALÓGICAS: ALGUNS APONTAMENTOS E REFLEXÕES.....	148
5.5	AS PERCEPÇÕES SOBRE A PRONÚNCIA DA PALAVRA: AS EXPERIÊNCIAS NOS GFs.....	154

6	CONCLUSÕES.....	159
	REFERÊNCIAS.....	168
	APÊNDICE A – ROTEIRO ELABORADO PARA OS GRUPOS FOCAIS.....	183
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	186
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	188
	APÊNDICE D – TABELA COM INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES DOS TRÊS GRUPOS FOCAIS.....	190

1 INTRODUÇÃO

A descoberta da paixão pela área da Educação surgiu em minha trajetória profissional ainda na adolescência, quando tive um primeiro desejo de atuar como professora, tanto que optei pelo curso Normal no Ensino Médio, com o incentivo de minha mãe. O desafio estava lançado e o mundo da Educação Infantil foi o meu primeiro voo para caminhos desconhecidos e a descoberta do ensinar.

As primeiras experiências com crianças afluíram meu lado mais afetivo, e o apreço por ensinar, gradativamente minha consciência, constituía-me como educadora em cada atividade planejada e realizada, acrescida de satisfação de uma dose de paixão por aqueles seres que estavam em “minhas mãos”. Lembrando Freire (2002, p. 89), “ensinar exige querer bem aos educandos”.

Como professora na Educação Infantil, passei por diferentes etapas e, por dez anos, explorei o universo da infância, disseminei ideias no sentido de ensinar, interagindo constantemente com as crianças, cruzando mundos diferentes, isto é, o meu e o deles.

Metaforicamente falando, posso afirmar que voei por um universo marcado por descobertas, imaginários, sonhos, brincadeiras, limites e afetividade, e, portanto, repleto de conhecimentos significativos nas relações construídas entre os universos adulto e infantil. Contudo, após esse tempo, hospedada no universo da Educação Infantil, senti que era hora de alçar voo, buscar novos destinos ainda incógnitos em minha trajetória, pois certamente havia ainda uma multiplicidade de possibilidades no mundo da Educação.

Diante disso, parti para uma nova viagem, com novos desafios, cujo destino me reservava: o universo juvenil. Durante o curso de Pedagogia, percorri diferentes disciplinas e realizei estágios curriculares, quando então tive meus primeiros contatos com os jovens.

Minha trajetória no curso de Pedagogia, com Licenciatura Plena em Orientação Educacional, proporcionou-me novas aprendizagens, mas também dúvidas, como, por exemplo, qual seria o papel da Orientação Educacional no cotidiano escolar?

Se buscar na história da Orientação Educacional, nota-se que esse ofício passou por diversas funções. No início, havia um propósito de atendimento psicológico e orientação profissional, mas, conforme foram ocorrendo mudanças na Educação, o profissional foi conquistando seu espaço nas instituições a partir da década de oitenta. Nessa época, segundo Grinspun (2011), uma série de eventos da classe começa a buscar uma identidade para o orientador educacional no contexto mais democrático que o País começa a viver. Esse profissional, então, deseja trabalhar com o aluno como um sujeito histórico-crítico-social.

As práticas da Orientação Educacional estariam relacionadas às ocorrências do cotidiano, pois a ela se prendiam fatores que estavam acontecendo na escola, ou na família, que se refletiam nos estudos ou no comportamento dos alunos.

Nesse sentido, buscando um sentido para o papel da Orientação Educacional recorro às palavras de Grinspun:

[...] a orientação, hoje, caracteriza-se por um trabalho mais abrangente, no sentido de sua dimensão pedagógica, possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma Educação de qualidade nas escolas. (2011, p. 35)

Engana-se, porém, quem pensa que uma Orientadora Educacional tem apenas escutas e orientações oriundas de problemas relacionados a alunos e professores. Essa profissão tem, também, muitas vivências e significados na vida dos alunos. Claro que é importante ressaltar a relevância da identificação do profissional com a sua profissão, isto é, a paixão pelo que se faz e para quem se faz.

As vivências durante o Estágio Curricular Final em Orientação Educacional em uma instituição pública de Ensino Médio oportunizaram-me uma visitação pelas experiências juvenis, por meio da qual tive o privilégio de conviver, ensinar e também aprender com esses jovens. Além disso, despertaram-me a vontade de construir um maior conhecimento relacionado a eles, como suas características e os contextos nos quais os jovens se inserem. As relações que construí e continuo construindo com os jovens

oportunizaram-me dar voz às suas lutas, aos seus ideais e às suas convicções por meio de suas narrativas no cotidiano escolar.

Portanto, minha motivação acerca da temática relacionada à Juventude no Ensino Médio remete à minha trajetória profissional, sobretudo, ao estreito vínculo que criei com os jovens. De forma que, neles situa-se minha identidade como pesquisadora; atualmente, estreitamente vinculada ao meu percurso como professora e orientadora educacional na Rede Estadual e como pedagoga-orientadora na Rede Federal.

A temática Juventude fez com que eu trilhasse um caminho surpreendente na minha profissão como pedagoga, tanto que optei por não querer atuar mais em outras etapas da Educação. Sinto-me realizada trabalhando com os jovens, pois me provocam compreendê-los, mas, para isso, faz-se necessário conhecê-los.

A partir dos atendimentos pedagógicos que realizo com os estudantes, sejam em grupos ou individuais, percebo que os jovens cobram diálogo, atenção e, até mesmo, opiniões sobre a vida deles. Nesse sentido, cabe ao orientador educacional e aos demais educadores ajudar o aluno a ter um nível de expectativa compatível com a realidade por meio de uma visão realista de si mesmo e de suas possibilidades (GRISPUN, 2011).

As relações construídas com intuito de aprimorar o desafio de orientar (desde um aspecto afetivo) ações de jovens estudantes têm me sensibilizado no sentido de fazer com que eu aposte nos potenciais dessa juventude.

Nas palavras de Stecanela (2010, p. 731), “Se os jovens, em geral, têm seus percursos marcados pelos trânsitos na escola, também experimentam no seu cotidiano inúmeras outras vivências”. Acompanhando esse raciocínio, parto do pressuposto de os jovens estarem buscando a compreensão de seus educadores no sentido de serem jovens numa totalidade e não apenas na figura de aluno, de um nome, de um número, pois são jovens com uma identidade própria, como sujeitos marcados por singularidades.

Acredito que uma combinação de interação e de compreensão sobre quem são esses jovens e como se apresentam possa abrir uma

possibilidade maior para conhecê-los. Além disso, com o auxílio de autores como Gadamer, Buber, Pais, Melucci, e o reencontro com Freire e Charlot oportunizado pelas trocas ao longo do curso nos grupo de pesquisa, ampliaram-se minhas descobertas, respeitando meu tempo de aprendizado, aproximando-me cada vez mais de conhecimentos encharcados de significados à medida que me constituo como pesquisadora e educadora.

Em relação ao Ensino Médio – no qual atuo como Pedagoga-Orientadora Educacional – identifiquei, nos últimos anos, muitos desafios na Educação, sendo um deles a dificuldade de diálogo nos espaços escolares. O alto índice, identificados em estudos acadêmicos, de discussões sobre a falta de diálogo nesse nível da Educação Básica, fez com que eu levantasse como hipótese a propagação de práticas antidialógicas em diferentes contextos escolares.

Contudo, tanto a escuta do outro quanto a busca pelo diálogo têm me ajudado a identificar meu papel como pedagoga-orientadora e pesquisadora, de modo que hoje me encanta poder ouvir sem julgar, bem como pensar nos jovens e nas funções da escola de forma diferente. De acordo com MORIN (2009), a inquietude não deve ser negada, mas remetida para novos horizontes e tornar-se nosso próprio horizonte.

Adentrando em pesquisas realizadas no âmbito acadêmico na área da Educação, divulgadas em periódicos e anais de diferentes domínios, sinto estar visitando um universo juvenil complexo e diverso que necessita de atenção nas práticas educacionais que ocorrem no interior das instituições escolares.

O caminho trilhado no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul provocou mudanças em minha forma de pensar os processos educativos que vêm se constituindo no ambiente escolar e sobre quem são os jovens com quem me deparo no cenário educacional.

Não poderia deixar de destacar aqui também o Seminário Avançado de Filosofia da Educação ministrado pelo professor Dr. Vanderlei Carbonara, que me possibilitou conhecer as riquíssimas obras de Hans-Georg Gadamer e suas contribuições para a Educação numa perspectiva de diálogo, como

elemento fundamental, que deve ser concebida eticamente e não apenas como um instrumento meramente metodológico, mas indissociável da formação humana.

Além dessa disciplina, tópicos especiais da Educação ministrados pelo professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva propiciaram-me conhecer o pensamento de Steven Ball e Richard Senett e, conseqüentemente, os conceitos trazidos por esses autores na contemporaneidade, contribuindo para a minha compreensão sobre o pensamento dos sujeitos da sociedade contemporânea.

Vale ressaltar, também, as trocas de experiências e conhecimentos em eventos, como a 21ª ASPHE na cidade de Caxias do Sul e o V Congresso Internacional de Pedagogia Social em Vitória-ES entre acadêmicos e pesquisadores de diferentes áreas.

Além disso, materiais de diferentes acadêmicos em dissertações e teses referentes ao binômio Juventude e Ensino Médio aos quais pude ter acesso ampliaram meu olhar em relação aos jovens, de diferentes tempos e espaços escolares, ao longo desta pesquisa, e com eles procurei articular/desdobrar os estudos que venho realizando em minha trajetória acadêmica, apesar de ter consciência de não serem os únicos e nem de ter sido o tema esgotado.

Nesta introdução, procurei apresentar, por meio de minha trajetória profissional, meus encontros na área da Educação e minha aproximação com crianças e jovens com os quais tive o privilégio de conhecer e por eles me encantar.

As vivências que tive em minha trajetória profissional fizeram-me pensar em algumas hipóteses que gostaria de investigar em relação aos jovens na trajetória do Ensino Médio, portanto, como ponto de partida, elaborei o problema de pesquisa: Como os jovens percebem e significam o diálogo na experiência do Ensino Médio Integrado do Ensino Médio do IFRS nos Campus X, Y e Z²?

A partir da elaboração do problema de pesquisa construí o objetivo geral que tinha como intenção analisar as múltiplas dimensões do diálogo

² X, Y e Z são nomenclaturas utilizadas para denominar os três campus escolhidos para a pesquisa.

experienciadas pelos jovens estudantes no Ensino Médio, a fim de identificar as dificuldades encontradas para a promoção da escuta como prática humana e educativa que transversaliza nas culturas escolares.

Como objetivos específicos, esta pesquisa busca: Compreender como as produções acadêmicas da área da Educação têm abordado a temática sobre Juventudes e Ensino Médio; Identificar, pela lente dos estudantes, quais são as características da juventude do IFRS; Identificar, pela lente dos estudantes, como é percebido o Ensino Médio Integrado do IFRS; Analisar como as práticas escolares, evidenciadas nas narrativas dos jovens, promovem situações de diálogo e escuta; Evidenciar os fatores que dificultam a promoção de diálogo e escuta no Ensino Médio; e Detectar se há proximidade de opiniões sobre temáticas propostas para discussão (juventude, Ensino Médio e diálogo) entre os participantes dos três grupos focais.

A relevância desta pesquisa está diretamente relacionada com os desafios do cotidiano do Ensino Médio Integrado entre os estudantes e servidores da rede, dentre eles, o diálogo ou a falta dele. É nessa perspectiva que me lancei neste estudo, com a expectativa de compreender e significar o pensamento dos estudantes do IFRS acerca do diálogo a partir do olhar deles.

A apresentação dos resultados deste estudo pretende possibilitar uma melhor compreensão sobre quem são esses estudantes, o que buscam dentro da Rede, apontando caminhos para os educadores e gestores do IFRS que indiquem quais práticas escolares estão se constituindo e quais lacunas estão sinalizadas no interior dos Campus pesquisados que podem contribuir para os processos educacionais no que tange a currículo e atividades a serem propostas nessa etapa da Educação Básica.

Antes, porém, passo a detalhar os capítulos que integram esta dissertação e seus elementos constituintes, na sequência.

O capítulo 2, é composto por dois subcapítulos, o primeiro 2.1 “Políticas Públicas para o Ensino Médio : um panorama histórico das últimas duas décadas, revisita as políticas públicas voltadas para o Ensino Médio e visualiza, a partir da conjuntura atual, avanços e retrocessos que por muitas

décadas foram considerados o grande “gargalo da Educação” (CORTI, 2009), assim como um crescimento considerável tanto em políticas quanto em ações que permitiram avanços na Educação Básica – avanços estes não somente na garantia do direito à Educação obrigatória e gratuita, conforme consta na LDB 9394/96 (BRASIL, 2015), mas também na garantia de Educação para os que não tiveram acesso a ela na idade própria –, bem como na oferta de diferentes formas de ingresso associadas à Educação profissional.

No segundo subcapítulo 2.2 “Ensino Médio Integrado do IFRS”: busco apresentar a rede do IFRS e sua proposta de Ensino Médio público, gratuito e de qualidade, além de contextualizar o surgimento do IFRS por meio de documentos previstos na legislação e o histórico da instituição.

O Capítulo 3 trata da relação Juventude e Ensino Médio na contemporaneidade e apresenta três subcapítulos: no primeiro subcapítulo 3.1 intitulado “Ponto de partida: Juventude ou juventude(s)?”, disponho um breve olhar sobre a pluralidade da categoria Juventude construída ao longo das últimas décadas por autores que se dedicaram a revelar experiências juvenis, e descrevo aspectos relacionados a demografia e políticas públicas para a juventude. No segundo subcapítulo 3.2 intitulado “Juventude e Ensino Médio: um Estado da Arte nas edições da ANPEd SUL (1998-2014)”, apresento um panorama de estudos realizados por diferentes acadêmicos na região Sul do País. No terceiro subcapítulo 3.3 intitulado “Performatividade: outros jovens, outras práticas no cenário educacional” aponto algumas reflexões acerca da juventude que se configura no cenário educacional e que espera, por meio da palavra, presenciar outras práticas escolares essencialmente dialógicas por parte de seus educadores.

No Capítulo 4, numa perspectiva dialógica, apresento contribuições de diferentes autores no que concerne aos conceitos *diálogo*, *experiência* e *encontro-inter-humano*, buscando uma reaproximação entre os sujeitos jovens e seus educadores no contexto escolar, como forma de reencontro. Além disso, exemplifico diferentes diálogos educacionais presentes no cenário educacional.

De forma detalhada, apresento no Capítulo 5 os caminhos metodológicos escolhidos para esta pesquisa. Num primeiro momento, esclareço o que são Grupos Focais e suas etapas, e apresento a análise escolhida, por meio da qual me debrucei nas narrativas trazidas pelos participantes da pesquisa, ancorada pela Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galliazzi (2011).

Nesse capítulo, dou início a um trabalho na tentativa de conhecer os estudantes do IFRS, sobretudo, de tramar o conjunto de narrativas trazidas por eles sobre as temáticas propostas para discussão nos grupos focais, como juventude, Ensino Médio, práticas dialógicas constituídas na Rede e experiências significativas reveladas durante a participação dos grupos focais.

Por fim, na conclusão, apresento os resultados desta investigação, as dimensões de diálogo perceptíveis a partir do meu olhar durante toda a pesquisa. Também, ao final da dissertação encontram-se as referências utilizadas e os anexos e apêndices construídos ao longo da pesquisa.

2 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: AVANÇOS E DESAFIOS

Historicamente, o ensino secundário teve diferentes nomenclaturas na Educação brasileira. Atualmente, é conhecido como Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Pereira (2011, p.12) afirma que “o dualismo entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante estabelecido na política educacional brasileira configura-se como expressão da herança histórica que distingue Educação para o trabalho e a Educação para os estudos superiores”.

O objetivo deste capítulo é constituir um panorama de como as políticas públicas foram constituídas na Educação brasileira nas últimas duas décadas. Vale lembrar que o início dos anos noventa possibilitou mudanças significativas, as quais refletem até hoje nas políticas educacionais vigentes de nosso país.

Sob uma perspectiva histórica, compreender os processos ideológicos, políticos e sociais que acompanharam as reformulações dessas políticas públicas corroboram para um melhor entendimento do Ensino Médio ofertado no País.

Não diferentemente da Educação brasileira, o Ensino Médio traz marcas de uma etapa que passou por grandes transformações e teve como consequência lacunas e avanços pertinentes ainda hoje. Paralelamente a isso, é também o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas que buscam enfrentar os desafios estabelecidos pela sociedade, em decorrência de sua própria natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior, bem como na sua particularidade de atender adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização (BRASIL, 2009).

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO: UM PANORAMA HISTÓRICO DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS

Ao longo das últimas décadas, o Ensino Médio, uma etapa imprescindível na Educação Básica, foi constituído por muitas lutas e mudanças influenciadas por um cenário político, social e econômico

relevantes. Nesse sentido, e de acordo com Gonçalves (2005, p.13), “A Educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”.

Um estudo mais aprofundado sobre a história da Educação permite uma investigação interpretativa por meio de consultas, documentos e registros de pesquisadores/historiadores que fizeram parte da consolidação das políticas públicas pensadas para estudantes do Ensino Médio.

É importante dizer que na década de noventa grandes transformações ocorreram no cenário social e educacional. Em seu primeiro mandato (1994-1998), o governo do presidente de Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela efetiva implantação da política Neoliberal no Brasil, além de elucidar os moldes de uma Educação voltada para a economia do País, foi calcado em um conjunto de ideias políticas capitalistas que defendia a não participação do Estado na economia.

Nos estudos de Bragagnolo e Silva (2003, p. 200), a Educação naquela época era vista sob a ótica do lucro “se todos os setores da sociedade necessitam voltar-se para o mercado, assim a Educação também deve seguir a mesma lógica, por meio de uma ação deliberada”.

Desse modo, as questões educacionais deixaram de ser pensadas apenas no campo político e social, passando para o campo do mercado de trabalho, buscando com isso não ser dependente do Estado.

Atrelar a Educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na Educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. (MARRACH, 1996, p. 46-48)

Nos estudos dos autores Frigotto e Ciavatta (2003), na nova ordem mundial é possível entender a presença dominante do pensamento empresarial na Educação no Brasil. Os alunos de camadas mais altas eram vistos como clientes e as escolas privadas como empresas e a figura do professor como um prestador de serviço educativo, enquanto na escola pública o professor partilhava com alunos e colegas todas as dificuldades

encontradas, como a falta de valorização profissional e um ensino de qualidade oriundo de um modelo capitalista periférico.

Em 1996, mesmo com tantas barreiras diante de sua aprovação, um grande marco na história da Educação brasileira acontece: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, resultante de um trabalho de anos e da ampla participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil, representados principalmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Na época, o Plenário se dividia em duas propostas que visavam atualizar a antiga LDB. Entre as duas, a principal divergência era sobre o papel do Estado na Educação: a primeira se preocupava com mecanismos de controle social no sistema de ensino, e a segunda previa uma estrutura de poder centralizada. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final acaba se aproximando mais das ideias levantadas pelo segundo.

Entre as mudanças da nova LDB, estavam sua estrutura e objetivos, de acordo com Fagundes (2006, p. 1).

Como a Lei nacional de Educação traçou, dentre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. Ela envolve muitos interesses, interferindo tanto nas instituições públicas quanto privadas, abrangendo todos os aspectos da organização da Educação nacional.

A LDB concretizou os direitos educacionais e reorganizou a Educação brasileira no que se refere ao Ensino Médio. A Lei consagrou-o como Educação Básica, além de promover a progressiva extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade. O artigo 22 reforça que a Educação Básica deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à Educação Básica possibilitar uma formação comum, com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para se progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A legalização da nova LDB, apesar dos esforços desenvolvidos, ainda não garantia uma identidade para o Ensino Médio. Daí esses dispositivos legais deixarem à mostra,

[...] a própria condição desse grau de estudos de se relacionar com dois outros níveis de ensino. Ensino Médio é o que está no meio, entre o Fundamental e o Superior. Essa condição de estar no meio configura esse nível de ensino como despido de identidade própria, especialmente pelo caráter homogeneizador causado pelo vestibular, ou melhor, pelo processo seletivo para ingresso no Ensino Superior. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p.68)

Na sequência da reformulação da LDB, foi sancionado o Decreto nº 2.208/97, do Governo Federal, o qual determinava que “o Ensino Técnico fosse ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial, separado do Ensino Médio regular.” (MELO; DUARTE, 2011, p. 233).

Entre outros aspectos, esse decreto reforçava o dualismo entre a formação geral do educando e a formação profissional, presente na Educação brasileira em governos anteriores, mantendo uma separação entre Ensino Médio propedêutico e o profissionalizante.

Outro dispositivo determinante nessa época foi a criação do documento de Educação profissional chamado Referenciais Curriculares Nacionais de Ensino Técnico:

A independência entre o Ensino Médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB nº 17/97, é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de Educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um Ensino Médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. (BRASIL, 2000, p.85)

Com tantas mudanças nas leis educacionais, surge a necessidade de um novo currículo, bem como de um novo sistema de avaliação para o Ensino Médio – o novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Criado em 1998, tinha como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade e que perdura até hoje.

Nesse mesmo ano, outra política pensada para o Ensino Médio foram as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A reforma do Ensino Médio a partir do Decreto nº 2.208/97 evidenciava uma ideia de que a etapa final da Educação Básica tinha como finalidade a preparação profissional, baseada no ensino técnico posterior ao Ensino Médio.

Há uma travessia complexa para os jovens estudantes em nosso país, principalmente para os jovens de camadas populares, desfavorecidos da fortuna, com carência de perspectivas de trabalho e de renda para os jovens, principalmente, das classes populares, tornando a Educação profissional uma necessidade. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012, p.36), “é notório percebermos uma visão dual e fragmentada no Ensino Médio, gerada pela descrença na eficiência dos setores públicos”.

No ano de 1999, ocorria uma dura crítica ao governo FHC, a qual mobilizou milhares de pessoas até Brasília, estudantes e vários movimentos sociais que organizaram um protesto, conhecido mais tarde como a marcha dos cem mil, que teve a participação de partidos políticos da oposição e de entidades como UNE (União Nacional dos Estudantes) e CUT (Central Única dos Trabalhadores). O protesto tinha como objetivo reivindicar pela luta de mais emprego, pois o desemprego atingia mais de 10 milhões de brasileiros, pelos juros altos que asfixiava a produção industrial e engessava o comércio.

Nos anos 2000, ocorreu a formulação de políticas públicas para a Educação. Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nos dois períodos de seu governo, buscou criar políticas educacionais que contemplassem o novo estágio da ordem capitalista mundial. Com ênfase na exigência do mercado de trabalho, o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, consolidou-se em seu governo, porém, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), deixou de herança uma enorme dívida

social com o agravamento de todos os indicadores sociais – "o pior período na história republicana desde Prudente de Moraes".

No ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, trabalhador, sindicalista e metalúrgico torna-se presidente do Brasil. Nesse momento, a sociedade cria perspectivas de mudanças nas diferentes esferas, tanto em âmbito nacional quanto local, e uma delas foi a formulação de concretas políticas públicas para a Educação na época, Tarso Genro, sinaliza rupturas do governo anterior e implanta políticas de médio e longo prazo. São elas: o programa Universidade para Todos – PROUNI, lançado em 2004, o qual consiste na concessão de bolsas de estudo para alunos de graduação em universidades privadas; e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB em 2007, o qual encaminha recursos para a Educação Básica, substituindo o FUNDEF, que vigorou de 1997 até 2006; e, por último, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, sob o qual se alinhavam os demais programas e ações do governo para todos os níveis da Educação. A partir desse momento, o governo começa a pensar em um investimento mais igualitário, por meio de ações do PDE.

Outro documento que surge nessa época é o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, propondo “trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 24).

Já em 2007, surge o documento base intitulado “Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio”, o qual aponta para mudanças significativas no que diz respeito às políticas públicas dessa etapa. De acordo com o documento,

A discussão sobre as finalidades do Ensino Médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de Ensino Médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo

como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2007, p.06)

A articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional lança novas perspectivas para a Educação dos jovens estudantes. Ofertada paralelamente durante o percurso escolar, a Educação Profissional caracteriza um novo olhar na formação do conhecimento humano, visto não direcionar apenas para o trabalho. A sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida com a urgência do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo (FRIGOTTO, 2005).

Frigotto e Ciavatta (2003, p.120) apontam críticas consideráveis ao ensino pensado para os estudantes de Ensino Médio no cenário brasileiro.

Coerentemente com as reflexões e experiências teórico-políticas de especialistas e trabalhadores da Educação em todos os níveis do sistema educacional no país, acumuladas historicamente, cabe a defesa de uma escola unitária, que supere o dualismo da organização social brasileira, com consequências para a organização do sistema educacional. O que significa a superação definitiva da concepção que separa a Educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres.

Cabe ressaltar que essa mudança não diminuiu as taxas de repetência no País. O grande obstáculo à conclusão do Ensino Médio continua sendo a repetência e a evasão escolar; outros aspectos agravantes são as avaliações nacionais, SAEB³ e ENEM⁴, e internacionais, como o PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que mostram resultados negativos no Ensino Médio brasileiro.

No ano de 2008 é sancionada a Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) que torna obrigatório o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, tanto nas escolas públicas como particulares. A disciplina de filosofia retorna ao currículo, no qual fez parte até o ano de 1971, por um tempo

³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

⁴ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

passou a ser uma disciplina complementar e aos poucos foi sendo esquecida, substituída pela Educação Moral e Cívica.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) lança em 2009 o Programa Ensino Médio Inovador. O programa, que busca apoiar as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria do Ensino Médio, tem como meta a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais.

O objetivo central do programa do Ensino Médio Inovador é apresentar algumas estratégias a serem incorporadas na melhoria da Educação, tais como: estimular novas formas de organização das disciplinas com perspectiva interdisciplinar; introduzir atividades práticas articuladas com elementos teóricos; utilizar as novas mídias e tecnologias educacionais; reorganizar os tempos e espaços escolares; superar as desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e da permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar a identidade dessa etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; ofertar aprendizagem significativa para jovens e adultos; e o reconhecer e priorizar a interlocução com as culturas juvenis.

Dayrell, Leão e Reis (2011, p. 256) afirmam: “partimos da constatação de que existe uma nova condição juvenil no Brasil, resultado das mudanças nos processos mais amplos de socialização” e destacam a importância da juventude ser apresentada enquanto categoria, pois “parte-se da ideia de que os jovens estudantes são interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do Ensino Médio” (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 257).

A proposta do programa era a de um Ensino Médio pensado para todas as classes sociais, levando em conta as diferentes realidades nas quais os estudantes estavam inseridos. Além do resgate de uma escola unitária e politécnica, o projeto defendia a necessidade de superação do dualismo que havia na formação profissional e acadêmica.

A partir de 2009, o ENEM passa a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, colaborando para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por

Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação nos currículos do Ensino Médio.

No ano de 2011, Dilma Roussef, membro do partido dos trabalhadores, assume a presidência da república, dando prosseguimento à forma de governo de Lula, investindo em políticas sociais e em programas que visavam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003.

Como investimento na sua gestão, o governo Dilma lança o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), estabelecido pela Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011), que pretende ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. Waldow aponta o objetivo desse programa:

O PRONATEC tem como público-alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Esses alunos recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração, com professores com conhecimento tácito. O PRONATEC se utilizará da Rede Federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado. (WALDOW, 2014, p.3)

Com uma nova roupagem, o ensino técnico surge no governo de Dilma sob uma perspectiva de empregabilidade, podendo ser “um instrumento nas mãos das classes trabalhadoras caso se proponha a dar espaço para a formação da consciência crítica e entendimento do mundo do trabalho.” (WALDOW, 2014, p.17).

Concomitantemente, no mesmo ano de 2011, são atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), devido a dois motivos: as diversas mudanças ocorridas na legislação e as transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Para Moehlecke o objeto central da atualização das DCNEM foi:

[...] possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o Ensino Médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens. (2012, p. 53)

O Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica, que contempla a idade entre 4 e 17 anos, só foi efetivamente reconhecido a partir da ementa constitucional nº 59 de 2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Portanto, é recente o reconhecimento do Ensino Médio como um direito a ser garantido aos estudantes.

Ao longo dos anos, as políticas públicas para o Ensino Médio, como as DCNEM⁵, possibilitaram melhorias de cunho pedagógico e social para os estudantes, permitindo que os jovens possam gozar de seus direitos previstos em lei, ainda que muitas vezes sejam negligenciadas de forma mascarada. Quando há um espaço respeitado, os jovens estudantes podem incorporar dimensões integradas, como competências intelectuais, afetivas e éticas, que permitem desenvolver mudanças no meio em que vivem.

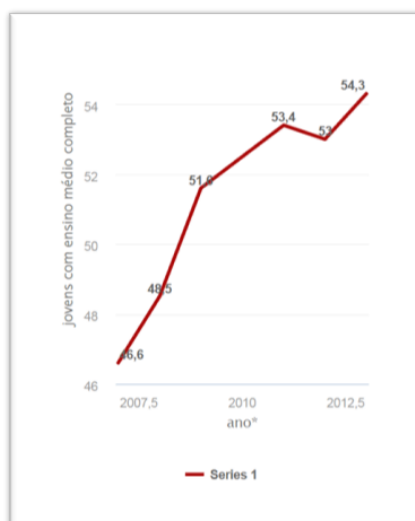
Segundo dados levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), somavam-se 51 milhões de jovens no Brasil, o que representa pouco mais de $\frac{1}{4}$ (ou 26%) dos quase 200 milhões de habitantes do País. Os jovens, portanto, representam uma grande parcela da população atualmente ativa. Com características próprias e diferentes formas de expressão, eles participam de maneira ativa na sociedade, resultando disso a garantia de políticas públicas do Ensino Médio em diferentes épocas, corroborando os direitos garantidos em lei.

É importante ressaltar que desses 26% da população brasileira, apenas 54,3% concluem o Ensino Médio até os 19 anos. O levantamento foi feito com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em setembro de 2014. Os dados estatísticos apresentam dados alarmantes e indicam que os maiores índices de evasão estão ainda

⁵ As diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) passaram por dois momentos: o primeiro momento ocorreu com sua publicação por meio da resolução CEB, n. 3/98, no qual enfatizou, em seu artigo 3º a organização do currículo, das situações de ensino e aprendizagem e dos procedimentos de avaliação que devem estar coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos. Prossegue, no artigo 4º, indicando que o currículo deveria incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, organizando-se nos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização. Já o segundo momento foi a atualização dessas mesmas diretrizes no ano de 2012 com a publicação da resolução CEB n. 2/12, na qual levou em conta o contexto socioeconômico em que foram concebidas e uma visão mais clara e posicionamento mais crítico quanto à necessidade de um esforço articulado entre tipos e níveis de educação, formal ou não, como resposta à educação continuada demandada pela contemporaneidade, mas não restrita ao mercado de trabalho.

no Ensino Médio. Abaixo, a evolução da taxa de conclusão do Ensino Médio dos jovens de 19 anos no Brasil desde 2007.

Gráfico 1 – Jovens e o Ensino Médio



Fonte: g1.globo.com

Entretanto, é preciso levar em conta que, desde o início do ano 2000, surgem propostas críticas e emancipatórias para o Ensino Médio, que deram início à oferta de uma formação relevante para a classe trabalhadora, embora apresentando lacunas resultantes de uma sociedade capitalista e com muitos desafios a serem superados, como aponta Costa:

O grande desafio que se coloca é universalizar o Ensino Médio com qualidade social. Tal desafio exige superar o barateamento e a desqualificação da Educação da maioria dos jovens que frequentam o Ensino Médio não profissionalizante. Vale destacar, entretanto, que o problema não está na formação humanista científica, mas na forma como ela se objetiva. (COSTA, 2013, p. 194)

Segundo a autora (2013), precisamos de um Ensino Médio com qualidade social, ademais sabemos que os jovens anseiam por isso. No documento publicado pela UNESCO, segundo Delors (2010, p. 33),

A educação secundária deve ser repensada nessa perspectiva geral de Educação ao longo da vida. O princípio essencial consiste em organizar a diversidade de opções sem que seja fechada a possibilidade de um retorno ulterior ao sistema educacional.

No ano de 2013, surge uma proposta de mudança na LDB, a PL 6.840/2013, que reformula o Ensino Médio e “Interessa sinalizar a presença de interlocutores externos aos órgãos de governo nesse cenário e atribui-se ênfase à recente criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” (RIBEIRO, 2016, p. 01). Dentre suas mudanças estava a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

Contudo, tal reformulação representava,

[...] um imenso retrocesso (por exemplo, a ideia de ênfases retomava a organização pedagógica dos tempos da Ditadura Civil-Militar) e a ameaça a direitos assegurados (por exemplo, a compulsoriedade do tempo integral poderia induzir ao abandono escolar por parte dos jovens que estudam e trabalham), houve uma reação imediata às suas propostas com a criação de um movimento que integrava várias e expressivas entidades do campo educacional. Estava criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. (RIBEIRO, 2016, p. 10)

O que se viu, diante dos acontecimentos, foi uma insatisfação por parte de algumas entidades em relação a este projeto de lei e que ainda coloca em posição oposta à das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012, Segundo Ribeiro (2016, p.12),

O currículo é composto pelo conjunto das experiências formativas que atribuem sentido e relevância ao conhecimento escolar e organizado de forma integrada a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Para o PL o currículo é proposto a partir de uma lógica fragmentada em opções formativas que priva os sujeitos do acesso a uma formação básica comum.

Para as DCNEM o referente para a definição das finalidades e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio são as várias juventudes que o frequentam; para o PL o ponto de referência é a eficiência econométrica e pragmática derivada das concepções mercadológicas.

Para as DCNEM, os princípios fundamentais são o da inclusão e enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais; para o PL, as desigualdades se ampliam, bem como se amplia a produção da exclusão social e escolar. Essa breve síntese caracteriza os projetos formativos em disputa no cenário atual do Ensino Médio brasileiro

Nesses apontamentos feitos por diferentes entidades, aconteceram mudanças no projeto, advindos do movimento Nacional em defesa do Ensino Médio, tal mudanças, no final de 2014 foram aprovadas no texto substitutivo ao PL 6.840/2013 com a intenção de ser levado ao Plenário da Câmara em 2015, contudo, numa lógica empresarial e mercadológica, “a composição dessa nova legislatura, mais afinada com o setor empresarial, poderia, no entanto, retomar as propostas iniciais derivadas das audiências em que se fizeram muito fortemente ouvidas as vozes de agentes articulados exclusivamente ao setor produtivo e aos seus projetos de educação e de escola”.(RIBEIRO, 2016, p. 15). Diante dos últimos acontecimentos na conjuntura política do país, no ano de 2015 e parte do ano de 2016 o projeto encontra-se esquecido na câmara dos deputados.

Por último, aponto a recente e maior mudança no Ensino Médio brasileiro, lançada pelo governo Temer - a PEC 241⁶ e a reforma do Ensino Médio⁷ por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e também a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2016).

Em nota pública, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, manifesta seu repúdio a essa medida provisória imposta pelo atual governo,

O MP parece desconhecer também que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais. Temos uma gama imensa de pesquisadores que já se manifestaram contra o esvaziamento que a proposta representa para uma Educação de

⁶ Proposta de emenda constitucional, que cria um teto para os gastos públicos, congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos, considerada umas das maiores mudanças fiscais em décadas, uma saída para sinalizar a contenção do rombo nas contas públicas e tentar superar a crise econômica. O texto da emenda precisa ser aprovado em mais duas votações no Senado. (JORNAL El País, 2016)

⁷ Para saber mais sobre a reforma do Ensino Médio, acessar:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>

qualidade e criticaram a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes. [...] A ANPED reitera a defesa da democracia e do direito a um Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica. Não aceitaremos a imposição de uma reforma autoritária. Iremos ao legislativo em busca do diálogo com parlamentares e apresentaremos argumentos científicos visando à rejeição da MP do Ensino Médio que o governo Temer quer impor à sociedade brasileira! (ANPED, 2016, s/p).

O que vemos é um cenário incerto dos rumos para a última etapa da educação básica, antes de qualquer conclusão, é importante salientar que a proposta deste capítulo foi apropriar-me dos processos econômicos, ideológicos, políticos e sociais que envolveram as reformulações das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil, partindo da análise de estudos sobre leis, história da Educação, juventudes e políticas educacionais.

Não cabem conclusões definitivas a respeito desses processos, porém, percebo um impasse para o estabelecimento de continuidade nas políticas educacionais, as quais foram criadas entre um governo e outro, além de profundas distorções em relação ao ensino profissionalizante nos discursos políticos, porém não priorizadas.

A falta de identidade própria em sua essência é outro fator a ser considerado. Não é suficiente apenas reformular a legislação para transformar a realidade educacional. O principal obstáculo que enfrentamos é uma sociedade dividida nas relações estabelecidas entre o capital e o trabalho. A legislação recente ainda mantém a lógica da escola estruturalmente dualista. Não obstante, notam-se mudanças pertinentes no que tange às políticas para o Ensino Médio.

Desnudar as intencionalidades dos discursos nos diferentes governos, sob uma visão histórico-crítica foi de extrema importância, especialmente as informações calcadas nos discursos científicos, pois permitiram compreender os acertos e desacertos que as políticas públicas suscitam para o Ensino Médio. Afinal, sabemos que o Ensino Médio por muito tempo foi esquecido ou colocado em segundo plano na Educação brasileira e que só recentemente houve uma superação na dualidade e fragmentação no âmbito curricular, passando “agora a ser reconhecido como um dos

principais gargalos da Educação brasileira e uma etapa de ensino estratégica para o desenvolvimento do país” (CORTI, 2009, p.12).

Surge, então, uma nova concepção de formação advinda das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho, sob a perspectiva de apropriação e construção de conhecimento embasado na inserção social e na cidadania.

Feitas essas considerações, no próximo subcapítulo trago essa nova concepção de Educação proposta para o Ensino Médio, sugerida por políticas públicas para esse nível de Educação, como a criação de Institutos Federais, sancionada pela Lei nº 11.892/08. Além disso, apresento o Ensino Médio Integrado do IFRS, órgão/instituição escolhido para esta pesquisa, dentre as várias unidades presentes no Brasil, bem como suas concepções e características, examinando a instituição e suas interfaces na promoção das performances imbricadas nas atividades de cunho pedagógico, com especial atenção para os incentivos à indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS

Neste item, busco descrever o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, a importância da criação dos Institutos federais como gerador de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Além disso, considerando suas concepções e características, situo o panorama atual da instituição para o estudo proposto, como já citado anteriormente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, e proponho examinar a instituição e suas interfaces na promoção das performances imbricadas nas atividades de cunho pedagógico, com especial atenção para os incentivos à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os Institutos Federais foram criados no ano de 2008 e atualmente é um modelo institucional de uma política pública de Educação profissional brasileira. De acordo com a Lei nº 11.892/08, no artigo 2º,

Os Institutos Federais são instituições de Educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Na expectativa de superar a fragmentação das instituições de ensino ao longo dos anos, o País ganha uma nova modalidade de Educação, nas palavras de Quevedo (2016, p. 46): “ao ver nascerem os IFs, o Brasil viu surgir uma Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o que põe em evidência uma proposta de trabalho coletivo e integrado entre Instituições centenárias e embriões institucionais”.

Segundo Pacheco (2010), os Institutos Federais fundamentam-se numa proposta político-pedagógica voltada para uma verticalização do ensino, desde a Educação Básica até a Superior. Para o autor,

[..] permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. (PACHECO, 2010, p.14)

Os argumentos acima reforçam o compromisso do IFRS de expandir o conhecimento e formar profissionais capacitados para atuar em seus próprios territórios.

No próximo item, passo ao surgimento do IFRS no estado do Rio Grande do Sul e, dentre as diferentes ofertas de ensino contempladas pelos institutos federais, e apresento o Ensino Médio Integrado como possibilidade de reestruturação da Educação profissional.

2.2.1 O surgimento do IFRS

O documento base criado no ano de 2007, intitulado “Educação profissional técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio”, propiciou a

integração da Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio e apontou mudanças significativas no que diz respeito às políticas públicas para essa etapa da Educação Básica.

A articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional lança novas perspectivas para a Educação ofertada paralelamente durante o percurso escolar. A Educação Profissional caracteriza um novo olhar em direção à formação do conhecimento humano, pois não se dirige apenas para a categoria Trabalho, pautando-se também nas categorias Ciência, Cultura e Tecnologia, fundamentais para o desenvolvimento do domínio dos fundamentos científicos que permeiam o processo produtivo. Lembrando ainda que a sociedade vem se defrontando com mudanças profundas em quase todos os segmentos, alterando o mundo do trabalho e as exigências na formação profissional.

Assim que, as instituições de ensino necessitam trabalhar de diferentes maneiras e não mais isoladamente, devendo formar profissionais técnicos e ao mesmo tempo pesquisadores e especialistas capazes de contribuir efetivamente nas transformações que a sociedade vem apresentando.

De acordo com o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio poderia ser ofertada de três formas: *integrada*, *concomitante* e *subsequente*. Os cursos técnicos *integrados* ao Ensino Médio são destinados a estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental e queiram cursar o Ensino Médio juntamente com um curso profissionalizante na mesma instituição ou em instituições diferentes. A articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio na forma *subsequente* é destinada somente aos estudantes que tenham concluído o Ensino Médio e queiram adquirir uma habilitação profissional.

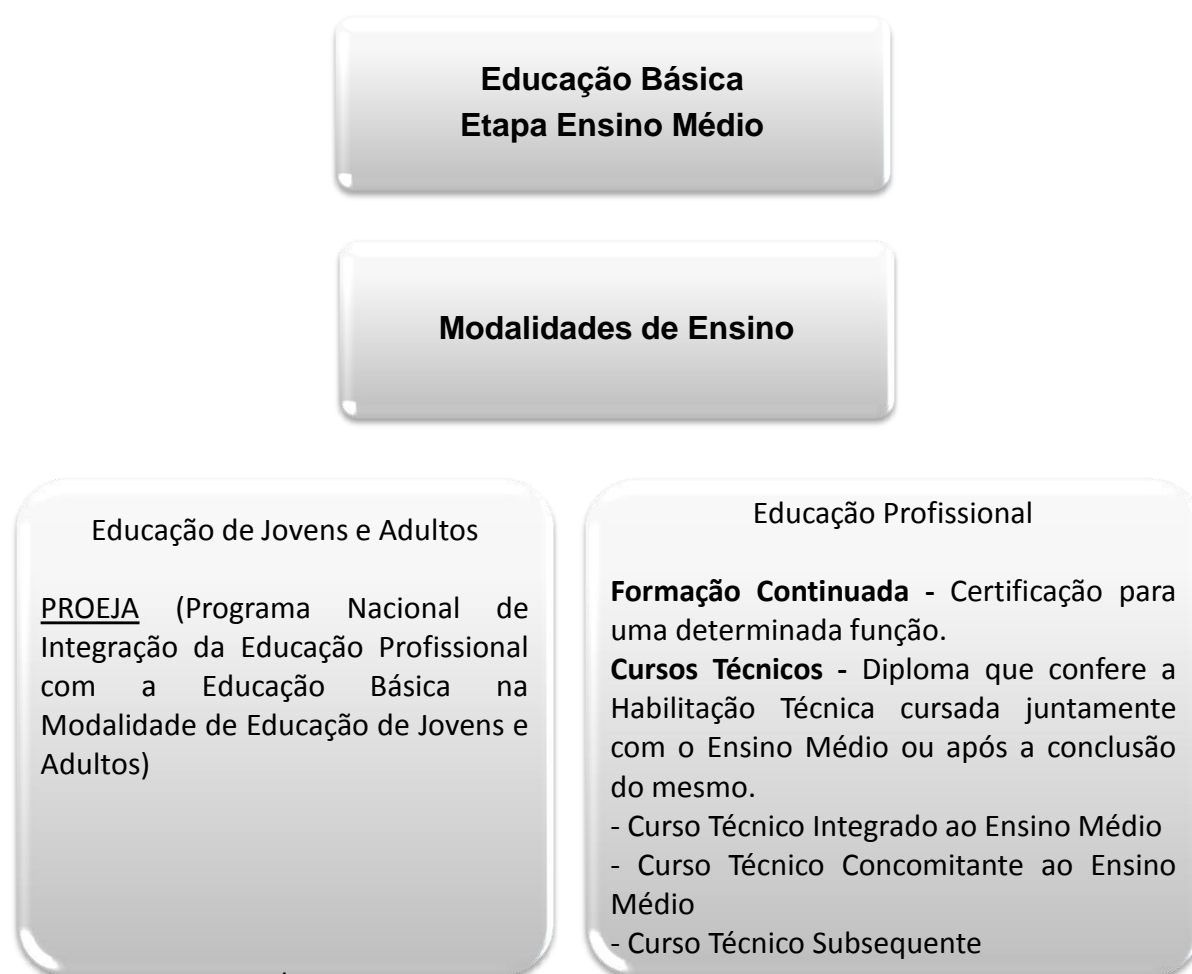
A Lei nº 11.892/08, no artigo 5º inciso XXIX, nomeia Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) à integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão, considerando uma autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e gozando de

prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

O IFRS, segundo informações contidas no sítio eletrônico da instituição⁸, está composto atualmente por dezessete campus: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Sertão e, em processo de implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A Reitoria, sediada em Bento Gonçalves, oferta, atualmente, cento e dez cursos, sendo cinquenta deles em nível Superior e sessenta técnicos em nível Médio. Conta ainda com cinco cursos de Especialização *lato sensu* e três de Mestrado Profissional. Quanto a profissionais do ensino, apresenta mais de 900 professores e 880 técnicos-administrativos, estando entre os dez maiores institutos federais do Brasil em número de alunos e servidores, sendo que mais de 50% dos professores são mestres ou doutores. Dentre as modalidades de ensino ofertadas para o Ensino Médio pelo IFRS estão:

⁸ www.ifrs.edu.br

Figura 1 – Modalidades de Ensino para o Ensino Médio IFRS



Fonte: Construído pela autora

Conforme dados divulgados, em dezembro de 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), o IFRS foi o quarto melhor classificado entre os institutos federais do País no conceito médio da graduação, de acordo com o ranking nacional do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). O indicador refere-se à avaliação do ano de 2014.

No conjunto de documentos que constitui o IFRS, enfatizo outro documento atualizado recentemente, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS (2014-2018). Desse documento, destaco dois aspectos relevantes,

Propõe valorizar a Educação em todos os seus níveis, contribuir para com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, oportunizar de forma mais expressiva as possibilidades de acesso à Educação gratuita e de qualidade e fomentar o atendimento a demandas localizadas, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo. (IFRS, 2014, p.15)

A missão de uma organização representa a sua razão de existência. Ela representa o cerne de uma Instituição e o seu papel na sociedade. O IFRS já possuía uma missão definida no PDI anterior, sendo que se realizou a sua revisão durante o processo de elaboração do PDI-IFRS-2014-2018. A missão do IFRS foi definida como: “Promover a Educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável”. (IFRS, 2014, p.18)

Diante do exposto, identifico que a Rede fomenta atividades que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão, pois

[...] os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações do ensino e aprendizagem (construção dialógica do conhecimento), da pesquisa (elaboração e reelaboração de conhecimentos) e da extensão (ação-reflexão com a comunidade). (IFRS, 2011, p.20)

No ano de 2015, a instituição realizou simultaneamente cinco eventos na cidade de Bento Gonçalves: o 4º Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica (SICT), o 3º Seminário de Extensão (Semex), o 2º Seminário de Ensino (Semept), a 3ª Mostra de Robótica e a 2ª Mostra Cultural. É considerado um dos maiores eventos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Dentre as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a Instituição, Marçal (2015), em sua tese de doutorado “O Ensino Médio Integrado no IFRS e sua dualidade”, destaca as conquistas trazidas recentemente na etapa final da Educação Básica com a criação dos IFs:

Percebo a criação dos Institutos Federais como um ponto importante na trajetória da Educação profissional. [...] Logo, ao dar prioridade a oferta de Ensino Médio integrado abre-se a possibilidade para uma prática que caminhe na lógica contrária da dualidade estrutural. Além disso, essa instituição, que pode ter o Ensino Médio integrado como um ponto de partida, pode

representar um repensar na formação profissional como um todo.
(MARÇAL, 2015, p. 53-54)

Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado pode assumir diferentes funções na formação dos estudantes. Primeiro, tentar findar a dualidade histórica da Educação, para superar o tecnicismo e o dualismo no Ensino Médio apresentados na década de 90, que tinha a educação geral voltada para a burguesia e a educação profissional direcionada para a classe trabalhadora, proposta que vem sendo discutidas nos estudos de Zibas (2005), Kuenzer (2007) em suas investigações. Segundo, propiciar uma formação não somente pedagógica, mas também integral, com diferentes fundamentos, de acordo com o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2011) do IFRS que informa que os cursos técnicos de nível médio pretendem realizar uma formação emancipatória, buscando estratégias de ensino que priorizem a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e permitindo ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, políticos e ambientais do sistema produtivo.

Com este capítulo do estudo procurei apresentar a Rede Federal de ensino, a criação dos institutos federais e as especificidades do Ensino médio Integrado, escolhido para a investigação do estudo.

O próximo capítulo destina-se a uma reflexão sobre as perspectivas atuais do binômio Juventude e Ensino Médio, bem como sobre as contribuições de pesquisadores na inter-relação Juventude e Ensino Médio nas edições da ANPEd SUL de 1998 a 2014, e ainda sobre indícios de uma outra juventude que se configura no cenário educacional e que espera outras práticas escolares essencialmente dialógicas.

3 O BINÔMIO JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES

A temática sobre Juventude vem ganhando visibilidade nas últimas décadas, devido às mudanças que essa categoria apresenta no cenário global e local do mundo contemporâneo. Oliveira (2012) considera que as alterações pelas quais a juventude vem passando, e que são significativas,

devem ser vistas desde a perspectiva de como estamos permitindo que adolescentes e jovens vivenciem os avanços tecnológicos da cultura da internet, além de estarmos diante de um outro momento histórico, que, segundo as palavras do autor, seria um “momento sócio-histórico em que novas disposições comportamentais e psicológicas têm se apresentado aos olhos docentes nas salas de aula” (OLIVEIRA, 2012, p.28).

Não diferente das transformações que envolvem a juventude no cenário educacional, também ocorrem mudanças significativas que se fazem presentes seja pela legislação, seja pelos próprios sujeitos, que já não são mais os mesmos de décadas anteriores. Por isso, é necessário repensar o Ensino Médio que está sendo ofertado nas diferentes regiões brasileiras.

O Ensino Médio é alvo de estudos de diferentes pesquisadores devido ao olhar acadêmico para essa categoria, Juventude, que, por sua vez, interfere nas práticas escolares.

O estudo do binômio Juventude e Ensino Médio, ou mais propriamente dito neste estudo, Juventude e Ensino Médio Integrado do IFRS, como já dito na introdução desta dissertação, é fruto da minha experiência profissional, que, decididamente, influenciou na escolha dos sujeitos participantes, além das inquietações presentes em minha trajetória de professora e orientadora educacional, instigaram-me a um estudo mais aprofundado sobre como os jovens percebem e significam o diálogo na experiência do Ensino Médio Integrado do Ensino Médio do IFRS – nos Campus X, Y e Z.

Neste capítulo, algumas questões são postas como ponto de partida, como, por exemplo, *juventude ou juventudes?* Além desse questionamento, outros elementos são importantes situar, como a dimensão demográfica dos jovens brasileiros, os direitos adquiridos ao longo das últimas décadas no âmbito social e educacional e os movimentos que contaram com a participação dos estudantes nos últimos anos, demonstrando a força da(s) juventude(s) em prol dos direitos adquiridos e das reivindicações por melhorias na educação pública.

3.1 PONTO DE PARTIDA: JUVENTUDE OU JUVENTUDES?

Conceituar *juventude* seria de minha parte uma visão reduzida demais, visto essa categoria apresentar inúmeras características e diferentes representações que ultrapassam demarcações etárias e incorporam outras dimensões.

Em grande medida, as gerações anteriores, as próprias instituições, sejam elas formais ou informais, criam imagens muitas vezes “embaçadas” dos jovens ou até mesmo estereótipos, impostos pela própria sociedade. De acordo com Dayrell e Carrano,

[...] as representações que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Além dos estereótipos já assinalados anteriormente, é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. O jovem é o *que ainda não se chegou a ser*. Nega-se assim o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro. (DAYRELL; CARRANO, 2014)

Contudo, independentemente das imagens a partir das quais os jovens são vistos, eles são sempre objetos de discursos no cenário social, seja pelas outras gerações, seja pelos autores que pesquisam sobre esta categoria ou até mesmo pelos próprios jovens de diferentes âmbitos das camadas sociais.

Tendo em vista a amplitude do próprio objeto de estudo, apoiei-me em estudos de alguns autores que já problematizaram a categoria Juventude e sua condição juvenil, trazendo diferentes olhares da área da Sociologia e da Educação.

Os jovens se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades, interpretando e dando sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe *uma juventude*, pois são muitas as formas de ser e de se experienciar o tempo de juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014). Assim, o emprego *juventudes*, no plural ganha um contorno mais adequado para a proposta desta dissertação. Isso porque “os critérios, para se estabelecer o conceito

de juventude, são históricos e culturais, o que não permite a elaboração de quaisquer parâmetros de pretensões universalizantes” (OLIVEIRA, 2008, p. 0).

Diferentes discussões passam pela compreensão do conceito de juventude, desenvolvido por diferentes autores que abordam a temática a partir da ideia de condição juvenil e também como situação, momento da vida que é vivenciado pelos sujeitos com suas diferenças sociais desde diferentes aspectos, como classe, gênero, etnia, cor, religião, dentre outras (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2010; SPOSITO, 2009).

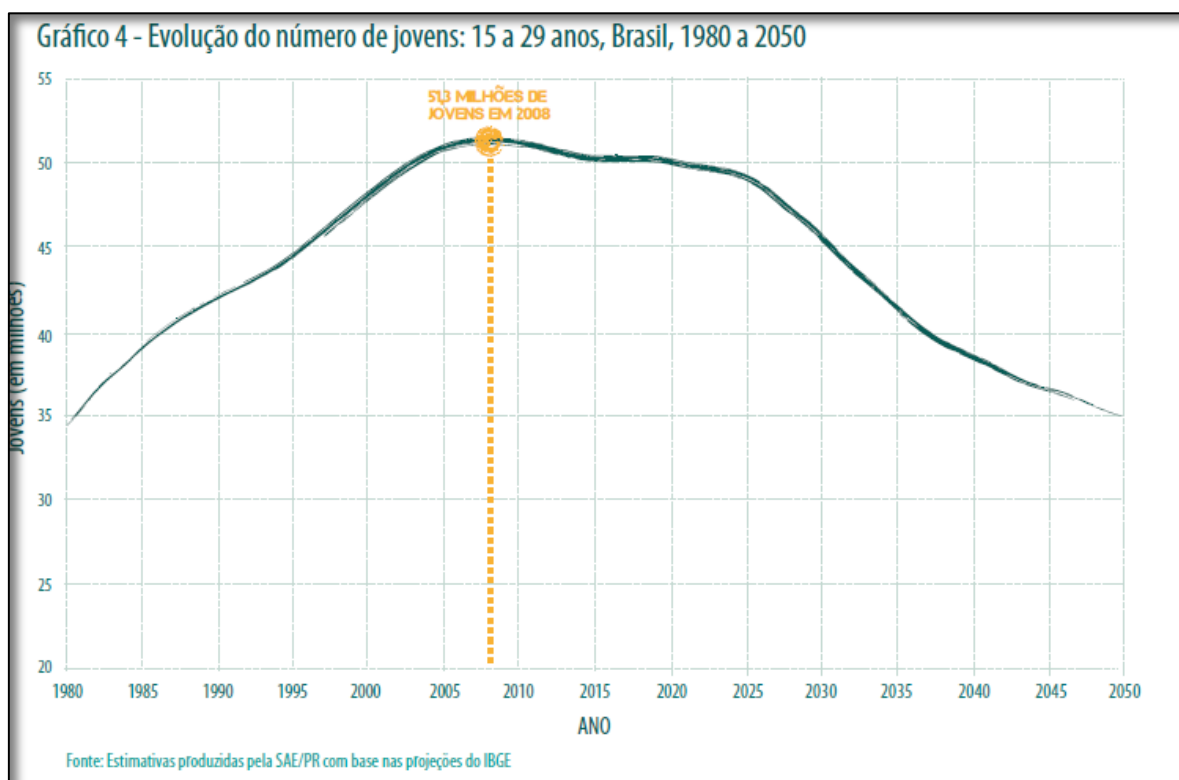
Se enxergarmos os jovens pela ótica da diversidade, é possível encontrarmos inúmeros contornos próprios, condições sociais variáveis e representações singulares, marcadas por transformações biológicas, psicológicas e sociais. Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida e “ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 111).

Os jovens, segundo Corti (2014), têm uma visão de mundo própria, uma singularidade como indivíduo, e possuem muitas facetas: a rede de amizades, as preferências musicais, os gostos e estilos, o jeito de falar, a forma de se vestir, as práticas de lazer e tantas outras.

Conforme um estudo intitulado *Juventude levada em conta*⁹ realizado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE/PR, 2013) sobre o jovem brasileiro, em termos de área demográfica, em média, 51 milhões de brasileiros são jovens, ou seja, 26% da população brasileira, equivalendo a mais de um quarto do total da população. De modo que, conforme o gráfico abaixo, o crescimento populacional de jovens no Brasil nas últimas duas décadas veio aumentado consideravelmente até 2008, quando atingiu seu ápice, e a partir de então começou a declinar:

⁹ Para saber mais sobre esse estudo demográfico sobre os jovens brasileiros, acesse: <http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/Juventude-Levada-em-Conta.pdf>

Gráfico 2 – Evolução do número de jovens no Brasil



Fonte: SAE/PR, com base nas projeções do IBGE.

A população jovem vem apresentando um pequeno declínio ultimamente; o número de jovens, hoje, é cerca de 600 mil a menos do que o máximo alcançado em 2008, quando então havia 51,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos no País.

Vale destacar que o termo *jovem* foi inserido no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal na emenda constitucional nº 65, conhecida como PEC¹⁰ da juventude aprovada em 2010.

Considerando outra conquista para os jovens brasileiros, enfatizo também a aprovação do Estatuto da Juventude em 2013, segundo a Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013), que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas da juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Para os efeitos dessa lei, são

¹⁰ Esta emenda incluirá jovens de 15 a 29 anos entre as prioridades do Estado em direitos como saúde, alimentação, Educação, lazer, profissionalização e cultura.

consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

Para a legislação, a Juventude se quadra nessa faixa etária, porém, se forem consideradas outras interpretações de *juventude*, seu sentido não estará necessariamente associado apenas à idade. Groppo destaca tais interpretações:

Para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas, o essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Esta faixa etária não tem caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica. (GROPPO, 2004, p. 10)

Romper com a ideia de que a juventude é um grupo homogêneo, inserido em um recorte cronológico, traz um novo significado para essa categoria, possibilitando ao jovem ser protagonista de seu tempo, vinculado a sua cultura. Para Melucci,

La juventud no es una condición enteramente biológica, sino que también es cultural. Los individuos no son jóvenes porque (o sólo porque) tengan una cierta edad, sino porque siguen unos ciertos estilos de consumo o ciertos códigos de comportamiento y vestimenta. Ahora, la adolescencia se prolonga mucho más allá de sus fronteras biológicas, y las obligaciones para con la vida adulta se posponen hasta después de los veinticinco e incluso de los treinta años. (MELUCCI, 2001, p.138)

Com base nessas contribuições, compreende-se que a categoria Juventude seja vista como uma categoria sociocultural, inserida em determinado contexto histórico. A juventude é uma construção histórica; por isso, não se pode elaborar uma definição universal e homogênea, ela se transforma conforme a sociedade em questão. Essa variação ocorre devido às diversas maneiras do conceito de Juventude existir em diferentes tempos e espaços sociais.

Nesse sentido, urge contemplar outros aspectos das cenas juvenis produzidas na escola, que privilegiem seus aspectos culturais e sua inter-relação com as modificações do mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2008, p. 1). Deve-se reconhecer a complexidade da condição juvenil, hoje, e questionar a escola como sendo um espaço para disciplinar jovens ao invés

de reconhecê-los como sujeitos com direitos: direito de expressão e de participação, direito a uma Educação de qualidade, direito a um trabalho adequado etc.

A escola e a universidade, nas palavras de Beckhauser (2013, p. 8), “são o primeiro momento de encontro e socialização da juventude. É também onde, pela primeira vez, os jovens podem organizar coletivamente seus olhares, suas opiniões e vontades de mudar a realidade”.

No que diz respeito a reivindicações por luta de direitos, as juventudes se fizeram presentes em diferentes protestos, dentre eles as manifestações em junho de 2013, que demonstraram o descontentamento da população em relação aos governos municipal, estadual e federal em todo País. Outro elemento decisório para o ganho de forças desse movimento foi a utilização das redes sociais; os jovens deste tempo, considerados nativos digitais, inovaram as formas de comunicação entre grupos. De acordo com Barbosa (2013, p. 13),

É possível afirmar que as manifestações de junho passaram a existir de forma legítima aos olhos da sociedade a partir do momento em que ultrapassaram o mundo virtual, transbordaram dos fóruns de discussão na internet e redes sociais e ocuparam as ruas, realizando as mobilizações na dimensão urbana com toda sua materialidade. Contudo, não se pode minimizar e muito menos ignorar o papel de destaque das redes sociais nesse processo, e é aí que entram os jovens.

Outro movimento recente, em 2015, que envolveu uma grande parcela dos jovens foi o movimento de ocupação das escolas no Estado de São Paulo¹¹, devido a uma proposta de mudança na estrutura da rede estadual cujo objetivo era separar as escolas para que cada unidade passasse a oferecer aulas de apenas um dos ciclos da Educação (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio).

Esse movimento foi visto como elemento mobilizador da Educação, pois demonstrou outras ações por parte dos estudantes: além de irem para

¹¹ Os estudantes se mobilizaram em manifestações nas ruas de São Paulo com a reivindicação de abertura do diálogo entre a Secretaria Estadual de Educação, o governo e a comunidade escolar. Sem retorno alteraram sua estratégia e iniciaram a ocupação de suas escolas no início do mês de novembro e em poucos dias cerca de 220 escolas foram ocupadas na capital e em cidades do interior. (SORDI; MORAIS, 2016)

as ruas, ocuparam os espaços escolares, que seria outra forma de mobilização, e buscavam por participação ativa, conforme Sordi e Moraes (2016, p. 26): “o movimento de ocupação das escolas impôs a construção de uma nova dinâmica, na qual os estudantes reivindicaram a participação ativa nos debates e nas decisões sobre os rumos da Educação pública nos espaços institucionalizados”.

Apesar disso, o governo não cedeu num primeiro momento, considerando normal o ato dos estudantes. O plano do governo foi considerado não democrático, perdeu força e, conseqüentemente, teve a suspensão da reestruturação da rede estadual no mês de dezembro de 2015.

Já em 2016, o governo Temer lança a PEC 241 e a reforma do Ensino Médio, como já citado anteriormente no capítulo das políticas públicas, ocasionando manifestações por diferentes entidades em todo país,

Tal medida não foi discutida com a sociedade, nem ao menos planejada para ter uma discussão antecipadamente.

Diante disso, estudantes de todo o País retomam o ato de ocupação que ocorreu em 2015, protestando contra as propostas do governo Temer. Segundo notícias em diferentes mídias, não houve sequer uma discussão com educadores e estudantes acerca da reforma do Ensino Médio. De acordo com o Jornal G1 (2016), mais de mil instituições de ensino ficaram sem aulas, muitas foram as ocupações, mas esse movimento ficou longe de ser unanimidade.

O momento é incerto e não se sabe que rumo terão as ocupações estudantis. De todo modo, vale destacar que nesses últimos três anos houve diferentes protestos de jovens secundaristas e universitários, mostrando a insatisfação das propostas educacionais apresentadas em torno das finalidades e modos de organização da Educação Básica.

Quando os jovens se unem em prol de uma luta, mesmo que de forma heterogênea, é importante não subestimá-los, pois possuem uma capacidade de resistência ímpar, e fortificam-se com o apoio de alguns sindicatos por suas lutas.

O olhar longitudinal para a Educação Básica fez-me perceber que os jovens, que chegam ao Ensino Médio, são o resultado de um sistema de

direitos e de lutas, são protagonistas que fazem história por meio de mobilizações em diferentes épocas.

Com base nesse contexto, defendo que a relação *escola de Ensino Médio e jovens* seja constituída nos espaços educacionais de maneira mais estreita, que seja valorizada a heterogeneidade e os modos de representação juvenil, superando assim a invisibilidade do jovem que está por trás da figura de aluno. Para Dayrell e Carrano (2014, p. 127),

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas das redes de relacionamento produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais.

A partir do estado da arte procuro, no próximo subcapítulo, identificar nos estudos de pesquisadores da região Sul do País o binômio *Juventude e Ensino Médio*, nas edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd SUL, bem como as relações constituídas entre juventudes no cenário do Ensino Médio brasileiro, etapa formativa que se configura para a construção de seus projetos de vida.

3.2 CONTRIBUIÇÕES SOBRE A RELAÇÃO JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO NAS EDIÇÕES DA ANPEd SUL (1998-2014) – UM ESTADO DA ARTE

Com o objetivo de compreender como as produções acadêmicas da área da Educação têm abordado a temática sobre *Juventudes e Ensino Médio*, apresento o estado da arte a partir de artigos publicados entre 1998 e 2014 nas edições da ANPEd SUL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul – evento referência na divulgação de resultados de pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação da região Sul do País.

A produção do conhecimento na área de Educação, no Brasil, vem aumentando consideravelmente nas últimas décadas através de pesquisas publicadas em periódicos, por meio de comunicações em anais de congressos, artigos acadêmicos e revistas brasileiras. Essas produções

tornam-se cada vez mais comuns. A presença de investigações baseadas na análise de pesquisas de outros acadêmicos, seja em catálogos, resumos, seja em teses e/ou dissertações, para identificar o objeto de estudo ou temas de interesse, contribui para novas produções acadêmicas e até mesmo indica quais tendências e lacunas estão presentes nas reflexões denominados *estado do conhecimento* ou *estado da arte*. Segundo Pillão:

Estado da arte tem sido entendido como uma modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas. Algumas vezes utilizando diferentes denominações – estado da arte, estado do conhecimento, mapeamento, tendências, panorama entre outras – os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central – a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico (2009, p. 45).

Por meio do estado da arte é possível delimitar a temática que se busca, as palavras-chave, num recorte temporal e numa determinada área de conhecimento, identificando os principais resultados.

Segundo Ferreira (2002), as pesquisas do tipo *estado da arte* também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Quanto à sua relevância, esse “inventar” do próprio pesquisador faz com que outras narrativas sobre as temáticas investigadas adquiram nova visibilidade na comunidade acadêmica. Stecanela (2010) assevera que um tanto de planejamento para o olhar da observação se faz necessário, mas outro tanto de divagação e de exercício da imaginação sociológica pode garantir o tempero dos comunicados de nossos achados de pesquisa.

Procurei também associar minha trajetória profissional como Orientadora Educacional nessa visita às investigações dos colegas pesquisadores, mas sempre ancorada em pesquisas engajadas com a socialização das juventudes.

Por longo tempo, o observar, o analisar e o refletir fez com que eu vivenciasse diferentes situações com jovens e suas narrativas históricas em instituições escolares, as quais forneceram subsídios para o direcionamento de minha pesquisa, isto é, para definir meu objeto de estudo de acordo com as observações diárias de meu cotidiano e a análise de estudos recentes com sujeitos protagonistas do Ensino Médio.

Considerando o meu olhar “curioso” e “atento”, como educadora e pesquisadora em formação na área de Educação, questionamentos vinham à tona cotidianamente nas minhas práticas como Orientadora Educacional nas instituições escolares de Ensino Médio. Sobre essa curiosidade despertada em nós, Freire elucida:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (2002, p. 34)

Evidentemente que cada pesquisador vai constituindo sua própria identidade conforme suas vivências, curiosidades e inquietudes. E é através da própria inquietação que a curiosidade de investigar um fenômeno se desperta, seja ele vinculado às experiências ou não, mas sempre contribuindo com a sociedade, e atrelados às concepções e teorias aprofundadas dos estudos de cada pesquisador.

Se considerarmos que os estudos sobre juventude começam a ser desenvolvidos na Educação a partir do final dos anos 90, podemos afirmar que já existe um acúmulo inicial que permite um balanço bastante diversificado norteando algumas direções.

Em relação às produções acadêmicas em nível nacional com as temáticas *Juventude* e *Ensino Médio*, cito o sociólogo Juarez Tarcísio Dayrell como umas das referências em estudos sobre Juventudes no País, que vem contribuindo com diversas abordagens em relação aos jovens estudantes, a exemplo dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola, à

participação juvenil em diferentes contextos socioculturais, à construção de projetos pedagógicos que efetivamente respondam aos anseios dos jovens.

Dayrell (2007) relata que, na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela.

Observa-se a vinculação das pesquisas e produções de Dayrell com a área da Educação e, também, com a proximidade às características próprias da Pedagogia Social, pois refletem as transformações sociais, políticas e culturais que marcam os diferentes momentos e espaços históricos, o que exige uma mediação com a situação concreta entre os jovens.

A cooperação científica entre Juarez Dayrell, Marília Sposito e Paulo Carrano resultou em dois livros relatórios de pesquisas. A primeira iniciativa de pesquisa conjunta foi o estado da arte *Juventude e Escolarização*, que inventariou e analisou a produção discente sobre juventude na Pós-Graduação em Educação no período de 1980 a 1998; e da segunda, resultou *O Estado da Arte sobre juventude na Pós-Graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, publicada no ano de 2009.

Conforme afirmam Dayrell e Carrano,

Os objetivos dessa parceria entre os referidos Observatórios e o MEC estão relacionados com a busca do diálogo entre as temáticas do Ensino Médio e juventude por meio do levantamento, da sistematização e da divulgação da produção acadêmica destas áreas. A finalidade é a de subsidiar a elaboração, a implantação e o monitoramento de políticas públicas que atendam com qualidade o público jovem no espaço da escola pública. E, ao mesmo tempo, fomentar o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e outros atores envolvidos nos processos de Educação e de produção de conhecimentos relacionados com os jovens alunos do Ensino Médio (2009, p. 8)

A estruturação e a consolidação dos estudos associados a diversas ciências vêm se afirmando conforme esses autores vão ampliando suas produções de conhecimento por diferentes cenários educacionais, tornando-os referências teóricas para diferentes pesquisadores.

Sobre o Ensino Médio, podemos lembrar o quanto essa etapa final da Educação Básica vem sendo discutida em relação às suas políticas públicas e à atenção devida no âmbito da Educação Brasileira.

Dayrell e Carrano (2014) remete-nos, como ponto de partida, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e enfatizam a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo e a necessidade de uma “reinvenção” da escola de modo a garantir o que propõem o artigo III, que trata do aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e artigo VII, que diz respeito ao reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

O crescimento nas produções acadêmicas sobre *Juventudes e Políticas Públicas* para o Ensino Médio chama a atenção para fenômenos que vêm ocorrendo nas instituições escolares. Krawczyk (2014) cita a falta de interesse por parte dos jovens, os altos índices de evasão e o fracasso escolar, e a perda da identidade, quando, na verdade, o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara.

Os pesquisadores da área da Educação, sejam eles docentes ou discentes em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* relacionadas às temáticas *Juventude e Ensino Médio*, apresentaram em onze edições da ANPEd SUL (1998-2014) quais abordagens, conceitos e direcionamentos tiveram seus objetos de pesquisa.

Os trabalhos foram selecionados a partir das informações contidas no Portal da ANPEd SUL, evento escolhido pelo fato de consolidar dados da Região e que tem como finalidade principal constituir-se em um espaço para a discussão e a problematização das pesquisas produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da região Sul do Brasil.

O Seminário parte do pressuposto de que o debate é fundamental para o desenvolvimento da ciência e para a formação de pesquisadores, e tem a finalidade de aproximar docentes e pós-graduandos da Região, o que resulta em uma maior integração da Região e na construção de parcerias

que têm sido muito significativas para o fortalecimento da pesquisa e da Pós-Graduação na região Sul.

Conforme dados em seu Portal, os Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul do País ocorreram em diferentes localidades. A primeira edição da ANPEd SUL aconteceu em 1998 na Universidade Federal de Santa Catarina, com a participação de 307 trabalhos, 15 eixos temáticos, 17 PPGes; a segunda edição ocorreu em 1999 na Universidade Federal do Paraná, com a participação de 686 trabalhos, 20 áreas, 20 PPGes; e a terceira edição aconteceu no ano 2000, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 204 trabalhos e 9 PPGes.

A contar da quarta edição, realizada em 2002, na Universidade Federal de Santa Catarina, com 426 trabalhos e 19 PPGes, o evento passou a receber um complemento, como forma de focalizar a intenção da temática em discussão. Assim, essa edição teve como chamada geral o mote *Na contracorrente da universidade operacional*; a quinta edição, que aconteceu em 2004, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com 21 PPGes, teve como chamada geral o tema *Pesquisa em Educação e Compromisso Social*; a sexta edição deu-se em 2006, na Universidade de Santa Maria, com 14 eixos temáticos e 21 PPGes, tendo como chamada geral *Pesquisa em Educação: Novas questões?*; a sétima edição, em 2008, na Universidade do Vale do Itajaí, com a participação de 700 trabalhos e 19 eixos temáticos, teve como chamada geral *Pesquisa em Educação e Inserção Social*; a oitava edição, em 2010, na Universidade Estadual de Londrina, com a participação de 784 trabalhos, 20 eixos temáticos e 27 PPGes, apresentou como chamada geral *Formação, Ética e Política: qual Pesquisa, qual Educação?*; a nona edição, em 2012, na Universidade de Caxias do Sul, com a participação de 862 trabalhos, 23 GTS, 34 PPGes e 78 pôsteres, teve como chamada geral *A Pós-Graduação e suas Interlocações com a Educação Básica*; a décima e última edição até o momento, aconteceu em 2014, na Universidade do Estado de Santa Catarina, com a participação de 39 PPGes, 23 GTS, 22 eixos temáticos, tendo como chamada geral *A pesquisa em Educação na Região Sul: percursos e tendências*.

Neste ano, 2016, acontece a 10ª Reunião Científica Regional da ANPEd SUL, na qual, entre os eixos temáticos do evento, está o Ensino Médio – Eixo 2¹², que vem consolidar a participação de estudos voltados para a discussão da realidade do Ensino Médio, como as políticas e práticas; a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio; os sujeitos/atores do Ensino Médio, como estudantes, professores, gestores; as características da oferta, acesso, permanência, abandono/desistência e conclusão na última etapa da Educação Básica; o Ensino Médio e o direito à Educação; Juventudes e Ensino Médio; planejamento, currículo e avaliação no Ensino Médio; e Ensino Médio: teoria e história.

Em uma consulta inicial, através do portal da ANPEd, considerando as palavras-chave *Juventude* e *Ensino Médio*, foram identificados cento e doze trabalhos. Contudo, apenas seis produções apareceram com ambas as palavras. Num segundo momento, não satisfeita com os resultados, optei por colocar outra palavra-chave, como *Jovens*, por exemplo, que poderia anunciar artigos com as mesmas categorias, porém, com enfoques diferentes. No total, foram encontradas 132 produções, sendo que apenas 13 produções apareceram com as palavras *Ensino Médio* e *Jovens*.

Feitos os filtros, foram localizados 19 textos que continham como descritores as seguintes palavras-chave: *Juventude*, *Ensino Médio*, *Jovens*. A tabela a seguir sintetiza esses dados.

Tabela 1 – Número de palavras-chave encontradas em cada edição

Edições ANPED	Juventude	Ensino Médio	Jovens	Ambas as palavras Juventude e Ensino Médio
				Jovens e Ensino Médio
1998	-----	2	1	-----
1999	-----	3	2	-----
2000	-----	4	6	-----
2002	2	8	9	-----
2004	2	16	12	1
2006	4	9	16	3
2008	4	11	21	3

¹² Conforme dados no site do evento, no eixo ensino médio foram apresentados quinze trabalhos. Para mais informações, acesse: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-2-ensino-medio/>>

2010	4	11	27	4
2012	1	19	22	3
2014	1	17	16	5
Total	18	100	132	19

Fonte: Tabela construída pela autora.

Obs: Total Geral de trabalhos encontrados: 212 trabalhos.

Na Tabela 1, é possível visualizar o crescimento significativo de produções científicas, nas dez edições analisadas da ANPEd SUL, relacionadas às Juventudes e ao Ensino Médio. Verifica-se que, até 2002, não há produções voltadas para a associação de ambas as categorias.

A partir do ano de 2004, inicia-se um olhar mais direcionado às pesquisas para os jovens em instituições escolares, os processos educativos, as relações construídas e as avaliações de novas políticas públicas, as quais começam a surgir com maior ênfase no cenário educacional da época.

Após a leitura dos resumos dos 19 artigos encontrados, foi possível identificar diferentes abordagens em relação aos jovens, sendo que seis deles traziam estudos apenas sobre políticas públicas no Ensino Médio, quatro artigos retratavam os jovens fora do ambiente escolar e os outros nove trabalhos estavam relacionados à Juventude e o Ensino Médio. Ou seja, os trabalhos produzidos constituem uma rede de significados com diferentes contribuições dos autores participantes da ANPEd SUL.

Esse aumento na produção de conhecimento sobre Juventude e Ensino Médio, ilustrado na Tabela 1, está ligado às necessidades que surgiram nas últimas décadas por políticas públicas voltadas ao Ensino Médio e às Juventudes.

Nos estudos sobre Juventude e Escolarização, coordenado por Sposito e analisado em conformidade com o estado do conhecimento referente a 1980-1998, apresentam-se dados relevantes que contribuíram para as mudanças pertinentes às atuais políticas públicas e à legislação brasileira destinada aos jovens estudantes. Dayrell (2009), no capítulo *Juventude e Escola*, identificou uma sociedade desigual, uma escola excludente, que pouco contribui para a formação integral dos alunos.

Mas ainda é preciso avançar na compreensão da juventude e das suas relações com a escola, o que implica o desenvolvimento de investigações que centrem suas atenções nos jovens reais, estudos que reflitam, por exemplo, sobre os tempos vividos pelos educandos nas especificidades da sua idade, de sua condição humana, de gênero, de sua cultura e sociabilidades, situando esses processos nas determinações estruturais que produzem várias formas de ser jovem na sociedade. Por essas razões, há evidentes lacunas quanto ao estudo dos jovens estudantes da zona rural e de camadas médias ou de elites. Trata-se, assim, de construir um amplo leque de investigações que apreenda de modo denso as formas diversas que constroem a experiência juvenil contemporânea, no Brasil, em suas relações com a escola. (2009, p. 82)

Portanto, faz-se necessário compreender o aluno como jovem que vivencia experiências, que aparece como uma problematização a ser discutida nas escolas, que serve como base para a reflexão sobre as práticas escolares desde o ponto de vista de todos os envolvidos no processo educacional, buscando desmistificar, assim, algumas visões sobre os jovens e afirmando outras.

A partir das leituras feitas na íntegra desse conjunto de pesquisas, é possível trazer perspectivas novas e abrir um debate no âmbito da temática voltada aos processos educacionais nas instituições escolares. Fomentada por esses detalhes, sinto-me desafiada a transitar pelas reflexões dos pesquisadores, pela rede de significados construída em cada pesquisa e no conjunto das mesmas.

Nos resumos das produções publicadas na ANPEd SUL, desde sua primeira edição, é notório perceber que, do ano de 1998 até 2004, não foi encontrado nenhum trabalho diretamente produzido em função dos jovens estudantes de Ensino Médio, lembrando que os eventos ocorrem a cada dois anos. Portanto, nas três primeiras edições (1998, 2000 e 2002), ou seja, durante 6 anos (até a próxima edição em 2004), não houve produções publicadas com essa temática.

Concomitante a esse período, o Ensino Médio parecia estar passando por uma crise que conclamava mudanças nas políticas públicas voltadas para o acesso e a permanência dos jovens nas instituições escolares.

Nesse momento, a implantação da nova LDB, que estava completando dez anos, vinha apresentando suavemente mudanças nos diferentes níveis da Educação, mas havia carência de fontes para financiamento de programas voltados para o Ensino Médio.

Em 2003, o Ministério da Educação promoveu dois eventos que desmarcaram o processo de discussão do Ensino Médio. O primeiro foi o Seminário Nacional do Ensino Médio, que ocorreu em maio, e o segundo, o Seminário Nacional da Educação Profissional, realizado no mês subsequente, ambos em Brasília. O Seminário do Ensino Médio, naquele momento, realizou um diagnóstico da real situação e da necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p. 52)

Devido à ausência de estudos sobre os jovens e o Ensino Médio no período de 1998 até 2002, foram analisadas as produções da ANPEd SUL a partir da edição de 2004, já que a primeira contribuição sobre o tema surge a partir desse ano. O aumento de produções, tematizando os jovens, começa, então, a ganhar espaço nas edições seguintes. É notório que as produções mais densas estão presentes nos últimos anos da série analisada.

Apresento no Quadro 1, abaixo, a indicação de nove artigos encontrados e selecionados no Portal da ANPEd SUL com as seguintes informações: título do artigo, nome do autor, instituição, ano, palavras-chave, grupos de trabalhos/eixos.

Quadro 1 – Artigos localizados da ANPEd SUL (1998-2014)

Título do artigo	Autor	IES	Ano	Palavras-chave	GTs (Grupos de Trabalhos)
1. O Jovem e o ser sujeito histórico-social	Rosicler Goedert	UFPR	2004	Juventudes. Sujeito social. Sujeito Escolar.	Não consta
2. Um estudo sobre política e gestão educacional a partir do olhar da juventude	Berenice Corsetti Elisete Enir Bernardi Garcia	UNISINOS	2006	Juventude. Espaço-tempo escolar. Ensino Médio. Política e Gestão Educacional.	Eixo: Políticas Públicas e Gestão Educacional
3. Os sentidos da escola para jovens da região metropolitana de Porto Alegre: a arte da escuta em grupos de diálogo	Nilda Stecanela	UFRGS	2006	Jovens. Escola.	Eixo: Educação e Movimentos Sociais

4. Subjetividades juvenis e a escola de Ensino Médio: territórios em reconstrução	Adriano Machado Oliveira e Elizete Tomazetti	UFSM	2008	Ensino Médio. Subjetividades. Juvenis.	Eixo: Educação Básica
5. Jovens e escola: uma instituição com múltiplos sentidos, novos atores e grandes desafios	Vitor Schlickmann	UFSM	2010	Juventude. Ensino Médio.	Eixo: Sociologia da Educação
6. Sobre pesquisas com jovens alunos de Ensino Médio ¹³	Nara Vieira Ramos; Elisete Tomazetti; Sueli Salva; Vitor Schlickmann	UFSM	2012	Jovens. Ensino Médio.	Grupo: GT03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos
7. Sentidos da experiência escolar de jovens estudantes de Ensino Médio da cidade de Caxias do Sul – um olhar crítico em relação à escola	Vitor Schlickmann	UFSM	2012	Juventude. Ensino Médio.	Grupo: GT14 Sociologia da Educação
8. Os/as jovens e os frágeis vínculos com a escola de Ensino Médio	Ethiana Sarachin da Silva Ramos; Sueli Salva	UFSM	2014	Jovens. Ensino Médio.	Eixo: Ensino Médio
Título do artigo	Autor	IES	Ano	Palavras-chave	GTs (Grupos de Trabalhos)
9. Os sentidos da experiência escolar para jovens – um estudo em três escolas de Ensino Médio	Vitor Schlickmann	IFRS	2014	Juventude. Ensino Médio.	Eixo: Ensino Médio

Fonte: ANPEd SUL – <http://www.portalanpedsul.com.br/>

O Quadro 1 apresenta os diferentes direcionamentos que os pesquisadores apontam em suas pesquisas, indicando que os estudos sobre Juventudes enquadram-se em diferentes grupos de trabalho ou eixos temáticos.

¹³ Apenas o trabalho 6, “Sobre pesquisas com jovens alunos de Ensino Médio”, informou financiamento oriundo do CNPq, o que leva a concluir que os demais não contaram com apoio de agência de financiamento ou não informaram.

Constata-se o crescimento de eixos temáticos em cada edição. Entre eles, no ano de 2014, o grupo de trabalho Ensino Médio é criado, grupo que antes estava associado à Educação e Movimentos Sociais, Sociologia da Educação, dentre outros.

Outra informação importante, observada após leituras na íntegra das produções apresentadas no Quadro 1 é que entre os nove artigos selecionados, sete eram de instituições públicas e duas de instituições privadas.

Com avanços significativos da preocupação em compreender quem é o jovem que chega às instituições, é possível destacar um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, de questões do cotidiano escolar, das relações sociais, dos processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem.

A instituição escolar não pode esquecer que durante os processos de natureza essencialmente pedagógica, pautados preferencialmente pela razão (ensino e aprendizagem), precisam dialogar com os processos de natureza sociopedagógica, especialmente arrolados na relação educador/educando e, portanto, na afetividade (CALIMAN, 2010, p. 358).

Na perspectiva de sinalizar diferentes fenômenos investigados e pressupondo que o processo de pesquisa não só possibilita a construção de novos conceitos, mas também a reconstrução de significados e novas compreensões, muitos e diferentes caminhos podem ser seguidos nesse processo.

De fato, os achados de cada pesquisa apontados no Quadro 4 contribuem para as análises conceituais sobre *Juventude, Escola e as relações construídas entre jovens e professores*, e emergem de narrativas referenciadas pela comunidade acadêmica.

Em relação ao conceito *Juventude*, dentre as produções analisadas, conforme o Quadro 4, destaco o artigo de Rosicler Goedert, cujo título é *O jovem e o ser sujeito histórico-social*. Segundo a autora, “a juventude deixou de ser um estágio da existência, definido, atemporal e, para ser delimitado como categoria, é entendido como um conjunto de atitudes” (GOEDERT, 2004, p. 5).

No artigo de Corsetti e Garcia (2006) cujo título é *Um estudo sobre política e gestão educacional a partir do olhar da juventude*, as autoras afirmam que “a juventude não é só unidade, mas também diversidade” e que “precisamos olhar a juventude para além da aparente unidade, buscando transpor este olhar também para sua diversidade”.

No artigo *Jovens e escola: uma instituição com múltiplos sentidos, novos atores e grandes desafios*, segundo Schlickmann (2010, p. 2), “a juventude entendida como uma categoria social, mais que uma faixa etária ou uma classe de idade, em seus limites cronológicos (13-20, 17-25 e 15-21), ela é, antes de tudo, uma representação sociocultural e uma situação social”.

O estudo de Schlickmann a respeito do conceito de *juventude* acompanha as pesquisas anteriores às dele, a exemplo de Dayrell (1999, 2001), Carrano (2000), Sposito (1993, 2000), Pais (1990) e Stecanela (2008).

Diferentes contribuições ampliam o conceito de *juventude*, uma vez que é possível perceber o quanto esse conceito perpassa por diferentes mudanças; assim como as teorias, também os conceitos são paradoxos. Conforme Pais:

Se as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar, o certo é que esses elementos tanto podem ser próprios ou inerentes à fase de vida a que se associa uma das noções de «juventude», como podem, também, ser derivados ou assimilados: quer de gerações precedentes (de acordo com a corrente geracional da sociologia da juventude), quer, por exemplo, das trajetórias de classe em que os jovens se inscrevem (de acordo com a corrente classista). (1990, p.140)

Desde uma perspectiva sociológica, são enunciadas duas compreensões teóricas para conceituar a temática: a corrente geracional e a corrente classista que o autor define em suas produções.

A *corrente geracional* conceitua juventude a partir da determinação biológica, que seria a definição de um período cronológico de vida do indivíduo, com um sentimento de pertencimento a um grupo que compartilha

distintos atributos, com a mesma faixa etária, visão de mundo, interesses, entre outras características que os diferenciam dos demais grupos.

Já a *corrente classista* questiona a singularidade do conceito de Juventude e propõe um olhar diferenciado desse fenômeno de acordo com a heterogeneidade das trajetórias individuais. Pais (2003) identifica que os jovens se mostram muito mais complexos, podendo conter aspectos tanto geracionais como classistas, articulando as duas correntes no intuito de compreender de forma mais dinâmica, real e concreta.

Nessa lógica, percebe-se que a juventude não está mais ligada apenas a uma geração, como as juventudes do passado. Nas palavras de Stecanela (2010, p. 2), “Por muito tempo a juventude foi associada à metáfora da passagem, da transição, do tempo de preparação para a vida adulta, tendo por base que as idades da vida eram cristalizadas em torno da ideia de geração”.

Tartuce (2007, *apud* STECANELA, 2010), por sua vez, afirma que:

[...] não é a sociedade moderna que inventa a juventude, pois os jovens sempre existiram e foram reconhecidos como tais em outros contextos. No entanto, é a modernidade que a encara como “transição”, considerando o ideal de vida protagonizando pelo adulto através do trabalho.

Juventude é mais do que uma categoria social carregada de complexidade e diversidade. Não existe apenas uma juventude, mas, sim, inúmeras juventudes que precisam ser levadas em conta, relacionadas à sua origem social, seu gênero, sua raça, sua cor, sua religião, dentre outras condições, respeitando-as nos contextos em que estão inseridas.

O papel da instituição escolar também é investigado nos estudos dos autores apontados no Quadro 4. A escola, como provedora de conhecimentos, habilidades e capacidades formais, também enriquece seu papel quando é constituída de atitudes, interesses e principalmente quando é socializadora em seus espaços, podendo desempenhar diferentes funções.

Para Sacristán e Gómez (2001), a escola apresenta uma *função reprodutora* quando afirmam que garantir a reprodução social e cultural é requisito para a sobrevivência da sociedade. Outra de suas funções seria a

educativa, de modo a utilizar o conhecimento para compreender as origens das influências educacionais advindas de seus educadores, seus mecanismos, intenções e consequências, e então oferecer para debate público e aberto as características para o indivíduo e a sociedade partícipes desse tipo de processo de reprodução. Os autores apresentam ainda a *função compensatória*: atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis no cenário social.

De acordo com essa lógica, a escola apresenta-se como uma instituição central na vida dos jovens, quando aponta inúmeras funções para os jovens e sua importância, não apenas em relação aos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao currículo escolar, mas também quando os reconhece como sujeitos históricos e sociais. Segundo Charlot:

Como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir, então, parte da missão que está na sua origem: ajudar crianças e jovens a conviver, a aprender e a passar do mundo infantil e juvenil para o adulto. Mas é importante também perguntarmos que conhecimentos os jovens aprendem na escola no que se refere à vida coletiva, à cidadania, que atitudes, normas, valores a escola ensina? (2001, p. 45)

As instituições escolares contribuem não apenas com suas funções pedagógicas, mas também com uma pedagogia social, sendo que, dentre suas ideias, a primeira delas é a socialização do sujeito (desenvolvida pela família, escola, agências não escolares); a segunda, o trabalho social, com enfoque pedagógico (planejado, executado e avaliado por uma equipe multidisciplinar), objetivando atender às necessidades sociais do ser humano.

Considerando, principalmente, as colocações dos próprios jovens em relação à escola – embora os pesquisadores do estado da arte mencionem ora suas afirmações, ora diretamente o que os jovens pensam sobre a escola – é possível mostrar que a relação do jovem com a escola nem sempre terá um mesmo sentido durante sua trajetória; para alguns a escola pode ser vista como uma oportunidade de crescimento humano, profissional e social, enquanto para outros será apenas um passatempo sem sentido

nenhum. Nessa perspectiva, Dayrell (2006) aponta que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos, o que implica levar em conta seu espaço, seus tempos, suas relações que podem estar sendo significados de forma diferenciada. No artigo de Schlickmann (2012) *Sentidos da experiência escolar de jovens estudantes de Ensino Médio da cidade de Caxias do Sul – um olhar crítico em relação à escola*, o autor aponta que,

[...] a escola enquanto instituição responsável pela socialização e instrumentalização para o mundo do trabalho e da cidadania – como é saliente no arcabouço político nacional e legal – parece que requer uma hegemonia, a qual “produz” a tendência de pensar os jovens apenas em relação aos seus processos de aprendizagem típicos de escolarização. Dessa maneira, a juventude enquanto invenção da Modernidade é aquela que a escola “formata” e prepara para a vida adulta. (SCHLICKMANN, 2012, p. 03)

Já Corsetti e Garcia (2006, p.12) argumentam que “se a escola não compreender o que significa ser jovem hoje, ela não conseguirá manter-se e ser significativa para os jovens”.

Além de ir à escola para aprender, os jovens querem encontrar uma escola da qual eles gostem, que valorize a sociabilidade, o encontro, o respeito pelo seu tempo, um lugar de fazer amizades, de convivência, de aprender e discutir coisas da vida. A pesquisadora Goedert (2004), em seu artigo *O Jovem e o ser sujeito histórico-social*, aponta que a escola, enquanto lugar de práticas contraditórias, não pode se opor a compreender os processos que ocorrem em sua vida diária, consequentemente, na dinâmica cultural da escola.

Stecanela (2006), em seu artigo *Os sentidos da escola para os jovens da região metropolitana de Porto Alegre: a arte da escuta em grupos de diálogo*, refere que é perceptível que os jovens atribuem um sentido projetivo à escola e se apropriam do saber escolar de forma instrumental e, ao mesmo tempo, usufruem de seus tempos e espaços como possibilidade para exercerem suas sociabilidades, para sedimentarem suas identidades e para se instrumentalizarem para o ingresso na vida ativa.

Os pesquisadores citados no Quadro 1 aproximam suas ideias quando buscam, nas instituições escolares, discutir diferentes usos e significados que são atribuídos ao conceito de *socialização*. Sacristán e Gomez (2001) consideram que o objetivo básico e prioritário da socialização dos/as alunos/as na escola é prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho e a segunda função do processo de socialização da escola, segundo os autores,

[...] é a formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública. A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica do equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência, que compõem o tecido social da comunidade humana. (SACRISTÁN; GOMES, 2001, p. 15)

Repensando as funções do processo de socialização da escola, a vida dos jovens em qualquer grupo ou instituição social adentra por diferentes caminhos, carregados de interações, ideias, valores, interesses, conflitos atitudinais, que podem levar a conquistas sociais através do posicionamento de suas ideias.

Substituir a lógica de que a escola permanece com uma tendência conservadora, reprodutora de comportamentos, promoverá espaços de diálogo, respeitando os jovens estudantes nas suas vivências e dando voz a eles por meio de sua participação.

Fazendo uma análise nas produções dos autores apresentados no Quadro 1 em relação às instituições escolares e também das narrativas dos estudantes, é possível sinalizar o que eles pensam sobre suas escolas.

Conforme Ramos (2014), em seu artigo *Os/as jovens e os frágeis vínculos com a escola de Ensino Médio*, os discursos dos jovens estudantes apontam para uma falta de preocupação da escola com eles; para a ideia de que eles não são mobilizados para a atividade intelectual e de que o que mais lhes importa é estar na escola, passar de ano, além disso, a incapacidade da escola de acolher jovens excluídos da própria sociedade.

Já nas conclusões do artigo de Schlickmann (2014, p. 12), “os jovens estudantes na Cidade de Caxias do Sul se apoiam em um forte sentimento

de utilidade dos estudos, ou em vista dos projetos de futuro, seja para dar continuidade a eles, ou para se inserir no mundo do trabalho”.

Corsetti e Garcia (2006), por sua vez, ao questionarem o que significa a escola para os jovens, por que estudam, lembram que os jovens consideraram a escola importante em suas vidas porque abre caminhos para o futuro, ensina a viver, possibilita a convivência, as amizades, porém também ensina coisas que não serão aproveitadas; ao invés disso, a escola deveria ensinar o que fosse útil para o trabalho e para viver.

Como se pode observar, há contradições nas considerações dos jovens estudantes: ora sinalizam perspectivas positivas da escola, veem oportunidades futuras em suas vidas profissionais e, ainda que existam lacunas em suas funções, veem a escola de como oportuna e compensatória para eles; ora manifestam anseios, angústias e desinteresse por estarem em qualquer atividade escolar.

Outro aspecto destacado pelos autores elencados no Quadro 4 é a relação constituída entre jovens e professores. Tendo em vista a grande importância da figura do professor no pensamento dos jovens estudantes, faz-se necessário olhar para as relações construídas no processo educativo. Por isso, averiguar qual imagem está se constituindo na figura do professor, possibilitará analisar qual significado o professor tem na vida dos jovens.

Num olhar abrangente sobre os resultados dos trabalhos indexados, identificam-se várias percepções em relação aos professores. Nos estudos de Corsetti e Garcia (2006) encontra-se a afirmação do tipo: os professores têm uma visão restrita sobre espaço e tempo escolar; faltam na escola instrumentos concretos para que se desenvolva um trabalho mais envolvente com os jovens; e que não toleram, nos jovens estudantes, a irresponsabilidade, a dependência dos adultos, o descuido com a vida, a acomodação, o descaso com os acontecimentos do cotidiano.

A pesquisa de Oliveira (2008), cujo título é *Subjetividades juvenis e a escola de Ensino Médio: territórios em reconstrução*, apresenta uma possibilidade de os professores repensarem – diante de reflexões importantes que solapam suas antigas certezas – quem são seus alunos; de

que *forma* eles pensam e interagem; e *como* eles dão significado a suas ações e ao próprio espaço escolar.

Schlickmann (2010) assegura que os jovens não se sentem reconhecidos como sujeitos *de* e *com* conhecimentos; mas, no caso da escola, os jovens são aqueles que se encontram na condição limitada e limitante de ser aluno, assim considerados por uma parcela expressiva de professores.

Partindo das análises feitas, verifica-se certa crítica aguçada na forma como os jovens veem os professores e vice-versa, ambos buscam culpabilizar uns aos outros pela falta de reconhecimento de suas categorias. Por um lado, os jovens querem que seus professores os percebam como sujeitos críticos, criadores das suas próprias expressões e culturas; por outro lado, estão os professores que afirmam necessitar de expectativas mais concretas dos jovens e que a escola deve possibilitar espaço e tempo para se poder desenvolver atividades envolventes.

Stecanela (2006), em seu artigo *Os sentidos da escola para jovens da região metropolitana de Porto Alegre: a arte da escuta em grupos de diálogo*, dá pistas sobre imersão de atitudes quando diz que a arte da escuta pode ser um bom começo para a escola aproximar os múltiplos sentidos que ela assume nas culturas juvenis, e ainda ter parte na ação que está vinculada ao fazer, ao tomar iniciativa, ao protagonizar a cena, ao expressar sentimentos, ao organizar e explicitar pensamentos.

Os sentidos atribuídos às instituições escolares pelos jovens são inúmeros. Alguns as enxergam como perspectiva de acesso ao conhecimento, experiências culturais, passaporte para a continuidade nos estudos e oportunidades profissionais. Outros denotam uma vivência obrigatória, acumulada de sentimentos de exclusão, injustiça, desconectados do espaço escolar, percebe-se um distanciamento entre o jovem e as relações significativas de estar na escola. Independentemente dos contextos escolares, percebe-se uma lacuna nas relações entre os jovens e os demais atores pertencentes aos espaços escolares.

De acordo com Schlickmann (2014, p. 14), “O desafio está posto e a necessidade de ampliar o diálogo com os jovens do Ensino Médio exige a

tomada de posição de que esses não são meros adolescentes, mas sujeitos e cidadãos”. É necessário oportunizar um diálogo emergente entre todos que participam do processo educativo, porém, sucessivamente, colocam-se outras prioridades à frente, como os conteúdos, as avaliações, as aprovações ou reprovações. Assim, as experiências, as linguagens e a heterogeneidade das culturas juvenis e seus docentes não ganham um espaço para trocas sociais, nas quais possam representar múltiplos sentidos no processo educativo, tornando-se reflexivos em tempos de mudanças.

Alguns pesquisadores nos dão vestígios de possibilidades, através de seus estudos, acerca dos caminhos possíveis a seguir nesse sentido. Tomazetti et al. (2014) corroboram isso dizendo:

Não são poucos os pesquisadores que defendem uma posição docente mais aberta para o diálogo e para o intercâmbio de vivências, como possibilidade de construção de um Ensino Médio mais próximo das necessidades juvenis. Assim apostam nos diálogos informais entre os alunos e professores como elementos-chaves para que a escola se transforme em um local mais prazeroso para o aprendizado, bem como para a convivência. (2014, p. 23)

Além do mais, os jovens carregam consigo suas histórias pessoais, seus conflitos dentro e fora do âmbito escolar. Quanto a esse assunto, Caliman (2010) afirma que a realidade dos nossos alunos, marcada pela desigualdade social e por problemas de diversos gêneros, como a violência e as drogas, atinge a escola por dentro e por fora.

O estado da arte vem proporcionando reflexões sobre a inserção do jovem em diferentes instituições escolares, ao considerarmos as interrogações deixadas pelos autores em suas compilações de dados e demais contribuições. Vale destacar que esses dados mostram perspectivas relevantes sobre quem são os jovens estudantes inseridos no cotidiano escolar, o que pensam acerca de suas escolas e quais relações estão construindo com seus professores, na região Sul do País. Como resultado, percebem-se as dificuldades dos jovens em dialogar com todos aqueles que participam do processo educativo e as práticas de algumas instituições escolares em voltar-se para conteúdos excessivos, avaliações, aprovações e reprovações, durante o trânsito desses jovens pelo Ensino Médio.

As juventudes, assim como as instituições, têm seus contornos próprios em diferentes contextos, na rede de ensino e nos espaços onde estão inseridos. A análise das narrativas desses jovens sinaliza contribuições significativas para todos os profissionais envolvidos no cenário educacional, principalmente no que diz respeito a uma Educação voltada a considerar o desejo dos alunos e a preocupação com a socialização dos mesmos.

Além disso, as experiências, as linguagens e a heterogeneidade das culturas juvenis e de seus docentes necessitam de um espaço para diferentes trocas sociais, com as quais possam representar múltiplos sentidos no processo educativo, a fim de que seja possível formar jovens reflexivos e críticos em tempos de mudanças.

Também foi particularmente nessas últimas décadas que se registram os principais avanços nas produções sobre as juventudes e o Ensino Médio, conceitos estes catalogados não somente a partir dos títulos, mas também das palavras-chave e desenvolvidos no conteúdo dos textos, permitindo-me notar o quanto o estado da arte, coordenado por Marília Sposito, mobilizou agendas de pesquisa que tinham o olhar voltado para a relação *Juventude / Escola*, e o impacto de legislações, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional Nível Técnico (Brasil, 2000) e o documento base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2009), sobre esse temas.

Foi de suma importância fazer essa busca nas produções acadêmicas na região Sul do País e conhecer as diferentes problemáticas sobre as Juventudes, a amplitude dos conceitos e paradigmas construídos, além de ter propiciado a obtenção de mais subsídios para o desenvolvimento desta pesquisa e identificando lacunas a serem preenchidas.

Com base nas análises do estado da arte, notei que o tema sobre *diálogo entre jovens e professores* aparece em alguns estudos, contudo, ainda timidamente. Nesse sentido, minha pesquisa busca adentrar nas relações constituídas entre jovens e os educadores por meio das vivências no cotidiano escolar desde uma perspectiva dialógica. Finalizando, recorro a

Freire (1980, p. 23), para quem “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”.

3.3 PERFORMATIVIDADE: OUTROS JOVENS, OUTRAS PRÁTICAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Na conjuntura atual da Educação brasileira, tanto os sujeitos que constituem os espaços escolares passaram por mudanças, quanto a própria Educação, que necessitou fazer ajustes na sua legislação. Nas palavras de Haddad,

A Educação é sim um fator de formação de mão de obra e uma resposta possível ao direito por trabalho digno de todas as pessoas, [...] um direito humano que propicia, por sua formação geral, condições melhores para a vida e para a participação política e social. (2013, p. 8)

Diante disso, nota-se mudanças nas práticas vivenciadas pelos sujeitos que estão inseridos nas instituições, pois, estão influenciados por uma sociedade associada a um sistema capitalista constituído de novas configurações, conforme Teixeira (2014, p. 35):

[...] a colonização das mentes e a corrosão do caráter, expressão de Richard Sennet sobre a competição, o individualismo e o consumismo, configurações do capitalismo nas sociedades contemporâneas com expressivas reverberações sobre as nossas subjetividades e a dos meninos¹⁴.

A educação vem apresentando mudanças recorrentes nas últimas décadas, nesse sentido, conforme Silva (2013, p. 697), “parece-nos que ocorre um deslocamento do caráter coletivo dos processos escolares para os individuais”. O autor assevera que a própria escola induz práticas – tanto individuais quanto coletivas – que se atenuam para disputas entre quem são os melhores entre eles e também propiciam avaliações constantes de si e dos outros por meio de atividades em que há competição e notas.

¹⁴ Meninos, na citação, referem-se aos jovens.

É notável como nas esferas sociais e privadas vêm se regulando e naturalizando modos de ser, pensar e executar ancorados em princípios de competitividade e performatividade que atingem em maior ou menor proporção também os jovens.

Para Ball (2010), estamos no rumo de uma sociedade performativa. Performatividade, segundo o autor, seria

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. (BALL, 2010, p. 38)

Nesse sentido, vivemos em uma realidade em que, cada vez mais, os sujeitos adentram em um cenário de competitividade, pois quanto mais se tem destaque mais se pode ter reconhecimento. O mais importante é ter resultados de performances que sirvam “como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção” (BALL, 2010, p. 38).

Nessa mesma direção, Pais (2005, p. 22), em sua obra “Ganchos, tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro”, retrata o cotidiano de jovens em busca de um trabalho (seja legal ou ilegal, formal ou informal, legítimo ou ilegítimo) num labirinto que a vida constitui. Lançados para a vida real e ativa, o autor relaciona o jogo com a própria vida do jovem:

Por vezes, o caminho não é tão rápido (fast lane¹⁵) quanto se supõe. Faz parte do jogo (que a vida é). Apenas os mais hábeis conseguem, com sucesso e rapidez, atingir os seus objectivos – o que pressupõe que os adversários com quem jogam fiquem pelo caminho. Mas o mais provável é que tenha de aproveitar qualquer gancho ou biscate. Convém então enfatizar o carácter crescentemente performativo das culturas juvenis e das transições dos jovens para a vida activa, acentuando a sua aleatoriedade e diversidade. O que entre os jovens parece estar cada vez mais em jogo é o jogo com a própria vida, é uma ética de vida que a toma como aventura. (PAIS, 2005, p. 22)

¹⁵ "Jones in the fast lane" mostra-nos como, no cenário virtual de um jogo de computador, um jovem se descobre como protagonista nos interstícios de uma realidade composta: metade imagem, metade substância; realidade intermédia – ou mundo intermédio (PAIS, 2005).

Ball (2010) e Pais (2005) mostram uma cultura disseminada pela lógica de reconhecimento, visto que o jovem entra num jogo em que o adversário pode ser tanto ele mesmo quanto outros indivíduos, e tais disputas acontecem pela própria sociedade que enaltece tais práticas e pelas necessidades que o jovem enfrenta na vida cotidiana.

Conforme Sarlo (2005, p. 101), “a configuração da sociedade do futuro passa a depender da competência das forças do mercado educacional”. Tais ações também podem “engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que têm uma dimensão emocional (*status*), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade” (BALL, 2010, p. 40).

É perceptível, que as organizações educacionais englobam redes e níveis; no entanto, não escapam das performances atraídas pelo mercado financeiro. Krawczyk (2014, p. 37) refere que as instituições escolares também têm outro objetivo, “implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado”.

Deste modo, as mudanças na educação e as influências ocasionadas pela sociedade capitalista fizeram com que as juventudes não sejam mais as mesmas do passado, conseqüentemente, outros alunos se configuram nas instituições escolares.

A construção conceitual de juventude busca demonstrar as diferentes dimensões da vida subjetiva e social das inúmeras juventudes, na tentativa de possibilitar a percepção de como estão elas constituídas, como organizam seus modos de vida e constroem suas relações com outros indivíduos em diferentes espaços sociais.

Vale ressaltar, que os jovens, atualmente, apresentam uma criticidade acentuada em relação às gerações anteriores, carregada de pluralidades de ideias e posições. Nesse sentido, é possível encontrar contornos próprios, condições sociais variáveis e representações singulares, marcadas por transformações biológicas, psicológicas e sociais, esse “é um momento próprio de experimentações, de descobertas e testes das próprias

potencialidades e de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 117).

Quanto à multiplicidade das gerações, sabemos que elas convivem, mas temos de levar em conta que cada geração carrega suas características, as quais influenciam no funcionamento dos indivíduos no tempo presente.

Os jovens que estão nas instituições escolares, em sua maioria, nasceram a partir da década de noventa e são chamados, de acordo com Hernandez (2011), de Geração Z, nascidos depois de 1993. Para o autor, esses estudantes “usam tecnologias de comunicação e de mídia, tais como a World Wide Web, mensagens instantâneas, mensagens de texto, *MP3 player*, telefones celulares, YouTube, e por isso ganharam a denominação de nativos digitais” (HERNANDEZ, 2011, p. 25).

Nos estudos de Toledo (2012), a autora sinaliza que a Geração Z pode ser integrante ou parte da Geração Y, já que a maioria dos autores posiciona o nascimento das pessoas da Geração Z entre 1990 e 2010.

O “Z” vem de “zapear”, ou seja, de trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir ou, ainda, por hábito. “Zap”, do inglês, significa “fazer algo muito rapidamente” e também “energia” ou “entusiasmo”. (TOLEDO, 2012, p. 3)

Vale lembrar que, fazendo parte ou não também da Geração Y, esses jovens são igualmente chamados de Geração Next ou Millennials. Na verdade, não há uma data específica, a maioria se refere à Geração Y como sendo pessoas nascida entre os anos 1980 e meados de 1990. A Geração Y é considerada a geração do computador, das facilidades, da globalização; por isso se confunde com a Geração Z que apresenta semelhantes características. Essa geração ganhou “autoestima e não se sujeita a atividades que não fazem sentido em longo prazo. Sabem trabalhar em rede e lidam com autoridades como se fossem colegas de turma” (HERNANDEZ, 2011, p.23).

Em consonância com a ideia de Ball (2010) sobre a performatividade, vista numa lógica individualista e de mérito próprio, Valente (2011) aponta

características dessa geração contemporânea (Y ou Z dependendo da literatura):

As características pessoais comuns levantadas na literatura, tais como autoconfiança, foco no sucesso pessoal, independência, imediatismo, autenticidade ou relações numerosas conduzem para um ponto em comum: elas tendem a caracterizar comportamentos que valorizam a igualdade (liberdade de escolha, tolerância à diversidade), bem como o foco nas conquistas pessoais (autoconfiança, impaciência, consumismo). Na verdade essas características representam algumas das bases das culturas individualistas, em que a independência prevalece sobre o pertencimento a grupos específicos e as pessoas, em princípio indistintas, têm seu valor associado às suas conquistas pessoais. (VALENTE, 2011, p. 24)

Vale lembrar que, anterior às Gerações Y e Z, a sociedade perpassou por outras gerações, como a geração Baby Boomers¹⁶, “nascidos entre 1946 e 1964, e a geração X¹⁷, nascidos entre 1965 e 1977, que também deixaram resquícios para as gerações atuais.

Na perspectiva de Pais, essa geração é considerada ioiô, pois, devido à sua natureza,

[...] é uma geração em que o ‘tempo flecha’ se cruza com o tempo cíclico, tempo de eterno retorno. Os jovens dessa geração tão rapidamente abandonam a escola, adquirem emprego e se casam – deixando de ser jovens e passando a ser adultos – quanto, com a mesma rapidez, caem de novo no desemprego, voltam à condição de estudante e se divorciam, redescobrimo a juventude. (PAIS, 2005, p. 61)

Essa geração descobre e se redescobre, lida com frustrações e realizações a todo o momento, constitui-se de características de encorajamento e empoderamento, típicos da própria identidade da juventude, e estão dispostos a desafios e competições que a própria instituição os seduz a participar. Silva (2013) acrescenta ainda que os

¹⁶ Receberam este nome pelo salto populacional que iniciou em 1946 com o fim da guerra e o retorno dos soldados para suas famílias. São os filhos do pós-guerra, que romperam padrões e lutaram pela paz. Foi a primeira geração que cresceu em frente à televisão.

¹⁷ Nesse período as condições materiais do planeta permitem que se pense em qualidade de vida, liberdade no trabalho e nas relações. Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, sentem que já podem tentar equilibrar vida pessoal e trabalho. Mas, como enfrentam crises violentas, como a do desemprego na década de 80, também se tornam céticos e superprotetores.

sujeitos desse tempo privilegiam valores como flexibilidade, autonomia, inovação, livre circulação e espírito empreendedor.

Além disso, os jovens *agregam valor* a si mesmos:

[...] dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que *agregam valor* a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo. (BALL, 2010, p. 50)

Para Ball (2010), a sociedade produz seleções de quem são os indivíduos melhores naquilo que fazem dentre várias possíveis representações – ou versões – da organização ou da pessoa, dando a esse movimento o nome de fabricação,

Invariavelmente e fundamentalmente, atos de fabricação e as próprias fabricações agem por meio das práticas que representam e as refletem. A fabricação se torna algo para ser mantido, vivido até; algo usado para avaliar práticas individuais. A disciplina do mercado é transformada em uma disciplina da imagem, do signo. (BALL, 2010, p. 45)

Nesse sentido, se a fabricação é algo para avaliar práticas individuais, os estudantes, por meio da participação de eventos propostos pelas instituições geram uma fabricação individual de si mesmos, sobretudo, pelas apresentações de seus trabalhos. A exemplo disso, numa reportagem intitulada “É hora de apresentar”, retirada do site eletrônico da instituição do IFRS em julho de 2015,

Oralmente ou em pôsteres, as apresentações são um momento importante para quem se dedica a um projeto, seja de pesquisa, extensão ou ensino. Mas os alunos do IFRS mostraram desenvoltura e clareza e expuseram a qualidade das ações em desenvolvimento nos campi da instituição. (IFRS, 2015)

Os jovens, nesse cenário, estão convidados a se fabricarem em seu cotidiano. Consoante Ball (2010, p. 50), “Representamos cada vez mais e encenamos nossas individualidades acadêmicas nos termos da produtividade e das tabelas de performance” .

A disseminação de práticas performativas pode ser vista sob um ângulo asseverativo, enraizadas num modelo capitalista em que o lucro e o consumo intensificam-se; ainda assim, avaliações e resultados de projetos apresentados pelos estudantes na Rede Federal produzem ciência, estabelecem relações com o trabalho, a cultura e as tecnologias, além de apresentarem um protagonismo juvenil criado por seus esforços e reconhecido na fabricação apresentada do projeto ou de si mesmo.

Tais práticas, sejam coletivas ou individuais, sinto que estão se naturalizando nas instituições, não somente pelo capitalismo, que propicia mudanças nas culturas juvenis, mas também pelas próprias instituições educacionais, que promovem uma cultura, na qual novas produções de conhecimento são exigidas a cada momento.

Vale lembrar que, segundo o sociólogo Dayrell em entrevista para Gomes (2011), o jovem tem mais facilidade de construir determinadas práticas culturais quando ele aparece não só como consumidor, mas também como produtor.

Ball (2010, p. 51) enfatiza que “nós temos uma oportunidade para ficarmos entusiasmados. Nós também temos oportunidades diárias para recusar esses modos de responsabilização de nós mesmos”. Todavia, os modos de responsabilização emergem de uma cultura interpelada pela sociedade, pelas próprias organizações e até mesmo pela própria juventude que ousa e promover inovações, apresentando um comportamento distinto das gerações anteriores.

No item 3.2 deste estudo, intitulado *Juventude e Ensino Médio: um estado da arte nas edições da ANPED SUL (1998-2014)*, foram apontadas quais dificuldades as instituições escolares e os professores vêm enfrentando para compreender o jovem atualmente na região Sul do País, além de apresentar os pontos de vista dos jovens sobre a relação que estabelecem com a escola.

Alguns aspectos são importantes destacar em relação à juventude no âmbito educacional. Primeiramente, destaco a visibilidade do jovem como sendo um problema.

A juventude do Ensino Médio, dessa forma, vem sendo um tema central na problemática vivida pelos professores no ambiente escolar. Diante disso, torna-se importante a compreensão dos fatores que tem afetado a constituição desta nas últimas décadas, de forma a influenciar novas configurações identitárias e mesmo o surgimento de novas culturas jovens no interior dos colégios. (OLIVEIRA, 2008, p.4)

Os jovens, carregados de suas culturas, constituem novas identidades; não diferentemente, a instituição escolar transita por constantes configurações de juventudes, pois “[...] parte dos estudantes do Ensino Médio não se encontram nessa faixa etária, o que faz com que a formação em nível médio também coincida com outros períodos da juventude ou até mesmo com a vida adulta” (WELLER, 2014, p. 137).

Sabe-se, no entanto, que é encontrada uma parcela de jovens fora dessa idade de 14 a 18 anos nas instituições escolares; contudo, há uma predominância dessa faixa etária.

Veiga (2016, p. 13) vai ao encontro do pensamento de Weller e destaca que “assegurar o direito à Educação e caminhar em direção à universalização do Ensino Médio passa por reconhecer as múltiplas juventudes que estão na escola, sua diversidade, necessidades e direitos”.

Vale retomar o papel do Ensino Médio em sua perspectiva de formação do jovem tanto para a cidadania, quanto humana, papel este repleto de significados construídos durante a trajetória desses jovens que “tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 119).

Tais espaços sociais são transformados pelos jovens por intermédio de suas ações e constituídos pela linguagem, mais especificamente pela palavra; segundo Freire, “a palavra não deve ser um privilégio de poucas pessoas, mas direito de todos os homens e mulheres, os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2002, p. 78). Fazer-se pelas palavras é fazer-se pela linguagem, pois vivemos na linguagem, é nela que se dá a experiência existencial do homem (FLICKINGER, 2014).

Historicamente, desenvolveu-se a crença de que o silêncio deveria imperar nos muros da escola, essa, aliás, é a tônica presente em muitas

instituições ainda hoje. Entretanto, é preciso entender e assumir que estamos diante de outros sujeitos, na contemporaneidade, e também de outras culturas. O jovem, consoante Oliveira (2008), vive em um mundo radicalmente novo, com outras categorias de inteligibilidade, que ele próprio ajuda a construir, enquanto os adultos ainda sofrem mais diretamente o impacto das retóricas do passado.

É nessa perspectiva que os profissionais da Educação precisam repensar suas práticas escolares no cotidiano, começando pela compreensão das mudanças nos processos de socialização dos jovens, o reconhecimento de seus saberes, de suas experiências e de suas culturas, e, sobretudo, abrindo a possibilidade para escutá-los, pois muitos dos conflitos entre jovens e seus professores são provocados pelas dificuldades de traduzir sinais que não conseguem decifrar.

Oliveira aponta algumas pistas de movimentos possíveis nesse sentido: “Concedendo-se a palavra aos jovens, por sua vez, poderemos adentrar nas nuances culturais que podem estar a influenciar suas formas de ser no cenário escolar” (OLIVEIRA, 2008, p. 6). Não palavras soltas, segundo Freire (2002) e Oliveira (2008), mas palavras constituídas de sentidos, que podem ou não construir um diálogo que depende sempre de uma figuração da palavra, como uma forma de inscrição de um fundo de acontecer efetivo.

Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares (CARRANO, 2009, p.13).

O alerta de Teixeira (2014), que dá a devida atenção que merecem as palavras, possibilita abrir mais reflexões:

inclusive porque elas são parte da linguagem, que é o que nos faz humanos, mas como fica a palavra dos nossos meninos alunos? Mesmo que concordemos com a ideia de que somos profissionais da palavra, assim como somos trabalhadores, artesãos da memória, arautos da esperança e muito mais, precisamos nos perguntar: como a palavra tem estado presente em nossas relações com a garotada? Ou, que silêncios as escondem? Quais dinâmicas dificultam ou reprimem a palavra deles, de nossos

jovens estudantes? Ainda que a palavra não possa faltar ao docente, ela também não pode faltar ao discente, pois somos, ambos, educadores e educandos, sujeitos de cultura. (TEIXEIRA, 2014, p.15)

Portanto, a palavra torna-se o centro de toda relação, sobretudo, o diálogo como fenômeno essencialmente humano (FREIRE e SHOR, 2008), pois é considerado elemento fundante nas relações construídas no interior das escolas.

É com esse intuito que no próximo capítulo apresento as colaborações de Sócrates, Buber, Gadamer, Freire e outros pensadores que contribuíram com uma perspectiva dialógica das relações sociais, considerando-a como prática humana e essencial ao ser, calcada em experiências e trajetórias vivenciadas por esses autores no século XXI.

4 DO DISTANCIAMENTO AO REENCONTRO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA UM DIÁLOGO EDUCACIONAL

Historicamente, a instituição escolar tem se defrontado com inúmeros desafios, e Oliveira (2012) sinaliza um deles: a falência da escola moderna permanece atrelada aos modelos de disciplinamento no qual o saber erudito ou acadêmico é o único sentido da escolarização.

A sinalização de Oliveira é complementada por Tomazetti, que diz: “manter-se em uma miopia voluntária acerca das alterações sociais, que a todos afetam, principalmente aos sujeitos jovens, produziria um distanciamento cada vez maior entre professores e alunos” (OLIVEIRA, 2012, p. 65).

A problemática apresentada por Tomazetti (apud OLIVEIRA, 2012) faz-se presente nos muros das instituições escolares. A ênfase no saber, sustentado pela meritocracia¹⁸ apresentada por Michael Young na década de sessenta, desencadeia um distanciamento maior de muitos alunos, ainda mais com a desapareição do diálogo frente aos problemas, considerados um fenômeno cultural comum. (GADAMER, 2002).

No campo da própria pedagogia, não se faz mais possível gerar uma simples reprodução do que havia sido ensinado e também disseminado pelas práticas pedagógicas propostas pelas gerações anteriores. A própria escola não se constitui mais apenas por saberes escritos e formalizados, produzidos de maneira durável, propagando formas de exercício de poder.

Nos estudos de Vincent, Lahire e Thin (2001), os autores trazem a concepção da forma escolar, a qual se caracteriza por uma forma peculiar de socialização, numa relação com regras impessoais e com outras formas sociais, dentre elas, com formas de exercícios de poder.

Sobre essas formas de relações constituídas na escola e fora dela,

[...] a pedagogização social, ou seja, as relações sociais passam a ser compreendidas através das normas. Essa relação se extrapola

¹⁸ O livro *Rise of the Meritocracy*, de Michael Young (1958), carregava um conteúdo negativo, pois a história tratava de uma sociedade futura na qual a posição social de uma pessoa era determinada pelo QI e esforço. Young utilizou a palavra *mérito* num sentido pejorativo, diferente do comum ou daquele usado pelos defensores da meritocracia. Para estes, mérito significa aproximadamente habilidade, inteligência e esforço.

no ambiente escolar, onde há uma grande normatização da conduta, a espontaneidade do sujeito é reduzida, e, onde se desenvolve uma relação hierárquica de governo, onde o mestre (professor) governa os alunos. (TOMMASELLI, 2009, p. 03)

Essas características, trazidas no texto *Sobre a história e a teoria da forma escolar de Vicent, Lahire e Thin* (2001), propõem identificar o tipo de forma escolar que se constituiu ao longo do tempo, recorrendo a uma análise sócio-histórica na França, também, destaca os modos de conhecimento e as maneiras de exercício de poder entre os sujeitos participantes do processo educacional. Isso me permite suspeitar que os modos de conhecimento e socialização reproduzidos ainda hoje no Brasil emergiram da invenção da *forma escolar* pelo viés retrospectivo dos séculos anteriores e dos países europeus que influenciaram diretamente os paradigmas construídos, tanto nas normas quanto nas práticas educacionais. Para os autores,

[...] a invenção da forma escolar para compreender como, não sem dificuldades, um modo de socialização escolar se impôs aos outros modos de socialização; e para discernir também quais são as suas principais características e tudo que faz parte desta configuração histórica singular, quando nossa tendência é acreditar que tal modo, não sendo natural é, pelo menos, eterno e universal: a pedagogia; as disciplinas, etc. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 11)

Nesses modos de socialização escolar, trazidas por esses autores, tenho visto a disseminação de práticas que sustentam ainda uma relação hierárquica entre professor e aluno, contribuindo para a constituição de espaços que reforçam ainda mais um distanciamento nessas relações. Alguns pesquisadores contemporâneos afirmam que a escola e os jovens ainda encontram-se distantes (OLIVEIRA, 2012; DAYRELL, 2007; DUBET, 1997).

Ainda assim, considero que a instituição escolar seja um espaço formativo reconhecido socialmente, tendo uma função mais que legítima ao conduzir a formação humana integral, além de não se limitar mais à dimensão exclusivamente pedagógica, calcada em uma formação de ensino formalizado, científico e técnico, que tinha unicamente espaços de ensino ancorados em conteúdos descontextualizados de sua realidade.

Assim como os jovens não são mais os mesmos em diferentes territórios, segundo Dayrell (2003), a juventude também é parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos e tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, ela assume importância em si mesma. Nas palavras de Teixeira (2014, p. 35),

[...] estamos diante de um desafio: tocar nossos jovens alunos, [...] que os implique e os envolva com a aula, com a escola, com os processos de construção do conhecimento, cumprindo com as nossas responsabilidades profissionais, que são humanas e sociais.

Nesse sentido, pensar nas sugestões propostas por Teixeira, caberia, numa primeira instância, buscá-las por meio do diálogo, que se encontra enfraquecido nas relações humanas, pois vejo a um processo de enrijecimento gradual do ser, e apesar de não querer enfatizar uma acepção negativa, ressalto que, neste século, as transformações sociais e culturais tendem a distanciar um princípio relevante, a relação.

O indivíduo carrega consigo a substancial herança dialógica resultante da palavra proferida, palavras não soltas, mas palavras que constituem o diálogo permeado de significação e sentido. As relações humanas acontecem essencialmente por meio da comunicação, envolvendo diálogo em circunstâncias concretas, históricas e sociais.

Diante dessa lógica, retomo a citação de Teixeira (2014, p. 35) que diz “estamos diante de um desafio: ‘tocar nossos alunos’”; esse “tocar”, no meu entendimento significa trazer algum sentido e/ou significado na trajetória escolar, isto é, encontrar indivíduos predispostos a ouvi-los e a considerar suas narrativas no cotidiano escolar.

Neste capítulo, tenho a intenção de apresentar as contribuições de filósofos na constituição de um pensamento ontológico acerca do ser em diferentes tempos e contextos, cuja preocupação central é o próprio ser na relação com o outro.

Pensadores como Sócrates platônico¹⁹, Gadamer, Buber e Freire trazem contribuições no que tange aos conceitos de *diálogo*, *experiência* e *inter-humano*, sinalizando a partir de conceitos e exemplos de diálogos que suscitem uma reflexão, para que os educadores repensem para uma práxis pedagógica com os estudantes do Ensino Médio, sobretudo, uma práxis pedagógica essencialmente dialógica.

O ser diferencia-se dos outros seres, como um ser racional, com a capacidade de comunicar-se por meio da linguagem, seja pelas palavras, por gestos ou olhares, edificando-se enquanto se comunica e fala. Esse ser, para compreender a linguagem que o constitui, conhece-se no mundo pelas produções linguísticas de sua cultura, sejam elas escritas ou faladas.

Desde os tempos da Grécia Antiga, alguns filósofos saudavam a prática dialógica em ruas e praças públicas. Sócrates, reconhecia a importância do diálogo na procura do saber, pois por meio dele seria possível despertar o homem para a consciência em relação ao saber, além de ajudá-lo nessa busca. De sua mãe teria aprendido a arte de “trazer a luz”²⁰.

O diálogo, levava para discussão, que segundo Paviani (2008) Platão herda de Sócrates essa prática e a arte de perguntar e responder transforma esses procedimentos em método dialético. Nessa prática, Platão efetiva o ideal de moralidade socrática, de conhecer a si mesmo, redimensionando pedagogicamente todo o pensamento teórico e toda ação;

No pensamento socrático, o homem voltava-se para si mesmo questionando diferentes assertivas, por meio da pergunta e tais questionamentos se davam, sobretudo, com o exercício do diálogo, portanto, em atos de falas, num vai e vem de ideias, criando conceitos e consequentemente saberes.

Diante disso, compreendo que o método socrático,

¹⁹ Segundo Paviani (2008, p.14) a relevância ímpar e moral de Sócrates, que nada escreveu, e que condenado a morte, perdeu igualmente a palavra. Mas seu discípulo Platão surge com a missão de devolver-lhe a palavra, tornando-o personagem central na maioria de seus diálogos.

²⁰ Trazer a luz no sentido metafórico, pois sua mãe era parteira, ou seja, ajudava as mulheres a darem a luz aos seus filhos e o filósofo Sócrates ajudava os homens a dar luz aos seus conceitos.

O perguntar e a disponibilidade de ouvir o outro são condições que inauguram o diálogo. O método socrático consiste no diálogo, isto é, na troca de informações e conhecimentos e no desejo de alcançar a verdade. Para que haja diálogo, não bastam duas pessoas em conversação; é necessário troca, encontro, portanto, cooperação mútua de entendimento. (PAVIANI; PAVIANI, 2014, p. 131)

Desse modo, por meio do método socrático, possibilitou ao homem ter um pensamento autônomo e crítico. Ainda que na filosofia antiga o mestre fosse reconhecido como detentor do saber, havia discussões fundadas no conhecimento prévio do homem, disseminando um diálogo em que ambos os lados tinham a palavra.

Para elucidar a importância do diálogo no âmbito educacional, recorro primeiramente a Freire e Shor (2008) que destacam o diálogo como uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos transformam-se cada vez mais em seres criticamente comunicativos. Para os autores, o diálogo é o momento em que os humanos encontram-se para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.

Freire não restringe o diálogo apenas a uma técnica de um procedimento metodológico que se utiliza para obter resultados, mas inclui “algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123) e o considera um instrumento para o pensamento crítico, para reagir criticamente a ideologias que impedem uma postura de abertura diante do outro.

Complementando o pensamento de Freire e Shor, nos estudos de Hermann (2014), a autora crítica a tradição pedagógica ancorada em diferentes versões do idealismo que se mantém presa em suas categorias conceituais, principalmente nas versões metodológicas que produzem enquadramentos tanto do aluno como do processo de aprendizagem e que reduzem o diálogo a uma técnica, sem acionarem o necessário movimento de abertura no qual nos expomos, com o outro, a novos horizontes.

No pensamento freireano, “a práxis está no diálogo, pois através da fala ou da imagem podemos nos enxergar e enxergar o outro e ao mesmo tempo nos transformar” (FREITAS; GHIGGI; PEREIRA, 2014, p. 70). Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Freire nos alerta para o cuidado com a

postura do professor, de modo a não se colocar numa posição autoritária na relação dialógica,

[...] os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 1992, p. 117)

Desse modo, por não serem iguais, é necessário uma combinação de autoridade e respeito no professor, isto é, ao mesmo tempo em que o professor estabelece acordos, ele deve respeitar também a individualidade e liberdade que os alunos trazem com eles, se não corre o risco de torna-se um professor autoritário. Conforme Freire, em diálogos com Shor (2008, p.61), “A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*.”

Com a intenção de enriquecer o significado do diálogo aqui proposto, como atributo fundante nas relações, Freire aponta o respeito pelo outro como uma condição, não aceitando o autoritarismo na construção da relação humana, ao contrário, considera o diálogo no processo democrático pela via da socialização, de maneira mútua e respeitável independentemente da categoria à qual os participantes pertençam. O diálogo é, assim, a condição fundamental para uma verdadeira Educação.

O professor não pode esquecer que o conhecimento e a ignorância não são únicos, temos muito o que aprender uns com os outros, por isso, para Freire, “A autossuficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 87).

Não somente para Freire, o diálogo tem seu atributo fundante nas relações efetivamente humanas, mas também o filósofo alemão Hans Georg Gadamer, fundador da hermenêutica filosófica, considerada um modo de racionalidade, com objetivo da busca pelo sentido histórico e temporal, um

movimento que exige do ser uma busca permanente, e a articulação atual, de sentido na vida prática. A hermenêutica nos permite o diálogo com a tradição e sua reinterpretação, sem perdermos de vista o mundo contemporâneo.

Para o filósofo hermeneuta, “a linguagem viva é o campo da experiência privilegiado do estar no mundo. Prova disso é o fato de ele voltar-se ao pensamento grego e enfatizar a tese de que só na língua o logos ganharia vida” (FLICKINGER, 2014, p. 49).

Por intermédio da linguagem, acontece o diálogo vivo, em que o ser deixa-se ser e dizer para o outro de forma espontânea, revelando-se na situação e transformando-se, assim, “situações marcadas por diálogos autênticos, diferentemente, possibilitam que ambos os partícipes da ação educativa aprendam e transformem-se nessa relação” (CARBONARA, 2013, p. 155).

O diálogo vivo tem que estar em constante movimento, não se deixando cair no esquecimento do cotidiano. Flickinger, no livro *Gadamer e a Educação*, relembra a recuperação do diálogo vivo proposto por Gadamer em que referencia o respeito pelo outro no diálogo como princípio fundamental tanto no ato da fala quando da escuta: “O respeito mútuo entre os interlocutores manifesta-se também pela disposição de ouvir um ao outro”, pois “desde sempre o falar e o ouvir complementaram-se condicionando o acesso a verdade” (FLICKINGER, 2014, p. 85).

Partilhando da ideia de Gadamer (2005), para que haja um diálogo de caráter espontâneo, além do respeito pelo outro, é necessário oportunizar o outro a falar, dando-lhe o direito de se expressar, criando-se, assim, uma possibilidade de compreensão e interpretação do saber em jogo, em que o aluno não sai mais o mesmo de quando entrou no diálogo espontâneo.

Em seu livro *Verdade e Método*, Gadamer aponta tal oportunidade.

Para que um diálogo aconteça, tudo precisa se afinar. Quando o companheiro de diálogo não nos acompanha e não vai além de sua resposta, mas só tem em vista, por exemplo, com que meios de contra argumentação ele pode limitar o que foi dito ou mesmo com que argumentações lógicas ele pode estabelecer a refutação, não há diálogo algum – um diálogo frutífero é um diálogo no qual oferecer e acolher, acolher e oferecer conduzem, por fim, a algo que se mostra como um sitio comum com o qual estamos

familiarizados e no qual podemos movimentar uns com os outros.
(GADAMER, 2004, p. 46)

Flickinger (2014) refere que nos últimos ensaios escritos por Gadamer, ele reconheceu no diálogo o espaço privilegiado da experiência hermenêutica, além disso, viu no diálogo um movimento, em princípio, aberto. Nele, os interlocutores são forçados a revelar e questionar suas próprias certezas, fundadas em experiências anteriores, e o diálogo se desenvolve fazendo deles os seus integrantes. Ademais, não apenas faz com que se reflita nas crenças vistas como verdades, como também abre possibilidades para rever certezas que se tornam incertezas nos discursos trazidos pelo outro. “Assim, o diálogo ‘nos põe à prova’, provoca a exposição de nossas dúvidas diante daquilo que o outro contrapõe. O outro ajuda, sobretudo, a *des-cobrir* nossos preconceitos e a romper nossos enclausuramentos” (HERMANN, 2014, p. 490).

O conhecimento pelo outro emerge do diálogo, entretanto, muitas vezes, no âmbito educacional passa despercebido pelo professor, daí a importância de prestar a atenção no que o aluno relata.

Sem dúvida, para compreender a postura de um aluno, para avaliar a situação de um educador frente aos alunos, para evitar o manejo errado dos conflitos ou para escolher o caminho profissional mais adequado é importante conhecer os aspectos que influenciam na construção da postura e da autoestima das pessoas envolvidas e no relacionamento social entre eles, que daí resulta. (FLICKINGER, 2014, p. 78)

Tais aspectos citados pelo autor só são possíveis de serem percebidos na experiência do diálogo, não há possibilidade de conhecer o outro sem compartilhar junto com ele o seu próprio mundo.

Quando se pensa em *diálogo*, necessariamente se pensa em *experiência*, e percebe-se que ambos os conceitos remetem à existência de relações entre os seres que, por meio de trocas, adquirem novos conhecimentos e mudanças em si e nos outros. Consoante Gadamer (2002), por meio do exercício dialógico, experimentamos nossas próprias vivências como submersos em nossa historicidade.

Para Freire (2002, p. 153), a experiência deve ser vivenciada no sentido de abertura para o outro por meio da relação dialógica, tendo “a experiência de abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado, o fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”.

Gadamer, assim como Freire, também tem uma visão de mundo em que as experiências acontecem verdadeiramente na abertura para o outro. De acordo com Carbonara (2013, p. 51), a abertura para Gadamer

[...] é a única possibilidade de estabelecimento de alguma experiência verdadeira de interação, [...] o diálogo está no plano da experiência e [...] o objetivo principal de um diálogo não está em criar um acordo entre partes, mas está em abrir-se ao outro e construir algo que seja comum sem que precise ser igual” (CARBONARA, 2013, p. 143)

Nesse sentido, os professores não precisam estar numa condição de igualdade para discutir com seus alunos inúmeras temáticas que possam surgir, sejam elas relacionadas aos conteúdos propostos ou aos próprios problemas do cotidiano dos alunos. Assim, possibilitar uma aproximação a fim de que o aluno se sinta à vontade para exprimir suas ideias ou seus sentimentos, certamente, suscitaria um diálogo produtivo e autêntico em que aprenderiam um com o outro.

Com base no que foi exposto até o momento, percebo que as experiências vivenciadas no âmbito educacional são extremamente relevantes e podem ser tomadas como pontos de problematizações e reflexões na práxis pedagógica do professor.

Nos estudos de Silva (1995, p. 315),

A verdadeira experiência, lembra-nos mesmo Gadamer, contraria sempre as nossas expectativas, é sobretudo dolorosa e desagradável, abre-nos novos horizontes, põe-nos radicalmente em questão pela revelação do outro ou alteridade. Nela se encerra, como já o Hegel o manifestou, o importante problema da formação da consciência humana, tema tão descuidado por toda a filosofia tradicional, de cunho epistemológico, e hoje, como nunca, tão suscitado. A formação ou modo de ser do existir humano designa um processo (tempo) ou um caminho que exige uma forma específica de saber, "que nada tem a ver com a sabedoria que se ensina nas universidades", mas antes com a vida prática das relações inter-humanas e suas decisões.

Para Silva (1995), a experiência no pensamento gadameriano possibilita ao ser aprender um saber além do saber pedagógico, ou seja, significa aprender a ser um ser humanizador, e isso só é possível nos desafios frente à realidade trazida pelo outro que se apresenta.

Aqui, podemos relacionar as experiências trazidas pelos alunos em seus diferentes contextos, em que o professor aproxima-se, dialoga e, portanto, conhece o aluno numa dimensão histórica e social. Nessa perspectiva, cabe aos professores compreender que em cada aluno, há um sujeito, abarcado por uma história e uma realidade incomum; assim, na relação dialógica é que se cria um vínculo de confiança e respeito, em mutualidade com o outro e compreendendo o que o outro sente, como bem expresso por Querette (2007, p.81): “nas relações inter-humanas permite-se a experiência de vivenciar o que o outro sente. Este aspecto é, para Martin Buber (1977), uma experiência elementar, em que se funda o espírito verdadeiro da educação”.

Para Gadamer (1999, p. 525) o conceito de experiência “Não se refere somente a experiência no sentido do que esta ensina sobre tal ou qual coisa. Refere-se a experiência em seu todo. Esta é a experiência que cada um constantemente tem de adquirir e que ninguém pode se poupar”. Para o pensador a verdadeira experiência,

[...] experiência da finitude humana. É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. [...] Se em cada fase do processo da experiência adquire uma nova abertura para novas experiências, isto valerá tanto mais para a ideia de uma experiência consumada. Nela a experiência não chega ao seu fim, nem se alcança uma forma suprema de saber (Hegel), mas nela é onde na verdade, a experiência está presente por inteiro e no sentido mais autêntico. (GADAMER, 1999, p.527)

Nessa perspectiva, a experiência, seja em diferentes âmbitos, familiar ou educacional, será necessário enfrentar o desagradável, pois como humanos crescemos naquilo que não nos é agradável também, acrescido da abertura a qualquer tipo de experiência, pois dessa forma vivencia-se a verdadeira experiência.

Como experiência e diálogo, literalmente, caminham juntas. Outro filósofo que deixou uma contribuição inegável foi o filósofo Martin Buber. Acerca da concepção de diálogo trazido pela sua filosofia, pois, “é considerado um dos intelectuais do século XX que mais contribuíram para a filosofia do diálogo”, o qual “sempre insistiu na fundamentação do diálogo, numa dimensão espiritual, de um lado, e na sua relevância pedagógica, do outro” (QUERETTE, 2007, p. 68).

Na obra *Eu e Tu* de Buber (1977), é possível conhecer dois tipos de relação que o ser pode mergulhar: *a relação eu-tu e a relação eu-isso*. Guilherme (2016, p. XX), em entrevista para Stecanela, menciona a diferença entre essas duas relações:

A relação Eu-Tu, a relação dialógica, é uma relação na qual estamos abertos para o Outro, ela não envolve interesses, nela permitimos ao Outro se manifestar como realmente. Note que podemos entrar na relação dialógica mesmo sem o uso de palavras, às vezes nos comunicamos apenas com o olhar, uma expressão do rosto.

A relação Eu-Iso é mais simples, ela é instrumental, envolve usar o Outro como um meio para fins; por exemplo, na busca de uma informação. A relação Eu-Iso só é problemática quando esquecemos de usar a relação Eu-Tu. É muito fácil passar pela vida usando os outros, e quando ela se radicaliza, tornando-se a fonte de certas atitudes, como o racismo, a misoginia, a homofobia, etc. – que nada mais é do que ver o Outro como um objeto, e não como um igual.

Em Buber (1977), a constituição da relação dialógica, provém de um movimento de abertura para o outro muito além de uma relação eu-isso. Ainda assim, ambas estão presentes na Educação.

Na obra “*Eu e Tu*”, Buber (1997, p.06) referencia que “o mundo como experiência diz respeito à palavra EU-ISSO. A palavra EU-TU fundamenta o mundo da relação”; nesse sentido, no pensamento buberiano, para o ser se aproximar do *mundo da relação* é fundante que ele se realize em três esferas: a vida com a natureza, a vida com os homens e a vida com os seres espirituais.

As três esferas propostas por Buber totalizam o ser em sua plenitude, porém, destaco aqui a segunda delas: a vida com os homens está ligada

diretamente na concepção de diálogo, na qual a reciprocidade é fundamental na relação inter-humana; é o diálogo por excelência: “A segunda é a vida com os homens. Nesta esfera a relação é manifesta e explícita: podemos endereçar e receber o TU”. (BUBER, 1977, p.13).

Sabemos que o *tu* é um outro diante do *eu*, mas, no encontro dos dois pela linguagem, cruzam-se dois mundos, duas histórias, que lhes permitem se conhecerem, aprenderem e transformarem-se em um ser melhor. Buber chama a esse encontro de *inter-humano*, caracterizado pela espontaneidade, distanciado do jogo de aparências, revelando como realmente são; pois, somente assim, aconteceria o legítimo diálogo. “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é ter experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (GADAMER, 2002, p. 247).

Pensar na educação como um encontro inter-humano é constituir vicissitudes nas práticas educacionais para além de uma mera conversa objetiva, fugaz e sem sentido.

A respeito do *diálogo*, Buber, em sua obra *Do diálogo ao dialógico*, menciona alguns tipos de diálogo exercidos pelo homem,

Conheço três espécies de diálogo: o autêntico – não importa se falado ou silencioso – onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva; o diálogo técnico, que é movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo; e o monólogo disfarçado de diálogo, onde dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados e crêem ter escapado com tudo, ao tormento de ter que contar apenas com os próprios recursos. (BUBER, 2009, p.53)

Analisando as três espécies de diálogo apontadas por Buber e, relacionando a elas os diálogos que se sucedem nas salas de aulas, identifico as três espécies no cotidiano escolar. Primeiro, porque assim como ocorrem diálogos predominantemente técnicos, de modo que os professores nem percebem a manifestação de seus alunos e o conhecimento sobre eles, ainda assim, percebo que ocorra o *diálogo autêntico*, pois, mesmo em condições diferentes (um na condição de aluno e o outro na de professor), a

relação dialógica acontece, em que professor e aluno são recíprocos e abertos, compreendendo uns aos outros, criando sentidos na relação. Como diz Carbonara (2013, p. 144), “O que se compreende é algo que toma sentido na relação em que é compreendido e por isso é constitutivo daquele que compreende”.

Já o *diálogo monólogo*, este, sim, é mais preocupante, pois o professor se coloca numa posição de absoluto, não dialoga, e discursa como se estivesse sozinho, considerando seus pensamentos únicos e verdadeiros. Buber chama isso de conversação:

[...] uma conversação, que não é determinada nem pela necessidade de comunicar algo, nem por aquela de aprender algo, nem de influenciar alguém, nem de entrar em contato com alguém, mas é determinada unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança, decifrando no outro a impressão deixada, ou de tê-la reforçada quando vacilante; uma conversa amistosa, na qual cada um vê a si próprio como absoluto e legítimo e ao outro como relativizado e questionável. (BUBER, 2009, p. 54)

De modo que, os três tipos de diálogos caracterizados por Buber, nem sempre são considerados diálogos propriamente, podendo ser apenas uma conversação.

Numa outra perspectiva, no âmbito educacional, o *diálogo monólogo*, citado por Buber (2009), é referenciado por Gadamer no capítulo *Incapacidade para o Diálogo* de sua obra *Verdade e Método II*, onde, para o filósofo, a incapacidade para dialogar atingiu a sociedade, as instituições e avançou para o âmbito educacional de forma contundente, mostrando que essa é uma característica que está predominando na sociedade do século XXI.

O diálogo entre professor e aluno é certamente uma das formas mais primitivas de experiência do diálogo, e aqueles carismáticos²¹ do diálogo de que falamos acima são todos mestres e professores que ensinam seus discípulos ou alunos através do diálogo. Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos. É o perigo da cátedra que todos conhecemos. (GADAMER, 2004, p. 248)

²¹ Gadamer considera como carismáticos do diálogo: Confúcio, Buda, Jesus e Sócrates.

Em ambas as concepções de *diálogo* trazidas por Buber e Gadamer, tanto o *diálogo monólogo* de Buber quanto o *diálogo pedagógico* de Gadamer encontram-se em situações semelhantes: o professor discursa, muitas vezes de maneira extensa, sem disponibilizar espaço para uma escuta do aluno; como afirma Gadamer, o professor imagina que está se comunicando, talvez até esteja, mas não com seu aluno, por essa razão não estaria propondo um diálogo verdadeiro.

É possível perceber, desde décadas passadas, práticas educacionais em que o silêncio dá lugar ao diálogo em algumas circunstâncias, entretanto, admite-se que, ainda assim, o homem voltava-se para si próprio diante de uma plateia à espera de ele discursar o seu saber.

Atualmente, os professores deparam-se com novos desafios e outros estudantes, outras juventudes diferentes das gerações anteriores. Oliveira (2012), na conclusão de sua tese sobre a crise no Ensino Médio, aponta para a existência de desse outro estudante.

[...] a sala de aula de ensino médio já não recebe de alunos de antemão disciplinados, autocentrados e predispostos à reflexão em torno dos saberes docentes; mas, a sujeitos em cujos comportamentos predominam a diversão, a descontração e a indisposição para o aprendizado escolar na sala de aula. (OLIVEIRA, 2012, p. 262)

Além desse novo perfil estudantil, o jovem traz consigo uma “bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Eles são portadores de histórias de relação com a educação, com o conhecimento. Possuem visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais e educacionais” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28).

No que diz respeito à sociedade atual, vivencia-se um progresso científico e tecnológico arrebatador que, conseqüentemente, atinge a educação em diferentes aspectos. Por outro lado, enfrenta-se um novo desafio de ordem sociocultural, ou seja, o distanciamento dos alunos de seus professores, pois em consonância com os estudos de Oliveira os alunos são herdeiros de sociedades virtuais,

desde a infância, esses sujeitos possuem dificuldade nas interações mais próximas, nas quais a avaliação do que se pode

dizer e de como devemos proferir o que pensamos e sentimos se faz um elemento fundamental das convivências sociais pautadas pelo respeito. (OLIVEIRA, 2012, p. 248)

[...] jovens consumidores e internautas, acostumados ao hedonismo tradicional e moderno, ante uma instituição escola cujos tempos, espaços e objetivos diferem diametralmente de uma cultura organizada em torno do prazer e da virtualidade. (OLIVEIRA, 2012, p. 236)

De fato, é notório, tanto no contexto histórico de décadas atrás quanto na atualidade, desafios constantes e distintos na Educação, entretanto, conhecer essa juventude que surge no cenário educacional torna-se relevante. A busca do estudante para a aprendizagem e o bem-estar no convívio social com seus professores, começa pelo *diálogo aberto*, distante de imagens que desfaz a real imagem de aluno²². Nessa medida, o ato de dialogar, como já dito anteriormente, possibilita a ambos manifestarem-se.

Contudo, a constituição do *diálogo aberto* apresenta-se, ao mesmo tempo, por meio das formas de relações sociais que surgem nos contextos educacionais. A esse respeito, Vicenti, Lahire e Tin (2001) enfatizam uma reflexão antropológica como sendo fundamental para o vínculo entre o social, o cognitivo e a linguagem. Para eles, “a forma assumida pelos laços sociais é indissociável das múltiplas práticas de linguagem que, aliás, são uma dimensão constitutiva” (VICENTI; LAHIRE; TIN, 2001, p. 36).

Retomando as contribuições dos filósofos citados acerca da concepção do *diálogo* enquanto elemento mediador nas relações, convém elucidar que, a práxis dialógica está presente em diferentes épocas e não se reduz apenas a um mero instrumento pedagógico ou científico, tendo em vista seu caráter extremamente reflexivo e humano.

Ao longo deste capítulo, propus dialogar com diferentes pensadores que defendem a importância da presença do diálogo nas relações humanas e a conceituação de diferentes diálogos trazidos por eles, porém, vale ressaltar que as concepções apresentadas aqui, através dos autores, constituíram-se no contexto histórico e pessoal de cada pensador.

²² Nos estudos de Corti (2014) a autora apresenta o pensamento de Perrenoud numa perspectiva de superação na condição de características normativas do ofício de aluno, naturalizando, naturalizando-se numa experiência invisível sendo construída, que consiste em atitudes de escape, resistência, negação, conformação ou adesão estratégica.

Na concepção pedagógica de Freire, o *diálogo* é primazia nas relações humanas, é de onde partem as relações pedagógicas num viés crítico e autônomo, frente a uma postura de abertura voltada para uma educação emancipatória e libertadora.

Não diferente de Freire, o filósofo Gadamer acredita que o diálogo é o primeiro movimento numa prática educativa e o caminho para a verdadeira transformação de um ser crítico. Consoante Gadamer, “O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós, e em nós, que nos transformou” (GADAMER, 2002, p. 247).

Por sua vez, Buber (1977) vê no diálogo a realização do ser numa dimensão mais totalitária, inclusive do âmbito espiritual, ultrapassando todas as dimensões possíveis (educacional, psicológica, ética). Dessa maneira, atribui sentido pela dimensão espiritual no processo pedagógico.

Tais bases conceituais, com destaques para as proposições de Freire (1992, 2002, 2005), Gadamer (2002) e Buber (1977, 2009), possibilitaram reflexões sobre as relações constituídas pelo ser ao longo das últimas décadas.

Para que a instituição escolar assuma seu papel crítico e reflexivo, imbuído de sentido para os alunos que passam por ela, é necessário reencontrar o diálogo nas relações entre professores e alunos, e, assim, tornar-se significativo na experiência escolar, uma vez que o diálogo traz consigo o caráter fundante do ser inseparável do agir.

Por conseguinte, não é possível deixar que a instituição escolar torne-se, segundo Buber (2009, p. 54), um “submundo de fantasmas sem rosto”, mas se torne um mundo real por meio do diálogo, marca definitiva do fenômeno na relação, e que os rostos sejam reconhecidos, no intuito de tocar profundamente a existência do ser pelas experiências. De acordo com escritor africano Mia Couto (2011), “Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro”.

No próximo capítulo, detalho os percursos metodológicos pelos quais transitei, apresentando a escolha do método, a sistematização das

narrativas dos participantes e os resultados encontrados em relação às temáticas propostas: Juventude, Ensino Médio do IFRS e Diálogo.

5 TECENDO AS NARRATIVAS JUVENIS: DOS GRUPOS FOCAIS ÀS CATEGORIAS ENCONTRADAS NO ENSINO MÉDIO DO IFRS

“Os textos não são escritos apenas para comunicar algo já perfeitamente conhecido; também são elaborados para aprender, para constituir novos modos de compreender a realidade.”

(MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 104)

Tomando como ponto de partida os embasamentos teóricos que alicerçam a educação na perspectiva do diálogo, de conceitos e de caracterização específicas acerca das práticas dialógicas, bem como as relações que se constituem nos espaços escolares, nesta sessão apresento fios condutores teóricos em consonância com procedimentos metodológicos que suportam as discussões referentes às temáticas propostas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optei por deixá-los para a parte final deste trabalho, pois senti a necessidade de, primeiramente, apresentar os aportes teóricos que embasaram esta pesquisa, as contribuições de outros acadêmicos, no que tange ao binômio *Juventude e Ensino Médio*, e de outros estudos de diversos autores apresentados ao longo deste estudo, para, posteriormente, fazer os entrelaçamentos das narrativas dos participantes com conceitos e contribuições teóricas.

Por conseguinte, apresentarei as etapas que compuseram os percursos investigativos deste estudo de natureza qualitativa e exploratória. Serão descritos nos procedimentos o delineamento do estudo, os sujeitos e a apresentação da ferramenta metodológica escolhida (a técnica dos Grupos Focais) a partir das bases teóricas de Barbour (2009); Gondim (2002) e Melo e Araújo (2010). Já para a análise das narrativas que emergiram dos grupos focais, alicerçar-me-ei na Análise Textual Discursiva orientada por Moraes e Galliazzi (2011).

Toda pesquisa está implicada com um determinado embasamento teórico associado a uma metodologia que corrobora o processo de investigação, Paviani (2013, p. 62) afirma que,

O pesquisador que não explicita as ações metodológicas e os pressupostos teóricos fornece a falsa ideia de que o método reduz ao um mero esquema, pois o verdadeiro método consiste na articulação de um conjunto de elementos que caracterizam determinado processo de conhecer, efetivado numa determinada linguagem e numa concepção de realidade.

Nesse sentido, pensando nos sujeitos participantes do estudo, para os caminhos investigativos optei por uma metodologia a partir da qual pudesse escutá-los. Stecanela e Salva (2006, p. 166) asseveram que “para dialogar, é preciso escutar, silenciar, suportar o silêncio do outro, escutar o que o jovem diz quando aparentemente nada diz. É preciso «estar aberto para»”. Diante disso, pretendi buscar resultados que respondessem ao problema proposto nesta pesquisa: Como os jovens percebem e significam o diálogo na experiência do Ensino Médio Integrado do IFRS – nos Campus X, Y e Z ?

A escuta das narrativas dos jovens estudantes possibilitou-me perceber e analisar parte da multiplicidade das dimensões do diálogo no cotidiano escolar do Ensino Médio, a fim de identificar as dificuldades encontradas para a promoção de diálogo e escuta como prática humana e educativa que transversalizam as culturas escolares.

Identificar as dimensões do diálogo também promoveu alguns sentidos para os estudantes no Ensino Médio, contudo, “para compreender o sentido construído pelo aluno na escola é preciso saber qual é seu papel no interior dessa instituição: porque está lá, o que faz, que posição ocupa frente aos adultos, entre outros aspectos”. (CORTI, 2014, p. 323).

As experiências trazidas pelos jovens acontecem num cotidiano específico, carregado de sentidos. Melucci (2005, p. 29) argumenta que “Na vida cotidiana, os indivíduos constroem ativamente o sentido da própria ação, que não é mais somente indicado pelas estruturas sociais e submetido aos vínculos da ordem constituída”. Para o sociólogo italiano, a construção de sentidos das ações dos indivíduos ocorre através de diversos acontecimentos concomitantes em diferentes âmbitos da vida. Já Stecanela (2009, p. 29) pondera, “Ao significado de cotidiano é possível associar a ideia de presente, daquilo que acontece todos os dias e que implica rotina de

repetição”. No entanto, para descortinar o cotidiano, é preciso escavá-lo, como uma atitude necessária ao pesquisador.

Dessa atitude decorrem tentativas de apreender e de compreender algo que está ali presente, em estado bruto, para ser talhado, detalhado, “escovado” (como os ossos que o arqueólogo descobre), mas que os condicionamentos arraigados às lentes interpretativas convencionais acabam por embaçar a visão e a percepção. (STECANELA, 2009, p. 66)

Escavar o cotidiano leva-nos, de algum modo, à curiosidade dos fatos e dos homens (FREIRE, 2002), levando a novas descobertas, novas práticas que podem estar nas entrelinhas das narrativas dos sujeitos pertencentes a um determinado contexto.

As práticas escolares também podem ser vistas como práticas culturais, um espaço de construção de identidade, reproduzidas através do comportamento humano, vinda do espaço das experiências vividas. Todo simbolismo é fator de identidade e toda cultura é cultura de um grupo. Conforme Barros,

São práticas não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros. (BARROS, 2005, p. 131).

As percepções do comportamento humano, citado pelo autor, caracterizam as práticas culturais de cada contexto escolar, impregnados por diferentes hábitos, costumes e representações advindos de suas culturas.

Reconhecendo que os participantes da pesquisa são sujeitos, Charlot (2001, p.19) afirma que “aquele que assim se mobiliza é um sujeito, um ser humano portador de desejos (e levado pelo desejo) e envolvido em relações sociais” e não meramente um objeto da pesquisa, assim, é imprescindível estabelecer uma relação de proximidade entre o pesquisador e os grupos para construir uma confiança mútua.

Feitas essas considerações, faz-se necessário, agora, apresentar um procedimento de pesquisa que permita ao pesquisador exercer o papel

do arqueólogo e de observador que respeita o conteúdo e os sujeitos da observação.

Nessa busca, encontrei a técnica dos Grupos Focais como forma de escavar as dimensões do diálogo presente nas narrativas dos jovens do Ensino Médio do IFRS. Segundo Melo e Araújo (2010, p. 3), trata-se de

Uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (MELO; ARAÚJO, 2010, p. 3)

5.1 GRUPOS FOCALIS: UM CONVITE AO DIÁLOGO

A técnica dos Grupos Focais mergulha nas narrativas dos participantes que, conseqüentemente, corroboram para elucidar o pensamento dos jovens acerca do diálogo por meio de suas experiências no Ensino Médio Integrado, entretanto, deve ser enfatizado o que são esses grupos focais. Nas palavras de Barbour (2009, p. 21) “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajado às interações do grupo”. Sua finalidade é ampliar a discussão e a escuta dos grupos em relação a um problema a ser discutido e sugerido pelo pesquisador.

Culturalmente apropriadas, as palavras, que podem ser usadas em uma grande variedade de circunstâncias, incluindo tópicos “delicados”, é uma forma de compreender melhor como as pessoas se sentem ou o que pensam sobre uma questão, produto ou serviço.

Melo e Araújo (2010, p. 2) ressaltam que, para a técnica dos grupos focais, “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”.

Como ferramenta de pesquisa qualitativa, os grupos focais propiciam a identificação de tendências, sendo que o foco desvenda problemas na busca da agenda oculta do problema, visando compreender e não inferir, tampouco generalizar, permitindo a reflexão em busca do que é essencial.

Há uma relação intrínseca entre a técnica dos Grupos Focais e seus objetivos com a pesquisa dialógica, segundo Barbour (2009), o “método de pesquisa dialógico defendido pelo educador brasileiro Paulo Freire é empregado no desenvolvimento comunitário”. Cruz, Bigliardi e Minasi (2014) afirmam que a pesquisa, vista por um olhar freireano, é uma forma de diálogo, o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, para a organização dos grupos focais, elaborei um roteiro (Apêndice A), para que a aplicação da técnica tivesse continuidade e não perdesse o foco. Nesse sentido, tais cuidados foram necessários, pois, como alerta Gondim (2002, p. 6), ter roteiro é importante, mas não pode ser confundido com um questionário. Nesse sentido, o autor refere que “Um bom roteiro é aquele que permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes”.

Na construção do roteiro foi imprescindível articular os objetivos da pesquisa com os questionamentos desejados. Foi necessária atenção aos critérios sem se esquecer do prévio planejamento, para que aspectos relevantes fossem contemplados. Um breve detalhamento do assunto a ser discutido possibilita uma primeira reflexão aos participantes sobre problematizações que seguiram durante a realização dos grupos focais.

Posteriormente, elaborei e organizei os documentos que foram apresentados aos sujeitos da pesquisa antes mesmo de sua participação, como o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento dos menores participantes da pesquisa (TALE), que informam e esclarecem o objetivo da pesquisa, sendo uma proteção legal para o pesquisador, para os participantes da pesquisa e seus responsáveis. Os termos devem estar escritos em forma de convite numa linguagem acessível aos sujeitos, de maneira que compreendam que sua imagem será privada de qualquer exposição.

Nessa perspectiva, Melo e Araújo (2010) sinalizam uma questão fundamental, a ética, que merece atenção especial do pesquisador para delinear seu projeto de investigação, e que trata de garantir a privacidade dos participantes.

Alinhado a esses dois tópicos da pesquisa, planejei a composição dos grupos focais. Para tanto, alguma característica em comum é necessária. Para Barbour (2009, p. 87) “uma vez que o grupo será a principal análise de pesquisa com grupos focais, faz sentido convocá-los para facilitar comparações, ao garantir que os membros do grupo compartilhem pelo menos uma característica importante”.

A importância da quantidade de participantes na configuração dos grupos focais propicia, com maior profundidade, a interação grupal, e sua dimensão pode ser, preferencialmente, entre seis a doze pessoas e, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes (MELO; ARAÚJO, 2010).

Os recursos tecnológicos são necessários para acompanhar as discussões, a gravação dos diálogos estabelecidos detalha, sutilmente, depoimentos que podem passar despercebidos, além disso, colaboram nas transcrições.

Segundo Melo e Araújo (2010, p. 7):

As gravações possibilitam ao pesquisador conferir todas as manifestações corporais, tonalidades de voz e outras expressões, que se o pesquisador estiver concentrado em anotar pode não relatar nos seus registros. Esse recurso tem como suporte as transcrições, que devem ser feitas o mais breve possível, que não precisa necessariamente esperar a realização de todas as sessões de grupos focais. [...], os grupos focais não se realizam na perspectiva dos estágios, mas de processos, em que o desenvolvimento das análises se dá concomitantemente à realização das sessões, mesmo que nesse momento seja efetivado o registro através da observação.

Para tanto, o papel do moderador é imprescindível, pois precisa desencadear o máximo de tópicos do assunto, a fim de que promova uma discussão produtiva e faça fluir tais discussões, intervindo quando se quiser introduzir novos tópicos. Para evitar interpretação equivocada, deve-se perguntar diretamente ao grupo, razão pela qual o papel do moderador é importante, pois, ao acompanhar o aprofundamento da discussão, ele formula interpretações e averigua se elas fazem sentido para o grupo. (GONDIM, 2002, p.155).

Na utilização dos grupos focais, o moderador pode ter um assistente para fazer as observações e anotar as narrativas relevantes dos participantes. Da mesma forma, Barbour (2009, p.108) afirma que “o assistente pode ser um recurso valioso para lidar com quaisquer questões domésticas que podem aparecer, como um participante incomodado que precise ser atendido”.

É importante não esquecer que a unidade de análise é o grupo e não os sujeitos individuais, porém, é possível evidenciar e perceber as falas ou comportamentos não verbais, como as expressões e gestos dos participantes.

Morgan (1997 *apud* Gondim, 2002), estabelece três modalidades de Grupos Focais: grupos *autorreferentes*, que é a principal fonte de dados; *técnica complementar*, não utilizado como o instrumento principal, mas no auxílio de outras abordagens; e *multimétodos* qualitativos, isto é, associados a outras.

Para o estudo do qual trata essa dissertação a modalidade utilizada se associa nos grupos autorreferentes,

Os grupos focais auto-referentes servem a uma variedade de propósitos, não só para explorar Grupos Focais como Técnica de Investigação, mas para explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, mas aprofundar e definir questões de outras bem conhecidas, responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectiva futuras. (GONDIM, 2002, p.152)

Com a escolha da técnica dos Grupos Focais, foi possível escutar os participantes da pesquisa atentamente, por conseguinte, propiciou aprofundar questões relevantes e perceber as diferentes concepções e pontos de vista relativamente aos tópicos propostos (apêndice A) em consonância com o problema de pesquisa e os objetivos propostos. O propósito era constituir grupos focais com sujeitos que tivessem chegado recentemente na instituição e, também, com aqueles que estão finalizando a trajetória na Educação Básica, portanto, criando um cenário de opiniões que serão analisadas através das narrativas com diferentes perspectivas, para

posterior análise das narrativas construídas, bem como das reflexões que emergiram nas discussões dos grupos focais.

5.1.1 Os sujeitos da Pesquisa

Para realizar a técnica dos grupos focais com os estudantes do IFRS, tive um grande desafio: selecionar quais campus fariam parte da pesquisa. Confesso que enquanto pesquisadora em formação e profissional atuante no IFRS, o desejo era realizar a pesquisa com todos os estudantes dos campus que já ofertam o Ensino Médio, porém, o tempo para o estudo e a metodologia escolhida tornava isso inviável.

Dessa forma, por acreditar que a pesquisa exige um intenso envolvimento por parte de quem a realiza e pensando na otimização do tempo e no deslocamento para a realização do trabalho de campo, escolhi uma das regiões do Estado (a serra gaúcha) na qual a rede está inserida, representada por três campus da mesma região. Essa escolha também se aproximava de um dos objetivos específicos da pesquisa: detectar se há aproximações de opiniões em relação às temáticas propostas para discussão (juventude, Ensino Médio e diálogo) entre os participantes dos três grupos focais.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, foram constituídos três grupos focais com um encontro em cada campus. O cronograma foi construído em conjunto com os coordenadores de cursos e com os Diretores de ensino de cada campus. Antes disso, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de ética da Universidade de Caxias do Sul via plataforma Brasil²³, ao qual solicitei a autorização para a pesquisa seguindo todas as etapas.

Em relação ao número de participantes para os grupos focais, o objetivo foi selecionar dois estudantes por série, havendo estudantes do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do Ensino Médio Integrado de nível

²³ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

Técnico, totalizando no mínimo oito e no máximo doze participantes para cada grupo.

No total, vinte e três estudantes participaram da pesquisa, sendo uma média de sete ou oito participantes em cada grupo focal nos três diferentes campus. Em relação ao número de participantes, Barbour destaca esse cuidado, referindo que

A questão de quantos números realizar é determinada pelas comparações que o pesquisador deseja fazer, não há um número mágico e não é necessariamente melhor, ainda que fazer dois grupos focais com características similares que possa colocar o pesquisador em solo mais firme em relação a fazer afirmações sobre os padrões dos dados, uma vez que isso sugeria que as diferenças observadas não são apenas uma característica de um grupo em particular, mas são provavelmente relacionadas às diferentes características dos participantes refletidas na seleção. (BARBOUR, 2009, p. 88)

Cada grupo focal teve um encontro com duração aproximadamente de uma hora e quarenta e cinco minutos, com um tempo médio de trinta minutos para cada temática apresentada. No início de cada bloco, houve um breve detalhamento da temática pela pesquisadora. Foram destinados 15 minutos para considerações finais do grupo. Os grupos focais foram realizados nas próprias instituições de ensino, pois como já citado anteriormente, os sujeitos da pesquisa são alunos matriculados nas instituições da Rede e tiveram o consentimento de seus responsáveis para participação dos GFs no próprio ambiente educacional.

Após contato por telefone, reunião e consentimento dos Diretores Gerais dos três campus, combinei com os coordenadores dos Cursos de conversar nas turmas para explicar qual era a proposta da pesquisa, quais seus objetivos e como seria sua metodologia.

Para composição dos grupos focais, defini pelo menos dois participantes de cada ano, sendo um de cada sexo, representando a turma, para que tivesse olhares diversificados segundo recortes de idade, sexo e série.

5.1.2 O cenário da pesquisa: o campus X, Y e Z do IFRS

É importante situar numa pesquisa as informações das instituições selecionadas para a pesquisa, principalmente descrever aspectos como histórico, localização, cursos ofertados, modalidades de oferta e outros mais.

O Campus Farroupilha, que nesta pesquisa foi nomeado de Campus X, está no campus situado na Avenida São Vicente, nº 785 (esquina com a Avenida dos Romeiros), no bairro Cinquentenário na cidade de Farroupilha e integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma instituição federal de ensino público, gratuito e de qualidade.

Segundo dados no site do campus (2016), inicialmente o núcleo avançado de Farroupilha foi aprovado pela instrução normativa RFB nº 748, emitida em 21 de maio de 2010. Em julho de 2010, ocorre o primeiro processo seletivo com início das aulas em 02 de agosto desse ano, surge a partir da federalização da antiga Escola Técnica de Farroupilha (Etfar), com a finalidade de oferecer cursos técnicos de nível médio, de nível superior de graduação e de pós-graduação, atendendo a verticalização da Educação. A partir da portaria nº 330/MEC, de 23 de abril de 2013, o Núcleo Avançado de Farroupilha foi transformado oficialmente em Campus Farroupilha do IFRS.

Atualmente, são ofertados o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e os cursos técnicos: Eletrônica, Eletrotécnica, Metalurgia e Plásticos subsequentes ao Ensino Médio, os Cursos superiores de Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Processos Gerenciais, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional.

Num primeiro momento, realizei o convite em todas as turmas de Ensino Médio Integrado, de primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do curso de Informática. Nesse dia, contei com a colaboração de uma assistente de aluno do campus que prontamente acompanhou-me nas turmas. Posteriormente, anotei os nomes dos alunos interessados em participar, no entanto, em algumas turmas ocorreu o interesse de mais de dois alunos por turma, em participar, dos grupos focais, para isso, já

realizava um sorteio na hora para definir quem participaria como titular e no caso de imprevisto tinha outro como suplente. No total, foram dezessete estudantes interessados em participar da pesquisa, sendo sete homens e dez mulheres. Nesse momento, já foram entregues os termos TALE E TCLE, já mencionados anteriormente neste capítulo, para obterem autorização dos pais.

No dia do grupo focal, os estudantes trouxeram os termos assinados no dia agendado para o encontro, no qual compareceram sete alunos, sendo que um participante do primeiro ano não pode comparecer e nem seu suplente, por isso, foi chamado o participante suplente do terceiro ano e o participante do quarto ano, que havia confirmado presença, mas teve um imprevisto e não pode comparecer.

Abaixo, apresento uma tabela com informações (codificação, idade, sexo e ano) dos participantes do campus X:

Tabela 2 – Participantes do Campus X

Codificação	Idade	Sexo	Ano do Curso
P1	17 anos	Feminino	3 ^o
P2	16 anos	Masculino	2 ^o
P3	17 anos	Masculino	4 ^o
P4	16 anos	Feminino	3 ^o
P5	16 anos	Masculino	3 ^o
P6	15 anos	Feminino	1 ^o
P7	15 anos	Feminino	2 ^o

Tabela construída pela autora.

O próximo campus a ser descrito é o de Bento Gonçalves, que nesta pesquisa foi nomeado de campus Y. Integra o Instituto Federal de Educação

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que é uma Instituição Federal de ensino público e gratuito, segundo dados no site da Rede.

Este campus está localizado em uma área central no Município de Bento Gonçalves, é a fazenda-escola (767.420 m²), localizada no distrito de Tuiuty, distante 12 km da sede. A instituição foi criada em 22 de outubro de 1959 pela Lei nº 3646, de 22 de outubro de 1959, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e passou a funcionar de forma efetiva a partir de 27 de março de 1960. Em 25 de março de 1985, sua denominação foi alterada para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek. Em 16 de agosto de 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG). Em 29 de dezembro de 2008, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que contou com o Campus Bento Gonçalves.

Atualmente, o campus oferta os seguintes cursos de nível médio: Curso Técnico em Agropecuária; Curso Técnico em Informática para Internet – Integrados ao Ensino Médio; Curso Técnico em Administração – Subsequente ao Ensino Médio; e Curso Técnico em Viticultura e Enologia – Concomitante ao Ensino Médio.

Na oferta dos cursos superiores, estão os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Licenciatura em Pedagogia e Cursos Tecnólogos, em Tecnologia em Viticultura e Enologia, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Horticultura, Tecnologia em Logística e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, já a oferta dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu estão a Especialização em Viticultura e Especialização em Educação, Ciência e Sociedade.

Vale ressaltar, que pela oferta ser maior de cursos de Ensino Médio Integrado e conseqüentemente ter mais turmas, o Diretor de Ensino possibilitou fazer o convite nas turmas do Curso de Agropecuária. No total foram convidadas seis turmas de diferentes séries, sendo que nesse campus, o Curso é realizado em turno integral, por isso, a grade curricular do Curso é ofertada em três anos.

Na data do convite, estive conversando nas turmas com o auxílio de uma assistente de aluno do campus, que me auxiliou na localização das salas e na apresentação para os estudantes.

No total, quinze estudantes mostraram interesse em participar da pesquisa, sendo nove meninas e seis meninos. Dentre os estudantes, foi realizado um sorteio, tendo três representantes do primeiro e segundo ano e dois suplentes e dois participantes do terceiro ano e dois suplentes, totalizando oito participantes para a pesquisa.

Tabela 3 – Participantes do Campus Y

Codificação	Idade	Sexo	Ano do Curso
P8	16 anos	Feminino	2º
P9	16 anos	Feminino	2º
P10	14 anos	Masculino	1º
P11	16 anos	Masculino	3º
P12	17 anos	Feminino	3º
P13	15 anos	Masculino	2º
P14	15 anos	Feminino	1º
P15	15 anos	Feminino	1º

Tabela construída pela autora.

Por último, apresento o Campus Caxias do Sul, que nesta pesquisa foi nomeado de Campus Z, também esse campus, não diferente dos outros, integra o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

É uma instituição federal de ensino público e gratuito, conforme informações no site do campus (2016). O Campus Z iniciou-se com a Chamada Pública MEC/SETEC nº 1 de 2007, para apoio à fase 2 do plano de expansão da rede federal de educação tecnológica, esse plano foi uma

iniciativa do governo federal para implantar 150 novas unidades de educação tecnológica, prevendo a instalação de uma escola técnica em cada cidade polo do País, no ano de 2010, na sede provisória localizada no bairro Floresta.

Em 2014, passou a funcionar na sede definitiva, num espaço de mais de 7.000 m² de área construída. Entre os cursos ofertados de nível Médio estão os cursos Técnico de Fabricação Mecânica; Técnico de Plásticos; Técnico de Química – modalidade integrada; curso Técnico em Plásticos – modalidade subsequente e Curso Técnico em administração – modalidade PROEJA.

Na oferta de cursos superiores estão os cursos de Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Processos Metalúrgicos. Para o ano de 2017, o campus passará a ofertar três novos cursos: o curso de Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Produção e Processos Gerenciais, e também, o curso de Pós-Graduação stricto Sensu – Mestrado em Tecnologia e Engenharia de Materiais em conjunto com os campus Feliz e Farroupilha.

O campus Z, não diferente do campus Y, tem uma oferta considerável de cursos técnicos integrados. O convite foi estendido a todas as turmas dos diferentes cursos. No total, trinta e cinco estudantes demonstraram interesse em participar da pesquisa, sendo vinte e uma meninas e quatorze meninos, nas turmas que tiveram mais de quatro estudantes inscritos realizei um sorteio deixando dois estudantes titulares e dois estudantes suplentes.

Tabela 4 – Participantes do Campus Z

Codificação	Idade	Sexo	Ano do Curso
P16	17 anos	Feminino	3º
P17	16 anos	Feminino	2º
P18	54 anos	Masculino	4º
P19	18 anos	Masculino	3º

P20	17 anos	Feminino	3º
P21	15 anos	Masculino	1º
P22	15 anos	Feminino	1º
P23	15 anos	Feminino	1º

Tabela construída pela autora.

5.1.3 Tramas do diálogo: narrativas vindas dos Grupos Focais sob o olhar da Análise Textual Discursiva

Por mais que se tenha cuidado na transcrição das narrativas dos grupos focais, ainda assim, dificilmente conseguiria ser totalmente fiel ao que foi narrado nesse tempo e espaço, pois é algo profundamente subjetivo àquele momento e também trata do modo como o sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico e social, é sempre uma narrativa, entre muitos pontos de vista possíveis.

Além do mais, cada grupo focal se constitui com sujeitos e contextos diferentes. Extrair e compreender a lógica das relações que se estabelecem nos grupos, em um determinado tempo e espaço, distinto de qualquer outro, ainda que se tenha o mesmo roteiro, com objetivos e ordenação da técnica realizada de maneira igual, ainda assim, não se teria os mesmos percursos e, conseqüentemente, nem os mesmos resultados.

Contudo, procurei garantir a maior aproximação possível das narrativas trazidas pelos participantes, explicitada nas relações existentes entre os procedimentos adotados na construção do material empírico, em consonância com os aportes referenciais e os objetivos da pesquisa.

Toda pesquisa apresenta pressupostos de aportes teóricos e experiências advindas de outras trajetórias do pesquisador, não sendo do mesmo modo e nem neutro. A esse respeito, Moraes afirma que:

Enxergamos as coisas, percebemos os fenômenos, lemos textos, sempre a partir de referenciais teóricos que constituem nossos domínios linguísticos, nossos discursos. Por isso sempre estamos interpretando. Não temos como sair da 'prisão' da linguagem e do discurso a partir dos quais falamos. Necessitamos manifestar-nos de dentro deles. (MORAES, 2003, p. 203)

Nesse sentido, a construção de uma pesquisa advém de experiências e conhecimentos singulares de cada pesquisador; carregamos em nós o que nos constituí enquanto pesquisadores. A partir da escolha da temática, é delineada uma determinada visão de mundo e refletida a dimensão social em que se inserem a pesquisa e o pesquisador, desfazendo totalmente a pretensa neutralidade e objetividade da pesquisa científica.

Entretanto, é importante lembrar que as pretensões que se objetiva com a pesquisa, ajudaram nas construções das análises das categorias dos grupos focais, a sistematização das transcrições também facilitaram o processo. Por se tratar de produções construídas por meio das narrativas dos participantes, escolhi como ferramenta metodológica a análise textual discursiva, pois, “consiste em uma metodologia de análise de materiais textuais usada em pesquisas de natureza qualitativa” (STECANELA; ZEN, 2013, p. 304).

Sobre esses materiais textuais da pesquisa, que têm como finalidade produzir novas compreensões sobre os discursos apresentados em diferentes textos, Moraes e Galiazzi mencionam que:

A análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 112)

Para tanto, para que esses três movimentos propostos pelos autores aconteçam, primeiramente parte-se da desconstrução e reconstrução dos textos que Moraes e Galiazzi (2006, p. 132) chamam de *unitarização*. Para eles, os discursos são “recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador”. É nessa etapa que acontece uma seleção das unidades significativas. Stecanela chamaria de um processo de decifração dos enigmas.

A interpretação se compõe por meio de um intenso processo de leitura e releitura do material empírico, desafiando a escrita e a reescrita dos textos parciais que se vai produzindo, encaminhando o pesquisador a novas buscas teóricas no sentido de validação de suas interpretações, oxigenando seu aporte teórico, ampliando o diálogo e descrevendo o redesenho dos caminhos e dos pontos de chegada. A cada nova leitura, emergem surpresas tornando possível reescrever o que se escreveu. (STECANELA, 2013, p.28)

Levando em conta a totalidade das transcrições, as leituras e releituras do material empírico, resultou num total de trinta e sete páginas

que duraram seis horas aproximadamente; por conseguinte, permitiram-me fazer o recorte das narrativas aproximadas, fase chamada de *categorização* “levando ao agrupamento de elementos semelhantes”. (MORAES, 2003, p. 197)

Nesse momento de acordo com os critérios da pesquisa, constrói-se as categorias *emergentes*, sendo que elas podem ser modificadas a qualquer momento, nas palavras de Moraes e Galiazzi (2006, p. 125) “as categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência”.

Por último, tecendo as considerações dos achados das narrativas dos participantes por meio das temáticas discutidas (juventude, Ensino Médio e diálogo), surpresas ao longo do caminho surgiram, ou uma captação do novo emergente nasce. Para Moraes (2003, p. 202), são os chamados metatextos “constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto num modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados”.

No próximo capítulo, apresento os resultados das análises feitas e os achados da pesquisa acerca das narrativas dos participantes. Para tanto, os percursos metodológicos da pesquisa são a chave para um bom resultado, com uma combinação entre a realidade e as múltiplas percepções escritas através da produção acadêmica.

5.1.4 As diferentes percepções dos Grupos Focais

Uma das primeiras impressões que tive nesse conjunto de narrativas construídas nos três grupos focais foi perceber que os participantes da pesquisa demonstraram liberdade em expor suas perspectivas, talvez pela própria técnica que os deixou à vontade, ou pelo momento que o pesquisador e o grupo propiciaram.

De acordo com Gondim (2002), na abordagem das pesquisas qualitativas, o enfoque, por sua vez, está na compreensão de um contexto particular, respaldando-se na interpretação, na busca de significado, na subjetividade e na intersubjetividade.

Por mais que cada grupo focal esteja reunido por alguma característica semelhante (nesta pesquisa os estudantes estão no Ensino Médio), contudo, cada contexto é próprio daquele grupo, além disso, permite analisar amplamente certo grupo à medida que busca entender atitudes, preferências, sentimentos, consensos, dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados em grupos, sejam eles categorias sociais ou mesmo indivíduos com alguma identidade e homogeneidade (GONDIM, 2002; MATTAR, 1997).

Por meios das transcrições e anotações da assistente do grupo focal, identifiquei diferentes posicionamentos e reações diante das temáticas propostas (juventude, Ensino Médio, diálogo²⁴), principalmente em relação ao pensamento crítico apontado pelos participantes.

Fazendo uma análise breve dos GFs, considero importante destacar as características encontradas em cada grupo.

No campus X os participantes, de um modo geral, colocaram sem muitas dificuldades suas perspectivas acerca das temáticas, alguns participantes se conhecem pelos encontros esporádicos dentro do campus e atividades coletivas propostas, mas também pelo fato de serem membros do Grêmio Estudantil (dos sete participantes, quatro são membros do Grêmio). O grupo debateu os três assuntos propostos com bastante ênfase, tanto que o tempo estipulado para cada assunto chegou a seu limite máximo. Entre as temáticas propostas para o debate, foi o único grupo que antecipou a discussão sobre o diálogo com seus professores antes mesmo de adentrar no tema conforme estipulado no roteiro, pois estávamos discutindo sobre as percepções do currículo no Ensino Médio Integrado da rede, quando dois participantes introduziram o assunto em suas narrativas. Esse fato me deixou surpresa e satisfeita, pois o tema diálogo emergiu das narrativas de uma forma natural, corroborando o objetivo geral desta pesquisa.

Já no campus Y, o grupo constituído nos GFs não demonstrou se conhecerem, além disso, alguns participantes destacaram-se mais em suas narrativas, principalmente estudantes que estão no final da trajetória do Ensino Médio. Estes se sentiram mais à vontade para expor suas ideias,

²⁴ Temáticas como ponto de partida para serem discutidas.

mas à medida que o grupo iniciou as discussões, aos poucos, os estudantes de primeiro ano conseguiram se soltar mais também. O grupo conseguiu debater, mas não extrapolou o tempo dos temas, ao contrário, finalizou antes mesmo do tempo proposto. Entretanto, pude identificar nas narrativas dos estudantes que o tema Juventude e as relações construídas com os outros (proposto no bloco 1) foram as mais evidenciadas nesse grupo. Outra característica específica desse grupo foi responderem de maneira consensual que as experiências mais marcantes do IF foram as aulas práticas, como por exemplo, assistir a um parto de um bezerro e ir até a granja ver os animais de perto.

E, por último, no campus Z, foi possível identificar diferentes olhares da instituição, talvez pelo fato dos estudantes terem vivenciado épocas diferentes, como a sede provisória e, posteriormente, a sede definitiva. Enfim, as narrativas dos participantes evidenciaram o quanto essa mudança foi marcante, pois os participantes que estão no final da trajetória do Ensino Médio relataram que, atualmente, o campus está mais completo em infraestrutura e no atendimento aos estudantes, por isso sentiram-se prejudicado em relação aos demais estudantes que ingressaram recentemente. Outra característica desse grupo foram as divergências de posições nas três temáticas, porém, o mais interessante foi o quanto isso gerou novas aprendizagens para aquele determinado grupo.

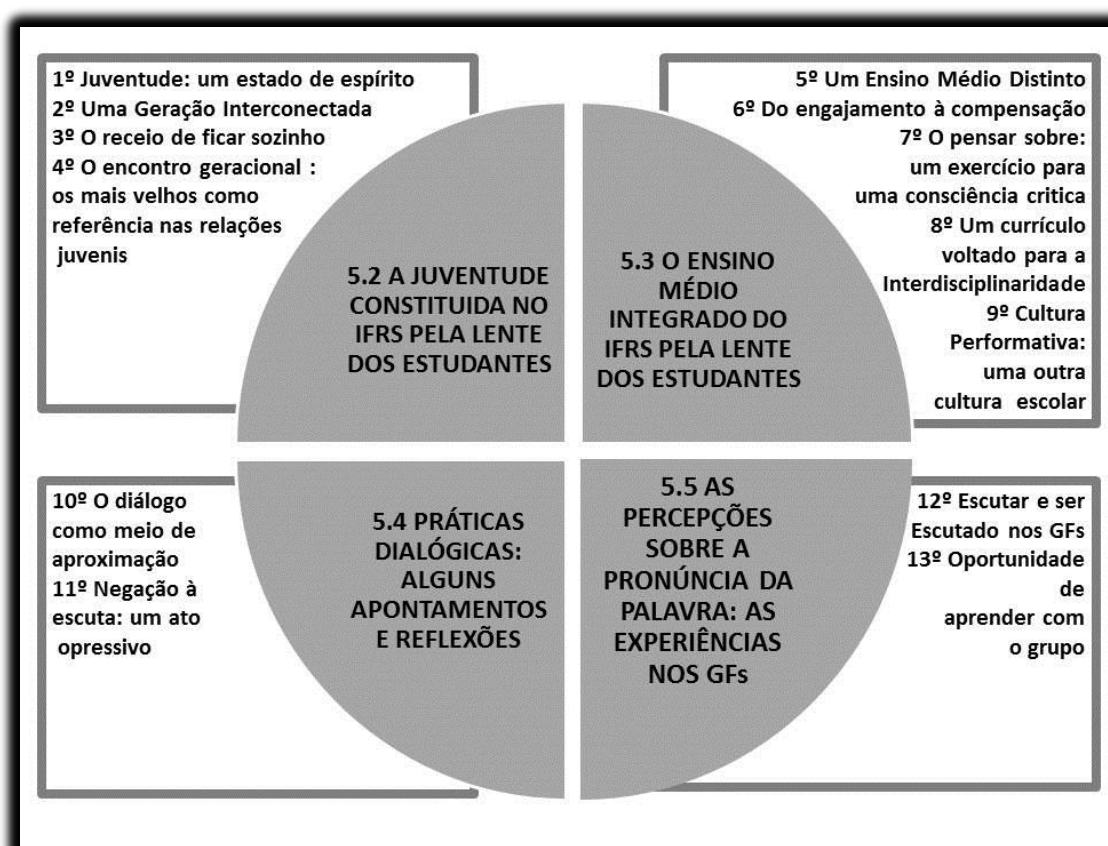
Considero essas discussões do campus Z produtivas e transformadoras para cada participante, pois acredito que isso ocorre devido dois fatores: primeiro, pelas mudanças sociais neste tempo e espaço que os jovens vivenciam na contemporaneidade, sendo atores de seus percursos (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011). Segundo, por eles sentirem liberdade para exprimir suas opiniões acerca das temáticas de seus interesses por meio da escuta. Mais adiante, apresentarei quais sentimentos tiveram na participação nos grupos focais e que narrativas produziram a partir das provocações.

Nessa perspectiva, propus-me enveredar pelo entendimento das perspectivas e dos anseios desses sujeitos, como constroem seus modos de ser e viver, como se educam ou são educados pelos outros e por si mesmos

na experiência do Ensino Médio, marcados por uma sociedade em constantes transformações econômicas, sociais e culturais.

A seguir, apresento no Diagrama 1 as temáticas propostas no roteiro e as treze categorias que emergiram a partir das narrativas dos participantes:

Diagrama 1: Temáticas propostas e Categorias emergentes



Fonte: construído pela autora

Com base nas orientações propostas por Moraes (2011), as transcrições foram analisadas e ancoradas na Análise Textual Discursiva pelo roteiro proposto às temáticas (juventude, Ensino Médio, diálogo) conforme surgiam por meio de questionamentos. A partir disso, procurei estabelecer relações entre as narrativas²⁵ dos três grupos focais, das quais

²⁵ Vale enfatizar que as narrativas trazidas pelos participantes em algumas categorias foram muito maiores que as narrativas que constam nos diagramas apresentados. Contudo, procurei apresentar as narrativas que mais se destacaram e que se mostraram pertinentes à pesquisa, a partir dos questionamentos propostos e, não necessariamente, os recortes das narrativas estão distribuídos de forma igualitária nos três campos da pesquisa.

emergiram as categorias temáticas e, conseqüentemente, nasceu o metatexto (MORAES, 2003) que se encontra no capítulo final desta dissertação.

No primeiro bloco do roteiro, sobre a temática *Juventude* intitulada “A juventude constituída no IFRS pela lente dos estudantes”, surgiram quatro categorias: *Juventude: um estado de espírito*, como os jovens constituem a sua juventude; *Uma geração Interconectada*; *O receio de ficar sozinho*; e *O Encontro geracional: os mais velhos como referências nas relações juvenis*.

No segundo bloco do roteiro, sobre a temática do Ensino Médio intitulada “O Ensino Médio Integrado do IFRS pela lente dos estudantes”, emergiram cinco categorias: *Um Ensino Médio Distinto*; *Do engajamento à compensação*; *O “pensar sobre”: um exercício para uma consciência crítica*; *Um currículo voltado para Interdisciplinaridade*; e, por último, *Cultura performativa: uma outra cultura escolar*.

No terceiro bloco do roteiro, sobre o tema “Diálogo na Instituição”, constituíram-se duas categorias: *O diálogo como meio de aproximação e Negação à escuta: um ato opressor*.

No último bloco do roteiro, sobre como foi a experiência em participar dos grupos focais, constituíram-se duas categorias: *Escutar e ser escutado no GF* e *Oportunidade de aprender com o grupo*, bloco que encerrou o roteiro proposto nos Grupos Focais.

Nas próximas páginas, apresento cada bloco e as categorias emergentes detalhadamente, numa visão construída a partir do meu olhar em consonância com os aportes teóricos que alicerçaram esta pesquisa. Também apresento em forma de diagrama as narrativas dos participantes e, logo abaixo, informações sobre eles, as quais poderão ser consultadas de forma mais detalhada por meio da tabela que se encontra no Apêndice D ao final desta dissertação.

5.2 AS JUVENTUDES CONSTITUÍDAS NO IFRS PELAS LENTES DOS ESTUDANTES

De acordo com Leão (2011), em seu artigo “Entre sonhos e projetos, a escola”, o autor considera as inúmeras juventudes constituídas em

diferentes contextos. Para ele, “não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos” (p. 101).

Somando a essa ideia, Esteves e Abramovay (2007) afirmam que a realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades.

Nesse caso, o contexto específico (os jovens entrevistados nos três campus do IFRS), apresentaram-se como atores de suas ações, não como coadjuvantes, mas como atores principais, que dialogam, refletem e tomam atitudes a partir de suas percepções de mundo.

Dialogar com as juventudes significa, também, fazê-los verem como são e não como os veem; implica convidá-los para uma reflexão sobre como se constroem imagens sobre eles; exige incentivá-los a uma postura sócrática de se conhecerem.

Para Pais (2005), seria um sistema de *autopercepção* em que os indivíduos organizam sua vida cotidiana como agentes sociais autônomos caracterizados pelo modo de relevância social. Segundo Esteves e Abramovay (2007, p. 29) “quando nos detemos na construção dessa categoria a partir da ótica dos jovens, damos centralidade não a visões exteriores, estrangeiras, mas sim aos próprios atores nela inseridos, sujeitos históricos concretos”.

No diagrama, abaixo, menciono algumas narrativas relevantes, explicitadas pela codificação idade e sexo dos participantes.

Diagrama 2 – Juventude: um estado de espírito

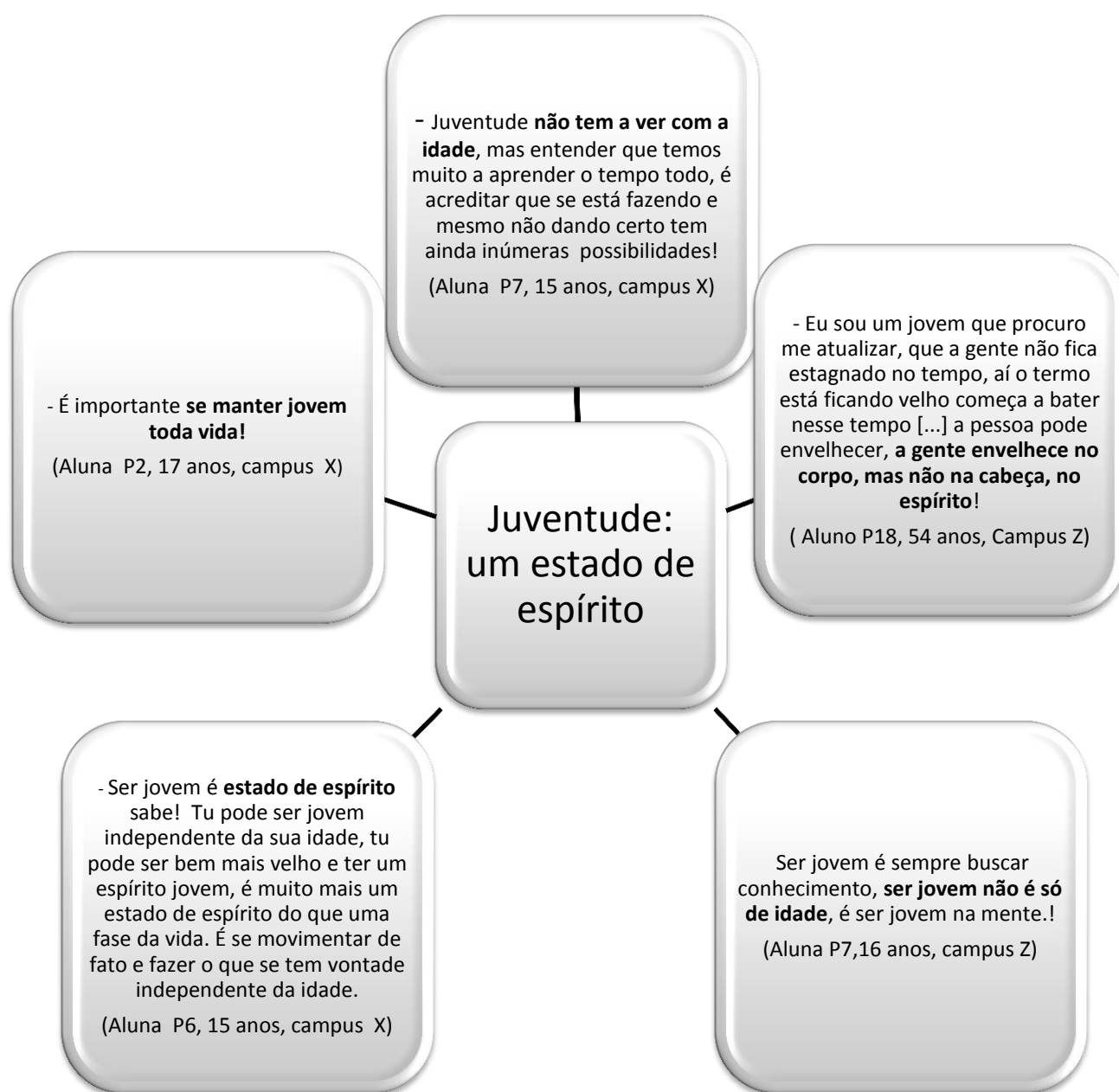


Diagrama construído pela autora

No diagrama acima, faço algumas relações sobre o que é ser jovem para os participantes dos GFs e, nesse sentido, surge uma categoria à qual intitulo *Juventude: um estado de espírito*, pois, segundo os participantes, eles não se veem presos a um recorte temporal de idade, ao contrário, para eles ser jovem está muito mais ligado ao estado de espírito e ao pensamento do que à própria idade, como já dito em outro momento, em

consonância com o pensamento de Dayrell e Carrano (2014), que não reduzem a compreensão de *Juventude* a uma definição etária ou a uma idade cronológica. Para eles,

A categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.110)

É preciso, por um lado, como afirmam os autores, pensar a Juventude, não como um momento passageiro, de transição, mas contextualizá-la socialmente por meio das culturas juvenis de um determinado contexto.

Pais (2005) entende que assistimos a um enfraquecimento da idade como categoria etária, tudo isso, deve-se ao fato de “a noção de cultura juvenil como parte da cultura de uma sociedade” ir se desenvolvendo “na medida em que as juventudes passaram a ser vistas como uma categoria social e geracional específica” (WELLER, 2011, p. 13).

A composição da identidade juvenil, para Stecanela (2004), é construída em sua relação com o social através da multiplicidade de experiências significativas e de suas culturas juvenis, que os levam a fazer escolhas, como se fosse um jogo de experimentação que se pode ganhar ou perder.

Além disso, as culturas juvenis criam características próprias de sua juventude, específica daquele tempo e espaço, de suas experiências, que criam outras relações sociais, pois os jovens vivenciam uma outra era; para Sales (2014), uma *ecologia digital* em que novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estão sendo estabelecidas por meio das tecnologias digitais.

A juventude é um ícone nesse processo, pois ela interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência. As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura

juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais ciborguizado²⁶. (SALES, 2014, p. 234)

Símbolos compartilhados no ciberespaço geram significados e referenciam atitudes e posturas das pessoas tanto quanto sinais e gestos do encontro físico. Poderíamos dizer que os jovens de hoje são nativos digitais, uma geração nascida na era da internet. (SALES, 2014, p. 234)

Nos excertos acima, percebo uma juventude calcada por elementos tecnológicos, cada vez mais presentes nos contextos escolares, mergulhados em sua cultura, e vejo os meios de comunicação rapidamente transformando atitudes e comportamentos. Para Melucci (1997), o crescimento na quantidade de informação que eles mandam e recebem está em um ritmo sem precedentes. Para o sociólogo italiano,

Os meios de comunicação, o ambiente educacional ou de trabalho, relações interpessoais, lazer e tempo de consumo geram mensagens para os indivíduos que por sua vez são chamados a recebê-las e a respondê-las com outras mensagens [...]. A possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta. (MELUCCI, 1996, p. 8)

Com o passar do tempo, os jovens têm-se feito ouvir e ver de várias maneiras, com atitudes e hábitos diferentes, mostrando que a sua forma de desfrutar é pessoal, que difere não somente dos desfrutes, mas também por estarem em outro tempo. Os espaços de interatividade, os meios de comunicação rapidamente transformados, indicam a necessidade da compreensão dos diferentes domínios e do impacto deles no presente.

Nessa lógica, de acordo com os estudos de alguns autores, como Hernández (2011) e Toledo (2012), os nascidos a partir da década de noventa ora fazem parte da Geração Y, ora fazem parte da Geração Z, pois a inserção desses indivíduos em uma geração ou outra depende da literatura consultada.

Segundo Toledo (2012, p. 3), “É necessário para essa geração que as informações sejam atuais, acontecimentos recentes, pois, há uma relação

²⁶ A “confusão” de limites entre organismo/máquina, natural/artificial, natureza/cultura se combina na configuração do ciborgue.

com a informação que inclui muitas coisas e de forma mais abrangente, pois, querem resultados imediato”.

Pelas narrativas analisadas dos participantes nos GFs e o pensamento de Sales (2014) e Toledo (2012), identifiquei uma geração que defini como hiperconectada, conforme apresento no Diagrama 3.

Diagrama 3 – Uma geração hiperconectada

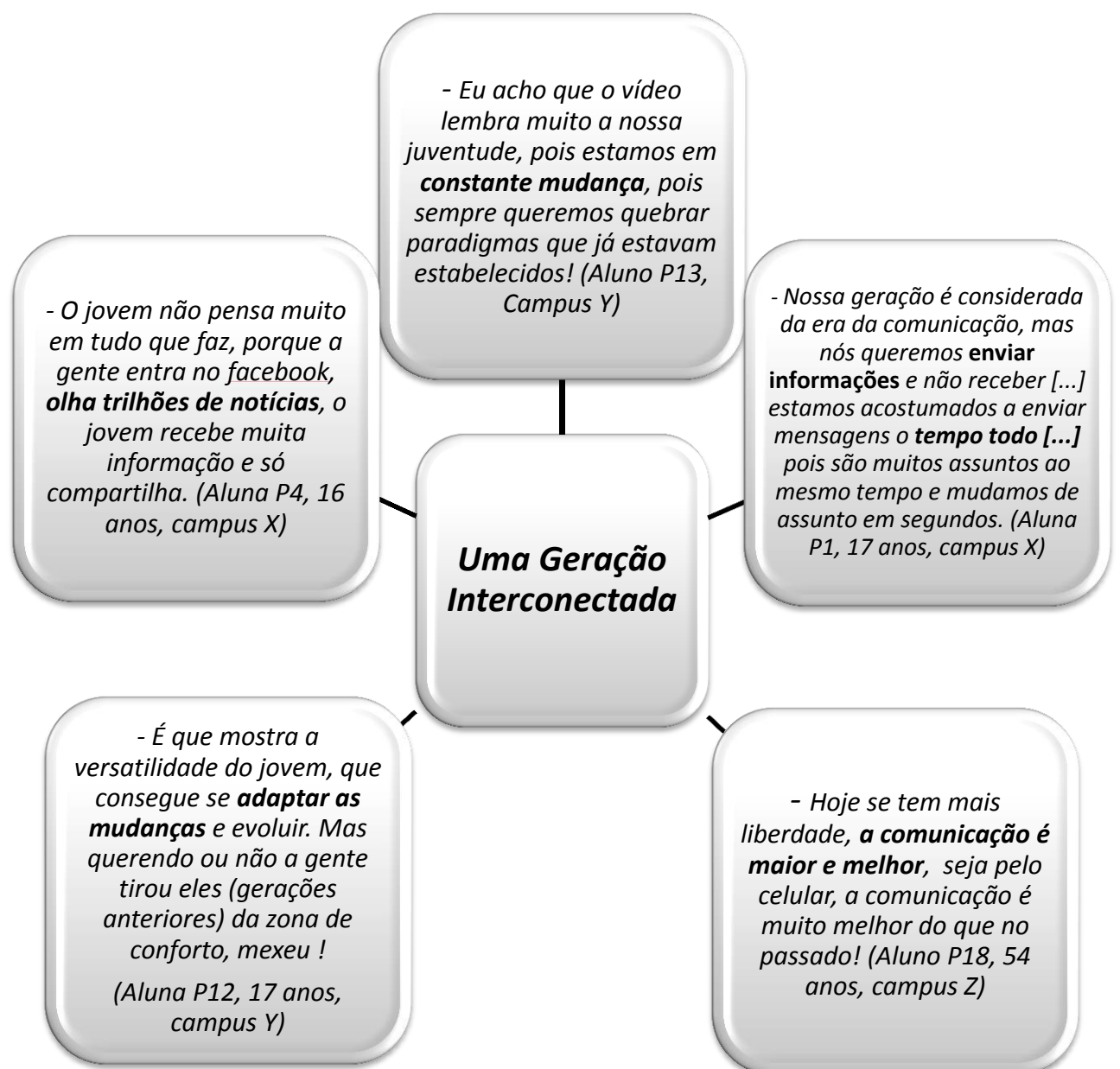


Diagrama construído pela autora

No digrama acima, é perceptível que os estudantes ilustram diferentes maneiras de associar-se às experiências de ruptura por meio da comunicação. Parafraseando Molin (2006), a vida desses jovens é explícita em seus discursos coloridos de gírias e incongruências, apresenta uma característica hipertextual, como a de navegar em páginas da Internet, que levam a outras páginas e, por vezes, a caminhos muito diferentes em relação ao ponto de partida.

Assim que, essa juventude considerada como “nativos digitais” (HERNANDEZ, 2011; MATTAR, 2010; SALES, 2014) é constituída de uma linguagem digital e distinta, possuidora de características diferentes das gerações anteriores, que apresentavam processos de pensamentos lineares.

Essa juventude caracteriza-se como interconectada, extremamente informada e opinante. Portanto, uma característica específica desses entrevistados, que têm muitos interesses ao mesmo tempo, é estar conectados regularmente à rede e não são apenas receptores. Aliás, os comportamentos indicam que eles promovem discussões entre seus pares, como, por exemplo, ao aderirem ou discordarem de uma ideia lançada por alguém do grupo, rompendo e quebram opiniões estabelecidas. Segundo Pais (2006, p. 11), “os jovens escolhem, muitas vezes rotas de rupturas, do desvio”, ainda assim, constituem seus modos de serem jovens em seu contexto social, e consoante Dayrell (2003, p. 42), “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes”.

Esse mesmo grupo de estudantes apresentam outras duas características específicas em suas narrativas. Que em breve apresentarei: a primeira, o medo de ficar sozinho e a segunda, a referencia nas gerações anteriores.

Oliveira (2008), em seu estudo sobre *Jovens e Adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis*, apresenta as construções de sentido de jovens do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas da cidade de Santa Maria, e identifica os sentidos subjetivos elaborados por eles sobre o ambiente escolar na cidade de Santa Maria/RS. O autor também menciona os sentimentos carregados

pelos jovens, associados às culturas juvenis dos mais variados extratos sociais, trazendo consigo seus sonhos, medos, angústias e desejos diante de um futuro ainda incerto e desconhecido. Nos achados do estudo, o autor sinaliza que “as unidades de geração que possam se contrapor ao estabelecido e que consigam elaborar formas de ser e agir que não tenham a desvalorização social da discursividade dominante” (OLIVEIRA, 2008, p. 22).

Noto no estudo de Oliveira a preocupação do jovem de não ser aceito ou até mesmo de ser desvalorizado, temendo suas ações diante da sociedade.

Para essa pesquisa, procurei também suscitar quais anseios os estudantes sentiam neste momento de suas vidas, e um dos apontamentos em comum dos participantes foi *o medo de ficar sozinho*,

Diagrama 4 – O medo de ficar sozinho



Diagrama construído pela autora

Torna-se necessário destacar as palavras nos excertos acima, como – *ficar sozinho, excluído, ficar de lado* – e identificar por meio dessas palavras o quanto esses jovens também sentem o medo da exclusão, da não aceitação, e que, conseqüentemente, temem ficarem sozinhos. Nesse sentido, querem estar juntos o tempo todo, não perder as oportunidades de fruição e prazer que a interação com os demais proporciona, mesmo que muitas vezes deixem de lado suas convicções. Em consonância com essa constatação, Melucci (1997, p. 09) afirma, “ser jovem parece significar plenitude como o oposto de vazio, possibilidades amplas, saturação de presença”. A vida social é hoje dividida em múltiplas zonas de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras.

Para Bauman (2008, p. 28) esse medo, se é que não mais, aterrorizantes: o medo de ser pinçado sozinho da alegre multidão, ou no máximo separadamente, e condenado a sofrer solitariamente enquanto todos os outros prosseguem em seus folguedos.

Para o autor, estamos diante de uma sociedade incerta, insegura e desprotegida, muitas vezes estamos forçados a escolher o tempo todo, reféns de uma sociedade que nos impõe a fazer escolhas e com os jovens não é diferente.

As oportunidades de ter medo estão entre as poucas coisas que não se encontram em falta nesta nossa época, altamente carente em matéria de certeza, segurança e proteção. Os medos são muitos e variados. Pessoas de diferentes categorias sociais, etárias e de gênero são atormentadas por seus próprios medos; há também aqueles que todos nós compartilhamos - seja qual for a parte do planeta em que possamos ter nascido ou que tenhamos escolhido (ou sido forçados a escolher) para viver. (BAUMAN, 2008, p. 31)

Outro aspecto que merece ser destacado nessa análise é a referência constante que os participantes fazem às gerações anteriores quando questionados, ou sobre quem leva em conta suas opiniões, e aqui, mais especificamente, falam de seus pais, ao que eu chamaria de encontro

geracional. De modo que, parece-me importante destacar o conceito de geração na perspectiva de alguns autores, como Abrams (1982), Feixa e Leccardi (2010).

No campo sociológico o conceito de Geração²⁷ vem apresentando mudanças nas últimas décadas, contudo, superando a ideia ultrapassada, que nos estudos de Bortolazzo (2016), independentemente da importância que se atribua ao tema, a noção de geração pode levar a deduções deterministas de que as gerações se sucederiam de forma linear [...] quase que inflexível e estanque, em que uma geração seguiria matematicamente a outra. A autora nos alerta para o cuidado de não criarmos uma ideia redundante para o termo conceitual, e ainda finaliza dizendo que “pelo contrário, em um lapso de tempo (seja ele qual for) convivem sujeitos de todas as idades e, por assim dizer, também de variadas gerações” (BORTOLAZZO, 2016, p. 141).

Para Feixa e Leccardi (2010), geração é o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida, e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social. Nesse sentido, a geração social não é formada pela data de nascimento em comum, mas pelo processo histórico que uma parcela da população compartilha. (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Considerando a noção de geração proposta por Feixa e Leccardi (2010), estamos diante de uma sociedade que compartilha diferentes aprendizagens concomitantes, independentemente da geração pertencente, pois, na perspectiva de Abrams (1982), o termo geração está ligado à questão identitária, entendida aqui como o resultado do entrelaçamento das histórias social e individual. (BORTOLAZZO, 2016)

²⁷ Nos estudos de Feixa e Leccardi (2010), a noção de geração foi desenvolvida em três momentos históricos, que correspondem a três quadros sociopolíticos particulares: durante os anos 1920, no período entre guerras, as bases filosóficas são formuladas em torno da noção de "revezamento geracional. Durante os anos 1960, na época do protesto, uma teoria em torno da "noção de problema geracional—(e conflito geracional) é fundamentada sobre a teoria do e a partir de meados dos anos 1990, com a emergência da sociedade em rede, surge uma nova teoria em torno da noção de "sobreposição geracional"–

Nessa perspectiva, identifiquei por meio das experiências (individuais e sociais) dos participantes com a de seus pais nas relações sociais, do tempo presente, que na medida em que o diálogo acontece, a relação de confiança e solidariedade intensifica-se, conforme nos extratos do diagrama abaixo.

Diagrama 5 - O Encontro geracional: os mais velhos como referência nas relações juvenis.

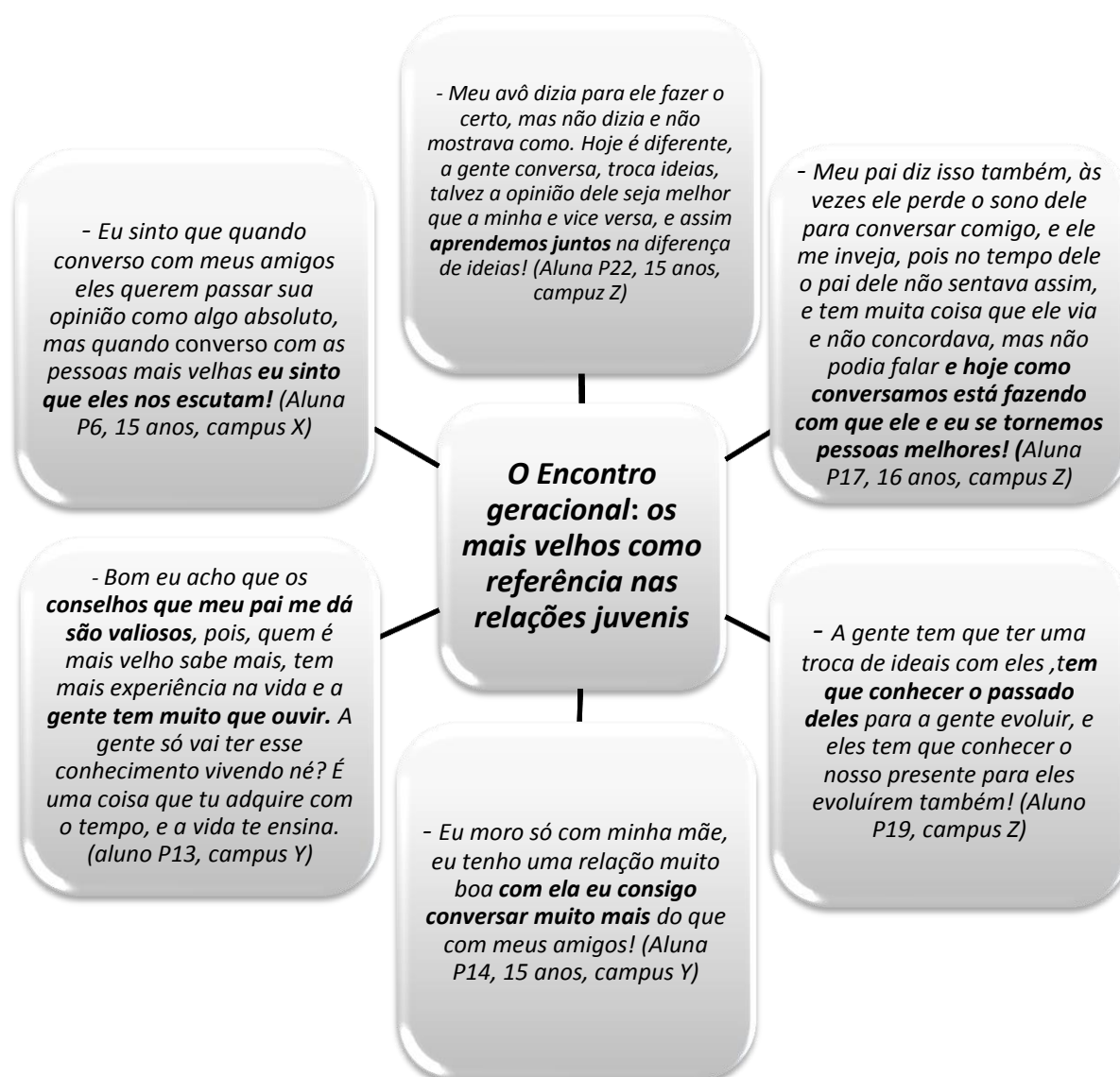


Diagrama construído pela autora

Cabe refletir aqui, a partir do diagrama acima, sobre a percepção dos participantes da pesquisa, a qual indica que tanto os jovens quanto seus

pais estão dispostos a escutar o outro e a serem escutados, visto como “uma faceta positiva pelos traços das novas formas de solidariedade que estão surgindo hoje entre as gerações e [...] os laços de afetividade entre as gerações não parecem estar enfraquecendo” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 200).

Outro achado refere-se às relações sociais, pois, ao mesmo tempo em que os estudantes não querem ficar sozinhos, conforme constatado anteriormente, no receio de serem excluídos pelos amigos, não é para o grupo de amigos que esses jovens sinalizam como referência no relacionamento do cotidiano, mas, sim, o grupo familiar.

Desse modo, a partir das narrativas destacadas nos diagramas, construí a categoria que nomeei de *O Encontro geracional: os mais velhos como referências nas relações juvenis*. É comum colocarmos em evidência alguns pontos da pesquisa que chamem mais nossa atenção em detrimento de outros.

A essas práticas dialógicas, chamaria de encontro ao que Buber (1982) denomina como encontro inter-humano.

A única coisa importante é que, para cada um dos dois homens, o outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto, mas como seu parceiro num acontecimento da vida, mesmo que seja apenas uma luta de boxe. (BUBER *apud* GOMES, 1982, p. 3)

Nessa perspectiva, os participantes demonstram a consideração e o reconhecimento que têm pelos seus pais, como parceiros e propensão a novos conhecimentos, numa troca de saberes em que ambos aprendem juntos através do encontro. “O encontro é a possibilidade de colocar lado a lado duas regiões de significado, dois campos de energias em frequência diferente e de fazê-los vibrar juntos”. (MELUCCI, 2004, p. 128).

Para Dayrell e Carrano (2014) a compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens, o reconhecimento dos entraves para a vivência do ciclo de vida, bem como o reconhecimento de

experiências positivas, saberes, culturas e possibilidades de ação podem contribuir para o *diálogo intergeracional*.

Aproveito o ensejo, para dizer que o apontamento dos autores aos processos de socialização acontece em qualquer ambiente, neste caso, creio que os pais desses estudantes, de fato, conseguem compreender os modos de subjetivação de seus filhos e aprender também com eles e vice versa, pois “ser jovem e ser velho [...] são polos de diferença irreduzível com o qual podemos aprender a prova do encontro” (MELUCCI, 2004, p. 129). Para Oliveira (2011, p. 4), são relações intergeracionais

[...] que podem ser entendidas como vínculos que se estabelecem entre duas ou mais pessoas com idades distintas e em diferentes estágios de desenvolvimento, possibilitando o cruzamento de experiências e contribuindo para a unidade dentro da multiplicidade.

5.3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO PELAS LENTES DOS ESTUDANTES: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Em um momento em que o Ensino Médio está se tornando cada vez mais abordado em diversos estudos no campo sociológico, filosófico e pedagógico, dentre diferentes referenciais que analisam essa etapa da educação básica, autores como Dayrell (2006); Carrano (2000); Tomazetti (2012); Schlickmann (2012); e Oliveira (2008, 2012) concentram produções significativas nas últimas décadas sobre o binômio Juventude e Ensino Médio.

Também é preciso considerar que esse binômio ocorre por meio das relações sociais constituídas em cada contexto escolar, sendo vistos como pilares para novas necessidades de estudos das culturas juvenis.

Nesse sentido, é importante pensar o papel da instituição escolar e seus sentidos para os estudantes. De acordo com Tomazetti e Schlickmann (2016), os jovens fazem-se atores e trazem suas próprias linguagens e culturas, sujeitos ativos que são na construção de sua forma de ser no espaço escolar e não apenas como receptores de conteúdos, com fins de memorização. Para esses autores, é necessário pensar em outro currículo para o Ensino Médio, pois,

O ensino médio ainda se faz palco de práticas de longa duração, as quais nem sempre atendem à diversidade de interesses de seu público e, logo, manifestam-se dificuldades no estabelecimento de relações de sentido por parte dos alunos jovens. (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 333)

O desencontro entre o mundo dos jovens e o universo escolar forma um abismo entre eles que torna esse encontro quase impossível. O saber escolar parece não capturar o interesse dos jovens, expressando certo desencanto. (SALVA; RAMOS; RAMOS, 2016).

Para tanto, ainda que muitos estudos sinalizem certa falta de sentido na trajetória do Ensino Médio brasileiro, neste estudo, há divergências de sentidos que posteriormente serão apresentados.

Respeitando a ideia da diversidade de apontamentos em relação às perspectivas e anseios dos estudantes em suas instituições escolares no Ensino Médio, proposto no bloco dois do roteiro dos grupos focais, as narrativas dos participantes foram agrupadas a partir de enunciados que tivessem um mesmo sentido para eles, dentre elas, um *Ensino Médio distinto*: categoria emergente por meio das falas dos estudantes, conforme consta nos extratos no diagrama abaixo.

Diagrama 6 – Um Ensino Médio distinto

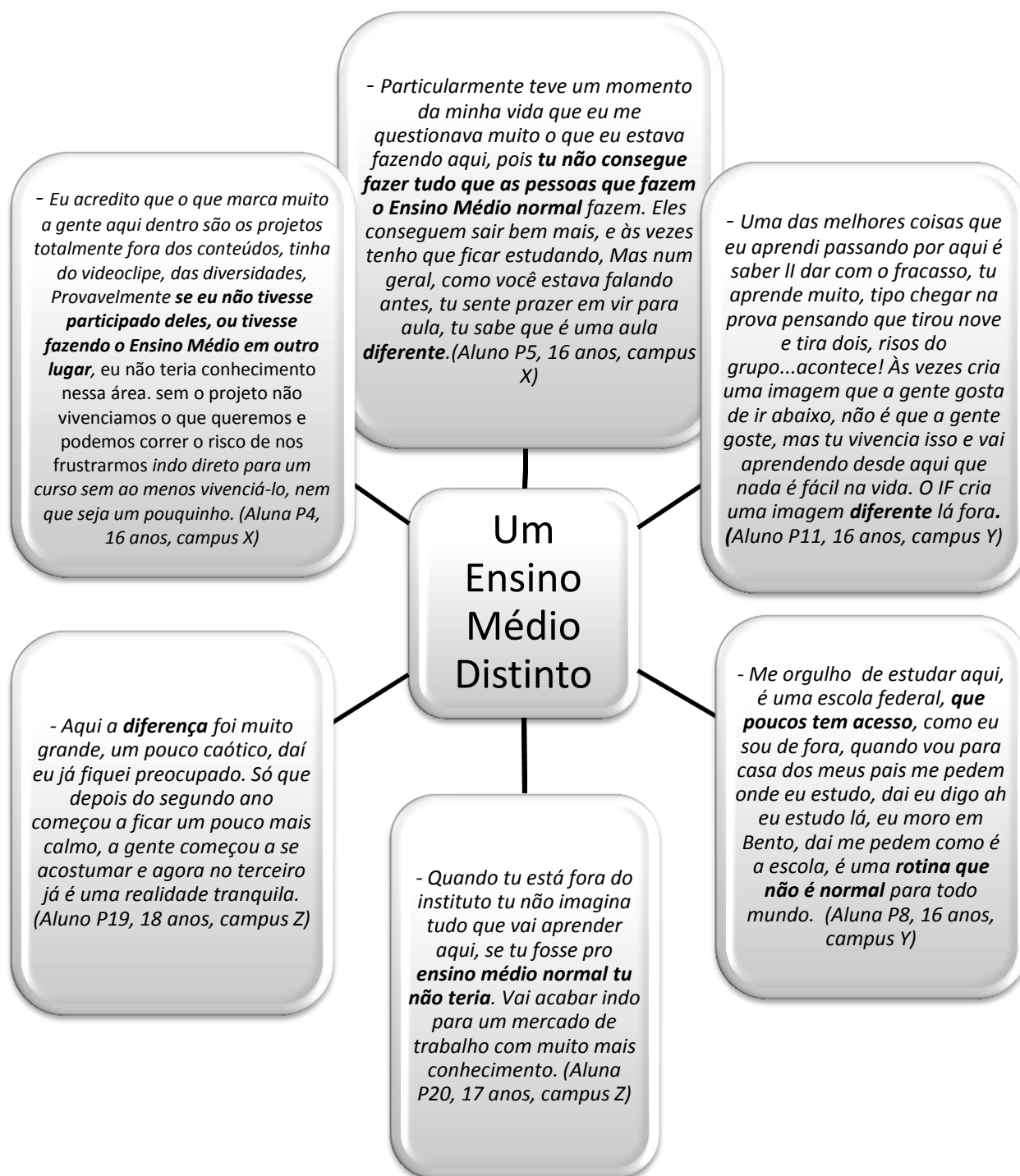


Diagrama construído pela autora

Interessante que, pelas lentes dos estudantes, emerge um Ensino Médio diferente de outras instituições, pois para eles o Ensino Médio por ser Integrado, com uma carga horária maior que outros ensinos médios já se faz diferente.

Também foi possível observar, pelas expressões dos estudantes no momento da realização dos grupos focais, sentimentos de alegria, entusiasmo (análise feita pela assistente do GF), de uma forma contundente e sincera.

Desde as primeiras impressões dos jovens, quando ingressam nesse nível de ensino, aquilo que era novo, posteriormente, naturaliza-se em torno de sua rotina. Essas percepções, não deixam de ser consideradas regras que eles mesmos constroem. De acordo com Stecanela (2009, p.74), são narrativas “carregadas de conhecimentos e informações sobre o modo de reproduzirem ou modificarem as normas socialmente construídas”.

Como diria Pais (2005), os jovens encaram suas vidas como se estivessem num labirinto, de encruzilhadas e de utopias, mas as aparentes saídas do labirinto desembocam em novos labirintos de encruzilhadas e de utopias. Há que saber viver no labirinto da vida.

De todo modo, os labirintos enfrentados no cotidiano de suas vidas surgem numa reflexão feita por eles de modo que, ao percebê-las, veem quantas aprendizagens brotam ao longo da trajetória, decorrente de um “jogo” que, ao final da partida, vale a pena todos os investimentos feitos em longo prazo. Contudo, não numa lógica competidora, em que a disputa é ganhar do outro, mas de ganhar de si mesmo, em que o eu se depara com suas potencialidades e dilemas, pois “há um jogo [...] onde pode sentir medo e perder-se, ou então aprender a jogar” (MELUCCI, 2004, p.15).

Também, percebo que o Ensino Médio Integrado do IFRS não se difere apenas pelos fatores (estruturais, curriculares), mas também pelos fatores subjetivos, que se configuram nas ações individuais e coletivas dos jovens. A esta constatação construo a categoria *Do engajamento à compensação*, pois o esforço, a renúncia de algumas atividades em troca de outras surgem nas práticas escolares as quais trazem sentidos compensatórios ao final da trajetória.

Diagrama 7 – Do engajamento à compensação

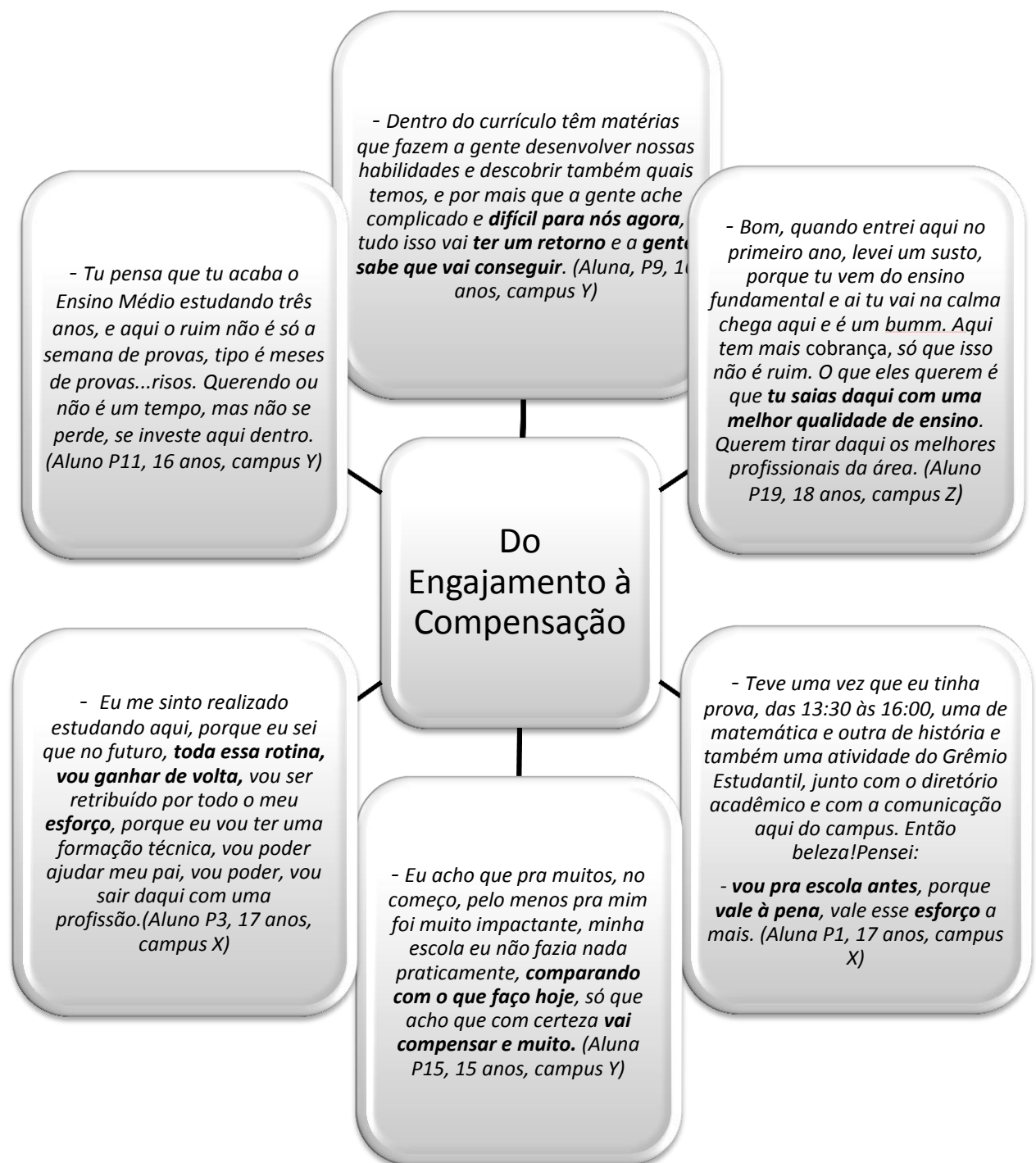


Diagrama construído pela autora

De todo modo, as avaliações que os jovens fazem de suas instituições mostram os sentidos que estão construindo ao longo de sua trajetória, enunciados (como os destacados em negrito no diagrama acima)

de alguma forma, lembrando a ideia de engajamento que resulta em recompensa. A respeito desse engajamento, Charlot argumenta que é preciso haver desejo:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente, mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. (CHARLOT, 2005, p. 54)

Nesse contexto, vejo que o engajamento disposto por eles é visto de maneira compensatória, impulsionados pelas motivações que estão associadas à possibilidade de recompensa (KRAWCZYK, 2011). Num sentido figurado, os jovens buscam colher frutos num futuro não muito distante, assim, a instituição torna-se significativa e importante para eles.

Outra categoria que ecoa das narrativas dos estudantes é *O pensar sobre: um exercício para uma consciência crítica*. Nessa categoria, ressalto a importância do papel dos professores em suas trajetórias rumo à consciência de *quem são, onde estão e o que podem fazer* como cidadãos.

No livro “Educação: um tesouro a descobrir”, o capítulo quatro, *Os quatro pilares para Educação*, extraído do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI (2010, p. 99), no que se refere a aprender, a ser, o relatório indica que

o ser humano deve ser preparado, especialmente, graças à educação [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Porém, o pensamento crítico isolado não basta, como também não basta a crítica sem a reflexão sobre ela. Assim, é necessário ambos estarem interligados nas práticas educacionais, desse modo, o “pensar sobre” que abranja qualquer conhecimento tem de ser produzido pelo próprio estudante suscitado pelo professor que desempenha um papel intelectual transformador e pedagógico-político (GIROUX, 1997).

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 163)

Nesse sentido, os professores, enquanto intelectuais, promovem de forma incessante subsídios para um pensamento emancipador e libertador. Em consonância com as ideias de Giroux, Paulo Freire (2005) refere que, na perspectiva de uma educação problematizadora, o conhecimento configura-se em um processo construído ativamente pelos sujeitos envolvidos no ato educativo. No diagrama abaixo, os estudantes elucidam seus pensamentos para uma educação libertadora,

Diagrama 8 – O pensar sobre: um exercício para uma consciência crítica

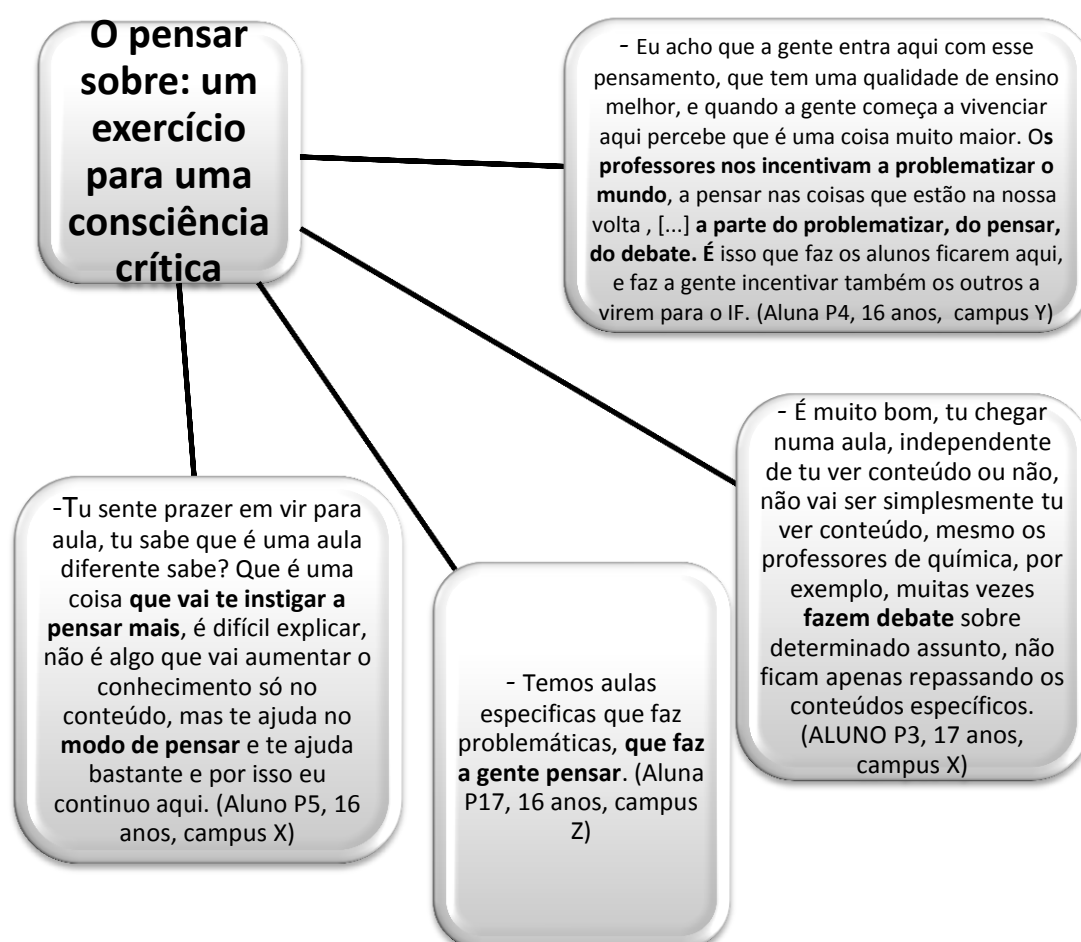


Diagrama construído pela autora

Nos enunciados acima, conceitos como *pensar*, *problematizar*, *instigar* utilizados pelos estudantes demonstram que estamos diante de uma educação de concepção freireana, uma educação problematizadora, acerca de um poder de captação e compreensão do mundo que se estabelece em suas relações com ele. Não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação. Nessa concepção de educação, o professor propõe (não impõe) ao estudante o conteúdo do estudo a ser trabalhado, e que se funda na criatividade, estimulando à ação e reflexão autênticas sobre a realidade para transformá-la (GADOTTI, 2007).

À luz do pensamento freireano, a educação é vista com caráter libertador e transformador, numa práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, promovendo a conscientização, ou seja, o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível.

Além do mais, essa concepção de educação problematizadora estimula a autonomia do estudante; ensina a liberdade com responsabilidade; sua autoridade não sufoca a liberdade; a atitude do professor é de humildade e expressa o esforço em aceitar os estudantes como agentes ativos, pois os jovens rejeitam o papel de "inactivos" que o sistema lhes confere ("esta calado!") (PAIS, 2005, p. 324).

Outro aspecto destacado pelos estudantes refere-se ao currículo do Ensino Médio Integrado.

É importante explicar de que forma foi elaborada a matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com a organização didática do IFRS (2015²⁸):

Art. 21. A matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio integrados, organizada em regime seriado anual, será constituída por

²⁸ A Organização Didática do IFRS foi aprovada em 08 de maio de 2015 e está disponível em: .
Acesso em: 21 out. 2015

componentes curriculares e estruturada em núcleos, conforme a seguinte disposição: I. Núcleo de base comum: conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica, inclusive do nível anterior, como elementos essenciais para a formação integral e o desenvolvimento do cidadão; II. Núcleo profissional: correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão, que deverá compreender os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no sistema de produção social. § 1º. Os cursos estarão estruturados com duração máxima de 4 (quatro) anos ou séries. § 2º. As matrizes curriculares deverão, prioritariamente, observar o limite de até 18 (dezoito) componentes por ano letivo e a necessidade de introdução, desde o primeiro período do curso, de componentes curriculares que compõem o núcleo profissional, em uma relação de integração com os do núcleo comum. § 3º. Os componentes da matriz curricular deverão estar articulados, fundamentados na integração interdisciplinar e orientados pelos perfis projetados de egressos, ensejando ao educando a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de saberes teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica e cidadã. § 4º. Fará parte da matriz curricular, a prática profissional a ser desenvolvida no decorrer do curso.

Art. 22. Os cursos técnicos de nível médio integrado organizar-se-ão em uma base de conhecimentos humanos, científicos e tecnológicos conforme legislação vigente.

Art. 23. Após a integralização de todos os componentes curriculares, inclusive estágio obrigatório, quando houver, o estudante receberá o Diploma de Técnico de Nível Médio no respectivo curso, não cabendo certificação parcial em hipótese alguma.

Ainda que nos artigos 21, 22 e 23 da organização didática estejam previstas duas bases (comum e profissional) e uma articulação na matriz curricular, contemplando as disciplinas propedêuticas e técnicas desde o

primeiro ano do curso, apresenta-se divergências na prática em relação à articulação, ou seja, as disciplinas são desenvolvidas, contudo, de forma fragmentadas, não havendo correlação nos estudos entre elas segundo os estudantes participantes.

Para eles, não há uma interdisciplinaridade no currículo, expressões como, *falta integração, não se interligam, nesse sentido*, identificam que os estudantes estão em uma instituição que promove uma educação problematizadora, a título de ilustração, destaco alguns enunciados críticos produzidos pelos estudantes:

Diagrama 9 – Um currículo voltado para Interdisciplinaridade

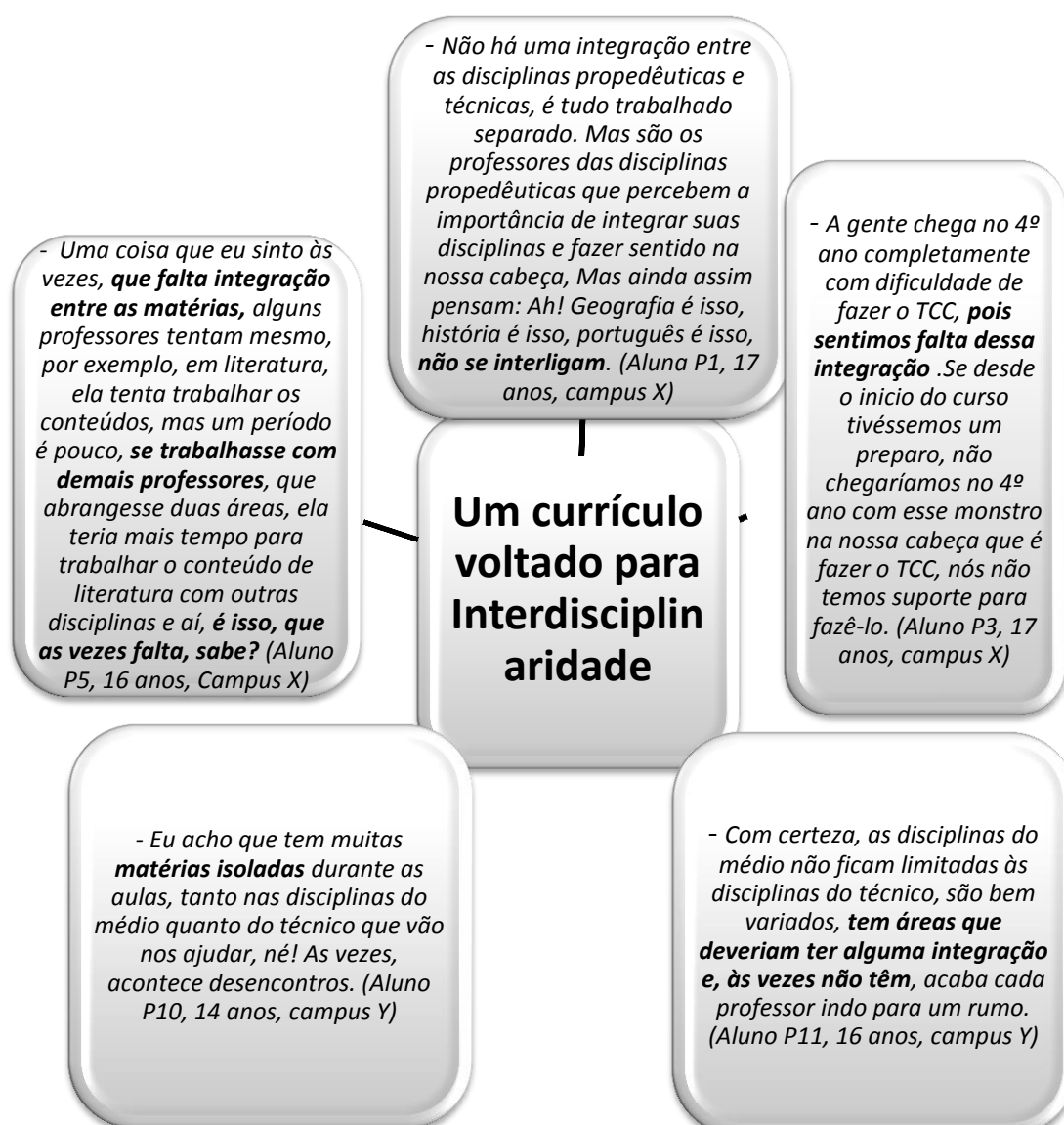


Diagrama construído pela autora

A partir dos apontamentos dos estudantes, de que há uma lacuna no trabalho interdisciplinar no currículo do Ensino Médio Integrado, busquei nos documentos da Rede se constava, entre seus princípios, o trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido nos currículos. Abaixo, destaco alguns artigos encontrados nos documentos que contextualizam a interdisciplinaridade.

Art. 57. Os currículos dos cursos regulares do IFRS estão fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto pedagógico institucional, norteados pelos seguintes princípios: estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano. (IFRS, 2013, p. 26)

Mediado pela intervenção pedagógica numa perspectiva interdisciplinar do currículo, o estágio curricular é parte integrante do percurso formativo, e, como tal, está previsto no Projeto Pedagógico dos diversos cursos ofertados pelo IFRS. (IFRS, 2014, p. 117)

Art. 21. A matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio integrados, organizada em regime seriado anual, será constituída por componentes curriculares e estruturada em núcleos, [...] § 3º. Os componentes da matriz curricular deverão estar articulados, fundamentados na integração interdisciplinar e orientados pelos perfis projetados de egressos, ensejando ao educando a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de saberes teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica e cidadã. (IFRS, 2015, p. 16)

No que tange à interdisciplinaridade como princípio pedagógico nos documentos do IFRS, encontrei em alguns documentos o objetivo do trabalho interdisciplinar nos currículos ofertados. Ainda que os estudantes da pesquisa mencionem sentir falta da interdisciplinaridade ao longo do percurso no Ensino Médio Integrado, essa proposta está inserida na matriz curricular contudo, ainda é necessário superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (THIESEN, 2008).

Além disso, as DCNEM, em seu artigo 5º, parágrafo VI, prevê a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização (BRASIL, 2011, p. 2).

Para Fazenda (2008, p. 119), “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”.

Nessa lógica, a interdisciplinaridade necessita ser assumida e, posteriormente, realizada na práxis pedagógica. Segundo Fazenda (2008), é preciso alterar os hábitos já estabelecidos na compreensão do conhecimento, passando a ser um questionamento pedagógico.

Portanto, em consonância com a concepção de interdisciplinaridade proposta por Fazenda, estamos diante de um desafio: romper com uma visão fragmentada do conhecimento, buscando partilhar ideias e construir projetos interdisciplinares com as outras áreas do conhecimento, buscando uma mudança de práxis (nova atitude).

Também, a interdisciplinaridade tem uma função, vista como desafiante e ao mesmo tempo solucionadora, pois atende a necessidade de resolver problemas pedagógicos e científicos novos e complexos, dentro de uma determinada concepção de realidade, de conhecimento e de linguagem (PAVIANI, 2008, p. 19).

O professor, de acordo com Thiesen (2008), deve se tornar um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino, ademais, deve apropriar-se das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências.

Além disso, o professor tem que estar a disposto a querer essa relação de sua área de conhecimento com outras áreas, isso sim seria interdisciplinaridade, nas palavras de Paviani (2008, p. 12) “a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não”.

Partindo desses pressupostos, os desafios dessa nova atitude consistem, em síntese, na superação de conhecimentos fragmentados que não correspondem à atual configuração da Instituição.

Como última categoria encontrada, a saber, *Cultura performativa: uma outra cultura escolar*, destaco as narrativas que demonstram as performances implícitas e explícitas nas narrativas dos estudantes. Na esteira do pensamento de Ball (2002), essas performances, desencadeadas pelos desempenhos alcançados através de ações, servem “como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção” (p.4).

A noção de performance ganha força através das palavras citadas pelos estudantes em suas narrativas, como – *melhores, reconhecidos, destacar, aprovado* – com base nisso, é possível identificar várias aproximações entre os sentidos que se estabilizam em torno destas expressões.

Diagrama 10 - Cultura performativa: uma outra cultura escolar



Diagrama construído pela autora

Diante das narrativas apresentadas, considero que no Ensino Médio Integrado do IFRS vem se constituindo uma cultura do reconhecimento, pois essa juventude sinaliza um querer para a competitividade, natural nas organizações, independentemente de ser justa ou não, pois, segundo Dubet (2004, p. 543), “O sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons, mas isso é próprio de todas as competições, mesmo que sejam justas quanto a seus princípios”.

Novos papéis são criados à medida que os estudantes são trabalhados como produtores de conhecimentos, sujeitos a avaliações,

apreciações regulares, revisões e comparações do seu desempenho, a isso nomeio de *cultura performativa*, latente no âmbito escolar da Rede, ancorada em Ball (2002) ao afirmar que “novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade” (2002, p. 7).

O que se vê é uma nova cultura da escola constituindo-se no IFRS, de forma que, como já dito em outras passagens do texto, a promoção dessa cultura é vista numa lógica de reconhecimento, que os estudantes promovem e do qual querem fazer parte.

As novas gerações frequentam a escola visando a preparar-se para a competição social, aumentando o seu capital cultural para a busca de um lugar privilegiado na escala social, [...] isso é a participação social ofertada pelo capitalismo aos “eleitos” que aproveitaram as “oportunidades” (SILVA; SILVA, 2012, p. 7).

5.4 PRÁTICAS DIALÓGICAS: ALGUNS APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Início este subcapítulo, parafraseando Stecanela (2009): as palavras narradas devem ser cuidadosamente escolhidas de modo a representar a interpretação construída a partir delas.

Neste último bloco, que trata a temática do diálogo ou a falta dele no cotidiano dos três campus da Rede, reafirmo o pensamento de Stecanela (2009) ao dizer que a interpretação é uma construção e impõe ao pesquisador a responsabilidade de comunicar através das palavras o que fica por dizer, por analisar ou por questionar. Diante disso, o pesquisador em pesquisa social transforma-se num tradutor dos sentidos, das linguagens e percepções produzidas numa determinada realidade.

No que se refere ao *diálogo*, Freire (2011, p. 120) considera que “o papel do professor não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. A prática dialógica constitui-se quando o *eu* e o *tu* se pronunciam, tendo liberdade de expressão. Aqui, o direito de refletir já não está restrito ao professor, que repassa sua visão de mundo, sua realidade, mas abre espaço para que o aluno também possa expressar sua percepção da realidade.

Contudo, existe uma dissonância de entendimentos acerca das práticas dialógicas por parte dos estudantes participantes dos GFs em suas instituições. Abaixo, apresento um diagrama com as percepções desses estudantes em duas colunas: na primeira coluna, suas percepções sobre a presença de práticas dialógicas, e, na segunda coluna, a falta delas no cotidiano escolar.

Diagrama 11 – Práticas dialógicas e cotidiano escolar
(Quadro na página seguinte)

-Alguns professores nós conseguimos dialogar, com outros não. Meus colegas tem medo, pois parece que alguns são bravos, outros tu tem mais liberdade, eles te **dão essa liberdade**. De modo geral os professores são muito mais amigos da turma. (Aluna P20, 17 anos, campus Z)

- Eu nunca tinha isso. No EF eu tinha pouco contato com os professores, é muito diferente daqui realmente. É muito rápido esse vínculo com os professores, porque assim como eles esperam muito de ti, eles também **nos entendem**, sabem dosar essa cobrança, **sabem nos ouvir** quando a gente está mal, às vezes, antes de procurar a psicóloga ou a pedagoga, a gente vai direto no professor, pois tu sabe que ele vai te ouvir e vai fazer algo por ti. J3

- Falando do meu caso, como a gente passa um bom tempo aqui na escola, eu acho que acaba tendo essa **interação maior** com todos. Eu por ser bolsista criei um vínculo com os professores e técnicos por passar bom tempo aqui na escola, querendo ou não tu cria esse vínculo e o dialoga com a maioria das pessoas daqui, de um modo geral , acontece.(Aluna P16, 17 anos, campus Z)

- É muito interessante a relação que a gente tem com nossos professores e não parece uma relação de professor e aluno, parece muito mais uma relação de amizade, sabe? É no intervalo da tarde, tu tem vontade de ficar na sala dos professores, de ficar junto, isso é super bom. (Aluna P1, 17 anos, campus X)

- [...] mas depende muito do professor, se ele quer conversar, depende porque se é aquele professor mais fechado, é aquilo, ele é professor, nós somos alunos e vocês obedecem.E tipo aluno e servidor: Ah vou ter que citar, como a direção, já é uma relação muito distante, parece uma pirâmide hierárquica, pois eles vêm falar porque é assim, e **não escutam** nossas justificativas, eles vem e afirmam que tu fez, mesmo tu não tendo feito, e **não tem como falar**. (Aluno P13, 15 anos, campus Y)

- Um exemplo que eu posso citar é com a disciplina de matemática. Poucos alunos ficaram acima da média, no caso ele não tem o mínimo diálogo com a gente, tudo que propomos para ele, **não aceita**. Neste caso, a nossa conselheira ficou sabendo da situação e foi atrás para encontrar uma solução para nós, mas nem o coordenador do médio consegue resolver, então não há diálogo nessa situação. Dai ficamos abaixo da média. (Aluna P9, 16 anos, campus Y)

- Nós já temos um intermédio quando há problemas, que é passando para o nosso professor conselheiro. Por exemplo eu estou com dificuldade de falar com aquele professor, então, eu vou lá e converso com o professor conselheiro que vai lá e fala com o professor o que está acontecendo. Se não resolve dai temos que passar para direção. Então tem um fluxo que ajuda, mas vai do professor **querer ou não conversar** com a turma. Mas se o professor não quer melhorar, acha que o jeito dele é o certo, dai tu acaba se adaptando no jeito dele. (Aluna P20, 17 anos campus Z)

Nos casos que eu vejo que o diálogo não acontece é quando a pessoa **não está disposta** a ouvir os outros e o que os outros têm a falar sobre ela, o medo de ser criticado, sabe? ou seja, uma das partes não esta disposta. (Aluno P6, 15 anos, campus X)

- É isso acontece na nossa turma também, uma boa parte foi mal na prova, 90 %, dai sugerimos outras alternativas, e ele disse que não, difícil **ele aceitar**, e era isso e deu.(Aluna P4, 16 anos, campus X)

Nesse diagrama, apresentado alguns extratos das narrativas que emergiram durante a discussão no GFs, das quais surgem algumas percepções através das interpretações que realizo.

Na primeira coluna do diagrama, criei a categoria *O diálogo como meio de aproximação*, e, em negrito, destaco palavras como *chegar*, no sentido de se aproximar, *liberdade*, *entender*, *ouvir e interagir*.

Nesse conjunto de palavras, detecto práticas dialógicas entre professores e alunos e identifico a abertura para que os estudantes sejam ouvidos pelos servidores. A abertura ao diálogo resulta em uma compreensão sobre quem são eles e quem são seus alunos. Retomando o pensamento de Gadamer (2004), “o modelo básico de toda compreensão é o diálogo ou a conversa” (p. 182). Muitos elementos importantes constituem o diálogo, de acordo com Alves e Ghiggi (2012), que lembram as carismáticas palavras de Sócrates, como a espontaneidade do perguntar e do responder, do dizer e do deixar-se dizer.

Para Dullo (2014), a tarefa do professor é aproximar-se do estudante, de maneira similar ao trabalho de campo de um antropólogo, como um sujeito disposto a ouvir e a aprender com o outro e, principalmente, preocupado em compreender a visão de mundo e a cultura desse grupo social a ser educado.

Em sintonia com essas características, concordo com Hermann (2012), quando diz que por meio do diálogo surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos, novas explicitações de sentido surgem, dando rumo à própria compreensão. Nessa troca, o conhecimento aqui não se trata apenas do conhecimento científico, mas também filosófico (de si mesmo e do outro), em que ambos aprendem e se conhecem juntos, consoante ao que Freire (1992, p. 38) defende como ato pedagógico.

Educadores e educandos se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato pedagógico, desvelando-a, conhecendo-a criticamente e recriando-a. Nós, educadores, precisamos refletir sobre como nossas aulas são orientadas e dirigidas, ouvir nossos alunos, dar-lhes voz, incentivar e propiciar que participem do processo pedagógico. Se abandonarmos a ideia do diálogo, da reflexão, da comunicação caímos no dirigismo.

Aqui se compreende a negação explícita ao dirigismo que Freire aponta em seu método educacional, que incentiva a manipulação do outro, como forma de dirigismo, explora o emocional dos indivíduos (FREIRE, 1977).

Quanto ao vínculo, diante das palavras destacadas, vejo como estabelecido e favorável na instituição, pois comporta não somente a possibilidade dos professores conhecerem melhor os estudantes, mas também de tornar possível a construção de uma relação recíproca entre eles, a despeito dessa relação, deve-se levar em conta que exprimir os sentimentos pode ser difícil num primeiro momento, contudo, visualizo uma relação de respeito e confiança constituída ao longo do tempo.

Por outro lado, em sentido oposto à constatação acima, na segunda coluna do diagrama, sinalizo concomitantemente a falta de práticas dialógicas sinalizadas pelos jovens. Intitulo essa segunda coluna como categoria de *Negação à escuta: um ato opressor*, pois diferentes participantes relatam expressões advindas de seus professores, como: *não escutam, não aceitam, não querem, não está disposto, difícil ele aceitar*, colocando os estudantes na condição de oprimidos.

Nesse contexto, estamos diante de uma concepção que Freire (2005) chama de *concepção bancária*, trazida em seu livro *Pedagogia do Oprimido*²⁹, que está ancorado em situações concretas, baseado em reações e expressões de pessoas pertencentes à classe trabalhadora, indistintamente, sejam elas de origem humilde ou provindas da classe média.

Para o autor, na *concepção bancária*, “o professor é quem diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor discursa, o único que pensa é o professor, e os alunos só podem pensar de acordo com o que o professor diz e pensa” (GADOTTI, 2007)

²⁹ É importante salientar que enquanto Paulo Freire escrevia as Primeiras Palavras, título que ele deu a apresentação do livro *Pedagogia do Oprimido*, ainda se encontrava no Chile, em 1968. Ou seja, suas ideias e conceitos sobre a educação brasileira tiveram início antes mesmo da década de 1970 e de todos os novos apontamentos que essa década haveria de trazer, influenciados pelos movimentos sociais que continuavam a lutar pela liberdade de expressão, na época amordaçada para então interminável e abominável ditadura militar.

Nessa concepção criticada por Freire (2005), os estudantes são vistos como objeto da ação do educador, contrário a uma prática dialógica, que permite o direito à pronúncia da palavra.

O Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2005, p. 91)

Em consonância com o pensamento de Freire (2005) e relacionando as narrativas supracitadas da segunda coluna do Diagrama 11, ratifico certa prática de opressão, em que os professores na condição de opressores criam obstáculos que dificultam o diálogo com seus alunos que estão na condição de oprimidos.

Complementando essa afirmação, quando os estudantes apresentam expressões de conformismo – como, por exemplo, *acaba se adaptando, era isso e deu* – tiram a possibilidade de manifestarem o que pensam, não permitindo nem falar e nem agir conforme sua própria consciência, subtraindo o direito do “ato de criação e recriação” (FREIRE, 2005, p. 92).

Diante dos múltiplos olhares que emergiram da discussão com os estudantes, em relação às práticas dialógicas no cenário educacional do IFRS, percebo ainda distintas práticas, tanto pedagógicas quanto dialógicas, na esteira do pensamento freireano, ora apresentando uma *concepção de educação bancária*, vista como propósito ou não, na formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente, ora numa *concepção de educação problematizadora* que promove a superação da dicotomia *educador versus educando*, pois, nessa relação, o professor aprende enquanto ensina pelo diálogo de seus educandos, estimulando o ato cognoscente de ambos, ou seja, ensina e aprende a refletir criticamente.

Retomando o que mencionei no capítulo quatro desta dissertação, intitulado *Do Distanciamento ao Reencontro: contribuições para o diálogo na*

escola, para que haja a possibilidade de um diálogo verdadeiro e autêntico, o aluno necessita sentir-se à vontade para exprimir suas ideias e sentimentos. Sei que não é um processo simples, mas, sim, algo que exige abertura e envolvimento, contudo, quando ocorre, acontece uma transformação nos indivíduos envolvidos, pois ambos aprendem um com o outro os modos de pensar e visualizar diferentes situações.

Nas cartas trocadas entre as autoras Hermann e Tiburi (2014, p. 168), no livro “Diálogo e Educação”, Hermann responde ao final de uma das cartas que “o diálogo é um processo difícil, porque envolve transformação naqueles que se envolvem”.

Finalizo este subcapítulo com a narrativa de um estudante que participou do grupo focal e que resume em poucas palavras o pensamento crítico e consciente de Paulo Freire para uma educação libertadora:

Não vejo o que sugerir para melhorar o diálogo, pois ele está diretamente ligado às relações pessoais que cada pessoa constrói e permite. Normalmente a gente opta por dialogar com pessoas que têm opiniões semelhantes às nossas e, quando não há consenso, saímos da zona de conforto, mas isso é bom, pois estamos aqui justamente para debater, conhecer outros pontos de vista e aprender uns com os outros! (Aluno P21, 15 anos, campus Z)

5.5 AS PERCEPÇÕES SOBRE A PRONÚNCIA DA PALAVRA: AS EXPERIÊNCIAS NOS GFs

Nesta seção do trabalho, apresento a última categoria que emergiu na pesquisa: *A experiência dos GFs*. O objetivo contemplou a reflexão sobre a experiência dos grupos focais, no que diz respeito às interações e aos desafios propostos. Considerando que *o diálogo promove a transformação do ser* (FREIRE, 2003; BUBER, 1977; GADAMER, 2002; HERMANN, 2014; e CARBONARA, 2013), acredito ter sido possível promover um espaço de escuta e o compromisso dialógico com os participantes dos GFs. Nos Diagramas 12 e 13, abaixo, apresento alguns trechos das narrativas de estudantes às quais merecem destaque.

Diagrama 12 – Escutar e ser escutado no GF

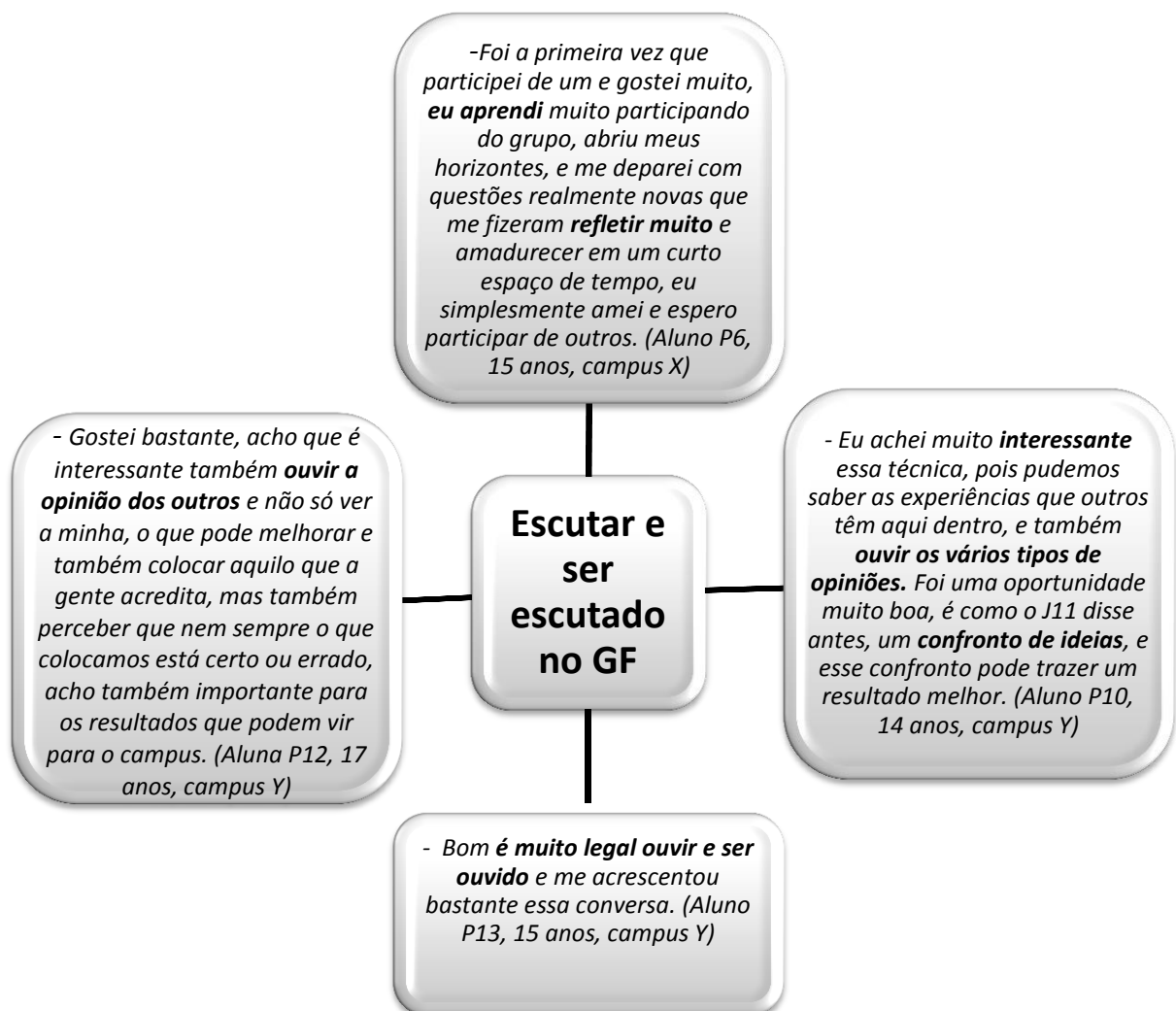


Diagrama construído pela autora.

Diagrama 13 – Oportunidade de aprender com os outros

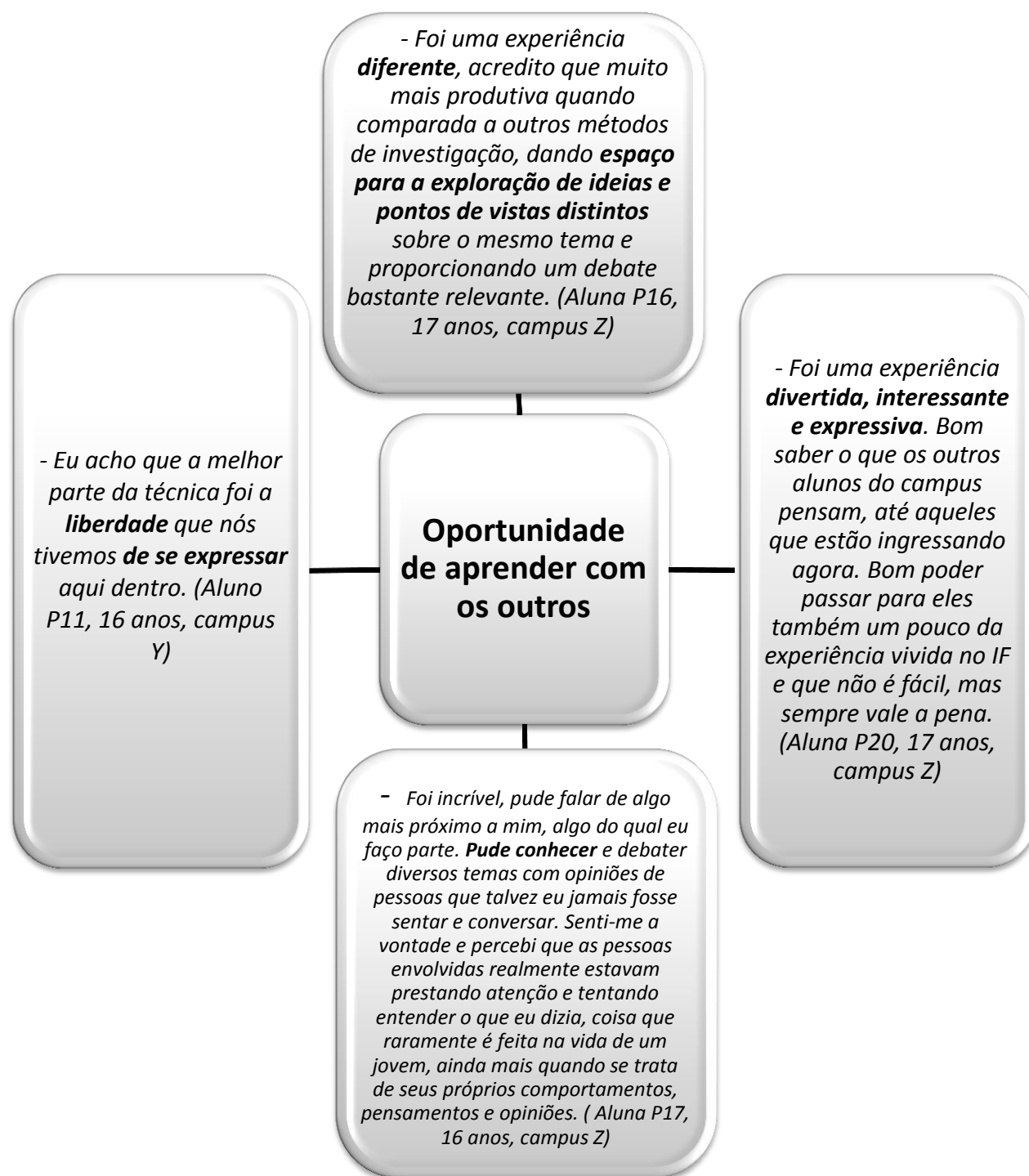


Diagrama construído pela autora

No que tange à participação nos grupos focais, os seus integrantes apresentaram diferentes percepções expressas no momento final dessa

experiência. Resultante dessas análises, constroem-se diferentes aspectos daquele de cada grupo focal. Gondim e Veiga (2001) consideram que os grupos focais são uma possibilidade, um recurso, para compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico.

As narrativas dos jovens indicam diferentes construções de significados decorrentes das interações promovidas nos GFs. A primeira categoria construída, intitulada *Escutar e ser Escutado no GF*, em muitos dos enunciados os participantes trazem reflexões, como: *ouvir os vários tipos de opinião; ouvir a opinião dos outros e não só ouvir a minha; ouvir e ser ouvido; espaço para a exploração de ideias e pontos de vistas distintos; pude falar, estavam prestando atenção; e tentando entender o que eu dizia.*

Nessa experiência dos grupos focais, os jovens pronunciaram o quanto foram escutados, sobretudo, sentiram-se à vontade para expressar seus sentimentos, e na trajetória do Ensino Médio esperam encontrar pessoas que estejam dispostas a ouvi-los. Para Dayrell (2007, p. 1125), os jovens “Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida”.

Na segunda categoria, *A oportunidade de aprender com o grupo*, surgiram expressões do tipo: *eu aprendi; o que posso melhorar; pude conhecer.*

Identifico esses excertos como uma experiência diferente, voltada para uma aprendizagem que aconteceu de forma natural, num movimento de abertura propiciado no grupo, não no sentido pedagógico de investigar se o aluno aprendeu ou não um determinado conteúdo previsto, mas no sentido de ouvir o que eles tinham a dizer sobre a própria participação deles numa pesquisa acadêmica, não sendo possível saber o que responderiam em suas narrativas. Para Carbonara, essa experiência é vista como experiência de encontro promovida pela pergunta,

Mais do que interferir, promover experiências de encontro é dar aos acontecimentos a estrutura do aberto, que é aquela própria da

pergunta: assim como uma verdadeira pergunta – que não é uma pergunta pedagógica – implica numa atitude de abertura por querer saber algo sem uma resposta prévia já determinada. A estrutura aberta da pergunta trazida à experiência implica pôr-se diante dos acontecimentos à espera do que este possibilite como aprendizagem, sem que já esteja previamente determinada qual deveria ser esta aprendizagem (CARBONARA, 2013, p. 85).

E por último, os participantes consideraram os grupos focais como uma experiência diferente: *interessante; diferente; divertida; expressiva; e incrível.*

Nas narrativas sobre a experiência nos GFs, percebi uma profunda satisfação por parte dos estudantes na escuta de suas opiniões, num sentimento de liberdade, de escuta e de aprendizagem uns com os outros.

Numa perspectiva hermenêutica, essas unidades de significação foram possíveis nas interações e aproximações construídas entre participantes, assistente e mediadora dos GFs. Consoante Gondim (2002), a referência feita não é em relação ao diretamente observado da fala das pessoas (texto), isso os recursos tecnológicos (vídeo e gravador) permitem reproduzir acriticamente, mas, sim, em relação ao salto interpretativo, que permite inferir razões e motivos que possam dar sentido à fala das pessoas, o qual é construído socialmente, na relação dialética da pessoa com a cultura. A compreensão desse contexto é fundamental para se encontrar o significado dado à ação ou à fala emergente em um grupo.

Neste capítulo, procurei apresentar o contingente de narrativas dos participantes, das quais emergiram as treze categorias que construí a partir de minhas interpretações e do meu olhar como pesquisadora, ancorada na Análise Textual Discursiva que, segundo Paula (2015, p. 16), “possibilita uma abordagem na qual o pesquisador realiza diferentes interpretações que permitem variadas possibilidades de inferências e interpretações significativas no processo da análise”.

No próximo e último capítulo, apresento as conclusões desta dissertação, a partir da construção que Moraes (2003) nomeia de metatexto: “constitui mais um momento de inspiração e intuição resultante da impregnação intensa do fenômeno investigado. Significa a essência da teorização do pesquisador sobre os fenômenos que investiga” (MORAES, GALLIAZZI, 2011, p. 34).

6 CONCLUSÕES

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”

(FREIRE, 1997, p. 153-154)

Finalizar uma pesquisa é tão difícil quanto começá-la. No início, as ideias surgem, constroem-se e desconstroem-se, aspiram vontades, geram desafios. No final, fica a sensação do inacabado, pois nos caminhos que foram trilhados, no labirinto da vida (PAIS, 2005), surgem outras saídas frente àquelas que já se tinha. Então, as possibilidades se multiplicam e fogem das mãos de quem as escreve, intensificam-se e abrem-se outras vontades que surgem no âmbito de suas interfaces.

A sensação do inacabado acontece não somente nas ações que realizamos, mas também relativamente a quem somos e nos tornamos. Numa dimensão ontológica, Freire (2002) nos aponta para um caminho em que todos somos inconclusos, inacabados e incompletos. Desde essa perspectiva, posso dizer que ao longo da pesquisa deparei-me com o imutável, com aquilo que pode ser (no presente), mas também com aquilo que pode não ser (no futuro). Quando falamos de sujeitos estamos sendo desafiados, o tempo todo, a compreendê-los, a partir de uma dimensão temporal, espacial e social.

Sinto que eu mesma me transformei e que o campo da Educação é, por si, interdisciplinar, pois é permeado por outras áreas do conhecimento, é desafiador, e estamos carregados de saberes advindos de nossa formação. Entretanto, a Educação formal não ensina apenas a sermos bons profissionais, bons acadêmicos; ela ensina também a mudar um modo de pensar e de construir distintas relações através das nossas experiências e saberes.

Nesta pesquisa, aliada aos estudos da sociologia e da filosofia da Educação, vinculam-se as particularidades da juventude, na compreensão

do jovem no contexto educacional, mas, também, nas conquistas advindas de suas lutas e reivindicações protagonizadas nas últimas décadas.

A partir do meu olhar, que não é único e nem estático, pois “é perspectivado e depende do ponto de observação, oscila em recortes de revelação e de ocultação, de descobrimento e de encobrimento” (STECANELA, 2013, p. 21), busquei responder como os jovens percebem e significam o diálogo na experiência do Ensino Médio Integrado do IFRS, nos Campus X, Y e Z.

A realização dos Grupos Focais indicou que os jovens têm muito a dizer sobre sua juventude, suas relações e percepções a partir das experiências no Ensino Médio. Portanto, foi possível analisar as múltiplas dimensões de diálogo experienciadas, a fim de identificar as dificuldades encontradas para a promoção do diálogo e da escuta como prática humana e educativa que transversaliza as culturas escolares.

Dentre as múltiplas dimensões encontradas estão: *o diálogo geracional, percursos de vida, culturas juvenis, organização curricular, diálogo relacional e processo civilizador*. Dentre as dificuldades encontradas está a *resistência à abertura do diálogo*.

A dimensão de *diálogo geracional*, por várias circunstâncias, demonstrou que os jovens da pesquisa produzem diálogos com suas próprias gerações e com outras gerações (servidores e familiares), enriquecendo o conhecimento de mundo advindo da troca de saberes entre eles, e cruzando-se com duas gerações ou mais, caracterizando o que Oliveira (2011) menciona como *trocas intergeracionais*. Para esse autor, isso é traduzido por uma “convivência entre duas pessoas que se encontram em diferentes fases da vida, implicando o seu reconhecimento e identificação, de modo a entenderem a plenitude e especificidade de cada um” (OLIVEIRA, 2011, p. 4).

Nessa perspectiva, o diálogo entre gerações acontece, de forma que cada um respeita a especificidade em que o outro se encontram, seja pelo tempo, seja pelo espaço, através dos quais vivem suas experiências no cotidiano.

Em outra dimensão, evidencio o diálogo imbuído de sentido para seus *percursos de vida*, pois os percursos são marcados “por começos, interrupções e recomeços, fazendo com que cada sujeito trace trajetórias singulares. Cada sujeito responde e age diante destas situações de maneiras diferentes, construindo percursos e identidades diferentes” (VILLAS; NONATO, 2012, p. 2).

Nos percursos de vida, encarado pelo jovem como um início, ele vai se constituindo e se reconhecendo nos limites postos pelo tempo e espaço em que está inserido e que Leccardi (2005) chama de campo de possibilidades, com elementos objetivos que afetam a vidas dos jovens.

Nessa trajetória, há muito a se fazer, pois, para os jovens, ainda que muitas vezes seja difícil e cansativo o percurso, uma escolha é feita quando entram no Ensino Médio Integrado, percebendo-o distinto de outras Redes, no qual não medem esforços, engajamento, para a busca de reconhecimento em suas apostas. Ademais, são essas pequenas escolhas cotidianas que possibilitam traçar diferentes percursos de vida, ou seja, são essas ações e decisões do presente que podem contribuir para os possíveis percursos de futuro (VILLAS; NONATO, 2012).

Nesse sentido, os jovens consideram compensatória a conclusão do curso, ainda que não tenham narrado os possíveis caminhos que podem surgir no mundo do trabalho, como as possibilidades de ingresso nos vestibulares e avaliações de alta escala como o ENEM, por meio das narrativas evidencio que, para eles, o Ensino Médio já é um mercado de trabalho dita em outras palavras, é uma porta de grande inserção, pois o curso habilita para uma formação técnica, aposta que é feita por eles.

Além do mais, percebi muito mais críticas e reflexões daquilo que estão vivenciando durante a trajetória no Ensino Médio do que irão vivenciar posteriormente. Talvez os questionamentos do próprio roteiro, as ideias daqueles participantes e as discussões ocorridas nos GFS direcionaram a emergir muito mais situações vivenciadas no presente. Nas palavras de Corrochano (2014, p. 215), “para todos, a preocupação e as dificuldades para projetar a vida profissional parecem estar na ordem do dia, diante de um mundo do trabalho em profunda mutação”.

As narrativas dos jovens indicam que as *culturas juvenis* próprias de seu tempo e espaço os acompanham na experiência do Ensino Médio, porém, são negociadas em função do tanto que têm de se entregarem aos estudos e à formação que se propuseram a fazer. Tais culturas, implícitas e explícitas, nas narrativas apontam resultados de estudos (DAYRELL; CARRANO, 2014; SPOSITO, 2002; PAIS, 2003) nos quais não há um início e um fim para a juventude, caracterizado por uma idade cronológica. Para eles, ser jovem está associado a um estado de espírito, de pensamento que representa seus anseios e expectativas diante dos obstáculos que a vida proporciona e vai proporcionar.

Os jovens sentem-se hiperconectados com o mundo, pois fazem milhares de coisas ao mesmo tempo, não esperam a informação chegar até eles e, assim que as têm, compartilham-nas em segundos, interpelados por uma sociedade virtualizada (OLIVEIRA, 2012). Ao mesmo tempo, sentem medo de ficar sozinhos no mundo ou de sentirem-se excluídos, seja no presente ou no futuro, muitas vezes, sabotando suas escolhas em virtude da não aceitação dos outros.

As culturas juvenis perpassam pelas culturas escolares, evidenciando práticas pedagógicas que legitimam transformações, dentre elas, as práticas performativas evidenciadas na pesquisa.

Já em relação à *organização curricular*, os jovens narram diferentes percepções, sinalizam que deveriam ser trabalhados aspectos relativos não apenas aos conteúdos para uma formação geral e futuras escolhas profissionais, mas também a conteúdos que possam contribuir para o *pensar sobre* suas escolhas, suas aprendizagens, suas relações com os outros. Por meio do processo reflexivo desencadeado pelo *pensar sobre*, o estudante pode aprender a se perguntar pelos sentidos e significados daquilo que aprende e, conseqüentemente, passar a compreender melhor o mundo e a situar-se como sujeito histórico. Relembrando Freire (2002, p. 28), “o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. Entendo que quando o jovem realiza esse movimento apontado por Freire, ele adquire uma postura crítica

e reflexiva sobre onde está e para onde quer ir, vencendo novos labirintos e tornando-se autônomo.

As narrativas dos jovens indicam que também desejam um currículo mais integrado, em que a interdisciplinaridade seja legitimada nas práticas escolares, rompendo com moldes anacrônicos incapazes de responder às suas expectativas e exigências, segundo suas especificidades e diversidades.

Enquanto os servidores (sejam professores ou técnicos) que atuam diretamente com os estudantes não deixarem apenas na teoria as práticas necessárias para um currículo mais atrativo, em que haja planejamento em conjunto com outros colegas, até mesmo projetos em comum tema para ser explorado pelas diferentes áreas, dificilmente teremos um currículo mais atrativo e interdisciplinar, como os próprios participantes apontaram, na maioria das disciplinas, não há uma conexão naquilo que aprendem em diferentes aulas, a aprendizagem pode até acontecer, mas continua fragmentada, sem conexão entre as disciplinas.

Outra dimensão do diálogo que evidencio nesta pesquisa é a *relacional*, pois, como seres sociais, somos constituídos por relações, diferenciamo-nos dos demais seres devido a essa característica, por podemos verbalizar nossos sentimentos e desejos, sobretudo, no que tange a conhecermo-nos e conhecer o outro. Na escola não é diferente.

Para Calado (2013) à medida que o ser vai entrando em relação com os demais seres e suas circunstâncias (naturais e culturais), ele vai aprendendo a lidar com seus limites, transformando-os, inclusive, no que diz respeito a potencialidades. “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se” (FREIRE, 2005, p. 16).

Ainda que não relatadas pelos estudantes de forma consensual, emergiu das narrativas produzidas nos Grupos Focais que práticas dialógicas, consideradas como um movimento fundamental nas relações pedagógicas, acontecem no interior das instituições.

O diálogo foi perceptível em espaços propiciados na sala de aula pelos professores, nos momentos fora da sala de aula e com os servidores (outros professores, técnicos e gestores), quando os alunos encontravam-se e dialogavam sobre algum assunto que lhes parecesse pertinente. Portanto, quando há presença de diálogo, há também uma relação constituída que impede que o ato educativo se restrinja a um mero agir instrumental e que evidencie o caráter reflexivo e humano.

Em contrapartida, foram percebidas dificuldades na promoção do diálogo por parte de alguns servidores que não se demonstraram estar abertos à escuta, num movimento de *resistência à abertura do diálogo*. Em relação a isso, podemos evocar Buber (2009) e suas categorizações sobre o diálogo – especialmente quando o diálogo assume a dimensão de um *diálogo técnico* movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo ou por um *monólogo* disfarçado de diálogo, em que dois ou mais homens reunidos num local falam cada qual consigo mesmo.

No dizer de Freire (2005), essa seria uma *ação antidialógica*, paternalista e opressora. A resistência ou a possível negação à escuta dos estudantes pode estar associada à falta de autocompreensão anunciada por Gadamer (2007), uma vez que o problema não estaria em não se compreender o outro, mas, sim, em não nos compreendermos. Para esse autor, é preciso romper a resistência em nós mesmos se quisermos ouvir o outro enquanto outro.

A ruptura da resistência engessada em muitas práticas escolares propicia um primeiro movimento capaz de abrir-se para o outro, pois “não acolher o estranho seria o próprio fracasso do diálogo; seu êxito estaria na transformação que o estranho provoca em nós mesmos” (HERMANN, 2014, p.491).

Por último, na dimensão do diálogo, pela ótica do processo civilizador, os estudos de Elias (1994) contribuem para a compreensão das relações de interdependência que se processam no interior das instituições de socialização, levando os indivíduos a exteriorizarem e a absorverem comportamentos através de um processo de racionalização que implica em uma mudança de conduta e de sentimentos. Para Elias (1994), o conjunto

de diferentes formações sociais desdobra-se e dá origem a uma nova mentalidade à sociedade, caracterizando as configurações sociais que se formam e se conformam nas diferentes temporalidades.

A escola é um dos espaços de formação sociocultural, tendo como função relevante demandar pelo processo de formação dos indivíduos, no qual, segundo Elias (1994), justamente por ser um processo, os comportamentos vão sendo aprendidos, conforme a sociedade em que vivemos – repleta como é de mudanças sociais – adquire, gradativamente, novas configurações.

Como vimos, os estudantes, ainda que busquem ter uma consciência crítica e reflexiva, acabam absorvendo comportamentos dos indivíduos que com eles convivem, como, por exemplo, a falta de diálogo apresentada por alguns servidores somada a um currículo dissociado dos conhecimentos entre os saberes.

Stecanela (2016, p. 21) chama essa situação de *conformação* e reprodução “pois as representações que têm os professores e os alunos, produzem comportamentos que vão (con)formando as relações sociais e (re)produzindo a forma escolar”.

De todo modo, esses jovens esbarram com a invenção da forma escolar, configurada de maneira singular, eterna e universal (VINCENT; LAHIRE e THIN, 2001), parecendo caminharem em sentidos opostos. Ainda assim, exteriorizam aquilo que não está bem, mas também absorvem algumas práticas, naturalizando aquilo que não conseguem mudar.

Enfim, as dimensões de diálogo identificadas na pesquisa, constituídas a partir do minha percepção, poderiam ser associadas aos *labirintos da vida* referidos por Pais (2005), que apresentam aparentes saídas, mas que desembocam em novos labirintos. Associo essa ideia do autor às buscas e encontros desta pesquisa, isto é, a cada labirinto (questionamento) eu vivenciava a pretensão de achar as saídas (respostas) que, por sua vez, desembocava em novos labirintos (descobertas) que geravam novos questionamentos.

Além disso, evidencio pela percepção dos jovens participantes da pesquisa que os três campus buscam cumprir a função de promover a

socialização (KRAWCZYK, 2014; CHARLOT, 2001; SCHLICKMANN, 2012), possibilitando novos modos de se vincular e enfrentar as situações do cotidiano.

Tais dimensões do diálogo evidenciadas nos Grupos Focais sinalizam alguns caminhos possíveis para uma maior relevância do sujeito jovem que se encontra no Ensino Médio Integrado do IFRS presente no interior dos campus. Nesse sentido, faço algumas reflexões que citarei abaixo:

Primeiro, é desejável que às práticas escolares identificadas no IFRS sejam reforçadas em prol do conhecimento e da transformação do sujeito e de sua realidade, sendo sempre bem-vindas, pois numa perspectiva freireana, a consciência da realidade provoca uma atitude crítica e reflexiva. “É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda Educação libertadora” (FREIRE, 1980, p. 40).

De toda forma, para que essa conscientização aconteça no contexto educacional, de acordo com Dayrell (1996), é fundamental que se aprenda a ver os jovens como sujeitos socioculturais, com suas diferenças, enquanto indivíduos que possuem historicidade, visão de mundo, escala de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

Segundo, avançaremos se aqueles que fazem parte do processo educacional tiverem o direito à palavra, que pode ou não constituir um diálogo. Conforme Teixeira (2014, p. 15), “Ainda que a palavra não possa faltar ao docente, ela também não pode faltar ao discente, pois somos ambos, educadores e educandos, sujeitos da cultura. Sabemos, podemos, é bom que nos expressemos pela palavra, sempre tão potente, lembrando Cecília”³⁰.

Enfim, é urgente recuperar o sentido humano do diálogo como prática social, como condição para que o jovem se revele, colocando-nos no lugar dele e desencadeando todas as possibilidades que o dignificam, como

¹⁷ A autora Inês Teixeira refere-se à escritora Cecília Meireles, que cita no seu livro *Romanceiro da Inconfidência* a seguinte frase: “Ai, palavras, ai palavras! Que estranha potência a vossa! Todo o sentido da vida principia a vossa porta”.

capacidade de escuta, de doação, de crítica e de conflito, no respeito e reconhecimento das suas potencialidades.

Ressalto que o *diálogo*, segundo Gadamer (2002) fenômeno cultural comum, que fundamentou a realização desta pesquisa – seja em seus aspectos teóricos ou metodológicos – e componente essencial de toda Educação, esteve presente nas narrativas dos participantes. Como nos lembra Dayrell (1996, p. 159), "os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo".

Terceiro, as trocas de experiências constituídas durante a realização dos grupos focais, demonstram que ocorreram novas aprendizagens, pois, "quando nos abrimos à fala do outro, instituímos o pressuposto de que temos a aprender com o outro" (TOMAZETTI et al., 2014). Sobretudo, novas aprendizagens sobre si mesmo, sobre os outros e sobre os sentidos que estiverem construindo para suas vidas na trajetória do Ensino Médio Integrado do IFRS.

Certamente, ainda que vivamos tempos de fluidez e de incertezas nas relações humanas, a escola continua exercendo seu papel de orientar os estudantes a socializarem-se, conhecerem-se, a compreenderem-se e a transformarem-se em seres melhores do que quando nela chegaram. A ideia sobre sua importância é quase unânime, todos a frequentam, mas nem todos conseguem atribuir os sentidos que a escola pode lhes proporcionar.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W.O. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ABRAMS, Ph. **Historical sociology**, Shepton Mallet: Open Books, 1982.

ALVES, Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Educação como encontro inter-humano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.17: nov/2011-abr/2012, p. 59-77, 2012.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização Curricular do Ensino Médio. A reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio** – pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

ANPED (2016). Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>> Acesso em:

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, 2002.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo à sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, 2010. p. 37-55.

BARBOSA, Liége Freitas. Jovens e movimentos sociais no Brasil: interrogando significados das manifestações de junho de 2013. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. Medo líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BECKHAUSER, Maria Carolina. A importância do movimento estudantil: uma reflexão para os acadêmicos. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus Paranavaí 8. **Anais da XXII Semana de Geografia da FAFIPA** – 02 a 06 setembro de 2013.

BORTOLAZZO, Sandra Faccin. Educação. Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma geração digital. **Tese** (Doutorado). 188f. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

BRAGAGNOLO, Isabel Terezinha; SILVA, Marcos Francisco. O neoliberalismo e a escola pública sob alguns olhares. **Percursos**. Florianópolis v. 4, n. 1, Julho, 2003.

BRASIL. **Educação Profissional**: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional Nível Técnico, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 213**, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, 2004a. Disponível em: <<http://sislex.previdencia.gov.br/paginas/45/2004/213.htm>> Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 jun. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 mar., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 04 fev., 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 02 de junho de 2008. Diário oficial de República federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm> Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/2781-5-lei-11-892-criacao-dos-institutos/file>> Acesso em: 18 jan de 2015.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009a. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/daa8ca81d1f4fb74832576990081774a?OpenDocument>> Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em: 20 mar., 2015.

BRASIL, Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm> Acesso em:

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer 05/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, maio 2011. Disponível em: Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Pronatec. Diário Oficial da União, 27 out. 2011 (a). Disponível em: Acesso em: 17 jan. 2015

BRASIL. **Lei nº 12.852/13**. Estatuto da Juventude, Brasília, 2013. Disponível em: Acesso em: nov. 2015

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2015.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1977.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. A pedagogia de Paulo Freire: contribuições e reinvenção. **Revista Diária**, 2013.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** – UNISAL, Americana/SP, Ano XII – n.23, 2º Semestre/2010. p. 341-368.

CARBONARA, Vanderlei. Educação. Ética e diálogo desde Levinas e Gadamer. **Tese** (Doutorado). 170f. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Rio de Janeiro, n.1. 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência¹. **Comunicação** apresentada no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, Porto Alegre, 2009.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola, 2012.

CORROCHANO, M. C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla I. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. UFMG, 2014.

CORSETTI, Berenice; GARCIA, Elisete Enir. Um estudo sobre política e gestão educacional a partir do olhar da juventude. **VI Seminário de pesquisas em Educação da Região Sul: "Pós- Graduação em Educação: novas questões"**, Universidade de Santa Maria, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Debates em Educação** – ISSN 2175-6600 Maceió, v. 2, n. 3 Jan./Jun. 2010.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 18 nov. 2009. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla I.(Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. UFMG, 2014.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, Unicamp, v.94, n.236, jan./abr. 2013.

COUTO, Mia. A voz de Moçambique. Entrevista. **Língua Portuguesa**, n.33, 2011. Disponível em:
<<http://www.recantodasletras.com.br/entrevistas/3316403>> Acesso em:

CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luís Fernando. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio/ago. 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Rio de Janeiro, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DAYRELL, J. T. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (org.). **O estado da arte sobre juventude na Pós-Graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006).** v. 1, Belo Horizonte, Argvmentvm, p. 57-126, 2009.

DAYRELL; Juarez; CARRANO, Paulo. O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006) Prefácio. In: **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**, v.1, Marília Pontes Sposito, coordenação ARGUMENTVM. Belo Horizonte, 2009.

DAYRELL, Juarez ; LEO, G. ; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do Ensino Médio. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 31, p. 253-273, 2011.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DELORS, Jacques. Educação, um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** Brasília, MEC, UNESCO e Cortez, 2010.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, Abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2015.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, número especial: 5, mai/jun/jul e set/out/nov/dez. 1997.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DULLO, E. **Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia.** Cidade: Editora, 2014.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESTEVES, L. C. G., & ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E.R.; ESTEVES, L.C. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2007. p. 21-56.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB – Dez anos em ação.** Cidade: Editora, 2006.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p.17-28.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade & Estado**, Brasília, v. 25 n. 2, mai-ago., 2010.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, cidade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 257-272.

FLICKINGER, Hans Georg. Gadamer e a Educação. 12.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2014. Coleção Pensadores e Educação.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980. p. 15-25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gumerindo; PEREIRA, Thiago Ingrassias (Orgs.). **Paulo Freire: em diálogo com outros (as) autores (as)**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93- 130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADAMER, H. **Hermenêutica em retrospectiva: Heidegger em retrospectiva**. v.1, 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADAMER, H. G. **A educação é educar-se**. Barcelona: Paidós, 2002a.

GADAMER, H. G. **A incapacidade para o diálogo**. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 242-252.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método – Complementos e índice**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método II – Complementos e índice**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, M.A. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOEDERT, Rosicler. O Jovem e o ser sujeito histórico-social. **V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em educação e compromisso social**, 2004, Paraná.

GOMES, Carlos André Teixeira; COSTA, Júlio César Virgínio da. Os Jovens Contemporâneos e a Escola: entrevista com o sociólogo Juarez Dayrell. **Revista Interlocução**, v.5, n.5, p.13-27, dez/2011.

GOMES, Pedro Braga. A Filosofia do Relacionamento. Out 2009/Jan 2010. 10 f. **Periódico de Divulgação Científica da FALS – Faculdade de Educação do Litoral Sul Paulista, Ano III - Nº VI (ISSN 1982-646X)**. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/artigos/discentes/a_filosofia_do_relacionamento_23_11_09.pdf> Acesso em: 13 mar. 2010.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GONDIM, Sônia; GUEDES M. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid>> Acessado em: 04 mai.2015.

GRINSPUN, Mirian Paula Sabrosa Zippin. **A orientação educacional: conflitos e paradigmas e alternativas para a escola**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUILHERME, Alex. Alex Guilherme e o diálogo de e com Martin Buber. Caxias do Sul, jan./abr. 2016, v. 21, n. 1, p. 216-230. Entrevista concedida a Nilda Stecaneta.
GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13. n. 25, dezembro, 2004.

HADDAD, Sérgio. Educação e Desenvolvimento. In: **Revista Política Social e Desenvolvimento**, n. 2, Ano 1, dez/2013, p. 8-11.

HERMANN, N. A. Questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.57 abr.jun., 2014. p. 477-493.

HERNANDEZ, Júlia Nogueira Hernandez. A nostalgia enquanto tendência de comportamento entre os jovens da Geração Y. Porto Alegre. **Trabalho de conclusão de curso** (68 f). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – porto Alegre, 2011.

IFRS. **Regimento Geral, 2013**. Disponível em: Acesso em: 20 jul. 2014.
IFRS. Regimento Geral, 2013. Disponível em:
<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013102910595869anexo_resolucao_080_regimento_geral_alteracoes_final_%281%29.pdf> Acesso em: 20 jul. 2014.

IFRS. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS**, 2011. Disponível em: Acesso em: 15 set. 2015.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2014. Disponível em: Acesso em: 11 out. 2015

IFRS. Rio Grande do Sul. **Avaliação positiva do CNPQ**, 2015. Disponível em:
<<https://app.flashissue.com/newsletters/a7b006033c837f58a28ff7996496d90f40b7a13b>> Acesso em: 12 de dez. 2015.

JORNAL **El País**. **PEC 241**. Out. 2016

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>
>

JORNAL G1. **Ocupação de escolas e universidades chega a 19 estados.** (2016)

Disponível em:

<<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/10/ocupacao-de-escolas-e-universidades-chega-19-estados.html>> Acesso em:

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. ISSN: 1980-5314. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em:
Acesso em: 04 mai. 2015.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.** [online]. v.35, n.126, p. 21-41, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades.** Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**. v.17, n. 2, novembro de 2005.

MARÇAL, Fábio Azambuja. O Ensino Médio Integrado do IFRS enfrentando a dualidade. 2011. 208 f. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Atlas, 1997.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. Grupo focal na pesquisa em educação. **VI Encontro de pesquisa em educação: o pensamento pedagógico na Contemporaneidade**, Teresina, 6. 2010.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 5; Set/Out/Nov/Dez, nº 6, 1997.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>.> Acesso em: 24 fev., 2015

MOLIN, Fábio Dal. **Ganchos, Tachos e Biscates: os desenrascanços epistemológicos e metodológicos de uma jovem Sociologia da Juventude.** 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000100015> Acesso em: 18 jul., 2016.

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

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

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>.> Acesso em: 24 fev., 2015.

OLIVEIRA, Adriano Machado. Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis. 2008. 188f. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

.OLIVEIRA, Cristina M. - Relações intergeracionais: um estudo na área de Lisboa. **Dissertação** de Mestrado em Política Social. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa, 2011.

OLIVEIRA, Adriano Machado. Entre consumidores e internautas: a outra face da crise do ensino médio no Brasil. 2012. 263f. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. DF, 2010.

PAIS, Machado José. A Construção Sociológica da Juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, 105-106, 139-165, 1990.

PAIS, Machado José. Notas Preambulares. Parte I. In: PAIS, Machado José. **Culturas Juvenis**. 2 ed. Lisboa, 2003.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: AMBAR, 2005

PAIS, J.M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: Culturas jovens: novos mapas do afeto / Maria Isabel Mendes de Almeida, Fernanda Eugenio (orgs.). — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006

PAULA, M. C. MENEZES; A. L. S. GUIMARÃES, G. D. Análise Textual Discursiva: possibilidades de imersão. In: **Ressignificando os Labirintos da Pesquisa Qualitativa: exercícios práticos de análises de discurso/org.** Gleny Terezinha Duro Guimarães. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

PAVIANI, Jaime. **Interdisciplinaridade ou uma nova disciplina**. Caxias do Sul: EDUCS, 1993.

PAVIANI, Jaime. **Interdisciplinaridade: Conceitos e Distinções**. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

PAVIANI, Jaime. **Platão e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

PAVIANI, Jaime. **Epistemologia prática – ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PAVIANI, Jaime. Alguns modos de ensinar e de aprender. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 127-142, set./dez. 2014

PEREIRA, Samara Cristina Silva; Passos, Guiomar de O. Educação e Dualidade a trajetória da Educação Média no Brasil. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação**. Teresina-PI. 2011.

PILLÃO, Delma. A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: estado da arte. 2009. 109f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

QUERETTE, S.S. Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber. **Dissertação** (Mestrado), Universidade de Pernambuco, 2007.

QUEVEDO, Margarete. Verticalização nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS. 2016. 151f. **Dissertação** (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de pós Graduação em Educação, 2016.

RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva. Os/as jovens e os frágeis vínculos com a escola de Ensino Médio. In: **X Seminário de pesquisa em educação na Região Sul**, 2014, Florianópolis.

RELATÓRIO **para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI** (2010). Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso em: mar.2015

SACRISTÁN, Gimeno José; GÓMEZ, Perez Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

SAE/PR. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Juventude levada em conta**. 2013. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/Juventude-Levada-em-Conta.pdf>> Acesso em:

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla I. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. UFMG, 2014.

SALVA, Sueli; STECANELA, Nilda. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362006000200008> Acesso em:

SALVA, S.; RAMOS, E. S. E; RAMOS, N. V. Juventude e ensino médio: Os processos de afastamento da escola. **Educação**, 41(1), 171-182, 2016.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente**: notas sobre uma mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SCHLICKMANN, Vitor. Jovens e Escola: uma Instituição com múltiplos sentidos, novos atores e grandes desafios. In: Anped Sul 2010. Formação, Ética e Política: Qual Pesquisa? Qual Educação? Londrina - PR. **Anais do VIII encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul Anped Sul**, 2010.

SCHLICKMANN, Vitor. Sentidos da experiência escolar de jovens estudantes de ensino médio da cidade de Caxias do Sul: um olhar crítico em relação à escola. In: IX ANPED SUL: Seminário Pesquisa em Educação da

Região Sul. **A Pós-Graduação e suas Interlocações com a Educação Básica**, 2012, Caxias do Sul.

SCHLICKMANN, Vitor. Os Sentidos da experiência escolar para jovens do ensino médio: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS. In: X ANPED SUL: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2014, Florianópolis.

SILVA, M. L. F. **O preconceito em H. G. Gadamer: sentido de uma reabilitação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995

SILVA, Cristiane Rodrigues; SILVA, Pamela Costa. Juventude e Cultura: Reflexões acerca das culturas juvenis no currículo escolar. **Revista do Difere**, v. 2, n. 3, ago/2012, 2012.

SILVA, Roberto R. Dias das. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.39, n.3, p.689-704. Jul/set, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: XI ANPED SUL: **Reunião científica Regional da ANPED SUL 2016**, Curitiba.

SORDI, Denise N.; MORAIS, Sérgio P. **Os estudantes ainda estão famintos!**: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. 2016. Disponível em:
<http://revista.religacion.com/assets/de_sordi_morais.pdf> Acesso em:

SPOSITO, Marília P. (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Série Estado do Conhecimento, INSS 1676-0565, n. 7. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

STECANELA, Nilda. Os sentidos da escola para jovens da região metropolitana de Porto Alegre: a arte da escuta em grupos de diálogo. In: **Anais**. VI Seminário de pesquisa em educação da região sul – ANPED Sul. Santa Maria, 2006. ISBN 85-7292-111-7.
Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm>> Acesso em:

STECANELA, Nilda; SALVA, Sueli. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362006000200008> Acesso em:

STECANELA, Nilda. **Tese**. 2008.
Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13092>> Acesso em:

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais, 2009. **Revista Conjectura**. Disponível em:
<<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>> Acesso em:

STECANELA, Nilda. Reflexões teóricas sobre o conceito de juventude: entre o que se tem dito e o que se vê no cotidiano. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010. Londrina. **Anais**. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2010a. p. 1-15.

STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Rio Grande do Sul: Educs, 2010b. p. 19

STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identificação do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCS, 2013a.

STECANELA, N; ZEN, A. Imagens oferecidas ao olhar: a apropriação como objeto de investigação. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v.15, n.31, p. 301-320, jul/dez, 2013b.

STECANELA, Nilda. Alex Guilherme e o diálogo de e com Martin Buber: entrevista com o professor Alex Guilherme. **Revista Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 216-230, jan./abr. 2016a.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Revista Educação PUC/RS**, v. 39, n. 03, 2016b.

THIESEN, J. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, Núm. 39, set-dez, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla I. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. UFMG, 2014.

TIBURI, Márcia; HERMANN, Nadja. **Diálogo/Educação**. São Paulo: Editora Senac, 2014.

TOLEDO, P. B. F. O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. **IX SEGeT**- Simpósio de excelência e tecnologia, Rio de Janeiro, 2012.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. O esgotamento da forma escolar: Crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Universidade Estadual Paulista (UNESP- Campus de Marília), v. 8, n. 2, Campo Largo, 2009. Disponível em: Acesso em: Dezembro/2015

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; RAMOS, Nara Vieira; SALVA, Sueli; SCHLICKMANN, Vítor. Sobre pesquisas com jovens alunos de Ensino. **IX ANPED SUL**: Seminário Pesquisa em Educação da Região Sul: A Pós-Graduação e suas Interlocações com a Educação Básica, 2012, v. 1. p. 1, Caxias do Sul - RS.

TOMAZETTI, Elisete M.; RAMOS, Nara.; SALVA, Sueli; OLIVEIRA, Adriano M.; SCHLICKMANN, Vitor. **Os Sentidos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2014.

TOMAZETTI, Elisete, SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0331.pdf>> Acesso em: 15 ago., 2016.

VALENTE, Maria Paula Rodarte Costa. Geração Y e individualismo: percepções e adaptabilidade do consumidor frente às mudanças sociais. **Tese** de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2011.

VILLAS, Sara; NONATO, Symaira. **Juventude e Projetos de Futuro**, 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun/2001.

VEIGA, João Marcos. **Manifesto do Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio** – Não ao Retrocesso proposto pelo Ministério da educação do Governo Temer, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>> Acesso em: 02 nov. 2016.

WALDOW, Carmen. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do pronatec: reflexões iniciais. ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ANPESUL, 2014, P, 1-18.

WELLER, V. **Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo; Maia, Carla I. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. UFMG, 2014

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO ELABORADO PARA OS GRUPOS FOCAIS

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: Tempos de Diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio integrado do IFRS

ROTEIRO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO IFRS PRIMEIRO, SEGUNDO, TERCEIRO E QUARTO ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

LOCAL: IFRS – Campus Caxias do Sul, Campus Farroupilha, Campus Bento Gonçalves.

DATA: A definir

HORA: A definir

1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL

No contexto da pesquisa: “Tempos de Diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no Ensino Médio integrado do IFRS”, estabelecer uma discussão sobre:

- Averiguar que valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares os jovens apresentam na sua realidade local.
- Identificar os anseios e perspectivas dos jovens no contexto escolar.
- Analisar suas narrativas sobre os relacionamentos construídos com colegas e demais profissionais da educação.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

- Compreender como as produções acadêmicas da área da Educação têm abordado a temática sobre Juventudes e Ensino Médio, a partir de artigos publicados entre 1998 e 2014, nas edições da ANPEDSUL.
- Identificar quais as características da juventude do IFRS pela lente dos estudantes.
- Identificar como é percebido o Ensino Médio Integrado do IFRS pela lente dos estudantes.
- Analisar como as práticas escolares, evidenciadas nas narrativas dos jovens, promovem situações de diálogo e escuta.
- Evidenciar os fatores que dificultam a promoção de diálogo e escuta no Ensino Médio.

- Detectar se há proximidade de opiniões em relação a temáticas propostas para discussão (juventude, Ensino Médio e diálogo) entre os participantes dos três grupos focais.

3. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA (funções na pesquisa e no GF):

Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer – coordenadora/mediadora

Caroline Lemons – colaboradora/observadora

Gabriela Dariva pedroni – colaboradora/observadora

4. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO

- Breve apresentação dos participantes
- Os três temas para a discussão
- Manifestação dos diferentes pontos de vista
- Respeito à diversidade de opiniões
- Gravação em áudio
- Inscrições para uso da palavra como forma de facilitar o registro
- Termo de consentimento
- Tempos do encontro (+ ou – 30 min para cada tema; + ou – 15 min para considerações finais)

5. OS TEMAS PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL

TEMA 1: A juventude levada em conta, características, perspectivas e anseios de ser jovem na contemporaneidade.

Breve detalhamento – Apresentação do vídeo: “Vídeo Genial que traduz a juventude”

A juventude é entendida como uma categoria social, mais que uma faixa etária ou uma classe de idade, em seus limites cronológicos ela é, antes de tudo, uma representação sociocultural e uma situação social. Ademais, existem inúmeras juventudes representadas em diferentes contextos associadas à sua origem social, seu gênero, sua raça, sua cor, sua religião, dentre outras.

- Quais expectativas e anseios de ser jovem na atualidade?
- A sociedade leva em conta suas opiniões? Se sim quem?

TEMA 2: Juventude e Ensino Médio

Breve detalhamento – Desde que o Ensino médio tornou-se um direito público subjetivo ocorreram avanços e retrocessos na etapa final da educação básica. O trabalho com estudantes do Ensino Médio deve abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais, mas desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estes certamente

terão impactos tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais.

- Quais expectativas e anseios sentem no interior de sua instituição escolar?
- Em relação ao currículo do Ensino Médio que apontamentos gostariam de fazer?
- Para você ser aluno do Ensino Médio do IFRS é...

TEMA 3: O diálogo nas relações entre jovens e demais profissionais da educação

Breve detalhamento - As práticas de interlocução e diálogo entre os jovens, profissionais da educação e a escola facilitam e contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, vivências significativas nos diferentes contextos escolares, aprendizagens superadoras das tradicionais hierarquias de práticas e saberes ainda tão presentes nas instituições escolares.

- No seu campus vocês percebem práticas dialógicas entres seus pares e demais profissionais da educação? Relate situações em caso de afirmação ou negação.
- Há dificuldades de diálogo e escuta?
- De que forma o diálogo pode se constituir nos espaços escolares?

Fechamento:

Como foi a experiência em participar do Grupo Focal?

6. OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE:

- observadora:

- a) controlam o tempo de cada tema e dão sinal para mediadora quando faltar 5 min.;
- b) desenham arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;
- c) registram as reações da sala;
- d) anotam a sequência das falas;
- e) registram pontos fulcrais da discussão;
- f) cronologia dos tempos de fala com reações.

- mediadora:

- a) controlam o uso da palavra;
- b) estimulam todos a falarem;
- c) desencadeiam o diálogo sobre os temas;
- d) introduzem e fecham as discussões.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo a participar como sujeito voluntário de pesquisa do estudo Tempos de Diálogo: o olhar dos jovens acerca de suas experiências no ensino médio integrado do IFRS que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado.

O objetivo deste estudo é analisar as múltiplas dimensões do diálogo experienciadas pelos jovens estudantes no Ensino Médio, a fim de identificar as dificuldades encontradas para a promoção de diálogo e escuta como prática humana e educativa que transversalizam nas culturas escolares.

O problema desta pesquisa se justifica pela importância do diálogo entre alunos e professores no Ensino Médio em tempos atuais. A identificação dos fatores que dificultam o diálogo no âmbito escolar comporão as pesquisas no campo da educação, proporcionando maiores possibilidades de intervenção nas práticas vivenciadas no Ensino Médio, contribuindo assim para todos os educadores que trabalham diretamente com os estudantes em diferentes instituições escolares.

Os dados para a pesquisa serão obtidos através da prática de Grupo Focal na qual os participantes manifestam oralmente seus pontos de vista e opiniões sobre os temas elencados. Suas falas serão gravadas com utilização de um gravador de voz e posteriormente transcritas.

Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é a mestrandia Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 9686-9496.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Participante da pesquisa
Pesquisadora

Caxias do Sul, _____ de agosto de 2016.

Eu, _____ identidade
nº _____, responsável por _____,
declaro meu consentimento para sua participação nesta Pesquisa.

Responsável pelo participante

Pesquisadora

Caxias do Sul, ___ de _____ de 2016.

APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Tempos de Diálogo: o olhar dos jovens acerca de suas experiências no Ensino Médio integrado do IFRS” sob a responsabilidade da pesquisadora Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer.

Nesta pesquisa buscarei analisar as múltiplas dimensões do diálogo experienciadas pelos jovens estudantes no Ensino Médio, a fim de identificar as dificuldades encontradas para a promoção de diálogo e escuta como prática humana e educativa que transversalizam nas culturas escolares.

Você participará do Grupo Focal, grupo em que os participantes manifestam oralmente seus pontos de vista e opiniões sobre os temas elencados. Suas falas serão gravadas com utilização de um gravador de voz e posteriormente transcrita, a participação no grupo focal será de um encontro único e terá o tempo médio de uma hora e quarenta e cinco minutos.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos que poderão ocorrer consistem em desconforto em responder alguma questão do roteiro, estresse devido às discussões do grupo focal, constrangimento que podem ser ocasionados por parte dos participantes ou moderador do grupo sem intenção.

No caso de ocorrer tais riscos serão tomadas as devidas providências e cautelas para reduzir efeitos ou condições que possam acarretar maior probabilidade de sua exposição.

Os benefícios relacionados à esta pesquisa contribuirão para a identificação dos fatores que dificultam o diálogo e a escuta no âmbito escolar, proporcionando maiores possibilidades de intervenção nas práticas vivenciadas e uma maior compreensão do diálogo almejado pelos no contexto escolar no Ensino Médio.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

A pesquisadora Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 9686-9496 e pelo e-mail: camila.pellizzer@caxias.ifrs.edu.br.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pelo(a) pesquisador (a) responsável, guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Eu _____(nome por extenso), identidade nº. _____(se tiver o documento) estou devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e esclareci todas as minhas dúvidas concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Participante da pesquisa
Pesquisadora

Caxias do Sul, ___ de _____ de 2016.

APÊNDICE D: TABELA COM INFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES DOS TRÊS GRUPOS FOCAIS

Codificação	Idade	Campus	Sexo	Ano do Curso
P1	17 anos	X	Feminino	3 ^o
P2	16 anos	X	Masculino	2 ^o
P3	17 anos	X	Masculino	4 ^o
P4	16 anos	X	Feminino	3 ^o
P5	16 anos	X	Masculino	3 ^o
P6	15 anos	X	Feminino	1 ^o
P7	15 anos	X	Feminino	2 ^o
P8	16 anos	Y	Feminino	2 ^o
P9	16 anos	Y	Feminino	2 ^o
P10	14 anos	Y	Masculino	1 ^o
P11	16 anos	Y	Masculino	3 ^o
P12	17 anos	Y	Feminino	3 ^o
P13	15 anos	Y	Masculino	2 ^o
P14	15 anos	Y	Feminino	1 ^o
P15	15 anos	Y	Feminino	1 ^o
P16	17 anos	Z	Feminino	3 ^o
P17	16 anos	Z	Feminino	2 ^o
P18	54 anos	Z	Masculino	4 ^o
P19	18 anos	Z	Masculino	3 ^o
P20	17 anos	Z	Feminino	3 ^o
P21	15 anos	Z	Masculino	1 ^o
P22	15 anos	Z	Feminino	1 ^o
P23	15 anos	Z	Feminino	1 ^o

P: Participante

Campus X: Campus Farroupilha - IFRS

Campus Y: Campus Bento Gonçalves - IFRS

Campus Z: Campus Caxias do Sul - IFRS