

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**JOCIANNE GIACOMUZZI PIRES**

**JOVENS E ESCOLA JUSTA:  
O COTIDIANO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO  
(IFRS CAMPUS CAXIAS DO SUL/RS)**

**CAXIAS DO SUL  
2018**

**JOCIANNE GIACOMUZZI PIRES**

**JOVENS E ESCOLA JUSTA:  
O COTIDIANO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO  
(IFRS CAMPUS CAXIAS DO SUL/RS)**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilda Stecanela

**CAXIAS DO SUL  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P667j Pires, Jocianne Giacomuzzi  
Jovens e escola justa : o cotidiano nos cursos técnicos integrados  
ao ensino médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS) / Jocianne Giacomuzzi  
Pires. – 2018.  
231 f. : il. ; 30 cm  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2018.  
Orientação: Nilda Stecanela.  
1. Ensino técnico. 2. Ensino integrado. 3. Ensino médio. 4. Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
(Campus Caxias do Sul). I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 377

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291



## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

### *“Jovens e escola justa: o cotidiano nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS)”*

Jocianne Giacomuzzi Pires

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, 28 de novembro de 2018.

**Banca Examinadora:**

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dra. Fabiana Pauletti (PNPD – UCS)

*Parecer emitido a distância*

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

*Parecer emitido a distância*

Dr. José Machado Pais (ICS-ULisboa)

**CAMPUS-SEDE**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – 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

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma árdua caminhada, que se compôs em um processo muito particular de meu percurso pessoal e de intensas trocas com diferentes pessoas que entrecruzaram o meu caminho. Por isso, agradeço a todos que, de alguma forma, caminharam comigo.

À minha família, em especial, aos meus avós Luizinha (*in memoriam*) e Aymoré (*in memoriam*), que foram os meus alicerces.

Ao meu companheiro, Leonardo, pela parceria de vida, por compreender minhas ausências e por incentivar as minhas escolhas.

À minha orientadora, Nilda, pela coerência como educadora, pelo acolhimento e pelo incentivo para o desenvolvimento da pesquisa com autonomia.

Aos amigos, pelos momentos de escuta das queixas e pelos escapes da rotina de estudos.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas reflexões e trocas.

À comunidade do IFRS, por me permitir o desenvolvimento desta pesquisa e pela convivência.

Sobretudo, agradeço aos jovens que comigo compuseram a pesquisa, não somente pela sua participação no estudo, mas por tudo que compartilhamos no dia a dia da escola.

*Ajudar na elaboração do sonho de mudança do mundo como na sua concretização, de forma sistemática ou assistemática, na escola, como professor de matemática, de biologia, de história, de filosofia, de problemas da linguagem, não importa de quê; em casa, como pai, ou como mãe, em nosso trato permanente com filhas e filhos, em nossas relações com auxiliares que conosco trabalham, é tarefa de mulheres e de homens progressistas. De homens e de mulheres que não apenas falam de democracia mas a vivem, procurando fazê-la cada vez melhor (FREIRE, 2000, p.22).*

## RESUMO

A presente dissertação teve como objeto de estudo as trajetórias que compõem o cotidiano dos jovens nos cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio, do IFRS Campus Caxias do Sul e a efetivação do direito à educação, partindo do conceito de escola justa, proposto por François Dubet. O objetivo principal da pesquisa consistiu em analisar trajetórias juvenis presentes no contexto dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em articulação com a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa. Para isso, buscou-se o mapeamento de diferentes trajetórias juvenis, a fim de identificar como os jovens vivenciam a efetivação do direito à educação e como se estabelecem as relações entre as suas trajetórias juvenis e a efetivação do direito à educação. O referencial teórico tomado como base para o estudo parte das contribuições de autores, como: Pais (1999; 2001; 2002; 2003), Stecanela (2002; 2009; 2010; 2013; 2016; 2018), Dayrell (2001; 2002; 2003; 2007; 2014), Carrano (2000; 2002; 2003; 2014), Sposito (1996; 2014; 2018), Silva (2013; 2015); Cury (2002; 2011), Dias (2007), Dubet (2001; 2003; 2004; 2008), Valle (2013), Schilling (2013; 2016), entre outros. A ancoragem metodológica baseou-se na Sociologia do Cotidiano, de Pais (2002), utilizando como instrumento o mapa Emic-Rítmico, um instrumento gráfico no qual os jovens retratam seus percursos de vida e seus percursos escolares. A partir dos mapas, emergiram as narrativas juvenis que foram analisadas pela Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007; 2011). Do processo de decifração das narrativas surgiram cinco temáticas principais: O ingresso no Técnico Integrado ao Ensino Médio – Um processo de readequação dos modos de ser estudante; Entrando na competição– As regras do jogo; Centralidade da escola e a ausência do “não fazer nada”; Sociabilidade e relações interpessoais; e Possibilidades de significação da condição juvenil na escola. Os resultados da pesquisa mostraram que há mecanismos que podem ser considerados injustos no cotidiano escolar dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRS Campus Caxias do Sul. Entre eles, destacam-se a valorização dos desempenhos individuais, legitimados pelos estudantes, que culminam na adequação e readequação dos modos de ser estudante, e a limitação do tempo de “não fazer nada”, a fim de se adaptarem à cultura escolar meritocrática. Entretanto, há vários aspectos que aproximam a instituição a uma escola justa, como o acesso aos bens e ao mundo do trabalho e o desenvolvimento da capacidade de dominar as próprias vidas. Ademais, os estudantes demonstram, como potencialidades da instituição, a diversidade sociocultural, as sociabilidades desenvolvidas a partir da escola, a qualidade da educação e as relações dialógicas que estabelecem. Assim, mesmo que os jovens dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do IFRS Campus Caxias do Sul, discorram sobre a ideia da juventude como passagem, há indícios de uma juventude que deseja “ser mais” (FREIRE, 1996), que necessita de espaços para o desenvolvimento de sua autonomia, assumindo uma postura crítica e autônoma frente a si e frente a sua realidade. Assim, as narrativas dos jovens indicam a demanda por uma escola mais humanizada, potencializadora da reflexão por meio do diálogo.

**Palavras-chave:** Juventudes. Ensino Médio Integrado. Instituto Federal. Cotidiano. Escola justa.

## ABSTRACT

This dissertation had as object of study the everyday life of the youth in the Technical Courses Integrated to High School, at IFRS Campus Caxias do Sul and the realization of the right to the education, starting from the concept of fair school, proposed by François Dubet. The main objective of this research consists on analyze juvenile trajectories who exists on Technician Courses Integrated to the High School bonded to the right of education from the perspective of a fair school. The mapping of different youth trajectories was sought to identify how young people experience the realization of the right to education and how the relations between their youth trajectories and the realization of the right to education are established. The theoretical basis for this study starts from contributions of authors such as Pais (1999; 2001; 2002; 2003), Stecanela (2002; 2009; 2010; 2013; 2016; 2018), Dayrell (2001; 2002; 2003; 2007; 2014), Carrano (2000; 2002; 2003; 2014), Sposito (1996; 2014; 2018), Silva (2013; 2015); Cury (2002; 2011), Dias (2007), Dubet (2001; 2003; 2004; 2008), Valle (2013), Schilling (2013; 2016) and others. The methodological anchor was based on sociology of everyday life, from Pais (2002) using the map Emic-Ritmico, a graphical tool where young people describe their life and the school life. From the maps, the juvenile narratives appeared, which were analyzed by the Discursive Textual Analysis of Moraes and Galiazzi (2007; 2011). From the process of deciphering the narratives, came five main thematic categories: The entry into the Integrated Technician to High School - A process of readjustment of the ways of being a student; Entering the competition- The rules of the game; Centrality of the school and the absence of "do nothing time"; Sociability and interpersonal relationships; and Possibilities of significance of the juvenile condition in the school. The results of the research showed that there are mechanisms that can be considered unfair in the everyday life of the Technician Courses Integrated to the High School. Among them, the most outstanding are the individual performances legitimized by the students, culminating in adequacy and readjustment of the ways of being a student and the limitation of the "do nothing time", in order to adapt to the meritocratic school culture. However, there are many aspects that bring the institution closer to a fair school, such as access to assets and the world of work and the development of the capacity to dominate one's own lives. In addition, students demonstrate how the institution's potential is socio-cultural diversity, the sociabilities developed from the school, the quality of education and the dialogical relations they establish. Even if young people from the Technical Courses Integrated to High School of the IFRS Campus Caxias do Sul talk about the idea of youth as a passage, there is evidence of a youth who wants to "be more" (FREIRE, 1996). They need space for the development of its autonomy, assuming a critical and autonomous position in front of itself and in front of its reality. The juvenile narratives indicate the demand for a more humanized school, which encourages reflection through dialogue.

**Keywords:** Youth. Integrated High School. Everyday life. Right to education. Fair school.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Emic- Rítmico.....	107
Figura 2 - Processo de desmontagem do texto e identificação das unidades de sentido .....	111
Figura 3 - Processo de desmontagem do texto e identificação das unidades de sentido .....	112
Figura 4 - Organização das categorias emergentes.....	113
Figura 5 - Organização das categorias emergentes.....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mapa Emic-Rítmico .....	124
Gráfico 2 - Mapa Emic-Rítmico .....	125
Gráfico 3 - Mapa Emic-Rítmico .....	125
Gráfico 4 - Mapa Emic-Rítmico .....	126

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas no Ensino Médio, no Brasil. ....	50
Tabela 2 - Número de matrículas no Ensino Médio, no Rio Grande do Sul. ....	51
Tabela 3 - Número de matrículas no Ensino Médio, no município de Caxias do Sul. .....	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções sobre o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais e jovens.....	25
Quadro 2 - Temas das produções sobre Instituto Federal, Ensino Médio Integrado e jovens.....	27
Quadro 3 - Levantamento das produções sobre o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal e juventudes.....	28
Quadro 4 - Tema da produção sobre o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal e juventudes.....	28
Quadro 5 - Levantamento de trabalhos sobre culturas juvenis, no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.....	29
Quadro 6 - Produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado/UCS.....	31
Quadro 7 - Levantamento de produções acadêmicas sobre escola justa.....	33
Quadro 8 - Levantamento de produções acadêmicas sobre escola justa.....	35
Quadro 9 - Tese sobre o tema escola justa.....	37
Quadro 10 - Dissertações sobre o tema escola justa.....	37
Quadro 11 - Enunciado e perguntas feitas a partir do preenchimento dos mapas..	108
Quadro 12 - Informações gerais sobre os participantes da pesquisa.....	116
Quadro 13 - Estado civil, conviventes, localidade da residência e escola progressa.....	117
Quadro 14 - Participação em religião, grupos, atividades fora da escola e condições de trabalho.....	119
Quadro 15 - Escolaridade e profissão dos pais e renda familiar.....	121
Quadro 16 - Temáticas e categorias emergentes.....	127
Quadro 17 - Modelos de projetos de futuro.....	185

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEENSI	Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC – BRASIL	Escola Técnica Aberta do Brasil
FIC	Cursos de Formação Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFRS	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MP	Medida Provisória
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade Federal de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNEDS	Unidades Descentralizadas de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: ENCONTROS E DESENCONTROS COM A ESCOLA .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E INTENÇÕES DE PESQUISA: DESBRAVANDO O CONHECIDO PARA CHEGAR AO DESCONHECIDO.....</b>	<b>22</b>
2.1	REFLEXÕES ACERCA DO OBJETO: DELIMITAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA.....	22
2.2	APROXIMAÇÕES AO OBJETO E DAS INTENÇÕES DE PESQUISA .....	24
<b>3</b>	<b>AS JUVENTUDES QUE PERPASSAM O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>42</b>
3.1	ENTRE CONCEPÇÕES E RÓTULOS: REFLEXÕES SOBRE AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS.....	42
3.2	QUEM SÃO OS JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO? .....	49
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>56</b>
4.1	O ENSINO MÉDIO E A DESIGUALDADE ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL ATÉ OS ANOS 2000 .....	56
4.2	O ENSINO MÉDIO DOS ANOS 2000-2016: UMA “EDUCAÇÃO PARA TODOS”: NOVOS PARÂMETROS OU CONTINUIDADES?.....	60
4.3	A MEDIDA PROVISÓRIA 746, DE 2016, E A LEI 13.415, DE 2017: O INCERTO FUTURO DO ENSINO MÉDIO.....	67
<b>5</b>	<b>DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO AO ENSINO MÉDIO: A DIMENSÃO DOS DIREITOS ASSEGURA UMA ESCOLA JUSTA? .....</b>	<b>71</b>
5.1	O DIREITO AO ENSINO MÉDIO .....	71
5.2	A BUSCA POR UMA ESCOLA JUSTA: CONTRIBUIÇÕES DE FRANÇOIS DUBET.....	76
5.3	DESDOBRAMENTOS SOBRE A ESCOLA JUSTA: REFLEXÕES E APLICAÇÕES DO CONCEITO .....	82
<b>6</b>	<b>CENÁRIO DA PESQUISA.....</b>	<b>93</b>
6.1	OS INSTITUTOS FEDERAIS: DE QUAL LUGAR ESTAMOS FALANDO? ....	93
6.2	RELATOS DO COTIDIANO DO IFRS – CAMPUS CAXIAS DO SUL.....	96
<b>7</b>	<b>METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS: A PESQUISA COM JOVENS A PARTIR DA SOCIOLOGIA DO COTIDIANO.....</b>	<b>102</b>

7.1	O DESAFIO DE DECIFRAR O MUNDO DA VIDA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA VIDA COTIDIANA .....	102
7.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	105
<b>8</b>	<b>DESVENDANDO AS NARRATIVAS JUVENIS .....</b>	<b>116</b>
8.1	OS JOVENS DA PESQUISA .....	116
8.2	OS MAPAS E AS TRAJETÓRIAS JUVENIS DO COTIDIANO DO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO .....	124
8.3	NARRATIVAS JUVENIS E SUA DECIFRAÇÃO.....	126
8.3.1	<b>O ingresso no Técnico Integrado ao Ensino Médio – Um processo de readequação dos modos de ser estudante.....</b>	<b>128</b>
8.3.2	<b>Entrando na competição – As regras do jogo.....</b>	<b>144</b>
8.3.3	<b>Centralidade da escola e a ausência do “não fazer nada” .....</b>	<b>157</b>
8.3.4	<b>Sociabilidade e relações interpessoais .....</b>	<b>164</b>
8.3.5	<b>Possibilidades de significação da condição juvenil na escola .....</b>	<b>178</b>
<b>9</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>189</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>197</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>216</b>
	ANEXO A.....	216
	ANEXO B.....	218
	<b>APÊNDICE A. ....</b>	<b>228</b>



## 1 INTRODUÇÃO: ENCONTROS E DESENCONTROS COM A ESCOLA

O ponto de partida deste estudo deu-se por um intenso processo de reflexão sobre os percursos da própria pesquisadora, principalmente, no que se refere à vivência juvenil. Segundo Stecanela (2013), as narrativas identitárias, presentes nos percursos cotidianos, produzem de forma contínua o pesquisador. Por isso, os elementos autobiográficos aqui trazidos foram de extrema importância para a construção da pesquisa.

A escolha do objeto de estudo é um processo de encontro com algo que nos mobiliza como sujeitos e que passa por um processo de reflexão sobre nossas vivências e vínculos. Assim, o vínculo com a pesquisa é necessário para que ocorra uma imersão, uma entrega. Para mim, pesquisar requer encantamento, é um investimento que deve ser amoroso, que pressupõe o conhecimento de si e a escuta do outro, sujeitos e cotidiano em que vivemos. A pesquisa demanda diálogo com as próprias ideias, sentimentos e história. Uma história pessoal em que buscamos a mobilização interna, que sempre está presente no objeto escolhido. O objeto de pesquisa é a inquietação, a necessidade de nomear o nosso dia a dia.

Assim, quem pesquisa, além de seu objeto, pesquisa a si mesmo e escolhe, assim como na vida, os caminhos a seguir. Em meio aos altos e baixos do percurso, resgata o conhecido, para nomear o desconhecido. Em meio às encruzilhadas que, às vezes, parecem limitações, há também as possibilidades de se escolher outros caminhos. Desta forma, no processo de caminhar da pesquisa, o pesquisador, também, avança. A pesquisa é um processo de transformação dos sujeitos envolvidos, seja pela fala, pela escuta ou pelas relações que se estabelecem.

Faço essa reflexão inicial, pois acredito que pesquisar é um processo de construção e reconstrução, no qual algumas ideias precisam ser gestadas, para amadurecerem e crescerem. Existe a necessidade de acomodar e desacomodar ao escolher os direcionamentos de uma pesquisa. Há muitos caminhos que podem ser percorridos, mas ele encontra eco nas nossas vivências internas. Assim, muitas vezes, a angústia é necessária, para, posteriormente, ser elaborada.

Dentro de meu percurso como pesquisadora, posso dizer que este caminho se iniciou muito cedo. Acredito que toda criança por si só já é uma pesquisadora. A curiosidade em conhecer o mundo está presente desde a infância, pelo ato de olhar,

explorar, perguntar, nomear... Por isso, posso dizer que minhas primeiras lembranças me remetem a este lugar, um lugar curioso, com desejo de conhecer o mundo.

Sempre fui uma criança curiosa e o que me instigava, principalmente, era a questão: por que as coisas são como são? Nesse tempo, muitas vezes, a ajuda em olhar partiu do mundo dos adultos, que, na minha história, fizeram esta mediação de forma positiva, com muita paciência e com um olhar analítico. Em especial, resgato a figura de minha falecida avó, que sempre me estimulou a pensar sobre as pessoas. Será que seus atos refletiam os seus sentimentos? Por que as pessoas agiam de determinadas formas? Enfim, creio que essas provocações de analisar o cotidiano foram determinantes na minha escolha profissional, mais tarde, pela Psicologia.

Lembrando de minha história escolar, como jovem, sinto que essa curiosidade não encontrou muito espaço na instituição onde estudei. Minha escolarização foi em uma escola particular, elitizada e com práticas pedagógicas conservadoras. Esse contexto fez com que eu vivenciasse a educação básica como uma obrigação. Havia pouco acolhimento quanto às diferenças e isso, principalmente, na adolescência, fez com que eu me sentisse muito pouco escutada. Assim, minha postura como pesquisadora restringiu-se a outros espaços, além dos muros da escola.

Essa experiência na escola foi fundamental na escolha de minha temática de estudo, as juventudes e suas interlocuções com a escola. Afinal, de que forma a escola acolhe as demandas e subjetividades juvenis? Há mudanças significativas na forma de ser da escola? As questões mencionadas me instigavam, mesmo tendo se passado mais de dezesseis anos da conclusão de meu Ensino Médio.

Para uma jovem que sempre considerou a escola chata, o prazer de estudar retornou somente no curso de Psicologia, onde pude estabelecer outra relação com o conhecimento. Aqui, ressurgiu a figura da pesquisadora, pois todo psicólogo é um pesquisador das subjetividades, dos sujeitos e das instituições. A teoria e a prática psicológicas requerem um olhar aprofundado e crítico em relação ao objeto.

Em minha trajetória profissional, tive oportunidade de trabalhar em diferentes espaços, inicialmente, na Psicologia Organizacional e do Trabalho. Embora, tenham sido experiências importantes para compreender melhor o mundo do trabalho, a atuação na área passou a me incomodar. No meu entendimento, a Psicologia, assim como a Educação, visa à transformação, ajudando os sujeitos a pensarem. Contudo, a lógica do trabalho no mundo em que vivemos vem em sentido oposto. Ela demanda

por sujeitos repetidores e vinculados à ilusão das organizações. Manter um distanciamento dessa lógica de repetição é um desafio atualmente, mesmo no dia a dia como educadora.

A inquietação e angústia causada por este lugar, o mundo do trabalho, fez com que eu buscasse outros espaços, a fim de trabalhar com a Psicologia, de maneira ética e significativa. Assim, em 2012, tive minha primeira vivência na área da Educação, trabalhando com a Psicologia Escolar, no Programa Vinculação<sup>1</sup> em escolas do município de Caxias do Sul. O programa estava longe do ideal, pois não atendia, de forma adequada, a grande demanda trazida pelas escolas. Entretanto, constituía-se como um espaço saudável, de escuta e de intervenção psicológica junto a alunos, famílias, professores e equipe diretiva.

A oportunidade de ter trabalhado nesse contexto foi fundamental para mim, tanto profissionalmente quanto pessoalmente, pois expandiu minha visão de mundo. Até aquele momento, havia transitado por espaços muito elitizados, restringindo o mundo as minhas vivências familiares, escolares e de trabalho, que podem ser consideradas diferenciadas.

A atuação do Psicólogo Escolar está vinculada à preservação dos direitos dos sujeitos e ao comprometimento com uma educação democrática (ANTUNES, 2008). Considero a minha inserção na área da Psicologia Escolar uma possibilidade de ressignificar a minha própria experiência na escola a qual, até o momento, tinha uma conotação negativa. A partir de minha experiência no trabalho, percebi que a escola pode ser um espaço de transformação dos sujeitos e não um espaço de mal-estar e segregação.

Mais tarde, após a aprovação em concurso público, fui nomeada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), onde atuo até o momento, no setor de Assistência Estudantil do Campus Caxias do Sul. Desde o período de estudos para o concurso, identifiquei-me com os objetivos institucionais, pois eles propunham a inserção social, além do objetivo educacional. Atuando na instituição, percebi que as políticas propostas conseguem trazer uma maior diversidade para a escola, possibilitando o acesso à educação de qualidade a mais

---

<sup>1</sup> O Programa Vinculação, desenvolvido entre os anos de 1999 e 2013, buscava auxiliar no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos, colaborando para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Era composto pelas áreas de Psicologia, Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Serviço Social.

peças e que isso pode fazer muita diferença em suas vidas. Porém, junto a isso surgiu o questionamento: a escola dá condições de permanência a estes jovens que são inseridos por essas políticas?

Os questionamentos sobre essas e outras questões em meu local de trabalho se tornaram mobilizadoras para a busca de um Programa de Pós-Graduação em nível *stricto sensu*. Encontrei na área da Educação uma possibilidade para construir formas de dar vazão às minhas inquietudes. Assim, em agosto de 2016, iniciei meu percurso como aluna não regular, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), curso de Mestrado, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A identificação com a linha de pesquisa História e Filosofia da Educação deu-se grandemente pela forma como eu compreendo os sujeitos, levando em conta os aspectos históricos, filosóficos e sociológicos, bem como sua articulação com os espaços educativos escolares e não escolares.

A evocação das lembranças de minha juventude e carreira profissional me fizeram perceber os encontros e desencontros com a Educação, durante toda a minha trajetória de vida. Mesmo que minha relação com a escola tenha sido um pouco conflituosa, foi trabalhando na área da educação que me realizei como profissional e como pessoa. As instituições escolares pelas quais passei despertaram sentimentos ambíguos, os quais foram sendo elaborados num vínculo muito positivo.

As inquietações iniciais, aqui mencionadas, culminaram na pesquisa denominada *Jovens e Escola Justa: o cotidiano nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (IFRS Campus Caxias do Sul)*. Começo a trajetória desse estudo com o Capítulo 1, *Introdução: encontros e desencontros com a escola*, no qual procuro situar elementos de meu percurso pessoal e de meu percurso como educadora e pesquisadora, que culminaram no desenvolvimento da presente pesquisa.

No Capítulo 2, *A contextualização do objeto e intenções de pesquisa: desbravando o conhecido para chegar ao desconhecido*, busco descrever os movimentos de aproximação feitos, até se delimitar o objeto de estudo e seus objetivos. Desta forma, mostro a forma como foram realizados os mapeamentos dos levantamentos bibliográficos sobre as pesquisas com jovens e Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, bem como as pesquisas sobre a escola justa. Além disso, apresento as problemáticas e intenções de pesquisa.

No Capítulo 3, *As juventudes que perpassam o Ensino Médio*, conceituo as juventudes a partir de um olhar sociológico e seus atravessamentos no Ensino Médio. Para isso, amparo-me em alguns autores como Pais (1999; 2001; 2002; 2003), Dayrell (2001; 2002; 2003; 2007; 2014), Carrano (2000; 2002; 2003; 2014), Sposito (1996; 2014; 2018), Stecanela (2002; 2009; 2010), entre outros. Ademais, busco pela definição sobre quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio, a partir de dados quantitativos e de outras pesquisas empíricas realizadas sobre o tema.

Em *Políticas educacionais do Ensino Médio*, Capítulo 4, construo um breve histórico sobre a história do Ensino Médio no Brasil e suas principais políticas, ressaltando as principais disputas que se evidenciam em relação ao Ensino Médio, bem como sua articulação com as desigualdades educacionais no Brasil. Os autores referenciados no capítulo são: Frigotto (2010), Ciavatta (2010), Ramos (2010), Silva e Jakimiu (2011; 2016), entre outros.

No capítulo 5, *Do direito à educação ao direito ao Ensino Médio: a dimensão dos direitos assegura uma escola justa?*, discuto sobre o Ensino Médio como um direito no Brasil. O conceito de escola justa é tomado como referência, a fim de analisar a efetivação do direito aplicado à realidade escolar, partindo das teorizações iniciais de Dubet até as pesquisas contemporâneas de outros autores, como Valle (2013), Schilling (2013; 2016), Enguita (2013), entre outros.

No capítulo 6, *Cenário da pesquisa*, caracterizo os Institutos Federais em relação aos seus aspectos históricos e legais, além de trazer relatos da dimensão microsociológica, presentes no cotidiano do IFRS Campus Caxias do Sul.

Em *Metodologia e procedimentos: a pesquisa com jovens a partir da sociologia do cotidiano*, Capítulo 7, contextualizo a Sociologia do Cotidiano como base teórica e metodológica, trazendo como autor principal o sociólogo José Machado Pais. Além disso, evidencio os procedimentos metodológicos escolhidos, em que se destacam a utilização de um Mapa Emic-Rítmicos, que foi desenvolvido pelo professor José Machado Pais e por minha orientadora Nilda Stecanela, e o emprego da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiuzzi (2007; 2011), para análise de dados.

O capítulo 8, *Desvendando as narrativas juvenis*, destina-se à apresentação, à análise e à discussão dos resultados da pesquisa. Assim, são expostos e discutidos: os dados sociográficos dos jovens que participaram da pesquisa, os mapas Emic-Rítmicos construídos por alguns dos estudantes e as categorias de análise

emergentes. Os autores principais, presentes na análise das narrativas, são Dubet (2001; 2003; 2004; 2008), Freire (1967; 1987; 1991; 1996; 2000), Pais (1999; 2001; 2002; 2003), Stecanela (2002; 2009; 2010; 2013; 2016; 2018), Dayrell (2001; 2002; 2003; 2007; 2014), Carrano (2000; 2002; 2003; 2014), entre outros.

Por fim, no capítulo das *Conclusões*, sistematizo as análises realizadas, a fim de responder às intenções de pesquisa, avaliando as trajetórias juvenis e suas interlocuções com o conceito de escola justa. Além de identificar as principais potencialidades, limitações e lacunas do estudo.

## **2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO E INTENÇÕES DE PESQUISA: DESBRAVANDO O CONHECIDO PARA CHEGAR AO DESCONHECIDO**

A fim de contextualizar o objeto da pesquisa, neste capítulo, procurei fazer algumas delimitações sobre o processo de definição inicial em relação às temáticas que ela abrange. Desta forma, descrevi as inquietações iniciais em relação ao possível cenário do estudo e como realizei o levantamento bibliográfico. Até a definição do direcionamento da pesquisa, foram realizadas algumas buscas em diferentes bases de dados, com vistas a desenvolver um trabalho significativo para o contexto educacional e com um certo grau de inovação.

### **2.1 REFLEXÕES ACERCA DO OBJETO: DELIMITAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA**

O IFRS, instituição na qual será desenvolvida a pesquisa, é conhecido por ter bons professores, promover a formação técnica e possibilitar bons resultados nos processos seletivos prestados pelos alunos do Técnico Integrado ao Ensino Médio, bem como possuir uma boa estrutura e suporte para o estudante, inclusive econômico, com as políticas de assistência estudantil<sup>2</sup>.

Mesmo sendo um lugar predominantemente positivo, em virtude da minha profissão, escuto diariamente muitos jovens em sofrimento. Entre as queixas, destacam-se as pressões sentidas devido às avaliações e a ausência de desejo em relação a determinados cursos. Alguns dos estudantes referem gostar da instituição, mas não se identificar com as práticas educativas utilizadas ou com os cursos escolhidos. O desejo dos pais e o reconhecimento social em estudar na instituição também merecem destaque dentre as narrativas cotidianas dos jovens. Ainda, em minha trajetória no IFRS, pude perceber uma expectativa comum entre docentes e discentes em relação ao “bom aluno”, que desperta uma espécie de identificação e necessidade de pertencimento. Essa concepção, frequentemente, é reforçada pela

---

<sup>2</sup> As Políticas de Assistência Estudantil foram estabelecidas por meio do decreto 7.234/2010 – PNAES, com o objetivo minimizar as desigualdades sociais e ampliar a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal.

ideia de meritocracia<sup>3</sup> e pela visão ilusória de que os esforços serão recompensados futuramente. No cotidiano escolar, ganham destaque aqueles que têm sucesso e que conseguem atingir os resultados esperados.

A partir dessas observações iniciais, foram levantados alguns questionamentos, com o intuito de delimitar o foco da pesquisa, como:

Quem são os jovens que conseguem chegar à instituição em que trabalho? Há políticas de acesso e permanência para os alunos, mas elas funcionam? Todos, tendo a mesma oportunidade de acesso, acabam por ter as mesmas condições para ter sucesso na escola? Como a cultura escolar meritocrática se relaciona com a cultura juvenil? O que seria uma escola justa e democrática para esses jovens? Como a meritocracia e a justiça são percebidas no seu cotidiano? Quais conceitos de justiça e meritocracia estão institucionalizados no IFRS, campus Caxias do Sul?

Essas questões foram determinantes, na escolha do objeto de pesquisa, as quais partem de um incômodo causado pelas desigualdades e da esperança de superá-las, visando criar espaços mais justos e igualitários para os sujeitos.

Segundo Sposito e Souza (2014, p. 53), “o debate em torno da instituição escolar tem ocupado a atenção do pensamento sociológico sobre a educação nos últimos 40 anos”. Os estudos decorrentes da temática foram importantes para se compreender a forma que as desigualdades sociais interferem no processo de democratização da escola, tanto contribuindo para sua superação quanto acentuando-as.

No mundo atual, a meritocracia está presente nos diferentes lugares e, principalmente, nas instituições fundamentais pelas quais os sujeitos transitam (escola, família, trabalho). A ideia de meritocracia e, conseqüentemente, de justiça aplicada ao contexto escolar, trouxe-me mais questionamentos, entre eles: Como se estabelecem os parâmetros da meritocracia? Por que algumas pessoas são consideradas merecedoras e outras não? A competição presente na meritocracia dá condições iguais a todos os sujeitos? Por que a meritocracia é tão aceita em nosso meio? Por que as pessoas que mais sofrem com a desigualdade reproduzem o

---

<sup>3</sup> O mentor do termo é o sociólogo Michael Young, que o utilizou para refletir sobre uma sociedade distópica, em que o merecimento promoveria mobilidade, justiça e eficiência social, mas que, em contrapartida, provocaria uma seleção entre as pessoas.



mesmo padrão de necessidade de sofrimento para merecer algo? A educação promove igualdade ou reforça as desigualdades?

Nesse âmbito, emergiram outras questões que se vinculam às juventudes: Quem são os jovens que cursam o Ensino Médio? O nível de ensino consegue atender adequadamente a todos os jovens, indiferentemente de sua condição social? Quem são os jovens que conseguem acessar e concluir este nível de ensino? Como o Ensino Médio se articula com as subjetividades dos sujeitos? Como são as trajetórias juvenis que compõem os percursos desses estudantes?

Assim, tendo identificado alguns pontos que considerei centrais para o estudo, busquei, por meio do levantamento bibliográfico, o direcionamento da pesquisa. Entre as leituras iniciais realizadas, destacou-se o artigo de Dubet (2004), *O que é uma escola justa?*, a partir do qual vinculei minhas inquietações com a questão da efetivação do direito à educação. A partir desse texto, o sociólogo François Dubet trabalha com o conceito de “escola justa”, refletindo sobre as condições da escola, as desigualdades e a equidade. Após, procurei, dentro das pesquisas desenvolvidas nos Institutos Federais, no Ensino Médio e sobre as juventudes, as principais lacunas em relação à efetivação do direito ao Ensino Médio.

No subcapítulo a seguir, busco descrever a forma como foi realizado o levantamento de dados, bem como os resultados encontrados a partir dele.

## 2.2 APROXIMAÇÕES AO OBJETO E DAS INTENÇÕES DE PESQUISA

Para dar andamento à presente pesquisa, a fim de identificar quais temas estão sendo pesquisados, no âmbito dos Institutos Federais, em relação ao Ensino Médio integrado e as juventudes, realizei um levantamento bibliográfico. A metodologia escolhida para esta revisão foi o estado da arte. Segundo Ferreira (2002), as pesquisas sobre o estado da arte são definidas como bibliográficas, mapeando e discutindo a produção acadêmica de diversas áreas do conhecimento, procurando uma identificação espacial e temporal dos aspectos que vêm sendo destacados e em que condições são produzidas as publicações acadêmicas. O estado da arte é:

Uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que 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 (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para Romanowski e Ens (2006), o estado da arte pode contribuir na construção teórica de uma determinada área do conhecimento, por meio da identificação dos aportes teóricos e da prática pedagógica, das restrições sobre o campo de pesquisa, das lacunas de disseminação, das inovações e soluções de problemas práticos e das contribuições da pesquisa na área.

Os bancos de dados utilizados para realizar a pesquisa foram os seguintes: o Portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Eletrônica Scielo, o portal de Teses e Dissertações da CAPES e o repositório de dissertações da Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação.

A busca inicial foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Eletrônica Scielo, com os descritores “Ensino Médio Integrado”, “Instituto Federal” e “jovens”. Optei pelo uso do termo “jovens”, pois a busca com o termo “juventudes” não trouxe resultados.

No Portal de Periódicos da CAPES, utilizei a busca expandida, com a finalidade de trazer mais resultados. A pesquisa inicial trouxe trinta e oito resultados, porém, após a leitura dos resumos, os textos foram reduzidos a doze. Algumas produções foram excluídas, pois não se relacionavam ao tema proposto. Assim, encontrei três artigos, nove dissertações e uma tese, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento das produções sobre o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais e jovens

(continua)

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Vocational education integrated to secondary school at a federal institute in the north of Brazil: contradictions and perspectives.	Artigo	Cristiane das Neves	2014	Vocational Education. Pedagogical Plan. School Failure.
A consciência ambiental dos jovens: uma pesquisa com estudantes de nível médio técnico e superior tecnológico	Dissertação	Nilo Barcelos Alves	2013	Escala do novo paradigma ecológico. Educação, sustentabilidade. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

(continuação)

A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - Campus Salinas	Dissertação	Hellen Vivian Moreira dos Anjos	2013	Ensino Médio Integrado. Estudantes do IFNMG – Campus Salinas. Escolhas. Juventude. Trabalho. Expectativas.
Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula	Tese	Rodrigo Belinaso Guimarães	2013	Estudos Culturais. Educação. Ensino médio. Ensino da Sociologia. Biopolítica. Biopotência. Sala de aula. Espaço público.
Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo).	Dissertação	Tânia Maria Silva Rêgo	2013	Jovens e música. Ensino médio. Aprendizagem musical. Instituto Federal.
A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: contexto da prática do Campus Restinga (IFRS)	Dissertação	Guilherme Brandt de Oliveira	2013	PROEJA. Educação Profissional. Políticas Públicas.
Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?	Artigo	Antonia de Abreu Sousa, Tássia Pinheiro de Sousa, Mayra Pontes de Queiroz, Érika Sales Lôbo da Silva	2011	Evasão Escolar. Ensino Médio. Jovens.
Os Discursos sobre saúde na mídia	Dissertação	Angélica Caetano da Silva	2011	Educação Física escolar. Saúde. Mídia-educação. Discurso médico-científico. Análise crítica do discurso
A avaliação do currículo do ensino médio integrado no Proeja: um diálogo com Cronbach	Artigo	Ana Cláudia Uchôa Araújo, Patrícia Helena Carvalho Holanda	2011	Avaliação. Currículo. PROEJA. Ensino médio integrado.
Sob Medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA.	Dissertação	Liberato Silva dos Santos	2010	Produção de materiais didáticos de língua inglesa. Abordagem Comunicativa. Ensino de línguas baseado em tarefas. Ensino de línguas para fins Específicos. PROEJA.

(conclusão)

Interpretação de textos matemáticos: dificuldades na resolução de problemas de Geometria Plana	Dissertação	Reginaldo de Lima Pereira	2010	Leitura. Escrita. Interpretação. Geometria.
Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi/BA	Dissertação	Nivaldo Moreira Carvalho	2010	Ensino médio. Educação Profissional. Gênero. Juventude. Grupo de Discussão. Pesquisa Qualitativa.

Fonte: Portal de Periódicos CAPES.

A partir da leitura dos resumos, categorizei os trabalhos nos seguintes temas:

Quadro 2 - Temas das produções sobre Instituto Federal, Ensino Médio Integrado e jovens

<b>Tema</b>	<b>Produções relacionadas</b>
Descrição de experiências pedagógicas em disciplinas do curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação de textos matemáticos: dificuldades na resolução de problemas de Geometria Plana</li> <li>- Sob Medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA</li> <li>- Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)</li> <li>- Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula</li> <li>- Os Discursos sobre saúde na mídia</li> </ul>
Motivação para escolha do curso Ensino Médio Integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocational education integrated to secondary school at a federal institute in the north of Brazil: contradictions and perspectives</li> <li>- A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - Campus Salinas</li> </ul>
Investigação de tema específico, tomando o jovem como sujeito de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A consciência ambiental dos jovens: uma pesquisa com estudantes de nível médio técnico e superior tecnológico</li> </ul>
Implementação de curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: contexto da prática do Campus Restinga (IFRS)</li> </ul>
Estudo sobre evasão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?</li> </ul>
Relações do estudante com o mundo do trabalho e gênero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi/BA</li> </ul>
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação do currículo do ensino médio integrado no Proeja: um diálogo com Cronbach</li> </ul>

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES.

Os trabalhos foram desenvolvidos em diferentes Institutos Federais de várias regiões do Brasil. Observando o quadro 2, é possível perceber que a maioria dos trabalhos refere-se a experiências pedagógicas em determinadas disciplinas. As

produções acadêmicas que se direcionaram mais para a subjetividade do jovem discorrem sobre as motivações para a escola de um curso integrado à Educação Profissional e acabam estabelecendo relações com a dimensão formativa, na dicotomia entre a formação propedêutica e a formação técnica. Há discussões que se estabelecem sobre o trabalho como princípio formativo, que verificamos também na produção sobre trabalho e gênero. Embora os trabalhos pontuem sobre a pluralidade juvenil, as juventudes não são o foco dos trabalhos encontrados.

A busca que realizei na Biblioteca Eletrônica Scielo trouxe apenas dois resultados, sendo que um deles não se referia aos Institutos Federais. Assim, considere apenas um artigo deste banco de dados, conforme podemos ver no Quadro 3.

Quadro 3 - Levantamento das produções sobre o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal e juventudes

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
A Escolha da Tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP	Artigo	Nicolau Bandera	Dela 2016	Família. Escola. Classes Sociais. IFSP. Escolha

Fonte: Biblioteca Eletrônica Scielo.

O artigo encontrado investiga as relações entre a escolha profissional dos jovens do Ensino Médio Integrado e as questões familiares e sociais dos sujeitos, conforme exposto no quadro 4.

Quadro 4 - Tema da produção sobre o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal e juventudes

<b>Tema</b>	<b>Produções relacionadas</b>
Escolha profissional dos jovens em interface com questões sociais e familiares	A Escolha da Tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP

Fonte: Biblioteca Eletrônica Scielo.

Realizei, também, uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nesse banco de dados, os três descritores utilizados trouxeram um número muito grande de produções acadêmicas, 8.804 resultados. Entre eles, vários dos trabalhos apontados não tinham relação com o tema a ser pesquisado. Como o repositório não possui boas ferramentas de refinamento da pesquisa, modifiquei os descritores para “Ensino Médio Integrado” e “culturas juvenis”, por ter uma associação mais específica ao estudo que se visava desenvolver e aos aportes teóricos utilizados. A busca

encontrou 536 produções, porém algumas delas anteriores à Plataforma Sucupira, o que só permitiu a leitura dos títulos dos trabalhos. Os títulos mostraram que as temáticas encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, especificadas no quadro 2, basicamente, repetem-se.

Assim, após a leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações disponíveis, selecionei alguns trabalhos com maior aproximação ao objeto de estudo e cenário proposto. As produções estão relacionadas no quadro 5.

Quadro 5 - Levantamento de trabalhos sobre culturas juvenis, no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais

(continua)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Investigando trajetórias escolares na formação profissional técnica de nível médio: o caso do IFMA – campus Maracanã	Ruth Maria Moraes Oliveira Prado	Rosana Rodrigues Heringuer	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2017	Ensino médio. Educação Profissional. Trajetórias. Instituto Federal. IFMA.
Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre as suas experiências no Ensino Médio Integrado	Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer	Nilda Stecanela	Universidade de Caxias do Sul	2016	Diálogo. Ensino Médio Integrado. Juventude
Histórias Planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no ensino médio integrado do IFS em Aracajú	Erica Fernanda Reis de Matos	Ana Maria Freitas Teixeira	Fundação Universidade Federal do Sergipe	2016	Escola. Juventudes. Projetos de futuro. Ensino Médio
Família e juventude: uma análise sistêmica no contexto escolar	Amanda Chaves Moreira Cangussu	Roberta Carvalho Romagnoli	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2015	Família. Teoria sistêmica. Adolescência. Escola.
Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao Ensino médio integrado à educação profissional: um estudo de caso	Raquel de Wallau	Nara Vieira Ramos	Universidade Federal de Santa Maria	2015	Juventudes. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional.
Ensino Integrado à Educação Profissional – percepções e expectativas dos estudantes	Denise Danielli Pagno	Leda Scheibe	Universidade do Oeste de Santa Catarina	2014	Ensino Médio Integrado. Jovens Estudantes. Futuro Profissional.
Juventude e Projetos de Futuro: Possibilidades e Sentidos do Trabalho para Os Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)	Terezinha de Jesus Lyrio Loureiro Barros	Savio Silveira de Queiroz	Universidade Federal do Espírito Santo	2013	Jovens estudantes. Trabalho. Projetos de vida. Ensino profissional

(conclusão)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Experiências de escolarização: sentidos e projetos de futuro de jovens/ alunos do Instituto Federal de Alagoas	Ana Amália Gomes de Barros Torres Farias	Rosimeire Reis da Silva	Universidade Federal de Alagoas	2013	Ensino médio integrado. Experiência Escolar. Juventudes. Projetos de futuro.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

As sete dissertações encontram-se, predominantemente, nos Programas de Pós-graduação em Educação. As pesquisas foram desenvolvidas a partir de 2013; e as instituições onde foram realizadas, bem como os orientadores de trabalhos, são de diferentes estados do país. Pela análise das palavras-chave, é possível perceber que alguns conceitos têm centralidade nas pesquisas, como: Ensino Médio Integrado, Educação Profissional, projetos de vida ou de futuro e juventudes, jovens ou adolescência.

Quanto aos objetivos das dissertações, percebe-se que alguns trabalhos procuraram investigar as juventudes, partindo das vivências escolares. Encontramos isso na pesquisa “*Experiências de escolarização: sentidos e projetos de futuro de jovens/ alunos do Instituto Federal de Alagoas*”, de Farias (2013), que trabalhou com os sentidos e a experiência escolar, relacionando-a aos projetos de futuro dos jovens. Essa temática se verifica também na dissertação de Matos (2016), em “*Histórias Planejadas? Uma análise sobre juventudes, escola e projetos de futuro no ensino médio integrado do IFS em Aracajú*”, que busca a compreensão do papel da escola em relação ao estabelecimento dos projetos para o futuro. Já Pellizzer (2016), no trabalho “*Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre as suas experiências no Ensino Médio Integrado*”, investiga a experiência no Ensino Médio Integrado em relação à dimensão do diálogo dos jovens.

Em seu trabalho “*Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao Ensino médio integrado à educação profissional: um estudo de caso*”, Walau (2015) direciona sua pesquisa para conhecer os significados atribuídos à formação profissional. A ênfase na dimensão formativa pelo trabalho, também, é destacada por Barros (2013), na dissertação “*Juventude e Projetos de Futuro: Possibilidades e Sentidos do Trabalho para Os Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)*”, que estuda o significado do trabalho para os sujeitos de

pesquisa. Por sua vez, Pagno (2014), na pesquisa “*Ensino Integrado à Educação Profissional – percepções e expectativas dos estudantes*”, enfatiza a centralidade do trabalho, investigando as expectativas dos alunos em relação ao curso e ao futuro profissional.

Em “*Investigando trajetórias escolares na formação profissional técnica de nível médio: o caso do IFMA – campus Maracanã*”, Prado (2017) buscou a compreensão da motivação da escolha pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional dos jovens de IFMA e sua relação com os projetos de futuro. E, para finalizar, Cangussu (2015) pesquisou a relação entre as juventudes, escola e família, em “*Família e juventude: uma análise sistêmica no contexto escolar*”.

Além da busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, realizei outro levantamento no repositório de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Os resultados estão listados no quadro 6.

A pesquisa indicou apenas cinco trabalhos realizados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entre as cinco dissertações, apenas duas foram desenvolvidas no Ensino Médio. Uma delas na linha de pesquisa da Educação, Linguagem e Tecnologia, “*Literatura e estratégias de leitura no ensino médio: análise de proposta para a formação de leitores autônomos*”, na qual Alves (2016) investiga a aplicação de sequência de leitura nos alunos do Ensino Médio Integrado. A outra dissertação foi desenvolvida na linha de História e Filosofia da Educação, denominada “*Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre as suas experiências no Ensino Médio Integrado*”, que já havia aparecido na busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Na dissertação, Pellizzer (2016) analisa as múltiplas dimensões do diálogo experienciado pelos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS, conforme mencionado anteriormente.

Quadro 6 - Produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado/UCS

(continua)

<b>Título</b>	<b>Linhas de pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientação</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre as suas experiências no Ensino Médio Integrado	História e Filosofia da Educação	Camila Siqueira Rodrigues Pellizzer	Nilda Stecanela	2016	Diálogo. Ensino Médio Integrado. Juventude



(conclusão)

<b>Título</b>	<b>Linhas de pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientação</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção (ões) e desafios	História e Filosofia da Educação	Margarete de Quevedo	Terciane Ângela Luchese	2016	Educação Profissional. IFRS. Verticalização. Itinerário Formativo. Organização Curricular.
Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão do curso de Licenciatura em Matemática do IFRS	História e Filosofia da Educação	André Matias Evaldt de Barros	Geraldo Antônio da Rosa	2016	Evasão Escolar. Ensino Superior. Institutos Federais. Licenciatura. Genealogia. Discurso. Subjetivação. Biopoder.
Literatura e estratégias de leitura no ensino médio: análise de proposta para a formação de leitores autônomos	Educação, Linguagem e Tecnologia	Karina Feltes Alves	Flávia Brocchetto Ramos	2016	Leitura de romance. PNBE. Mediação. Competência leitora. Humanização.
A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS campus Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente	Educação, Linguagem e Educação	Maria Isabel Accorsi	Cláudia Alquati Bisol	2016	Mediação Docente. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Educação Superior. Vygotsky.

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações da Universidade de Caxias do Sul.

Desta forma, a partir dos levantamentos, identifiquei as possibilidades de pesquisa que poderiam ser desenvolvidas no âmbito do IFRS, referentes às juventudes e Ensino Médio. Confirmando a lacuna, acerca da dimensão dos direitos, optei em direcionar o presente estudo à questão da efetivação do direito à educação, ancorando-me no conceito de escola justa de Dubet.

Com o objetivo de conhecer as pesquisas desenvolvidas, no que diz respeito ao conceito de “escola justa”, realizei levantamentos nas mesmas bases de dados: no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Eletrônica Scielo e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Os descritores que utilizei para a busca foram “escola justa” e “justiça escolar”, separadamente.

Na busca no Portal de Periódicos da CAPES, foram relacionadas vinte e seis produções acadêmicas, que, após a leitura dos resumos foram reduzidas a oito. As produções excluídas não se referiam ao tema proposto ou apareciam mais de uma

vez entre as produções apresentadas. No quadro abaixo, estão relacionados os trabalhos encontrados.

Quadro 7 - Levantamento de produções acadêmicas sobre escola justa

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Plataforma</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa	Artigo	CAPES	Flávia Schilling; Carla Biancha Angelucci	2016	Violência. Escolas. Justiça. Direitos Humanos.
Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade	Artigo	CAPES	Marcos Rohling; Ione Ribeiro Valle	2016	Justiça Social. Princípios de Justiça. Equidade. Igualdade de Oportunidades.
Liderando escuelas justas para la justicia social	Artigo	CAPES	Francisco Javier Murillo; Reyes Hernández-Castilla	2014	Liderazgo escolar. Liderazgo para la justicia social, Justicia social. Educación para la justicia social. Escuela justas.
La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa	Artigo	CAPES	Mariano Fernández Engüita	2013	Igualdad. Equidad. Solidaridad. Excelencia
Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?	Artigo	CAPES	Flávia Schilling	2013	Justiça. Direitos humanos. Violência. Escola. Igualdade. Diferença.
(In)Justiça escolar: Estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?	Artigo	CAPES	Ione Ribeiro Valle	2013	Justiça. Sentimentos de injustiça. Justiça escolar. Igualdade de oportunidades. Meritocracia escolar.
The Imaginary about the School and the Possibilities of an Equalitarian School: A Study on the Brazilian State Schools	Artigo	CAPES	Joyce Mary Adam; Leila Maria Ferreira Salles	2012	Imaginary and school. Equalitarian school. Youth and school. Education and democracy.
O que é uma escola justa?	Artigo	CAPES	François Dubet	2004	Democratização da educação. Igualdade. Políticas públicas. Políticas compensatórias.

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

As publicações sobre o tema iniciaram com o próprio Dubet (2004), com o artigo “*O que é uma escola justa?*”, no qual o autor busca refletir sobre os limites e as possibilidades do conceito escola justa nas políticas educacionais. Além do artigo, o autor publicou, mais tarde, um livro denominado “*Escola Justa – a escola das oportunidades*”, no ano de 2008, disponível somente na versão impressa.

No artigo, *“The Imaginary about the School and the Possibilities of an Equalitarian School: A Study on the Brazilian State Schools”*, Adam e Salles (2012) refletem sobre o imaginário dos professores de duas escolas públicas em relação a seus alunos e escola, partindo do princípio de uma escola inclusiva e democrática. Os autores se amparam em outros teóricos para explorar esse conceito, como: Charlot (2002), Willis (1988), Molpeceres, Lucas e Pons (2000).

Na publicação *“(In)Justiça escolar: Estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? O que é uma escola justa?”*, Valle (2013a) propõe a análise de teorias clássicas e contemporâneas em relação à igualdade de oportunidades e meritocracia na escola, utilizando os conceitos de justiça e justiça escolar. Os autores referenciados são: John Rawls, Michael Walzer, Barrington Moore e François Dubet.

Em *“Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?”*, Schilling (2013) apresenta os resultados do projeto “Direitos humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa”. A pesquisa objetivou a articulação da discussão sobre a redução e o tratamento da violência no contexto escolar, e o tema direitos humanos, para se construir uma escola justa. A pesquisadora realizou uma pesquisa empírica com estudantes do curso de Pedagogia; e com professores e alunos do Ensino Médio, de uma escola da rede pública de São Paulo, com boas condições e qualidade, a fim de compreender a sua percepção acerca do que consideram uma escola justa.

O pesquisador Enguita (2013), em seu artigo *“La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa”*, relaciona que a ideia de justiça na escola está intimamente ligada ao Estado, às políticas e aos valores sociais compartilhados. O autor procura questionar os critérios que definem um conceito de justiça escolar.

Na publicação de Murillo e Hernández-Castilla (2014), em *“Liderando escuelas justas para la justicia social”*, mostram que é preciso pensar na função da escola além de seus elementos internos, como eficácia, inovação, relevância. Os pesquisadores indicam, em seu texto, que há elementos externos, como o impacto social que causam, os quais são muito importantes para compreender se a escola está sendo legitimadora das desigualdades na sociedade.

Em *“Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade”*, Valle e Rohling (2016) propõem a análise do conceito de justiça escolar,

relativo à escola justa, por meio das teorias de Rawls e Bourdieu. Segundo os autores, com base nessas teorias, é possível identificar os fazeres reprodutores das desigualdades educacionais e propor uma escola com desigualdades justas, que respeite os sujeitos.

O lugar social da escola no enfrentamento de conflitos existentes em seu interior, a partir da percepção sobre os conceitos de justo/injusto de alunos do Ensino Médio, educação de jovens e adultos, Ensino Superior e professores da rede pública de São Paulo, é explorado em *“Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa”*, por Schilling e Angelucci (2016). Nesse artigo, foram utilizados dados da pesquisa realizada em 2013 por Schilling, porém com um direcionamento para a questão da violência. As autoras se referenciaram em teóricos, como Apple (1998); Engüita (1989); Giroux (1986), a fim de pensar a escola a partir de olhares que não partam das ideias de reprodução. Relacionando esses aspectos com as ideias de Ricoeur (2008), as autoras articulam a violência e a injustiça, para compreender o lugar da justiça nesse contexto.

No levantamento realizado na Biblioteca Eletrônica Scielo, encontrei quatro artigos, relacionados no quadro 8. Contudo, os resultados, em geral, repetiram-se. Com exceção de um artigo de Valle (2013b), *“Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais”*. Nesse texto, a autora propõe uma reflexão sobre a justiça escolar, por meio da problematização dos conceitos de igualdade e mérito.

Quadro 8 - Levantamento de produções acadêmicas sobre escola justa

(continua)

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Plataforma</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa	Artigo	Scielo	Flávia Schilling; Carla Biancha Angelucci	2016	Violência. Escolas. Justiça. Direitos Humanos.
Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade	Artigo	Scielo	Marcos Rohling; Ione Ribeiro Valle	2016	Justiça Social. Princípios de Justiça. Equidade. Igualdade de Oportunidades.

(conclusão)

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Plataforma</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais	Artigo	Scielo	Ione Ribeiro Valle	2013	Justiça escolar. Desigualdades sociais. Democratização da educação. Igualdade de oportunidades. Meritocracia escolar.
O que é uma escola justa?	Artigo	Scielo	François Dubet	2004	Democratização da educação. Igualdade. Políticas públicas. Políticas compensatórias.

Fonte: Biblioteca Eletrônica Scielo.

O levantamento de produções científicas sobre o tema escola justa, nos dois bancos de dados, revela que os textos encontrados versam sobre a conceituação de uma escola justa, partindo de teóricos da justiça social, como Walzer e Rawls, e de Dubet, aplicado à justiça ao contexto escolar. Alguns conceitos-chave presentes nesses estudos se referem à igualdade de oportunidades, equidade, democratização, mérito e sentimentos de justiça e injustiça.

As publicações que se referem a pesquisas de cunho empírico mostram diferentes tipos de sujeitos pesquisados. As aplicações se deram com discentes e docentes dos níveis fundamental, médio e superior. Os estudos apontam que, no imaginário escolar, ainda há conceitos idealizados sobre a escola e seus alunos. As concepções dos estudantes mostram que os jovens tendem a perceber a justiça como uma forma de compensação das injustiças e, geralmente, de forma extrínseca, ligada à questão social, deixando em segundo plano as instituições familiar e escolar, embora haja uma variação de acordo com condição social em que vivem.

De uma forma geral, parece que algumas injustiças são vistas como legítimas, pois fazem parte do cotidiano. Além disso, pelas pesquisas encontradas, percebi que uma escola justa pode ser uma forma de intervenção institucional, a fim de criar condições justas nas políticas e práticas utilizadas, auxiliando, pela atuação dos atores escolares, à construção de uma sociedade mais justa. Os resultados do levantamento também mostraram que, no Brasil, existem duas pesquisadoras que merecem destaque em relação ao tema: Ione Ribeiro Valle, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Flávia Schilling, da Universidade de São Paulo (USP).

O levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES trouxe como resultado treze produções acadêmicas. Porém, após a leitura dos resumos, as pesquisas se reduziram a nove, uma tese e oito dissertações, conforme especificado nos quadros 9 e 10. As pesquisas iniciaram a partir do ano de 2013 e estão sendo desenvolvidas, principalmente, na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação de Ione Ribeiro Valle. A Universidade Federal do Rio de Janeiro também tem desenvolvido pesquisas sobre o tema, porém, em menor número.

Quadro 9 - Tese sobre o tema escola justa

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Uma escola <i>da ou para</i> a periferia? A produção das qualidades e dos direitos em uma escola pública de Duque de Caxias. Rio de Janeiro	Guilherme Alcântara	Vera Maria Ferrão Candau	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	2016	Qualidade da educação. Escola pública. Organização da escola. Identidade Escolar. Rede de ensino.

Fonte: Banco de teses e dissertação CAPES

Quadro 10 - Dissertações sobre o tema escola justa

(continua)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Sentimentos de injustiça de docentes como miopia institucional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia	Jourdan Linder Silva	Ione Ribeiro Valle	Universidade Federal de Santa Catarina	2015	Sentimentos de injustiça. Educação em periferias urbanas. Relação professor-estudante adolescente. Miopia Educacional. Fracasso Escolar.
Correlações entre justiça e qualidade: um estudo sobre a visão de alunos/as sobre o ENEM	Ligia Sisto dos Santos	Ivanildo Amaro do Araújo	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015	ENEM. Práticas Escolares. LDB. Justiça Escolar.
Escola Justa: os significados atribuídos por estudantes do Ensino Médio na periferia de São Gonçalo	Julia Fernanda Paula Magalhães Gomes	Dinair Leal da Hora	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2013	Educação e justiça. Escola justa. Qualidade do ensino

(conclusão)

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero	Mariele Martins	Ione Ribeiro Valle	Universidade Federal de Santa Catarina	2014	Expansão da educação superior brasileira. Acesso de mulheres ao ensino superior. Escolha dos cursos de graduação.
Do ensino médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista, SC, 2009 a 2012	Paulo César de Carvalho Jacó	Ione Ribeiro Valle	Universidade Federal de Santa Catarina	2014	Acesso ao ensino superior. Democratização. Trajetórias. Justiça. Ensino médio.
A educação e justiça no cenário da pós-modernidade	Anderson Ignácio Oliveira	Dinair Leal da Hora	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2014	Educação. Justiça. Pós-modernidade.
Escola justa: as concepções de professores do município de Paracambi, região metropolitana do Rio de Janeiro	Livia Santos Marinho	Dinair Leal da Hora	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2013	Educação escolar. Justiça social. Escola justa. Professor. Dilemas profissionais.

Fonte: Banco de teses e dissertação CAPES

Algumas das produções acadêmicas que encontrei referem-se à investigação do que se trata uma escola justa e dos sentimentos de justiça e injustiça na concepção dos sujeitos de pesquisa. Na dissertação de Silva (2015), “*Sentimentos de injustiça de docentes como miopia institucional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia*”, o objetivo proposto foi conhecer os sentimentos de injustiça de docentes que trabalham com jovens, bem como as consequências desses sentimentos em sua prática. Em “*Escola justa: as concepções de professores do município de Paracambi, região metropolitana do Rio de Janeiro*”, Marinho (2013) buscou compreender o que os professores do Ensino Médio, da cidade de Paracambi, entendiam por uma escola justa. Já Gomes (2013), na dissertação “*Escola Justa: os significados atribuídos por estudantes do Ensino Médio na periferia de São Gonçalo*”, investigou o mesmo problema com estudantes do Ensino Médio, da periferia de São Gonçalo.

No trabalho “*A educação e justiça no cenário da pós-modernidade*”, Oliveira (2014) propôs uma reflexão sobre o tema, aplicando-o à Pós-modernidade, num

estudo bibliográfico. Já Santos (2015), em *“Correlações entre justiça e qualidade: um estudo sobre a visão de alunos/as sobre o ENEM”*, buscou a identificação das relações estabelecidas por alunos do Ensino Médio sobre a concepção de qualidade e justiça na avaliação do ENEM.

As dissertações de Martins (2014), Jacó (2014) e Santos (2015) trazem objetos de pesquisa diferentes, mas que culminam na discussão de quais são as condições necessárias para uma escola que promova a equidade. Em *“A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero”*, Martins (2014) analisou a expansão do Ensino Superior no Brasil, em relação ao acesso das mulheres num recorte entre os anos de 2008 e 2012, sobretudo, na Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa de Jacó (2014), *“Do ensino médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista, SC, 2009 a 2012”*, procurou acompanhar os percursos dos egressos do Ensino Médio público, a fim de compreender o que causou o seu prolongamento ou impedimento. No estudo quantitativo *“O fenômeno fracasso escolar nas escolas de ensino fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da prova Brasil 2007 e 2013”*, Santos (2015) identificou quem são os estudantes que compõem os quadros de distorção idade-série, repetência e evasão escolar, quanto ao sexo e raça, nas escolas públicas de Ensino Fundamental do estado de Santa Catarina.

Na única tese que faz parte desse levantamento, *“Uma escola da ou para a periferia? A produção das qualidades e dos direitos em uma escola pública de Duque de Caxias”*, Alcântara (2016) realizou um estudo etnográfico numa periferia de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Nesse estudo, o autor procurou compreender os sentidos e as motivações que fazem a escola ser vista como um espaço de democracia e qualidade, bem como as relações sociais e práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço.

Assim, a partir do levantamento realizado sobre a escola justa, constatei o número limitado de pesquisas em relação ao tema e encontrei diversas possibilidades de estudo. Entre elas, a demanda por pesquisas no nível microssociológico que analisem as trajetórias juvenis em relação à efetivação do direito à educação no Ensino Médio.



A fim de sistematizar as reflexões até aqui abordadas, por meio das motivações e inquietações para a concepção da pesquisa e dos levantamentos bibliográficos realizados, defini a problemática principal da pesquisa da seguinte forma: as trajetórias juvenis presentes no contexto do Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFRS Campus Caxias do Sul, se articulam com a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa?

A partir dessa problemática, o objetivo geral do estudo é analisar trajetórias juvenis presentes no contexto do Técnico Integrado ao Ensino Médio, em articulação com a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa. Ademais, como objetivos específicos, buscarei: mapear trajetórias juvenis do Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFRS Campus Caxias do Sul; identificar como os jovens vivenciam a efetivação do direito à educação, no Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFRS Campus Caxias do Sul; verificar as relações entre as trajetórias juvenis no Ensino Médio Integrado, do IFRS Campus Caxias do Sul, e a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa.

Para alcançar tais objetivos, o aporte teórico que utilizarei perpassa pela sociologia do cotidiano, como ancoragem teórica e metodológica, e pelas juventudes, de acordo com os pressupostos desenvolvidos por José Machado Pais (1999; 2001; 2002; 2003). Junto a ele, outros autores sustentam a discussão sobre as juventudes, como Dayrell (2001; 2002; 2003; 2007; 2014), Carrano (2000; 2002; 2003; 2014), Sposito (1996; 2014; 2018), Stecanela (2002; 2009; 2010), entre outros. Além disso, discutirei as políticas de Ensino Médio no Brasil, entre elas o Ensino Médio Integrado, a partir de autores, como Frigotto (2010), Ciavatta (2010), Ramos (2008; 2010), Silva (2013; 2015; 2016) e Jakimiu (2016). Além de abordar a dimensão do direito à educação aplicado ao Ensino Médio e na perspectiva de uma escola justa, tomando, principalmente, os seguintes autores, Cury (2002; 2011), Dias (2007), Stecanela (2016), Dubet (2003; 2004; 2008).

O estudo das juventudes e suas relações com o Ensino Médio se justifica pela multiplicidade de formas de ser jovem, apontando para a necessidade de se construir uma escola que acolha estas formas de ser, potencializando-as e possibilitando ao

jovem “se sentir gente<sup>4</sup>”, pertencente a algum espaço na sociedade. Por isso, é fundamental que a escola seja um lugar de justiça, reflexão e exercício da cidadania. E, sobretudo, que essas ideias sejam incorporadas às políticas públicas, inclusive às políticas educacionais de Ensino Médio, para que se alcance a efetivação dos direitos do jovem como sujeito, com vistas à superação das desigualdades.

---

<sup>4</sup> Referência a Freire (1967; 1987; 1991; 1996; 2000), considerando o ser humano como um ser em construção, com vocação de ser mais e que se difere dos demais seres vivos pela sua capacidade de pensar.

### 3 AS JUVENTUDES QUE PERPASSAM O ENSINO MÉDIO

Para tratar sobre o tema juventude, há muitos aspectos que devem ser considerados, além de existirem muitas formas de compreensão do conceito. Assim, o objetivo deste capítulo é discutir sobre a construção do conceito, a partir de um olhar sociológico.

O entendimento atual sobre o assunto aponta que é impossível falar de apenas uma juventude. Por isso, o termo é utilizado no plural indicando várias juventudes. Em virtude de a pesquisa utilizar como referência teórica e metodológica a sociologia do cotidiano, os pressupostos de Pais (2003) serão tomados de forma central, a fim de discutir e de sistematizar uma compreensão acerca das juventudes e culturas juvenis.

Atualmente, no Brasil, os principais pesquisadores da Juventude em interlocução com a Educação brasileira são a precursora Marília Pontes Sposito, da Universidade de São Paulo (USP), que enfatiza os processos de escolarização e as dificuldades dos sujeitos jovens. E, mais recentemente, os professores Juarez Dayrell, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Paulo Carrano, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Fruto das produções dos dois últimos pesquisadores surgiu o portal Ensino Médio em Diálogo, que organiza a publicação dos estudos (OLIVEIRA, 2012).

Gil (2009) aponta que os países da América Latina têm produções e autores significativos sobre a temática Juventudes. A autora destaca nomes como Margulis, Reguillo, Sposito, Carrano, Dayrell, Peralva, Novaes, Abramo, entre outros. Sob o “guarda-chuva” das culturas juvenis, o jovem é compreendido de formas diferentes, que envolvem concepções, como: sujeito político, social e cultural (GIL, 2009).

Desta forma, a fim de elencar as características fundamentais das juventudes, a partir do próximo subtítulo, procurarei discorrer sobre o tema.

#### 3.1 ENTRE CONCEPÇÕES E RÓTULOS: REFLEXÕES SOBRE AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS

Em meio a tantas concepções e rótulos relacionados aos jovens, para uma real compreensão do que se tratam as juventudes, partimos do entendimento de que

os conceitos de adolescência e juventude são construções sociais, históricas e relacionais. Assim, essas construções se modificam de acordo com os processos históricos, temporais e sociais da humanidade. Especificamente, o termo adolescência é mais comumente utilizado pela Psicologia, para explicar esta fase da vida. Já para as Ciências Sociais, a expressão usada é juventude, a fim de enfatizar o componente das relações sociais envolvidas no processo (CARRANO; DAYRELL, 2014).

Para Stecanela (2010, p. 2), durante um longo 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”. Contudo, é importante ressaltar que esse momento da vida dos sujeitos não deve ser entendido apenas por uma definição de idade, embora haja consenso que a fase compreende o intervalo entre 15 e 29 anos e que a juventude não é apenas uma transição na vida dos indivíduos.

Assim, pode-se dizer que “a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 111). Há questões que são universais, compartilhadas pelos indivíduos daquela faixa etária. Mas, além disso, há construções históricas e sociais que são relacionadas a este momento de vida. Segundo Pais (2003), o problema de se encapsular ideias diferentes em um nome, no caso a juventude, deixa-se de ver algo sobre a realidade a que se põe o nome ou que se tem como ideal. Assim, a juventude pode ser olhada por dois eixos principais, como unidade e como diversidade, para expressar diferentes juventudes.

A construção da identidade do jovem nos leva a refletir sobre outra questão, apontada por autores, como Carrano (2000); Dayrell (2007); Sposito (1996), que se refere à ideia de uma identidade juvenil. A identidade juvenil se forma pelas representações, vivências, simbolismos e rituais próprios, os quais constituem culturas juvenis. O termo também é utilizado no plural, e não apenas como cultura, devido à diversidade de expressões possíveis. Segundo Pais (2003), a juventude é representada como se fosse uma cultura unitária. Entretanto, a sociologia da juventude não tem a função de estudar apenas as similaridades entre os sujeitos, mas, sobretudo, as diferenças sociais entre os jovens.

As culturas juvenis aparecem referenciadas como um “conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar” (PAIS, 2003, p. 30). Esses elementos tendem a ser compreendidos a partir de correntes geracionais, que os considera próprios e inerentes à fase da vida. Ou podem ser entendidos pela corrente classista, que os identifica pelas trajetórias de vida e classe social a qual pertencem.

Para a sociologia da juventude, o conceito de cultura está relacionado aos diferentes significados e valores dos comportamentos próprios dos jovens. Assim, as culturas juvenis são compreendidas como “processos de internalização de normas, como processos de socialização” (PAIS, 2003, p. 69). O conceito, além das contribuições antropológicas, pode trazer conceitos da vida cotidiana e das relações institucionais.

Pais (2003) colocou em sua pesquisa sobre as culturas juvenis a necessidade de olhar para seu objeto de pesquisa como um “conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma determinada fase da vida, mas também um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens” (PAIS, 2003, p. 46).

Ademais, as sociedades contemporâneas têm se distanciado da linearidade em relação às juventudes, que antes eram definidas pela lógica família, escola e trabalho no mundo adulto. Desta forma, os itinerários pessoais são relativizados, tornando as trajetórias juvenis menos determinadas (CAMACHO, 2004).

As diferentes formas de dar sentido e de ser jovem são chamadas por Pais (2003) de paradoxos da juventude. A decifração dos enigmas dos paradoxos da juventude perpassa por três questões: primeiramente, se o compartilhamento de significados pelos jovens é igual; em segundo lugar, caso compartilhem os mesmos significados, o fazem da forma parecida; e, finalmente, o motivo de compartilharem ou não os significados, de forma semelhante ou de forma diferente. A resposta a essas questões se dá a partir do estudo dos contextos vivenciais, cotidianos dos jovens. Além disso, é necessária a compreensão das crenças e representações sociais que se formam, que são coletivas.

A juventude tem sido associada, historicamente e socialmente, a determinados problemas sociais, como, por exemplo, o desemprego. Diz-se isso pelas instabilidades que surgem e pela transição para a vida adulta, em que tem de ir se

apropriando de responsabilidades, como as ocupacionais, familiares, conjugais ou habitacionais. Os jovens que não dão conta de tais demandas são considerados desinteressados ou irresponsáveis (PAIS, 2003).

Por outro lado, há um discurso dominante, inclusive na escola, que concebe o jovem como agente de uma possível mudança e melhoria do futuro. Porém, a idealização desse futuro aparece desconectada das mudanças a partir do presente, pois, muitas vezes, os jovens são vistos como sujeitos passivos aos aspectos do presente (MARTINS; CARRANO, 2011).

Em relação ao conceito de juventudes, entre as correntes sociológicas, Martins e Carrano (2011) destacam que os diferentes entendimentos também podem ser influenciados pelos lugares de fala, ou seja, a partir das vivências, percepções e frequência que ocorrem nos diferentes grupos. Além disso, as inserções sociais são elementos importantes para compreender o jovem na sociedade capitalista, que possui princípios neoliberalistas, nos quais se acentuam o individualismo e a exclusão social (MARTINS; CARRANO, 2011).

A partir dessas e outras definições, é possível perceber que falar sobre juventude tornou-se quase um mito, pela forma como é socialmente representado, muito mais do que por representar uma realidade. Esse mito é reforçado, conforme cita Pais (2003), pela mídia e por algumas correntes sociológicas.

Desta forma, tomando a diversidade pela qual as juventudes são caracterizadas, é necessário ressaltar a importância dos estudos sobre a escola e o jovem como seu sujeito. Contudo, percebe-se, por meio dos estudos de Oliveira (2012), que as publicações que envolvem, especificamente, o binômio jovem e Ensino Médio, carecem de estudos mesmo dentre os pesquisadores que se dedicam exclusivamente sobre o assunto. Em seu estado da arte sobre as produções do Ensino Médio no Brasil, o autor aponta para o fato de que, embora tenham sido mais intensas as discussões desde 2002, em virtude das reformas do nível de ensino, ainda há poucas publicações nas plataformas de pesquisa acadêmicas.

A partir da análise dos materiais encontrados, Oliveira (2012) identificou que a maioria das produções acadêmicas problematiza disciplinas, afirmando que “as tramas sociais e subjetivas que colaboram para a crise do Ensino Médio brasileiro parecem ter apenas, muito recentemente, se apresentado como objeto de análise e campo teórico de interesse dos pesquisadores brasileiros” (OLIVEIRA, 2012, p.34).

Mesmo que as pesquisas sejam constituídas com a participação dos jovens ou reflita sobre as relações entre os jovens e a escola, o Ensino Médio em si não é o objeto dos estudos, sendo apenas considerado como cenário.

Tomando como referência a importância de se considerar o jovem como sujeito do Ensino Médio, uma escola efetivamente interessante aos jovens deve contemplar aspectos da contemporaneidade, como as tecnologias, a comunicação e a informação. Desde a metade dos anos 90, a Internet e suas mídias modificaram progressivamente as juventudes e suas sociabilidades.

Segundo Lévy (1999), as ferramentas técnicas do ciberespaço auxiliam na constituição da humanidade, expressando-se pela linguagem e instituições sociais. Nesse âmbito, o ser humano não pode ser concebido longe de seu ambiente material, pois há a atribuição de sentido pelos signos e imagens que conhece e que são atualizados por diferentes grupos, pois “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 1999, p. 20). A cibercultura caracterizada pelo digital é mutável e instável. A velocidade, na qual tudo se transforma, é um paradoxo da cibercultura. Sua universalização potencializou as interações, propagando “a co-presença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional”, que a torna “desterritorializada” pelo virtual, existindo “sem estar presente” (LÉVY, 1999, p. 46).

As características da cibercultura são muito presentes no dia a dia dos jovens. As relações virtuais e a utilização dos recursos tecnológicos constituem a forma como se relacionam, estudam, trabalham, tem momentos de lazer, entre outros. Segundo Couto Junior (2013), há novos meios de interação em função das novas tecnologias. A amplitude de informações cria um “acervo cultural digital” que se torna um armazém de memórias.

Para definir as juventudes e sua vinculação com as Tecnologias Digitais, são necessários aprofundamentos, que não estão ligados necessariamente a definir uma “geração conectada”, rotuladas como *Millennials*<sup>5</sup>, Geração Y<sup>6</sup>, entre outros. As tecnologias da comunicação atuais modificam a forma como as pessoas interagem. Os

---

<sup>5</sup> *Millennials* como são chamados aqueles que nasceram entre o início da década de 1980 e a primeira década do século XXI.

<sup>6</sup> O termo Geração Y é bastante utilizado pelas mídias, no Brasil, a fim de definir os jovens nascidos entre os anos 1980 e o início do século XXI.

jovens usam dos recursos hipertextuais, hipermediáticos, audiovisuais e escritos para expressar suas subjetividades, criando interações mediadas pelas tecnologias (MARTINS, 2015). Entre os recursos mais acessados pelos jovens, destacam-se as redes sociais, Youtube, podcasts, entre outros, utilizados com diferentes fins.

Segundo Oliveira e Tomazetti (2012, p. 112), em função das mudanças “a construção das identidades individuais não encontra mais terreno estável para sustentar suas narrativas, ao contrário, perdem-se os sujeitos em um emaranhado de discursos midiáticos, virtuais, etc.”. A hegemonia da sala de aula é ameaçada por “artefatos pós-modernos”, que invadem o imaginário dos jovens. O espaço escolar passa a ser fonte de informações sobre as mudanças culturais que ocorrem com as juventudes.

Entretanto, em meio a tantas mudanças e inovações, é necessário considerar as diferenças econômicas e políticas que direcionam, de forma diversificada, o acesso aos bens sociais e culturais. Os aspectos simbólicos são modificados pela indústria cultural, que incentiva determinados consumos. Esses aspectos são apropriados por determinados grupos e possui-los, autoriza a participação nesses grupos, constituindo grupos identitários com marcas visíveis próprias (MARTINS; CARRANO, 2011).

Couto Junior (2013) reflete sobre como o diálogo se encadeia com a educação do século XXI, tornando-se um grande desafio. Concomitantemente, para o autor, o diálogo pode ser considerado o caminho para se alcançar a “produção coletiva do conhecimento”, pelo comprometimento de professores e estudantes. Por isso, é necessária a reinvenção das práticas pedagógicas contemporâneas, pois a tecnologia faz parte do cotidiano dos sujeitos, conforme aponta Couto Junior (2013):

A educação na/com a cibercultura é mais do que a mera implementação das mídias digitais na sala de aula, é reconhecer e legitimar outras formas de aprender; um aprender que seja praticado nas dinâmicas do compartilhamento, da colaboração na/em rede com outros internautas (COUTO JUNIOR, 2013, p.).

Há uma diferença entre as formas da “escola analógica”<sup>7</sup> e da “juventude ciborgue”<sup>8</sup>, no que se refere às formas de aprendizagem. O uso das novas tecnologias

---

<sup>7</sup> A autora utiliza o termo, a fim de comparar a escola tradicional às tecnologias mais antigas.

<sup>8</sup> A juventude ciborgue é o termo utilizado por Sales (2010), para se referir às novas formas de subjetividade juvenil. Um ciborgue possui uma combinação limítrofe entre o humano e a máquina, sendo que as juventudes contemporâneas percebem, de forma muito tênue, este limite.



cria outras expectativas para o jovem em relação à escola, as quais acabam não sendo supridas (SILVA, 2016). Cabe à escola “levar em conta diferentes formas de oferecer aos jovens as possibilidades de compartilhar contextos que dialoguem com suas expectativas e interesses” (MARTINS; CARRANO, 2011).

Pensando em uma educação para e com os jovens, os pesquisadores do Observatório da Juventude, da UFMG, sistematizaram no livro “Por uma Pedagogia das Juventudes”, de 2016, as experiências desenvolvidas ao longo dos quase vinte anos do grupo de estudos. Nesse livro, Nonato et. al (2016, p. 250) definem a pedagogia a partir de “princípios ou pressupostos que informam determinada prática educativa”, que sempre estão presentes nas práticas pedagógicas. Advoga-se que a Pedagogia das Juventudes não é uma proposta universal e não se define pelas características dos sujeitos, mas pela boniteza<sup>9</sup> presente nas metodologias, princípios e práticas desenvolvidas com as juventudes.

A Pedagogia das Juventudes perpassa por alguns pressupostos centrais. Nonato et al.(2016) definem que são necessárias algumas condições que culminam na compreensão do jovem como sujeito do processo educativo:

O ponto de partida é o reconhecimento da educação como um processo amplo de formação humana, dinâmico e dialógico, atento à realidade socio-cultural dos jovens, que enfrentam desafios e possibilidades nos seus processos de construção como sujeitos de direitos, de desejos, de identidades e de projetos de vida. Significa reafirmar o aparente óbvio: o sujeito jovem constitui-se como o centro do processo educativo em torno do qual deve ser construída qualquer proposta formativa (NONATO et al., 2016, p. 299).

Assim, considera-se a centralidade do jovem, as interações sociais e as sociabilidades, que também são fundamentais, como ferramentas para a formação humana. O conhecimento, na perspectiva da pedagogia das juventudes, também, deve ser construído tomando como ponto de partida as diversas realidades dos jovens, resgatando o princípio da pesquisa e da curiosidade epistemológica, como forma de transformação dos indivíduos e sua realidade (NONATO et. al., 2016).

---

<sup>9</sup> Termo utilizado por Paulo Freire (1996) para se referir à amorosidade e à solidariedade envolvidas no ensinar e aprender.

Certamente, definir quem é o jovem contemporâneo é uma tarefa inesgotável, considerando a diversidade e a dinamicidade dessa geração. Assim, torna-se importante o conhecimento de quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio e uma subsequente discussão de como são tratados os direitos do jovem.

### 3.2 QUEM SÃO OS JOVENS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO?

A fim de conhecer quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio, realizei uma busca de dados quantitativos, utilizando o INEP Data<sup>10</sup>. As informações detalhadas do censo escolar 2015 da base de dados tem como referência o ano de 2014. Há outros documentos norteadores, expedidos pelo mesmo órgão referentes a 2016, como um documento de apresentação de dados do censo e um documento de notas técnicas. Embora esses documentos tenham referências mais atualizadas, algumas delas são apresentadas de forma geral, não permitindo a visualização de algumas particularidades das redes de ensino por estado.

Segundo as Notas Estatísticas do Censo Escolar do INEP, em 2016, houve 8.131.988 alunos matriculados no Ensino Médio Regular, no Brasil. Desse número, 428.974 alunos estavam matriculados na modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e 102.797 no curso Normal/Magistério. Além dessas matrículas, 1.376.337 frequentaram o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, 34.496 na modalidade Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional. Esses números de matrículas parecem expressivos, porém, segundo informações do IBGE<sup>11</sup>, há 16.990.870 jovens no Brasil com idades entre 15 e 19 anos, demonstrando que há muitos jovens fora da escola.

O censo escolar do INEP, de 2015, apresenta os seguintes números quanto às matrículas do Ensino Médio no Brasil:

---

<sup>10</sup> Sistema do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que sistematiza informações do censo escolar brasileiro.

<sup>11</sup> Dados do censo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010.

Tabela 1 - Número de matrículas no Ensino Médio, no Brasil.

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Ensino Regular</b>	<b>Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b>	<b>Total</b>
	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Médio Integrado</b>	
Federal	19.158	127.455	146.613
Estadual	6.826.813	199.921	7.026.734
Municipal	45.995	10.489	56.484
Privada	1.041.264	29.094	1.070.358
<b>Total</b>	<b>7.914.072</b>	<b>366.959</b>	<b>8.300.189</b>

Fonte: INEP – Censo Escolar 2015

Na tabela 1, é possível identificar que, predominantemente, os estudantes cursam o Ensino Médio nas redes estaduais de Educação. Em seguida, as matrículas do nível de ensino estão na rede privada, federal e municipal, respectivamente. Por questões legais, compreende-se que a maioria das vagas são oferecidas pelos estados. Contudo, destaca-se o grande número de vagas disponibilizadas pelas escolas particulares, podendo se problematizar que a educação se tornou um negócio lucrativo<sup>12</sup>. Em relação à modalidade Ensino Médio Integrado, as vagas são, em grande parte, oferecidas pela rede federal, devendo-se à expansão da rede com a criação dos Institutos Federais<sup>13</sup>. As redes estaduais também têm oferecido um número significativo de vagas na modalidade. A busca de dados nacionais não permitiu a identificação de quantas dessas matrículas se referem à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Os dados estaduais e municipais apresentados nas tabelas 2 e 3, repetem a lógica de distribuição de matrículas, sendo o maior número atribuído às escolas estaduais. Em termos comparativos, o número de jovens, entre 15 e 19 anos, no Rio Grande do Sul, é de 875. 737<sup>14</sup>, enquanto o número de matrículas é de 440.318,

<sup>12</sup> A precarização das políticas educacionais de Estado abriu brechas para que o ensino privado fosse fortalecido, juntamente às facilidades oferecidas pelo sistema particular. No Brasil, nos últimos anos, percebe-se a mercantilização da educação e o crescimento de grupos empresariais de ensino, que abrangem grande parte das matrículas, sobretudo, no Ensino Superior.

<sup>13</sup> No Capítulo 6, apresentarei dados referentes à criação e princípios dos Institutos Federais.

<sup>14</sup> Dados IBGE – censo 2010.

mostrando que no estado um número significativo de jovens está fora da escola ou em situação de retenção no Ensino Fundamental.

Tabela 2 - Número de matrículas no Ensino Médio, no Rio Grande do Sul.

Dependência Administrativa	Ensino Regular	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	EJA	Total
	Ensino Médio	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio	
Federal	1.633	10.204	190	12.027
Estadual	309.517	10.405	45.557	365.479
Municipal	4.678	0	1.454	6.132
Privada	43.906	214	12.560	56.680
Total	359.734	20.823	59.761	440.318

Fonte: INEP – Censo Escolar 2015

Na cidade de Caxias do Sul, o número é de 34.441<sup>15</sup> jovens nesta faixa etária, enquanto o de matrículas no Ensino Médio é de 19.983 alunos, uma situação um pouco melhor do que o estado do Rio Grande do Sul. Entretanto, o número de jovens que não estão matriculados no Ensino Médio é muito alto, indicando a necessidade de estudos em relação ao Ensino Médio. No quadro abaixo, podemos visualizar o número de matrículas do estado e município:

Tabela 3 - Número de matrículas no Ensino Médio, no município de Caxias do Sul.

Dependência Administrativa	Ensino Regular	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	EJA	Total
	Ensino Médio	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio	
Federal	0	388	0	388
Estadual	13.213	0	1.492	14.705
Municipal	0	0	0	0
Privada	2.611	0	2.279	4.890
Total	15.824	388	3.771	19.983

Fonte: INEP – Censo Escolar 2015

<sup>15</sup> Dados IBGE – censo 2010.

No ano de 2018, o IFRS campus Caxias do Sul possui 731 alunos matriculados no Ensino Médio, sendo 648 na modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio e 83 na modalidade Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional (Proeja). Destaco que os dados do Proeja não constam no levantamento realizado pelo censo escolar 2015. Além disso, observo que, na cidade de Caxias do Sul, há pouca oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos, as quais são, na sua maioria, na rede privada.

Os resultados relacionados mostram que, embora a expansão do Ensino Médio tenha se iniciado no Brasil, em 2009, o país está muito longe de alcançar a meta estabelecida, que previa a obrigatoriedade e universalização do nível de ensino até 2016. Embora, a valorização da educação seja relevante, ainda há muitos jovens fora da escola, e as motivações para esta divergência estão presentes nos discursos de múltiplas formas, como a dificuldade de acesso, desmotivação, repetência, impossibilidade de conciliação entre escola e trabalho, entre outros. Segundo Dayrell e Carrano (2014), em 2010, 85% dos jovens, entre 15 e 29 anos, viviam em áreas urbanas, com famílias de renda per capita de um salário mínimo, demonstrando uma população empobrecida, que encontra limitações na sua trajetória juvenil, como o trabalho precário, a violência, o desemprego, a baixa escolaridade.

Por outro lado, Sposito (2018) afirma que, devido ao aumento de jovens frequentando a escola, entre os 15 e 17 anos, a construção sobre a condição juvenil está cada vez mais atrelada ao espaço da escola, embora, isso não exclua outros tipos de vivência.

A universalização da escola pública possibilitou que as classes populares pudessem ter mais acesso à educação, pois, até pouco tempo atrás, era restrita às camadas altas e médias da sociedade. A partir disso, o sentido atribuído ao Ensino Médio foi se modificando, trazendo à tona novamente o debate entre o ensino propedêutico ou profissionalizante (DAYRELL, 2007). As diferenças sociais, econômicas e culturais fazem com que os jovens tenham vivências muito diversas. Esse aspecto reafirma a necessidade de utilizarmos o termo “juventudes”, a fim de expressar a diversidade na construção social, histórica, cultural e relacional da etapa de vida.

Em meio a essas construções, é muito presente a busca do jovem por sua própria identidade, que se movimenta entre as demandas sociais que surgem pelos

grupos, principalmente, de seus pares e das demandas familiares. A necessidade de ser reconhecido pelo outro entra em conflito com o movimento de conhecer a si mesmo e afirmar-se em relação às próprias demandas internas. Esse processo identitário pode ser comparado à busca por um lugar no mundo e a escola faz parte dessa trajetória.

Ao me reportar aos documentos sobre o Ensino Médio e educação, a noção de centralidade do jovem aparece colocando-o como sujeito do processo educativo e um sujeito de direitos. Da mesma forma, há a indicação da procura por uma nova escola, que possibilite atingir tais pressupostos, por meio de uma formação que contemple a ética, a autonomia, o pensamento crítico e o reconhecimento da diversidade e da realidade do jovem estudante. A apropriação desses conceitos pela escola significaria desenvolver um trabalho de formação humana (CARRANO; DAYRELL, 2014).

Como aponta Dayrell (2007), atualmente, percebe-se um distanciamento entre os interesses do jovem e a escola, sendo a ela atribuída uma ideia de obrigação. Além disso, há um olhar sobre o jovem que enfatiza o “vir a ser”, projetando-o como um sujeito para o futuro ou como um sujeito individualista. “O jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer” (DAYRELL, 2007, p.117). Também, carece um olhar sobre questões de etnia, gênero ou orientação sexual, entre outras expressões das juventudes.

Algumas pesquisas sobre os sentidos atribuídos ao Ensino Médio pelos jovens indicam que o estudar, geralmente, é percebido como uma forma de garantir uma continuidade para o Ensino Superior e uma oportunidade de disputar melhor uma vaga no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, os jovens atribuem aos estudos uma forma de suprir a falta de sentido presente no cotidiano, mas que, muitas vezes, não faz parte da escola de maneira formal. “A escola também é vista como um espaço de sociabilidade, de convivência, de divertimento e a possibilidade de aprender coisas novas, como uma forma de ressignificar e valorizar este território de aprendizagens” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 205).

Segundo Bernardim e Silva (2016), para o jovem que opta pela educação profissional, o curso é possibilidade de romper com as condições de trabalho dos pais. O técnico seria uma oportunidade de se inserir em uma grande empresa, como um

profissional qualificado, desenvolvendo o conhecimento específico e o comportamento frente ao trabalho e à vida. Além disso, aumentaria a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, pelo primeiro emprego e traria melhores condições de trabalho e renda. Outro sentido atribuído por esses jovens diz respeito a oportunidade de concluir o Ensino Médio, pois encontrariam dificuldades de estudar num curso regular, embora o Ensino Médio Integrado não prepare, na visão deles, para o vestibular. Além desses sentidos, nesse estudo, há falas que direcionam esta etapa a uma formação para a vida e para o trabalho (BERNARDIM; SILVA, 2016).

Além desses elementos, os jovens percebem algumas contradições em relação ao acolhimento recebido pela escola que, em seu discurso, traz a questão do incentivo à cidadania, mas que não permite a participação efetiva dos alunos na tomada de decisões na escola. As expectativas dos pais, também, é ponto comumente trazido pelos jovens, como um ponto de influências na permanência dos jovens na escola. O estudo realizado por Schlickmann (2014) corrobora para reforçar essas hipóteses.

Mais especificamente, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Silva, Pelissari e Steimbach (2013) apontam que os jovens buscam uma boa formação, a fim de ingressar no Ensino Superior, ou a profissionalização em áreas valorizadas na sociedade. Contudo, frente às dificuldades que encontram ao frequentar a escola, as idealizações desapareçam, evidenciando a dificuldade de acompanhar o curso. Como fim, muitos acabam por não permanecer na escola. Em contrapartida, as vivências na escola com cursos dessa modalidade são significadas positivamente, demonstrando que representam um espaço importante para os alunos.

Certamente, os resultados das pesquisas apontam para a ideia de superação da escolarização dos pais e do Ensino Médio, mais especificamente, o Ensino Médio Integrado é visto como um meio de ingresso ao mundo do trabalho. Porém, ao serem verificados os níveis de abandono da escola e de não continuidade no curso técnico escolhido, é necessário o questionamento sobre o quanto as motivações são suficientes para a continuidade dos estudos e se a formação técnica acaba se tornando obsoleta.

Assim, o Ensino Médio como uma política pública deve ter condições de receber essa diversidade e fazê-la permanecer. Os debates em torno do Ensino Médio têm sido intensos e causado muitas divergências, porém, poucas mudanças

aconteceram efetivamente a ponto de constituir uma identidade ao nível de ensino. Fato que traz a hipótese de que o Ensino Médio sofre do mesmo sintoma juvenil quanto ao conflito de saber quem é, constituindo uma identidade própria.

Nas últimas duas décadas, as mudanças que ocorreram em seu direcionamento levaram o nível de ensino a ser bastante pesquisado. Há importantes Observatórios de Ensino Médio, muito reconhecidos no país e que produzem diversos materiais acadêmicos, como os da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal Fluminense, entre outros. Em contrapartida, esses estudos foram ignorados por mais uma reforma do Ensino Médio<sup>16</sup>, implementada de forma autoritária e sem considerar os próprios estudos financiados pelo governo federal, jovens e trabalhadores da educação.

Mesmo em meio a tantas incertezas e movimentos políticos e educacionais elitistas, as quais reforçam as desigualdades no Brasil, torna-se cada vez mais importante a mobilização por uma educação mais justa e igualitária. Desta maneira, poder-se-ão cumprir os objetivos de democratização e de universalização do Ensino Médio, procurando instituir um novo sentido frente às demandas da contemporaneidade e do próprio jovem, valorizando sua cultura, suas ideias e sua identidade, como forma de mudança da própria realidade.

---

<sup>16</sup> Lei 13. 415/2017.



## 4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Para compreender a história da educação no Brasil, é preciso pensar que tanto a desigualdade entre as classes quanto o acesso aos bens e serviços foram enraizados durante séculos de escravidão e de discriminação do trabalho manual (CIAVATTA, 2010). De uma forma geral, pode-se dizer que, em relação ao Ensino Médio, o ensino propedêutico sempre esteve associado às classes dominantes, enquanto a educação profissional era direcionada às classes menos favorecidas.

Considerando esse contexto, procurarei, neste capítulo discutir os pontos centrais em relação às políticas educacionais brasileiras direcionadas ao Ensino Médio, partindo de autores, como: Frigotto (2010), Ciavatta (2010), Ramos (2010), Silva e Jakimiu (2011; 2016), entre outros. Uma leitura aprofundada das normativas e dos documentos possibilita a identificação de disputas que se sobrepõem ao objetivo principal do Ensino Médio, que versam sobre as juventudes.

### 4.1 O ENSINO MÉDIO E A DESIGUALDADE ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL ATÉ OS ANOS 2000

Para Regattieri e Castro (2010), a criação do ensino profissional no Brasil, desde o princípio em 1809, esteve relacionada às intenções assistenciais pela fundação do Colégio das Fábricas. A escola veio com o objetivo de atender às necessidades econômicas da época, sendo destinada ao amparo dos “órfãos e desvalidos da sorte”. Mais tarde, as iniciativas do Segundo Império seguiram a mesma linha, nos Liceus de Artes e Ofícios, cujo objetivo era formar mão de obra para atuar no mercado daquela época. O período republicano, em seu início, manteve o caráter assistencial do ensino profissional, mas começou a surgir necessidade de atrelá-lo à produção industrial que estava se iniciando (SANTOS, 2003).

Em 1906, criaram-se políticas voltadas à educação profissional e, em 1910, vários estados já fundavam as Escolas de Aprendizes Artífices, escolas para educar pobres e humildes, sendo consideradas o princípio do que hoje é a rede federal de educação tecnológica (REGATTIERI; CASTRO, 2010). Na década de 1930, as políticas no campo da educação vieram ao encontro com a grande necessidade de industrialização e o grande crescimento da população urbana. Assim, o ensino

industrial passou a ter papel muito importante na formação de trabalhadores (SANTOS, 2003).

Na década de 1940, as leis orgânicas da Reforma de Capanema reforçaram o dualismo educacional, separando a educação por setores produtivos e profissões. Desta forma, houve a separação entre os que deveriam ter acesso à educação secundária e propedêutica e os que deveriam ter sua formação profissional com o objetivo de produzir (CIAVATTA, 2010). Somente em 1950, a Lei das Equivalências entre ensino profissional e ensino secundário veio a ser estabelecida (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi sancionada somente em 1961, a fim de organizar a educação nacional, porém, o momento ficou marcado pela disputa entre centralização/descentralização e privatistas/publicistas. A LDB de 1961 determinou que a União se dedicaria ao Ensino Superior e às orientações e fiscalizações em relação aos outros níveis de ensino; e os ensinos primário e secundário ficariam sob responsabilidade dos estados (CURY, 2011). Em relação ao Ensino Médio previa o prosseguimento da escola primária, destinada à formação de adolescentes, dividida em cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

Em 1971, a proposta de profissionalização obrigatória do ensino secundário ocorreu em meio à ditadura militar. A Lei 5692 listou uma relação de diferentes tipos de especialidades e habilitações, para a formação de pessoas nessas áreas requeridas pelo mercado de trabalho (SAVIANI, 2003). Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), essa proposta tinha o objetivo de formar técnicos de nível médio que eram requeridos e de conter as pressões sobre o Ensino Superior. Os cursos passaram a ter currículos mistos, com disciplinas de formação geral e outras de formação técnica. Somente em 1982, a profissionalização volta a se tornar facultativa (REGATTIERI; CASTRO, 2010).

A Constituição Federal de 1988 trouxe novas diretrizes para a educação nacional, que passa a ser um direito do cidadão e dever do Estado. Um Plano Nacional de Educação deveria ser elaborado, bem como um regime de colaboração para o sistema federativo de educação (CURY, 2011). Segundo Silva e Jakimiu (2016), o debate em relação às políticas educacionais do Ensino Médio intensificou-se a partir de 1990. Isso se deu, provavelmente, pela expansão do número de vagas, que não

foi acompanhada pela qualidade no ensino oferecido. Desta forma, houve várias propostas educacionais, principalmente, entre 1996 e 2014.

A década de 90 inicia com uma grande conquista para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, dispôs sobre a proteção integral do público até 18 anos. Entre os direitos elencados, estão o direito à educação e o anúncio da educação como uma obrigação.

Em 1996, após quase dez anos de tramitação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu que a formação geral e a formação para o trabalho fossem tratadas integralmente nos componentes curriculares. O Ensino Médio passou a ser visto como uma “etapa final e de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e de preparação básica para o trabalho e a cidadania” (REGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 21).

Entretanto, a LDB de 1996 determinou a ampliação da oferta de Ensino Médio progressivamente, prevendo sua gratuidade e futura obrigatoriedade, direcionando para uma massificação do acesso ao nível de ensino. Não garantiu que os alunos inseridos na escola tivessem garantia de sua permanência e de um currículo que promovesse aprendizagens significativas (LACERDA; SIMÕES, 2011). Pela normativa, o currículo teria uma base nacional comum a ser construída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), podendo ser complementada pelo sistema ou estabelecimento de ensino (SILVA; JAKIMIU, 2011).

Segundo Marinho (2017), a LDB é uma das maiores expressões da democracia brasileira, após o encerramento do período de ditadura militar, em 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988. O documento é a expressão das lutas sociais e educacionais, que ocorriam naquela época. Pela LDB, construiu-se um modelo de acesso à educação extremamente democrático, em consonância com outras instituições do Estado brasileiro, voltadas para o desenvolvimento da nação. A LDB é uma intermediação entre os objetivos da Constituição da República e o direito à educação. Contudo, a versão sancionada em 1996 não ofereceu mecanismos práticos com muita clareza, o que dificultou a implementação de políticas educacionais. Por isso, nos últimos 20 anos, a LDB sofreu cerca de 40 alterações. A única alteração do documento, por meio de medida provisória, ocorreu em 2016, referente ao Ensino Médio.

Além disso, o segundo projeto da LDB foi um dos primeiros movimentos em direção à superação do dualismo da educação profissional e formação geral. O conceito de politecnia foi usado no sentido de oportunizar, por meio do Ensino Médio, a compreensão de processos de trabalho reais, para assimilação teórica e prática dos princípios científicos presentes no sistema de produção atual (CIAVATTA, 2010). Esse termo buscava a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, entre a formação profissional e educação geral. Assim, o trabalhador estaria em condições de desenvolver e compreender as modalidades diferentes de trabalho (SAVIANI, 2003). Para Frigotto (2010), a desigualdade ocasionada pelo capitalismo dá à educação mais ênfase, mas em direção a uma atuação economicista, fragmentária e tecnicista, contrária ao conceito de politecnia.

O parecer 15 de 1998, no qual foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reforça o ideal capitalista. As diretrizes trazem como proposta o desenvolvimento de competências, termo bastante utilizado pelo setor empresarial, responsabilizando o sujeito pelo seu desempenho. Neste modelo, há, de forma implícita, a subordinação da educação em relação ao mercado, já que necessita “educar para a vida”. Além disso, as diretrizes organizaram os currículos por áreas de conhecimento que, ao invés de integrar o conhecimento, o dividiu por disciplinas. Em 1998, a criação do ENEM, também, foi vinculada ao atendimento das demandas empresariais (SILVA; JAKIMIU, 2011).

O que se percebe, nesta época, é o fortalecimento de um projeto neoliberal, do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se estende para as políticas educacionais. Procurou-se a formação de pessoas para o atendimento da produção de empresas privadas. Houve, também, um direcionamento da educação para difundir o liberalismo, como organização social, favorecendo a globalização e recebendo, inclusive, financiamento externo para isso. Algumas regulamentações que exemplificam o fortalecimento do mercado, em detrimento do Estado, são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996, o Programa Brasil em Ação de 1998, a Emenda Constitucional 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Plano Nacional da Educação – Lei 10.172 de 2001. Nesse contexto, dá-se destaque ao Decreto 2208 de 1997, que foi determinante para a educação profissional, pois promoveu a separação entre o Ensino Médio e técnico, com o

objetivo de direcionar o ensino à ocupação das vagas do mercado de trabalho. Durante esse período, houve o fortalecimento das instituições do sistema S (SESC, SENAI, SESI, entre outros), contando com incentivo financeiro público e reduzindo o papel do Estado (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012).

Com base na história da educação no Brasil, sobretudo, em relação ao Ensino Médio, é possível perceber que há um marcante dualismo. A educação propedêutica esteve mais vinculada às elites, formando-as para atuar junto às profissões mais valorizadas socialmente, enquanto a educação profissional foi oferecida aos mais pobres, como forma de atender as demandas de mão de obra. É possível perceber, que, durante este período, houve vários movimentos em que se alternaram a busca por uma formação dita integral e por uma profissionalização. Essa alternância, muito vinculada aos interesses políticos dominantes, foi predominante desde o princípio das instituições escolares brasileiras até os anos 2000. No subcapítulo a seguir, procurarei discutir como efetivamente a concepção de Ensino Médio dualizado foi superada.

#### 4.2 O ENSINO MÉDIO DOS ANOS 2000-2016: UMA “EDUCAÇÃO PARA TODOS”: NOVOS PARÂMETROS OU CONTINUIDADES?

Conforme se percebe no breve histórico em relação à educação no Brasil, até os anos 2000, a desigualdade no cenário educacional era marcante. Em 2003, a transição do governo FHC para o governo de Luís Inácio Lula da Silva trouxe a perspectiva de novas mudanças para a educação brasileira, pois houve um direcionamento do Estado para as políticas de inclusão social e garantia de renda (MARINHO, 2017). Um amplo debate sobre o Ensino Médio, envolvendo representação política e científica na área, culminou na constatação da necessidade de se questionar a formação humana, para além das necessidades do mercado.

Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), promoveu um seminário para discutir a concepção de Ensino Médio e alguns princípios, como o conhecimento, o trabalho e a cultura (BRASIL, MEC/ SEMTEC, 2004). A partir das discussões, a formação humana relacionada à formação voltada ao mercado de trabalho passou a ser questionada. Assim, surgiu a proposta de pensar o Ensino Médio, a partir de eixos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia (SILVA; JAKIMIU, 2011).

O Decreto 5.154 de 2004 veio para alterar a oferta da educação profissional, permitindo a modalidade de Ensino Médio Integrado, subsequente e concomitante, mas sem grandes alterações quanto às orientações curriculares. Contudo, trouxe o debate em relação à atualização das diretrizes curriculares nacionais, que, mais tarde, viriam a dar origem ao Programa de Ensino Médio Inovador (SILVA; JAKIMIU, 2011).

Conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de fato, as mudanças estruturais não ocorreram na educação brasileira. O que se constatou foi a continuidade da política econômica, social e educacional. Assim, no documento, há persistência do conservadorismo em função da manutenção do poder e de interesses.

Efetivamente, o decreto 5.154 de 2004 estabeleceu as diretrizes e bases da educação profissional. Mas, além disso, buscou consolidar uma base unitária para o Ensino Médio, que comportasse “a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive, possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.37).

Segundo Ciavatta (2010), o decreto é alvo de controvérsias, o que leva a necessidade de discutir o que significa formação integrada. Para a autora, o conceito se refere à indissociabilidade da educação geral e da educação profissional nos campos onde há preparação para o trabalho, superando a concepção de educação na história do Brasil. Desta forma, oportunizando ao sujeito o direito de uma formação que lhe possibilite uma leitura de mundo, podendo agir como um cidadão que faz parte daquela sociedade. Para Frigotto (2010), por intermédio do Ensino Médio Integrado, os jovens desenvolvem os fundamentos científicos que possibilitam o embasamento dos processos técnicos e, também, das relações sociais que permeiam o sistema produtivo. A partir desse entendimento de sociedade, é possível construir “sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela” (FRIGOTTO, 2010, p. 76).

No contexto atual, o desenvolvimento da base produtiva, autônoma e autorregulável, coloca como necessidade a universalização de uma escola que busque a formação omnilateral, que desenvolva as potencialidades dos indivíduos. Porém, as relações sociais ainda dificultam a incorporação de tecnologias por todos, o que possibilitaria a universalização do trabalho intelectual (SAVIANI, 2003). O Ensino Médio Integrado deve mediar a necessidade de atendimento às demandas

técnicas de produção com a preparação para o trabalho complexo, auxiliando na construção de um projeto que promova a justiça social e igualdade. Uma educação unitária e politécnica, em que a cultura, o trabalho, o conhecimento e a tecnologia sejam direito de todos, condição para que a cidadania e democracia se efetivem. (FRIGOTTO, 2010).

Segundo Saviani (2003), frente às diferenças é necessário buscar a transformação da sociedade, superando os entraves sociais atuais, para que todos possam se beneficiar do desenvolvimento das forças produtivas. Nesse processo, a educação pode contribuir por meio da proposta da educação politécnica. “O Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.43).

Contudo, a educação tecnológica contemporânea está presente sob duas perspectivas na educação atual. A primeira está na origem dos Centros Profissionais de Educação Tecnológica e tem orientado mudanças atuais nas políticas educacionais e do trabalho, de forma contraditória, por meio da formação imediata para o trabalho. A segunda se refere à reforma proposta na LDB, nos anos 1980, que defendia a politecnicidade<sup>17</sup>, no sentido político e conceitual, buscando um ensino unitário. O Ensino Médio Integrado é aquele que consegue, numa realidade desfavorável, potencializar mudanças e a superação desta realidade, para uma educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

A partir desse apanhado sobre os princípios do Ensino Médio Integrado e a formação que vem sendo oferecida, é possível refletir que, em alguns pontos, a proposta acabou se tornando uma continuidade de políticas já existentes. Isso traz à reflexão sobre o que precisa ser melhorado na política educacional de Ensino Médio, com vistas à superação das continuidades.

Assim, nos anos seguintes ao decreto 5.154 de 2004, houve a revisão do Plano Nacional Curricular para o Ensino Médio, que culminou na publicação das

---

<sup>17</sup> A politecnicidade compreende tanto os fundamentos científicos gerais dos processos de produção, quanto as facetas da vida humana (SAVIANI, 2003).

Orientações Curriculares, que propôs o diálogo entre as áreas de conhecimento. As áreas foram organizadas da seguinte forma, “Linguagem, Código e suas Tecnologias” composta pela língua portuguesa, literatura, línguas estrangeiras, educação física e artes; “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” para as áreas matemática, física, química e biologia; e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, que envolve História, Geografia, Sociologia e Filosofia (BRASIL, MEC/SEB, 2006). No mesmo ano, também, foram incluídas as disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio e como componentes transversais a História e Cultura Afro-brasileira e Educação Ambiental. Além disso, surgiu o Programa Currículo em Movimento, a fim de pensar outras propostas para a base nacional curricular (SILVA; JAKIMIUI, 2011).

No ano de 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional, nº 59, que tornou obrigatória a escolarização dos 15 aos 17 anos, correspondente ao Ensino Médio, significando um grande avanço. Em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) também foi instituído, por meio da Portaria 971. Depois de ter sido publicado, o programa passou por três modificações. Sua criação se deu, principalmente, em função do cenário negativo do Ensino Médio da época e dos dados apresentados pelo IDEB, em articulação com dois documentos oficiais “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional” e “Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil – GT Interministerial”. O novo programa propôs mudança curricular, ampliação de carga horária, incentivo de práticas pedagógicas diferenciadas e enfrentamento da reprovação e evasão escolar (ISLEB, 2016).

As concepções do ProEMI partiram da proposta do Ensino Médio Integrado, mas não se restringiram à profissionalização. A formação integral para o ProEMI se direciona para o desenvolvimento total do sujeito, que se articula com o eixo estruturante do Ensino Médio, “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (JAKIMIUI; SILVA, 2016). O eixo da formação humana unifica e articula os conteúdos curriculares, trazendo o trabalho como forma de produzir ciência, cultura e tecnologia, ou seja, o trabalho é um princípio educativo (SANDRI, 2016). Além disso, a pesquisa é vista como o princípio pedagógico, norteado pelos direitos humanos e a meta universal de alcançar a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, CNE/CEB, 2012).

O ProEMI partiu da busca pela promoção da formação integral e do fortalecimento do protagonismo juvenil por meio de atividades para a educação científica e humanística, valorizando a leitura, a cultura, as relações da teoria e prática,



as novas tecnologias e metodologias criativas e emancipadoras. As áreas do conhecimento seriam trabalhadas a partir dos Campos de Integração Curriculares: acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); iniciação científica e pesquisa; mundo do trabalho; línguas adicionais/estrangeiras; cultura corporal; comunicação, uso de mídias e cultura digital; protagonismo juvenil e produção e fruição das artes (BRASIL, 2009).

As propostas na perspectiva do ProEMI foram pensadas de forma coletiva e democrática na comunidade escolar, principalmente, direcionando-se aos jovens que são os sujeitos do Ensino Médio, o que pode ser considerado um ponto forte do programa. Assim, a organização curricular parte do diálogo entre as áreas e disciplinas, promovendo a integração curricular e não a hierarquização do conhecimento. Desta forma, a escola é considerada em relação a sua autonomia, dinâmica e história, levando em conta “conhecimento, sujeitos, tempos e espaços escolares enquanto constitutivos do redesenho curricular” (JAKIMIUI, 2016, p. 81). Contudo, o programa apresentou algumas fragilidades, principalmente, no que se refere à efetiva implementação nas escolas, que possuíam uma estruturação rígida (JAKIMIUI, 2016).

Segundo Jakimiu (2016), alterações no ProEMI foram propostas em 2011 e envolveram a seleção das escolas participantes do programa e organização curricular, baseada em oito macrocampos<sup>18</sup>. Os macrocampos foram denominados: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica (obrigatórios), Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Debates organizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e órgãos representativos culminaram nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). A Resolução CEB/CNE 2 de 2012, que preconiza “ênfase à ideia de formação humana integral e propõe as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como base para um currículo mais integrado e menos fragmentado” (SILVA; JAKIMIUI, 2016, p. 21). A DCNEM preconizou uma base diversificada, “o

---

<sup>18</sup> Campo de ação pedagógico-curricular onde são desenvolvidas “atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.15).

trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal” (BRASIL, CNE/CEB, 2012, p.14).

Além desse princípio, Silva (2015) destaca a justificativa presente no documento sobre a formação humana e o seguinte trecho, a “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2).

A partir dessas mudanças, em 2013, foi publicada mais uma versão atualizada do ProEMI. Assim, dos macrocampos descritos, os três primeiros eram obrigatórios e, dentre os demais, dois poderiam ser escolhidos pela escola para serem trabalhados: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento, Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil (BRASIL, 2013).

Embora as discussões tenham começado em 2011, a aprovação do Plano Nacional de Educação ocorreu somente em 2014. O PNE determinou quatro blocos principais que indicavam: 1) garantia do direito à educação básica com qualidade (acesso, universalização e ampliação); 2) redução das desigualdades e valorização da diversidade; 3) valorização dos educadores; e 4) consolidação e ampliação do Ensino Superior (BRASIL, 2014).

Em relação ao Ensino Médio, o PNE de 2014 deliberou a sua universalização até 2016, atendendo a toda população de 15 a 17 anos de idade, elevando a taxa de matrícula para 85%. Além disso, houve a delimitação da formação básica comum, pela garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2014).

Junto a esse documento, outra regulamentação relevante em relação ao nível de estudo foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria 1.140 de 2013, com vistas a elevar a qualidade do Ensino Médio, com foco na formação humana integral, implementando as DCNEM de 2012. As propostas do Pacto visaram à reestruturação curricular nas escolas, a partir do ProEMI e da formação continuada de professores do Ensino Médio, a partir do início de 2014 (BRASIL, 2013).

Em 2013, também foi instituído o Estatuto da Juventude, a Lei 12.852. O documento dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Entre os direitos, nomeados pelo Estatuto, destacam-se alguns pontos que se relacionam às políticas educacionais, à dimensão do direito à cidadania e participação, do direito à educação e do direito à profissionalização (BRASIL, 2013).

Pouco tempo após a assinatura do documento das DCNEM, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, uma Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) foi criada. Decorrente de várias audiências públicas, seminários e relatórios, foi proposto o PL 6.840 de 2013, que propunha “a organização curricular por meio de opções formativas e a inclusão de temas transversais” (SILVA, 2015). Depois da análise do documento pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, em 2015, a organização publicou um documento criticando a proposta, afirmando o retorno do modelo educacional da época da ditadura militar, pelo seu caráter “eficientista e mercadológico”, contrariando a LDB. Além disso, a proposta utilizaria um modelo experimentado e que não funcionou, referindo-se aos temas transversais (SILVA, 2015).

Silva (2015), no ano de 2015, realizou um mapeamento dos currículos do Ensino Médio nos estados brasileiros. Em sua pesquisa, constatou que a forma mais adequada para se referir ao Ensino Médio, seria “ensinos médios”, pois somente os estados do Rio Grande do Sul e Mato Grosso sustentavam a proposta das DCNEM de 2012. O que levanta o questionamento sobre a necessidade e a viabilidade de uma Base Nacional Comum Curricular para realidades tão diversificadas (SILVA, 2015).

Os movimentos políticos que se seguiram acabaram por descartar as ideias presentes no ProEMI que, apesar das limitações, foram inovadoras, incentivando a participação dos jovens, formação integral e o diálogo entre as disciplinas. O desenvolvimento do programa foi freado pela polêmica Medida Provisória 746 de 2016, transformada na lei 13.415 de 2017, que ficou conhecida como o “Novo Ensino Médio”, o qual abordarei no subcapítulo seguinte.

### 4.3 A MEDIDA PROVISÓRIA 746 DE 2016 E A LEI 13.415 DE 2017: O INCERTO FUTURO DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio passou por muitas mudanças polêmicas, principalmente, nos últimos vinte anos, porém poucas se deram de forma tão autoritária e pouco reflexiva, como a implementação do chamado “Novo Ensino Médio”. A Medida Provisória 746 de setembro de 2016 veio como uma forma de solução para as lacunas do nível de ensino, dando, segundo seus idealizadores, mais autonomia para os sujeitos. Contudo, o que se pode perceber, a partir dessa medida, é o fato de que o Ensino Médio se torna cada vez mais limitador.

Segundo Amorim e Santos (2016), a medida vem ao encontro das necessidades de mercado, a fim de proteger o capital às custas das classes trabalhadoras. Preconizando o convencimento, o Estado tende a utilizar como ferramentas a educação e a mídia, para convencer as pessoas de que estas são as melhores formas de atuação. A partir da anulação da criticidade, a MP 746 de 2016 junta-se a outras propostas como a Escola Sem Partido<sup>19</sup>, que silencia discussões fundamentais sobre a atuação política dos sujeitos e o reconhecimento das diferenças, como, por exemplo, o gênero. Outra questão que reforça essa supressão do senso crítico é a retirada de disciplinas obrigatórias que proporcionam aos indivíduos refletirem sobre as questões filosóficas, sociológicas e históricas da realidade.

Após a publicação da Medida Provisória, entidades representativas do campo educacional divulgaram o “Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória”. No documento, as instituições e seus pesquisadores se posicionaram contra o esfacelamento do Ensino Médio. As principais críticas, naquele momento, foram em relação ao currículo com cinco ênfases, a legitimação do “notório saber<sup>20</sup>”; a admissão de professores sem formação específica para as disciplinas; o aumento da jornada de estudo para o tempo integral, sem a garantia de investimentos; a profissionalização indiscriminada dos estudantes; a retirada de disciplinas como a Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Tais

---

<sup>19</sup> Projeto de Lei que propõe a proibição de discussões políticas e ideológicas do ambiente escolar.

<sup>20</sup> Reconhecimento do saber prático para atuação no ensino escolar, sem formação pedagógica.

medidas comprometeriam e elitizariam o conhecimento, impactando no aumento da evasão escolar, comprometendo o acesso e permanência, principalmente, do estudante trabalhador. Além disso, acarretariam na precarização da formação técnico-profissional e privilegiariam alguns aspectos formativos, não sendo integral e não permitindo uma formação básica comum, já que as redes de ensino teriam que escolher quais itinerários seriam oferecidos. Por fim, a admissão de professores sem formação tornaria a docência e a qualidade de ensino precárias. O manifesto, após criticar a nova proposta de ensino, sugeriu uma série de medidas que seriam as mudanças necessária para um melhor Ensino Médio.

Mesmo em meio a tantas mobilizações, em 16 de fevereiro de 2017, a MP 746 de 2016 foi convertida na Lei 13.415, com algumas alterações. Além da lei do Ensino Médio, foi promulgada a Ementa Constitucional 95, no final de 2016, que limitou os gastos públicos por vinte anos. Desta forma, os investimentos em educação e outros setores fundamentais estão limitados por este período. A mudança orçamentária é um aspecto importante a ser considerado, pois permite a problematização de algumas incoerências presentes na Lei 13.415 de 2017.

Uma das maiores mudanças no Ensino Médio, a partir da Lei 13.415 de 2017, refere-se à carga horária. O primeiro ponto relaciona-se à flexibilização da carga horária, estabelecendo que as horas de componentes comuns não ultrapassarão 1.800 horas, organizadas a partir de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As demais horas serão compostas pelos itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (BRASIL, 2016). Porém, como já se apontava na crítica à MP 746 de 2016, as escolas não terão condições de oferecer todos os itinerários aos estudantes, fazendo com que a liberdade de escolha não aconteça. Além disso, limitará os conteúdos valorizados nos processos seletivos, restringindo o acesso dos estudantes de escola pública ao Ensino Superior.

O segundo ponto em relação à carga horária refere-se ao horário integral de sete horas em todas as escolas, com o aumento gradual de horas anuais de 800 horas para 1.400 horas. Há algumas questões importantes em relação a este inciso, que se referem ao perfil do jovem do Ensino Médio, considerando que, grande parte deles, por pertencerem a classe baixa ou mesmo média, precisam trabalhar. Ademais,

questiona-se de que forma as escolas atenderão os estudantes em período integral, se não tem condições de infraestrutura e quadro funcional. Como fazer isso se a Ementa Constitucional prevê o congelamento de gastos, limitando os investimentos?

Junto às mudanças de carga horária, o Novo Ensino Médio determina a oferta de educação a distância e o convênio com instituições privadas da modalidade de ensino. Por ser mais barato, o ensino a distância parece ser uma saída. Entretanto, não está claro de que forma ocorrerá a garantia sobre a qualidade das atividades oferecidas.

Outro aspecto polêmico vincula-se à precarização da formação profissional, em relação ao alto investimento que as escolas técnicas demandam, em função dos espaços de laboratório. Além disso, entende-se que ocorrerá a inserção precoce no mercado de trabalho, já que o número de horas da formação técnica será reduzido.

Uma das alterações da Medida Provisória 746 de 2016 refere-se ao denominado “notório saber”. A partir da promulgação da lei, a contratação destes profissionais para a área da docência está limitada às áreas técnicas, não ficando evidente como serão trabalhados os aspectos didáticos dos profissionais.

Em relação às disciplinas ofertadas, a Lei 13.415 de 2017 não deixou clara a questão do currículo, pois só define áreas de conhecimento. Na lei, não há especificação do que será obrigatório. A partir das manifestações contrárias à MP 746 de 2016 sobre a ausência de algumas disciplinas, como: Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes, a nova lei as coloca como obrigatórias em estudos e práticas. O que leva a crer que, possivelmente, essas disciplinas poderão estar mescladas em outras disciplinas.

A alteração do Ensino Médio acarretou no surgimento de uma proposta, a ser implementada, de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizada por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Cada área estabelece competências específicas, que estarão de acordo com a BNCC e itinerários formativos. As competências se articulam com uma gama de habilidades, consideradas fundamentais a todos os estudantes (BRASIL, 2017). De acordo com a BNCC proposta, é necessário o entendimento das juventudes brasileiras, de forma a assegurar a vinculação do percurso escolar com os projetos de vida e a formação crítica e autônoma. O documento, também, cita a

formação humana, a formação para a cidadania, a preparação básica para o trabalho e a base nos fundamentos científicos-tecnológicos.

No dia 02 de agosto de 2018, foi realizado o dia nacional de discussão sobre a BNCC, chamado pelo MEC de dia D. O governo federal solicitou que todas as escolas de Ensino Médio participassem da discussão, disponibilizando materiais de apoio, para que, posteriormente, fossem realizadas elaborações e revisões por todo o Brasil. Contudo, sabe-se que poucas escolas atenderam efetivamente à demanda do MEC.

Não podemos negar a necessidade de reformas educacionais, pois há um grande número de jovens fora da escola, o nível de evasão e retenção de alunos é muito alto, refletindo a grande insatisfação do jovem com o Ensino Médio. Entretanto, a medida proposta está longe de ser considerada adequada, já que ignora seu próprio público-alvo, bem como estudiosos e trabalhadores da área. A lei 13.415/2017 parece refletir os interesses políticos e econômicos da atualidade, ao invés de proporcionar a reflexão sobre a educação no Brasil e de ser ferramenta de mudanças educacionais e sociais de nossa sociedade.

## **5 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO AO ENSINO MÉDIO: A DIMENSÃO DOS DIREITOS ASSEGURA UMA ESCOLA JUSTA?**

Quando se trata de políticas educacionais, a educação é vista como um direito de todos, além disso é considerada uma via de acesso ao exercício da cidadania. Contudo, quando olhamos para a realidade brasileira, percebemos um certo distanciamento entre o que é vivenciado e os discursos, sobretudo, os que se referem à legislação.

A escola atual é fruto de uma história de movimentos sociais, políticos, culturais e econômicos. Por isso, é necessário um processo de reconstrução pedagógico que considere a escola e seus atores como fundamentais na construção de uma sociedade democrática e plural. A escola deve buscar ser um lugar de construção da capacidade de reflexão dos indivíduos e da coletividade (KRAWCZYK, 2009).

O entendimento da educação como um direito humano, historicamente, foi concebido a partir das ideias iluministas no século XIX. É fruto de movimentos de Estado em relação à nacionalização e forma de coerção à população, mas também é a expressão de um movimento social e político, em que os sujeitos buscavam a inserção na sociedade, sobretudo, a partir do advento da industrialização, da emergência burguesa e do surgimento da classe trabalhadora.

Assim, este capítulo tem por objetivo a compreensão da educação como um direito humano, que se estende por toda a educação básica. Além de explorar o conceito de escola justa, como perspectiva da efetivação desse direito.

### **5.1 O DIREITO AO ENSINO MÉDIO**

O direito à educação é uma das condições básicas da cidadania. Segundo Cury (2002), pode-se dizer que, atualmente, nenhum país exclui o acesso à educação básica como um dos marcos legais da sociedade democrática. Esse entendimento coloca os cidadãos em consonância com a participação nos espaços políticos e sociais, bem como promove a inserção no mundo do trabalho.

O direito à educação está presente em diversos documentos e surgiu há muito tempo, como por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.



Atualmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem sido uma das grandes porta-vozes da universalização da educação básica no mundo. Entretanto, o que é considerado direito à educação pela grande maioria de legislações e indicadores é apenas a garantia do acesso à escola e não sobre os processos que garantam a efetivação do direito (STECANELA, 2016).

A avaliação sobre o direito à educação é, geralmente, ligada à infraestrutura, qualificação dos professores, entre outros dados, mas esses indicadores informam pouco sobre como são utilizados os recursos. Também, costumam ser usados, como parâmetro para as avaliações, os resultados da educação por meio de índices e provas, por exemplo, que incorrem na mesma questão apontada anteriormente. Na verdade, os processos educacionais que contam com o engajamento dos alunos podem ser indicadores mais importantes do que o resultado em si (McCOWAN, 2011).

Embora se costume dizer que os direitos aplicados ao papel de nada valem, em países como o Brasil, onde a história da educação demonstra ainda estar muito vinculada à elitização, declarar e assegurar o direito à educação é mais do que mantê-lo no papel. Cury (2002, p.259) afirma que “declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante”. Desta forma, promovendo a consciência sobre a importância da preservação dos direitos e o direito à cobrança, caso não sejam respeitados.

Assim, o direito à educação vai além da questão da universalização e do acesso à escola. O direito à educação tem como prerrogativa a superação das desigualdades sociais e diminuição das discriminações, ou seja, a possibilidade da mobilidade social. A existência de uma lei que regulamente o direito à educação é importante e demonstra um movimento social em direção à democracia, embora, não seja suficiente para a realização dos direitos sociais (CURY, 2002).

Para Stecanela (2016), devido à universalização da educação básica no Brasil, o indicador de garantia de acesso à escola passou dos 95%, considerando crianças e jovens em idade escolar. Assim, o índice é considerado favorável em relação à efetivação do direito à educação. Entretanto, junto ao bom resultado ainda há muitos casos de insucesso, evasão e abandono escolar.

McCowan (2011) pondera que há razões para a restrição da garantia ao acesso à educação, geralmente, ao nível do Ensino Fundamental. Isso acontece, pois

se trata de um objetivo possível de ser atingido, além de possibilitar uma menor complexidade em relação às formas de monitoramento. Contudo, se for avaliado o acesso a esse nível de escolarização, perceber-se-á que a aquisição de algumas habilidades é relativamente simples. Há diferentes formas de desenvolvimento, conforme as dificuldades ou oportunidades que serão encontradas no decorrer da vida dos sujeitos. Por isso, é importante a reflexão sobre em que ponto “a educação deixa de ser um direito e passa a ser um bem” (McCOWAN, 2011, p.13), demonstrando que o conceito de direito à educação é muito mais complexo.

Além disso, mostra que, embora a educação seja um direito para todos, conforme as limitações e potencializações encontradas pelos estudantes, o resultado e a percepção sobre o direito serão diferentes. Podendo, até mesmo, ser colocado apenas como uma obrigação por quem o vivencia, como se percebe com frequência nas escolas.

No Brasil, há um número considerável de produções acadêmicas sobre o tema direitos humanos e o tema direito à educação. Porém, as produções estão ligadas, predominantemente, à dimensão do “concebido”, ou seja, relacionadas às concepções de direito à educação. Algumas dessas produções estão voltadas ao “vivido”, ou seja, a experiência, tomando como referência a formação de professores para a área e, uma pequena parcela, aborda como são percebidos os direitos nas trajetórias dos atores do cotidiano escolar (STECANELA, 2016).

Em relação ao direito à educação no Brasil, as fontes históricas apontam para o ano de 1934 como um marco da educação para todos. Porém, conforme afirma Dias (2007), ela não se aplicava a todas as crianças em idade escolar. A Carta de 1934 atribuiu o direito às crianças que já frequentavam a escola. Tomando a realidade brasileira daquela época, é sabido que a escola era possível somente para os mais privilegiados. O entendimento da educação universalizada ser um dever do Estado veio somente em 1969, por Emenda Constitucional. É importante salientar que, nas décadas de 1950 e 1960, houve grandes defensores da escola pública, da universalidade da educação, da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino, como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Foram os movimentos de redemocratização do Estado, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, que efetivaram realmente a educação como direito de todos e dever do Estado, no nível de Ensino Fundamental (DIAS, 2007). Em

relação ao Ensino Médio, a LDB de 1996 coloca-o como a etapa final da educação básica, na qual o sujeito, após ter concluído uma escolarização geral, poderá se desenvolver como indivíduo e exercer a cidadania. Assim, estará preparado para progredir no mundo do trabalho e outros níveis de escolarização (OLIVEIRA, 2010). Seu caráter não era obrigatório, mas direcionava para uma progressiva expansão da gratuidade e obrigatoriedade.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE – 2001 -2010) estabeleceu, pela Lei 10.172 de 2001, o objetivo de atingir até 2005 toda a clientela de Ensino Fundamental, dos 6 aos 14 anos, quanto ao acesso e à permanência na escola. Em 2006, o censo escolar indicou que 97,7% das crianças, com idade entre 7 e 14 anos, estavam matriculadas nas escolas. A Ementa Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, implementou a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, a partir de 2016, dos 4 aos 17 anos de idade. Assim, passaram a fazer parte da escolarização obrigatória e gratuita crianças de 4 e 5 anos e jovens, entre 15 a 17 anos (LIMA, 2011). O aumento de demandas educacionais teve o apoio financeiro da União, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Para Krawczyk (2009), a obrigatoriedade do Ensino Médio foi muito importante, pois o nível de ensino era possibilitado para uma camada muito restrita da população. Entretanto, ao mesmo tempo que o Estado tem o dever de oferecer a educação, as condições das escolas elitizadas, que atendem 20% da população, são diferentes das demais. Oliveira (2010) afirma que o ensino médio tem problemas complexos, como a distorção idade-série, número alto de jovens fora da escola, os quais também não conseguem se inserir no mundo do trabalho. Além de tais questões, fatores que são situados externamente à política educacional interferem na realidade da escola, como: mercado de trabalho pouco atrativo para os jovens, problemas econômicos que afetam o acesso e a permanência nas escolas e o crescimento da educação privada.

Pensando nessa realidade, pode-se dizer que a democratização do ensino realmente se efetiva, quando o jovem que frequenta a escola aprende os componentes curriculares, em articulação com o senso crítico aplicado a realidade onde vivem. Do contrário, trata-se de um processo de progressiva massificação do ensino. Aparentemente, é isso que tem acontecido no Brasil, pois o atendimento das

camadas mais pobres da população, além de restrito, mostra que as estratégias utilizadas têm sido desvinculadas dos interesses dos jovens e em condições muito precárias (KRAWCZYK, 2009).

Além da questão do acesso, as políticas públicas de permanência e a qualidade do ensino oferecido são fundamentais, para auxiliar na oferta de um ambiente escolar atrativo ao jovem. Também, é importante considerar as condições para o docente, de infraestrutura, formação e capacitação adequadas, remuneração justa, a fim de desenvolver uma melhor relação com seu trabalho e com os alunos (OLIVEIRA, 2010). Por qualidade, entende-se um ensino baseado no científico, mas, além disso, conhecimentos e habilidades para a cidadania, sendo reconhecido na sua forma de ser como um sujeito do mundo (CURY, 2002).

O reconhecimento dos sujeitos, também, envolve o reconhecimento da diferença. Para Cury (2002), esta relação é complexa, pois aponta para a dualidade entre a educação como um direito à igualdade e o direito à diferença na educação. A igualdade é sim um pressuposto para a cidadania, mas isso não quer dizer que a educação deva ser homogênea, sem considerar as particularidades de cada sujeito. É fundamental a defesa de um princípio sem a exclusão do outro, pois ambos são necessários para a construção de uma sociedade mais justa.

Da mesma forma, pensando na questão da igualdade, Krawczyk (2009) refere que a construção de uma escola de nível médio necessita de políticas que tenham como objetivo a diminuição da desigualdade educacional. A autora afirma, que:

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios que a realidade (complexa e controvertida) nos apresenta. Temos que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola através do cinema, do teatro, da internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais, etc (KRAWCZYK, 2009, p. 767).

As dimensões do direito à educação, para Cury (2002), se definem pela capacidade cognoscitiva do ser humano, pela racionalidade e expressão da ação consciente sobre as coisas e sobre si mesmo. Esse seria o desenvolvimento efetivo do homem, tornando sua ação consigo e com o outro mais humana e criativa. Além de desenvolverem uma maior consciência social, sendo o direito à educação uma “arma não violenta de reivindicação e de participação política” (CURY, 2002, p. 261).

Assim, entender a educação como um direito é mais do que permitir o acesso à educação ou escolarizar a população. O direito à educação e sua efetivação perpassam pelo reconhecimento dos estudantes como sujeitos e cidadãos de uma sociedade democrática.

## 5.2 A BUSCA POR UMA ESCOLA JUSTA: CONTRIBUIÇÕES DE FRANÇOIS DUBET

Nesse trabalho, a efetivação do direito à educação é compreendida a partir do conceito de escola justa, que tem como referência François Dubet. Ancorei-me nesse conceito, a fim de elucidar as desigualdades encontradas dentro da escola e quais as condições que possibilitam a uma escola ser mais justa. Por isso, parti do pressuposto de que os sujeitos da escola são protagonistas e atuam como agentes de mudança social, logo, sua emancipação potencializa a superação das desigualdades sociais.

A escola é uma instituição onde perpassam ideias como direito, dever, possibilidades de continuidades e mudanças educacionais e sociais. Além disso, acolhe a diversidade e possibilita espaço para as sociabilidades. Os Institutos Federais têm em suas políticas o objetivo de proporcionar uma educação pública de qualidade, caracterizando-se por sua função educacional, mas também uma função social e política. Por isso, emerge a problemática sobre como o direito à educação é vivenciado pelos seus estudantes.

A fim de refletir sobre os mecanismos escolares e suas relações com a meritocracia, derivada da sociedade em que vivemos, Dubet (2004; 2008) procurou refletir sobre quais condições tornariam uma escola justa ou menos injusta. Reforçando a importância do olhar microssociológico sobre os fenômenos escolares, Dubet (2008) afirma que embora os conceitos de meritocracia e igualdade de oportunidades sejam relevantes, os atores escolares são determinantes em relação à aplicação cotidiana desses princípios. O autor compara a dinâmica escolar, baseada na meritocracia, a uma competição, onde há vencedores e perdedores. Há crueldade na forma como os estudantes são selecionados, partindo dos méritos individuais. A partir desse funcionamento, “a meritocracia pode se tornar totalmente intolerável

quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo dos perdedores” (DUBET, 2008, p. 10).

Para Dubet (2004, p. 542), “a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar não elimina as desigualdades”. As desigualdades sociais influenciam muito nas desigualdades escolares, fazendo com que esta “competição” não seja justa.

Alguns problemas pedagógicos surgem a partir da “igualdade meritocrática das oportunidades”, pois ela se baseia na ideia de que todos estão em condições iguais de competir. Esse modelo teoricamente elimina as diferenças provenientes de condições sociais, gênero, entre outras características. Assim, as diferentes *performances*<sup>21</sup> se justificam somente pelo mérito individual, já que todos são iguais (DUBET, 2008).

A igualdade das oportunidades e a cultura meritocrática, pelos olhos das sociedades democráticas contemporâneas, estabelecem desigualdades justas. Desta maneira, mantém a igualdade entre os sujeitos e a divisão do trabalho por posições sociais (DUBET, 2008).

A fim de dar conta da contradição apresentada pela ideia de igualdade e os mecanismos escolares que tornam os estudantes desiguais, são criadas ficções necessárias. Entretanto, tudo que se segue, a partir dessas ficções, não retrata a realidade escolar. Por esse mecanismo “os alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção” (DUBET, 2008, p. 40). Pela criação dessas ficções, o fracasso escolar é justificado pelas falhas individuais, preservando a individualidade e liberdade do indivíduo. Contudo, quando as ficções falham, a culpa recai sobre o aluno, que se sente incapaz, oscilando “entre o desânimo e a depressão, sentindo-se indignos das esperanças depositadas” neles (DUBET, 2008, p. 41).

Outro ponto relevante refere-se à confiabilidade depositadas nas provas e métodos avaliativos, como forma de determinação do mérito. Em relação a isso, Dubet (2008) propõe que se questionem os parâmetros usados, buscando refletir sobre o que as notas e as escalas significam. Esse apego aos resultados quantificáveis,

---

<sup>21</sup> Segundo Ball (2010, p. 38), *performances* podem ser definidas como “medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento”.

justificam-se, segundo o autor, em grande parte, devido ao enaltecimento das ciências exatas e da vivência pregressa do professor como bom aluno, beneficiado pelos mesmos mecanismos de avaliação.

Dubet (2008) argumenta que existem três aspectos fundamentais em relação à igualdade meritocrática: o desenvolvimento da igualdade distributiva das oportunidades; a igualdade social das oportunidades; e a igualdade individual das oportunidades.

O primeiro fator, o desenvolvimento da igualdade distributiva das oportunidades, considera que a equidade escolar pressupõe a igualdade de oferta entre as escolas, porém nem todas as escolas são iguais, principalmente, em relação à qualidade e à equipe pedagógica. Esse aspecto se relaciona, além das normativas, com a gestão do sistema educativo que considere o todo, não apenas interesses individuais (DUBET, 2008).

Entretanto, apenas a oferta escolar igual não compensaria as desigualdades sociais. Para alcançar essa condição, é necessária a criação da “discriminação positiva, reservando vagas em função da origem dos alunos” (DUBET, 2008, p. 61). A discriminação positiva deve considerar as dificuldades de cada indivíduo e buscar alternativas para a sua superação. Por esse princípio, as cotas não precisam, necessariamente, ser direcionadas ao pertencimento às minorias. A definição das reservas de vagas pode seguir o critério das políticas de *affirmative opportunity*<sup>22</sup>, que utiliza como critério a singularidade presente da trajetória de vida e projetos do indivíduo de forma individual. Assim, podem ser desenvolvidas estratégias específicas para a demanda de cada aluno, “compensando parcialmente as desigualdades das quais ele é vítima” (DUBET, 2008, p. 62).

As desigualdades se relacionam com as remunerações familiares, com a qualidade da oferta escolar, mas também com a forma como as famílias utilizam a oferta. A escola deve possibilitar o acesso às informações a todos e não apenas aos “pais mais esclarecidos”. Assim, deve-se possibilitar a “informação dos pais” e a participação em relação à escola, para que conheçam os objetivos e expectativas escolares (DUBET, 2008).

---

<sup>22</sup> Conceito citado por Dubet, desenvolvido por William Julius Wilson, em 1999. O conceito de Wilson indica que as diferenças entre os grupos não elimina as similaridades.

Além disso, Dubet (2008) indica que a “circulação dos indivíduos” é necessária, por meio da apresentação de outras oportunidades aos alunos que fracassam. Na escola, isso pouco acontece, pois a falha não é compreendida como possibilidade na trajetória do aluno. Os modos e rotinas da escola não possibilitam novas chances aos estudantes que não obtêm sucesso, demonstrando o quanto há rigidez no funcionamento escolar e intolerância com os percursos diferentes.

O reconhecimento de uma escola justa perpassa pela forma como ela age em relação aos alunos que não obtêm um bom desempenho. Uma escola justa “trata bem os vencidos na competição escolar, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros” (DUBET, 2004, p. 551).

O desenvolvimento da igualdade distributiva das oportunidades prevê um maior investimento nos menos favorecidos pela competição escolar. Em princípio, estar na mesma competição requer que todos sejam avaliados da mesma forma. Entretanto, nessa dinâmica, as diferenças de desempenho se tornam evidentes, tornando alunos e professores desanimados. Por não acompanharem a competição, os alunos “mais fracos” ficam condicionados a currículos diferenciados e enfraquecidos, diferentes dos bons alunos (DUBET, 2004).

Para Dubet (2004), esse recurso encontra resistência daqueles que são beneficiados pela meritocracia. Por isso, sua influência tem limitações e não modifica profundamente a produção das desigualdades. A escola passa a funcionar como um “processo de destilação fracionado”, no qual progressivamente os alunos que não obtêm sucesso e que pertencem às classes sociais mais pobres são “evacuados” (DUBET, 2008).

Esse tipo de mecanismo demonstra que a escola “não é totalmente imparcial” (DUBET, 2008, p. 35), mesmo que sua parcialidade não seja intencional. Desta forma, Dubet (2008) afirma:

As avaliações e as decisões de orientação dos alunos carregam os rastros de sua origem social, pois, em situações similares, elas são sempre mais severas com os alunos menos favorecidos socialmente, como mostra a diferença entre notas obtidas em classe e as que resultam dos testes e dos exames anônimos (DUBET, 2008, p. 36).

O segundo aspecto desenvolvido por Dubet (2008) refere-se à igualdade social das oportunidades, que se inicia pela garantia de que todos os alunos alcancem



a excelência. Os conhecimentos mínimos devem possibilitar a aquisição de uma cultura comum e necessária para que o aluno se desenvolva como cidadão, forma que se diferencia de um ensino massificado ou entendido como etapa de preparação para o nível seguinte. Mas também, não quer dizer que os conhecimentos mínimos tornem-se os conhecimentos máximos da maioria.

Ademais, a definição de uma cultura comum não é meramente técnica. Além de pedagógica, a definição da cultura é política e moral, considerada como um direito de todos. Assim, “a definição de uma escola comum como um bem garantido a todos não se apresenta como uma escola pedagógica, mas como uma decisão de justiça” (DUBET, 2008, p. 89). Uma escola que consegue educar “juntos alunos diferentes”.

Por fim, na igualdade individual das oportunidades, uma escola justa possibilita uma formação em que os indivíduos possam ser tomados como “sujeitos capazes de dominar sua vida, de construir capacidades subjetivas em si e de confiança em outrem” (DUBET, 2008, p. 95). Condições essenciais para uma sociedade baseada na democracia e solidariedade.

Esse aspecto remete às consequências das desigualdades escolares na dimensão social. Para aqueles que creem no mérito, as desigualdades justas oriundas da escola têm efeitos sociais justos (DUBET, 2008).

Contudo, para se ter um sistema escolar justo, deve-se assegurar a autonomia da instituição em relação a outros âmbitos. Ou seja, para a justiça escolar, os problemas da esfera econômica e social, por exemplo, não devem ter influência nas desigualdades existentes na escola e vice-versa. Uma escola justa não tem como objetivo fazer uma seleção de indivíduos. Ela permite que aqueles que não tiveram sucesso possam ter outras oportunidades. O que se vê na escola, muitas vezes, é uma relação de poder sobre os indivíduos, o que a torna injusta. Uma escola com menos estigmas em relação aos bons alunos e alunos “mais fracos” teria consequências sociais menos injustas (DUBET, 2004).

Além disso, deve-se questionar sobre a “utilidade dos diplomas e formações”. Ao se referir à utilidade Dubet (2008) se remete ao acesso aos bens e status no mercado do trabalho, decorrentes da formação. A grande questão em relação a esse fator diz respeito ao fato de que as condições do mercado de trabalho não dependem somente da escola.

Mesmo que se apresente de forma diferente, segundo à realidade de cada indivíduo, a formação traz uma melhoria em relação à remuneração. Entretanto, algumas formações trazem recompensas maiores e estão associadas às elites. As formações elitizadas têm um impacto maior nas *performances* dos indivíduos e a qualificação escolar acelera o acesso a elas. Já as formações “mais fracas”, em relação à utilidade individual, acabam por se aproximarem de profissões não tão bem remuneradas e reconhecidas. Desta forma, “o fracasso escolar é o prelúdio de uma exclusão social” (DUBET, 2008, p. 100).

Por isso, Dubet (2008) propõe que a escola deve se preocupar em estabelecer relações entre as formações e os empregos que se relacionam com a estrutura social. Não de forma a condicionar indivíduos à lógica do mercado e do capital, mas mobilizando os conhecimentos necessários ao mundo do trabalho, de forma a garantir a igualdade individual das oportunidades.

A escola de massas traz um valor utilitário aos diplomas e produz uma das grandes causas da injustiça. Elas “fixam o nível e as oportunidades de emprego a que os indivíduos podem pretender” (DUBET, 2004, p. 248). A relação entre formação e mercado de trabalho é complexa, não se pode atribuir à escola a total responsabilidade em relação ao desemprego dos jovens, mas ela contribui para isso de alguma forma.

Uma escola justa, que mantenha a igualdade individual das oportunidades, também deve “proteger os indivíduos e muni-los subjetivamente, sejam quais forem as suas *performances*” (DUBET, 2008, p. 107). Desta forma, a escola não prioriza apenas a instrução ou competição entre os pares, mas busca a ação sobre as ações dos alunos, tornando-os mais confiantes e com imagem positiva de si mesmos. O aluno deve ser o centro do sistema escolar e não as suas *performances* (DUBET, 2008).

Dubet (2008) defende que a educação democrática permite que cada um possa “ser um sujeito independentemente de seu mérito e das utilidades ligadas aos diplomas” (DUBET, 2008, p. 110). Esse modelo de educação possibilita aos sujeitos a liberdade em relação a si e não a resignação a um destino pré-determinado.

Conforme o explanado, neste capítulo, é possível perceber que François Dubet elencou alguns critérios para definir o que considerou uma escola justa. Essas condições reforçam a questão abordada sobre o direito à educação, que indica que

efetivação do direito depende de vários outros fatores além do acesso à escola. Assim, a escola justa de Dubet servirá como parâmetro para a análise sobre efetivação e vivência deste direito, junto aos sujeitos e cenário da pesquisa.

### 5.3 DESDOBRAMENTOS SOBRE A ESCOLA JUSTA: REFLEXÕES E APLICAÇÕES DO CONCEITO

A partir da leitura integral dos artigos encontrados no levantamento bibliográfico sobre o tema escola justa, procurei sistematizar as ideias principais, que são desdobramentos das ideias iniciais de Dubet e decorrem de pesquisas empíricas.

De maneira geral, o entendimento dos autores das produções selecionadas parte de concepções presentes na área da justiça, seguindo autores clássicos. Valle (2013a) analisa o conceito de escola justa, a partir da leitura de teóricos que exploraram temas como a igualdade de oportunidades e meritocracia na escola. Para tal discussão, utiliza autores, como John Rawls, Michael Walzer, Barrington Moore e François Dubet. A autora alerta que, muitas vezes, o conceito de justiça é confundido com ideias do senso comum. Por isso, é importante identificar as diferentes formas evidenciadas por tal ideia. Um dos motivos da popularização do conceito de justiça ocorre devido aos movimentos políticos e sociais.

Segundo Valle e Rohling (2016), a análise do conceito de justiça escolar parte, principalmente, das teorias desenvolvidas Rawls e Bourdieu. Os autores identificaram os fazeres que reproduzem as diferentes formas de desigualdades, que aplicadas à realidade escolar, possibilita a criação de desigualdades justas, de forma a possibilitar melhores condições aos atores escolares.

A obra *A Theory of Justice*, de 1971, de Rawls, é referenciada em ambos artigos, tendo nas ideias como justiça, igualdade e equidade os princípios de uma sociedade justa. As autoras mostram que esses conceitos passaram a ser relacionados de diversas formas, inclusive, em relação à educação. A justiça, no entendimento de Rawls, seria uma justiça de governo, sendo uma responsabilidade das instituições e não dos sujeitos. Assim, o êxito das pessoas seria determinado pela “distribuição de bens primários para o desenvolvimento de todos os planos que integram planos racionais de vida” (VALLE; ROHLING, 2016, p. 388). Esta ideia é reforçada por Enguita (2013), que indica que o cunho igualitário da escola está

intimamente ligado ao Estado, pois, indiferentemente, de pertencer à esfera pública ou privada, a escola é parte das políticas sociais. Assim, a diferença na educação pode ser considerada uma grande falha na igualdade políticas dos indivíduos.

Para Rawls (1971), *apud* Valle e Rohling (2016), a escola é uma instituição básica da sociedade, orientada pela justiça social como princípio. A educação é fundamental para diminuir as desigualdades sociais e permitir uma disputa mais justa, a partir da independência dos fatores sociais e naturais dos indivíduos. A igualdade de oportunidades faz com que não existam diferenças de ordem social. Isso ocorre pelo princípio da diferença, o qual garante uma distribuição de bens para todos. Assim, uma distribuição desigual torna-se uma desigualdade justa. A partir desse entendimento, a justiça é entendida como equidade e não igualdade, pois há uma modificação nos mecanismos institucionais, para promover uma igualdade (VALLE; ROHLING, 2016).

A partir de sua releitura de Rawls e Walzer, Valle (2013a) refere que o princípio de igualdade de oportunidades seria o meio de consolidar as políticas de democratização. Na obra de Rawls (1971), as políticas de equidade se expressam nas práticas como a universalização e gratuidade da escola, programa de cotas e bolsas, nas formas de avaliação e seleção, entre outros fundamentos que estão presentes na escolarização. Além disso, Valle (2013a) pontua que nas obras de Moore Junior (1987) e de Dubet (2006), nas sociedades democráticas, a igualdade de oportunidades é legitimada e vista como uma promessa, que pressupõe a promoção social e permite a utilização dos próprios dons.

Dubet é nomeado por Valle e Rohling (2016) como o teórico central no entendimento da justiça aplicada à área da educação, trazendo novas perspectivas para a compreensão da justiça escolar. Segundo o autor, uma escola para ser justa deve considerar a questão de igualdade de acesso à escola e à educação e o futuro dos que não tiveram acesso ou mesmo êxito. A igualdade de oportunidades equitativa deve estar presente nas instituições escolares, para beneficiar, principalmente, os menos favorecidos educacionalmente. Desta forma, a justiça escolar será condizente com uma sociedade identificada com um Estado Nacional, que defenda princípios da dignidade humana.

Porém, conforme descrito por Valle e Rohling (2016), na obra “*Os herdeiros*”, Bourdieu e Passeron (2014) criticam a coerência entre o sistema escolar com

questões políticas, principalmente, as que se referiam ao acesso democrático e igualitário no Ensino Superior. Para eles, na escola, há uma avaliação que parte de critérios sociais associados às vivências anteriores dos alunos que têm melhores condições. Assim, a escola legitima a história pregressa dos alunos que têm mais talentos e dons, perpetuando as desigualdades no ambiente escolar. A escola transforma, por meio da prática pedagógica, os privilégios sociais em mérito. A herança cultural vista como positiva é reproduzida no contexto social e cristalizada na escola. O reconhecimento educativo daqueles que possuem um contexto cultural, social e econômico privilegiados causam uma fissura social, pois promovem desigualdades, legitimadas pelos desfavorecidos. Desta forma, a escola reproduz, no seu meio, as desigualdades encontradas na sociedade.

Para Murillo e Hernández-Castilla (2014), a escola deve ser concebida a partir de critérios além da eficácia, inovação e relevância. Para isso, deve-se considerar elementos externos, como o impacto social que causam, de forma a compreender se a escola está legitimando as desigualdades sociais. Muitas das escolas consideradas boas, no âmbito social, podem ser mantenedoras das diferenças e injustiças da sociedade. Algumas dessas escolas têm, em seu funcionamento interno, aspectos que geram injustiças como, por exemplo, uma gestão autoritária, a falta de apoio ao aluno que mais necessita, ou até mesmo, a culpabilização da família pelo fracasso escolar do estudante.

Segundo Dubet (2004), existem muitos conceitos em relação à justiça escolar, embora as concepções sejam contraditórias e não tragam uma solução perfeita à problemática da desigualdade. Historicamente, as sociedades se basearam no nascimento aristocrático, em detrimento ao mérito. Já nas sociedades democráticas, o mérito foi eleito como um princípio de justiça, desta forma, “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541).

Assim, Valle (2013a, p.10) analisa que “a meritocracia constitui um dos temas mais clássicos, por se referir a um princípio que harmoniza diferenças individuais e desigualdades sociais, promovendo o equilíbrio e a eficácia global da sociedade”. A meritocracia tem uma legitimação escolar, pela suposição de que havendo uma igualdade de acessos ao meio educacional faz com que as demais diferenças individuais desapareçam. Contudo, o mérito encontra espaço em um meio social que

valoriza mais algumas capacidades em detrimento de outras, ou seja, não é transparente e neutro. Além de não ser simples de ser mensurado e identificado.

A experiência na escola se torna produtora de sentimentos de justiça e injustiça, que estão implícitos no mérito e sofre influências das desigualdades, fazendo da competição meritocrática uma competição não transparente (VALLE, 2013b). Em contrapartida, “o modelo de justiça social baseado no princípio meritocrático goza cada vez mais de legitimidade nas sociedades democráticas, nas quais a igualdade jurídica de todos os indivíduos é permanentemente reafirmada” (VALLE, 2013a, p. 11).

Para Dubet (2004), a crueldade aparece no modelo meritocrático, pressupondo que a competição é justa. Aqueles que fracassam são vistos como os únicos responsáveis por seu insucesso e não mais como vítimas de uma sociedade injusta. A partir disso, surgem alguns sintomas, como: baixa autoestima, abandono da escola, falta de motivação e, até mesmo, a violência. Para o professor, também, estabelece-se uma relação cruel, pois se torna um “agente de seleção escolar e social”, que a sociedade se omite de fazer.

Existem dissonâncias entre os conceitos de igualdade e meritocracia presentes na escola e na sociedade, conforme considera Enguita (2013). Por isso, é difícil que as normas e valores sociais sejam traduzidos no contexto escolar. A escola se tornou um dos pontos mais importantes do bem-estar social, todos têm direito à educação, como uma questão de cidadania. Além disso, por meio da educação, os sujeitos são inseridos no mundo, pelo acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, ao mundo econômico. Assim, a equidade na educação é vista como um direito, em que será apresentado o mérito como base da justiça. Cada um recebe o que merece, sem considerar sua condição anterior e competências para tal, e isso se dá nas diferentes instituições sociais. Esse sistema cria uma ilusão de que todos possuem as mesmas condições, porém, no discurso, a escola sempre tenta se redimir com promessas de acolhimento da diferença. Aparentemente, é justa a “concorrência entre os estudantes que seguem a mesma estrutura curricular, os mesmos programas, com os mesmos livros, com os mesmos professores com a mesma titulação, os mesmos exames de nível e assim por diante” (ENGUITA, 2013, p. 207).

Segundo Valle (2013b), embora haja uma crença no conhecimento acadêmico e sua importância, a figura da escola não é tão valorizada. Nos dias atuais, espera-se que a escola ocupe um lugar de melhoria de vida dos indivíduos e de igualdade de

direitos, não apenas um meio de incrementar o capital humano e sua função na economia. A massificação do ensino de acesso igualitário e jurídico faz com que, aparentemente, as desigualdades e obstáculos individuais desapareçam. Porém, a igualdade de direitos em relação ao acesso à escola nunca trouxe consigo a igualdade de tratamento e o respeito pela singularidade. “Além disso, nas sociedades marcadas por desigualdades profundas, tal como no Brasil, o sonho da igualdade de oportunidades está longe de se tornar realidade” (VALLE, 2013b, p. 09).

O aumento em anos da escolaridade obrigatória e abertura dos níveis de Ensino Médio e Superior foram utilizados como meios do princípio meritocrático, pressupondo, por meio da igualdade de acesso, uma escola de oportunidades. O mecanismo não tornou a escola mais justa, por meio da redução da diferença entre os níveis sociais, apenas permitiu que os alunos ocupassem o mesmo espaço de competição (DUBET, 2004).

A educação como um direito para todos foi um avanço em relação à igualdade de tratamento, porém a escola sozinha não traz tantas mudanças. É necessária a articulação da escola com os aspectos familiares, sociais e individuais. A forma encontrada, para haver mais igualdade na escola, deu-se pelas políticas compensatórias, ações afirmativas e atendimento de necessidades educacionais especiais, que trouxeram resultados questionáveis (ENGUIITA, 2013).

Para Dubet (2004), uma forma de buscar mais justiça na escola é a compensação das desigualdades reais, que é um princípio chamado de discriminação positiva. Deve-se evitar a homogeneização dos alunos, ou seja, a concentração de alunos idênticos quanto à cultura, situação financeira, entre outras características. A partir disso, introduz-se “mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos e em seu trabalho: estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames...” (DUBET, 2004, p.545). Uma escola justa preserva os indivíduos que não são bem-sucedidos, não deixando que o insucesso atinja a sua dignidade e autoestima.

Uma escola justa, conforme Murillo e Hernández-Castilla (2014), parte do princípio de redistribuição, valorizando a cultura, buscando compromisso de toda a comunidade para a aprendizagem, participação e o desenvolvimento de processos de ensino justos. O reconhecimento surge como prática de escolas que procuram a

mudança cultural, valorizando as identidades e as diferenças. Além disso, incentivam o compromisso e a participação, tanto em relação aos aspectos curriculares quanto à organização e ao funcionamento da escola e sala de aula, para modificar a cultura tradicional.

A escola deve ser entendida como uma forma de transformar a sociedade, ao invés de reproduzir um espaço cultural. Para Lahire (2000) *apud* Valle (2013b), a escola pode reduzir as diferenças escolares e irradiar conhecimentos. Assim, a reflexão sobre a justiça na escola é extremamente relevante, pois permite pensar sobre os sistemas educacionais, bem como relacionar questões gerais, com a especificidade escolar. Possibilitando a ação política consciente, que promove "a justiça em contextos atravessados pela injustiça, pois permanece acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação" (VALLE, 2013, p.302), partindo de princípios como a democracia, a liberdade, civilidade, entre outros.

Para que exista um sistema educacional para todos, Valle e Rohling (2016) apontam que o princípio político deve ser materializado nas práticas das instituições escolares. Afirmam que:

De fato, uma concepção a respeito da justiça escolar deve, minimamente, levar em conta os discursos, as políticas e as práticas educacionais, uma vez que tais elementos são intrínsecos à concepção de uma instituição orientada por regras: discursos, políticas e práticas são partes de instituições e, assim, submetidos às regras inerentemente constitutivas das instituições (VALLE; ROHLING, 2016, p. 402).

Conforme Murillo e Hernández-Castilla (2014), nem todas as escolas são iguais, algumas mantêm as desigualdades, enquanto outras buscam pela justiça em suas práticas. A justiça social deve ser a base de sustentação da escola, que deve ser refletida na cultura escolar. Uma sociedade justa será possível, se os estudantes puderem desenvolver habilidades a partir de uma escola justa, a fim de mudar a sua realidade. Não há democracia em uma instituição autoritária e que não permite a expressão de seus alunos.

Os princípios de justiça na escola devem ser orientadores dos sistemas escolares, mas também de outras instâncias sociais. Isso implica no reconhecimento do direito à educação como um direito realmente universal, que culmina em um currículo comum. O currículo comum deve respeitar a igualdade e a diferença, por



meio de componentes comuns, mas que preservem os aspectos multiculturais e políticos, elementares para o exercício da cidadania. Desta forma, o currículo pode ser baseado na justiça escolar (VALLE; ROHLING, 2016).

Referindo-se à construção de uma sociedade com justiça social e seu reflexo na construção de uma escola justa, Murillo e Hernández-Castilla (2014) tecem ideias a partir de Paulo Freire (1972). Para eles, para que uma sociedade justa seja possível, é necessário mudar as pessoas. Desta forma, o aluno pode ser um agente da mudança social, partindo de um currículo que considere suas experiências pessoais. A direção escolar tem papel fundamental no direcionamento das políticas, porém a liderança não se aplica apenas aos cargos, mas a todas as pessoas que fazem parte do trabalho colaborativo. Toda a comunidade escolar deve estar engajada, para promover mudanças sociais. A educação para a justiça social necessita do incentivo aos seguintes aspectos: o autoconhecimento e autoestima; o respeito pelos outros; o conhecimento histórico sobre injustiça social; o conhecimento dos movimentos sociais e mudança social; a conscientização e a ação social.

Para concluir o que é uma escola justa, Valle (2013b) discute que ela não é necessariamente uma escola perfeita, que coloca em prática uma concepção específica de justiça, pois essa forma de compreensão seria muito simplista. Uma escola justa busca uma construção trans-histórica e trans-cultural da justiça escolar, que possibilite entendimento das diferenças, assegurando uma educação coletiva e que, embora tenha mecanismos de seleção e classificação, permita a autonomia e dignidade de todos, mesmos os alunos mais frágeis.

Em seu estudo empírico, Adam e Salles (2012) identificaram no imaginário dos professores de duas escolas públicas de periferia, em relação à justiça na escola, a perda da fé na escola. Esse sentimento tem causado muita resistência dos docentes, trazendo a sua desvalorização. A perda da legitimidade das autoridades escolares traz uma falta de sentido em relação à escola e o sentimento de que as normas e atividades escolares são imposições arbitrárias.

A partir da aplicação dos questionários, direcionados aos professores de duas escolas da cidade de Rio Claro, no estado de São Paulo, Adam e Salles (2012) concluíram que o imaginário dos professores, em relação à escola e seus alunos, baseia-se num modelo de escola elitizada. Os alunos se apresentam, nesse imaginário, de forma limpa, bem-vestidos, bem-alimentados, apoiados nas atividades

por suas famílias. As famílias, por sua vez, são vistas como se valorizassem o conhecimento e a figura do professor. Desta forma, os autores concluíram que há uma grande distância entre o imaginário dos professores e a realidade, o que cria dificuldades para os processos de aprendizagem e para as relações humanas na escola. Por isso, a formação continuada de professores se faz necessária, para que possam analisar a escola de forma mais adequada.

Em seu artigo, Schilling (2013) apresentou os resultados do projeto “*Direitos humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa*”, refletindo sobre a necessidade de construção de uma escola justa, um direito humano, como forma de reduzir a violência escolar. Para isso, foram realizados debates sobre o tema, a fim de construir um conceito de justiça, utilizando elementos fundamentais como a igualdade e diferença. Além disso, foi realizado um levantamento em relação às pesquisas existentes sobre o tema justiça e sua percepção no contexto brasileiro, especialmente, no âmbito escolar. A parte empírica da pesquisa se deu com estudantes do curso de Pedagogia e professores e alunos do Ensino Médio, de uma escola da rede pública de São Paulo, com boas condições e qualidade. O objetivo do estudo foi compreender a sua percepção acerca do que consideram uma escola justa.

A pesquisa de Schilling (2013) contou com a utilização de questionário qualitativo, para traçar o perfil dos respondentes e questões abertas, possibilitando narrativas de situações consideradas justas ou injustas no mundo em geral e na escola. A última questão baseou-se na proposta de Dubet (2004), em relação ao que se considera uma escola justa. As repostas às questões abertas foram organizadas, partindo dos seguintes pontos: situação justa/injusta, onde acontecia a situação, com quem acontecia a situação e que princípio era violado/atendido.

Nesse estudo, Schilling (2013) constatou que a noção construída se baseia na injustiça, sendo que a justiça é vista como uma reparação, compensação do dano causado pela injustiça. Além disso, o número de injustiças encontradas no mundo em geral é semelhante aos resultados encontrados na escola. Os dados apontam para uma percepção maior em relação a situações de microinjustiça, ligadas ao cotidiano nas relações interpessoais e a instituições como trabalho ou família. Em contrapartida, situações de macroinjustiça, como a injustiça social, não eram tão percebidas. As injustiças foram localizadas, principalmente, no trabalho, na rua (moradores de rua,

assaltos, agressões, discriminação, entre outros), transporte público, serviços médicos, entre outros. De uma forma geral, a injustiça familiar é pouco constatada.

Os principais conflitos presentes nas falas dos pesquisados por Schilling (2013) referiam-se à falta de respeito/respeito e associadas aos idosos, deficientes físicos, padrões de beleza, orientação sexual, cor e origem social. Situações cotidianas, mas que se relacionavam com direitos, como a saúde, justiça penal e liberdade. Além disso, houve referência ao desrespeito ao princípio de igualdade, como na discriminação, desigualdade social, retribuição ou punição, violação da igualdade legal e de regras, violência criminal e policial. A indignação apareceu de forma mais relevante em situações onde a punição ou ganho é injusto, identificado como sem merecimento. Pelos relatos dos participantes, quem sofre a injustiça, geralmente, é um terceiro, indicando a dificuldade no reconhecimento de ser vítima de injustiça.

As mesmas questões, quando colocadas por Schilling (2013), no contexto escolar, mostraram diferenças entre os respondentes da escola pública e dos universitários. Os alunos da pedagogia colocaram a sala de aula como lugar central da injustiça, enquanto, na escola pública, os professores atribuíram ao sistema escolar esse papel, pela discriminação do professor. Já os alunos trouxeram, além da sala de aula, conflitos fora dela e envolvendo colegas. Da mesma forma, os conflitos identificados como discriminação na escola foram vistos de diferentes formas pelos grupos. A ideia foi bastante criticada e identificada pelos alunos da graduação, porém não foi reconhecida de maneira direta pelos respondentes da escola pública.

O ponto central da injustiça na escola se concentrou na discussão sobre a avaliação da retribuição, em torno da punição excessiva ou falta de punição. Além disso, surgiram relatos sobre a ausência de reciprocidade, situações de violência direta e quebra de regras, utilização “dois pesos e duas medidas”, levando à retribuição injusta e desvalorização do mérito. De forma geral, todos acreditam sofrer injustiças no contexto escolar, professores e alunos, de injustiças cotidianas, mas há várias referências a pessoas próximas. Principalmente, os alunos de escola pública trouxeram em suas respostas a falta de diálogo presente na escola (SCHILLING, 2013).

A definição de escola justa, pelos respondentes, trouxe mais de um elemento de justiça, como sinaliza Schilling (2013). Os principais elementos apontados foram:

igualdade de direitos e recusa da desigualdade de tratamento, respeito à diferença e da recusa da discriminação, reconhecimento do mérito, diálogo e participação na escola, ensino de qualidade e princípios pedagógicos.

Em outro artigo, Schilling e Angelucci (2016) exploram o lugar social da escola em relações aos enfrentamentos necessários, frente aos conflitos existentes em seu cotidiano. As pesquisadoras basearam as suas reflexões a partir da percepção sobre os conceitos de justo/injusto de alunos do Ensino Médio, educação de jovens e adultos, Ensino Superior e professores da rede pública de São Paulo. Nessa pesquisa, também, foram utilizados dados da pesquisa anteriormente realizada por Schilling, em 2013.

Para Schilling e Angelucci (2016), as teorias que compreendem a escola como um subsistema que reproduz o funcionamento social partem da perspectiva de superação das desigualdade e conflitos sociais, para o estabelecimento da democracia. Assim, a escola pode reproduzir desigualdades, pois seu saber possui um viés político, com relações de poder estabelecidas. Esse tipo de entendimento da escola coloca-a num lugar pessimista, mas, ao mesmo tempo, possibilita vê-la como um lugar social que forma sujeitos e subjetividades. Embora, a visão, em relação à escola, seja permeada como um espaço de harmonia e consenso, isso não define necessariamente uma instituição democrática. A democracia se expressa muito mais na forma como se lida com o dissenso, de forma não violenta. Muitas vezes, a resistência, expressa na forma de indisciplina, incivilidade e violência, mostra uma oportunidade de reflexão e uma tentativa de emancipação.

Schilling e Angelucci (2016) percebem um círculo vicioso no que se refere ao entendimento da violência escolar, cujas manifestações são compreendidas a partir da patologização e individualização de sujeitos ou grupos. Esse tipo de compreensão utiliza-se de manuais, para instruir a escola a lidar com situações presentes no cotidiano escolar. A escola fica com um papel de mediação e não como protagonista das relações que permeiam o seu dia a dia. Uma forma de enfrentar a violência na escola é compreender a sua relação com o sentimento de injustiça e a justiça como forma de viver sem expressões de violência.

Assim, por meio da leitura dos textos, foi possível perceber um consenso entre os autores encontrados, quanto ao entendimento do que se trata escola justa. As pesquisas realizadas pelos diferentes pesquisadores ressaltam a necessidade de se

estabelecerem conceitos e concepções sobre o que é considerado justo e injusto na escola. Embora, sejam reflexões importantes na direção da construção de uma escola justa, há outros fatores fundamentais que podem ser explorados, como a utilização dos princípios de escola justa no cotidiano escolar ou mesmo na construção de novos princípios, que poderão ser adotados pelas escolas brasileiras.

## 6 CENÁRIO DA PESQUISA

Os Institutos Federais (IFs) são fruto da expansão da rede federal de educação no Brasil, iniciada em 2003. A expansão da rede visou ao acesso à educação a um maior número de pessoas e em diferentes cidades do país. Até a criação dos IFs, as instituições federais se restringiam, quase em sua totalidade, em universidades nas zonas metropolitanas dos estados.

Assim, a fim de retratar as ideias presentes em sua concepção, legislação e cotidiano, no presente capítulo, buscarei trazer aspectos históricos e normativos em relação aos IFs e ao IFRS. Ademais, procurarei descrever alguns dos aspectos cotidianos do IFRS Campus Caxias do Sul.

### 6.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS: DE QUAL LUGAR ESTAMOS FALANDO?

A partir do ano 2003, várias medidas com o objetivo de promover o acesso e a permanência aos diferentes níveis educacionais foram implementadas, como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Escola Técnica do Brasil (E-Tec Brasil), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre outros (PACHECO, 2011).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Fazem parte da Rede Federal de educação os Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET RJ e MG), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. As instituições promovem a educação superior, básica e profissional, de forma pluricurricular e multicampi, ofertando a educação profissional e tecnológica em modalidades diferentes de ensino, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos e práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Segundo informações do site da Rede Federal, em 2008, 160 unidades passaram a formar os Institutos Federais, a partir dos 31 centros federais de educação

tecnológica (CEFETS), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades. Entre os anos de 2003 e 2016, período de expansão da rede, foram construídas mais de 500 unidades, totalizando 644 *campi*. Atualmente, há 38 Institutos Federais, presentes em todos estados do Brasil, onde há a oferta de cursos de qualificação, Ensino Médio Integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas e pós-graduação. Estima-se que 80% das microrregiões do país sejam abrangidos pela instituição.

As finalidades e características dos Institutos Federais são:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Quanto aos seus objetivos:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) incorporou o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET, de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Após, foram incorporadas duas escolas pertencentes à rede federal, a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. Algumas escolas de ensino técnico foram federalizadas, nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e outros *campi* foram criados nas cidades de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Além desses *campi*, há outras unidades em implantação nas cidades de Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

No momento, o IFRS tem mais de 16 mil alunos e mais de 200 cursos técnicos e superiores, oferecidos nas diferentes modalidades, além da pós-graduação e cursos de Formação Continuada (FIC). Em seu quadro funcional, a instituição tem cerca de 950 professores e 940 técnicos-administrativos em educação. Segundo a avaliação de 2015, do Ministério da Educação, o IFRS possui conceito quatro no Índice Geral de Cursos (IGC), que tem como nota máxima cinco.

Entre os pressupostos presentes na Organização Didática<sup>23</sup> do IFRS, em relação ao Técnico Integrado de nível Médio, destaca-se que o objetivo do curso contempla, segundo o artigo nº 20:

Conduzir o estudante a uma ampla formação integral para a cidadania, em termos sociais, culturais e econômicos, uma habilitação profissional técnica de nível médio que lhe possibilitará a inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos na educação superior (IFRS, 2015, p. 10).

---

<sup>23</sup> A organização didática do IFRS dispõe sobre as normas e procedimentos dos cursos, em consonância com o Estatuto e Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), nos dispositivos da legislação educacional vigente e demais ordenamentos institucionais (IFRS, 2015).



Ademais, o documento acrescenta normativas em relação à organização dos currículos dos cursos, prevendo que a organização compreende dois núcleos, um de base comum, contemplando as diretrizes curriculares da Educação Básica, e outro profissional. Os componentes devem ter integração interdisciplinar, possibilitando uma “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. 11).

A fim de contextualizar melhor o cenário da pesquisa, a seguir, abordarei, além dos aspectos legais do IFRS, os relatos do cotidiano que compõem o dia a dia do IFRS Campus Caxias do Sul.

## 6.2 RELATOS DO COTIDIANO DO IFRS – CAMPUS CAXIAS DO SUL

A imersão no espaço de pesquisa se deu de modo articulado à atuação profissional da pesquisadora. O meu ingresso no IFRS ocorreu em 2013, no campus da cidade de Farroupilha, que trazia em seu cotidiano relatos da imagem de um aluno idealizado. O funcionamento escolar, de certa forma, refletia muito a cultura local interiorana, mais fechada e conservadora. Depois da inserção, no final de 2016, no campus Caxias do Sul, percebi várias diferenças culturais e sociais em relação aos jovens. Creio que a mudança sentida em relação aos estudantes, possivelmente, relacione-se com a realidade da cidade, onde há maior diversidade cultural.

Para compreender melhor esse cenário, considere necessário ampliar o olhar para o contexto onde a instituição está inserida. A cidade de Caxias do Sul tem 435.564 habitantes<sup>24</sup>, a segunda maior cidade do estado do Rio Grande do Sul. Contudo, conforme publicado pelo IBGE, estima-se que, em 2018, o município tenha cerca de 504.069.

Em virtude de sua base econômica estar vinculada à área industrial, a cidade recebe muitos migrantes e, recentemente, imigrantes, em função da busca pelo trabalho, trazendo uma grande diversidade cultural, social e econômica. Segundo

---

<sup>24</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo 2010.

Marques (2013), estima-se que 25% dos moradores da cidade são “nativos”, descendentes de italianos do século XIX, e os 75% restantes são de migrantes e seus descendentes advindos dos Campos de Cima da Serra, região da Fronteira Sul do Rio Grande do Sul, da região das Missões, de outros estados (PR, SC, SP e região NE) e outros países (Haiti e Senegal).

O bairro Nossa Senhora de Fátima é o sétimo mais populoso de Caxias do Sul, com 13.759 habitantes<sup>25</sup>. Segundo o levantamento, 29,5% da população é composta por jovens. Ademais, é um dos bairros mais antigos da região, pois conforme apontam Nunes *et al* (2010), a zona Norte do município passou a ser expandida a partir de 1953, por meio da criação do Loteamento Nossa Senhora de Fátima.

O Fátima, como é popularmente conhecido, é um bairro periférico, mas que pelo aumento de habitações, progressivamente tem sido incorporado à área mais central da cidade, que se expande em direção à periferia. Segundo dados do site da Prefeitura de Caxias do Sul, possui divisão em loteamentos: Monte Castelo I, II e III, Fátima Baixo, Nossa Senhora de Fátima, Jacob Gregoletto II e Gianella<sup>26</sup>. Desta forma, percebemos que a divisão Fátima Alto e Fátima Baixo, frequentemente, citada pelas pessoas e, principalmente, pelos moradores do bairro, não existe formalmente. Pelos relatos dos nativos do bairro, a parte alta é considerada melhor e mais segura, enquanto a parte baixa tem condições piores e com focos de criminalidade.

Ao percorrer o bairro, a diversidade é muito visível. Vê-se, desde grandes mansões, casas bem cuidadas e gradeadas, até moradias muito precárias. O bairro é, predominantemente, residencial, mas há vários estabelecimentos comerciais (grande rede de supermercados, farmácia, restaurantes, lancherias) e pequenas indústrias. Em relação aos serviços, o bairro tem, em sua maioria, boas condições, com sistema de esgoto, calçamento, fornecimento de água e energia elétrica. Há circulação intensa de linhas de ônibus urbano, facilitando a circulação entre o Fátima e a área central da cidade.

No bairro há apenas duas Unidades Básicas de Saúde (UBS), duas instituições de Assistência Social, voltadas para o atendimento de crianças e dois

---

<sup>25</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo 2010.

<sup>26</sup> Dados do site da prefeitura de Caxias do Sul - <https://www.caxias.rs.gov.br/planejamento/>

Centros Comunitários, um com Centro Esportivo anexo. Essas instituições são divididas entre o Fátima Alto e Fátima Baixo, demonstrando a dualidade existente no bairro, mas também o número populacional elevado. O Parque da Represa São Miguel e a sede campestre do Serviço Social da Indústria (SESI) são áreas verdes e de lazer, que fazem parte do bairro, muito frequentadas pelos moradores do bairro e da cidade. O local recebe projetos sociais de incentivo à prática de esportes, como a canoagem, porém, isso contrasta com o fato do local ser bastante frequentado para o consumo e tráfico de drogas.

No centro do Fátima, há uma praça com uma imagem de Nossa Senhora de Fátima, que é zelada pelos moradores e onde se pode ver, frequentemente, velas e flores depositadas pelos devotos. Além da igreja católica, há muitas igrejas evangélicas no bairro. Na área central, há uma grande circulação de pessoas, nas paradas de ônibus, nas escolas e praça. Outra questão que chama a atenção, é a grande circulação de cachorros pelas ruas do bairro, frequentemente, revirando os sacos com resíduos.

Um fato muito presente no imaginário da cidade deve-se ao fato de que o bairro Fátima é um local violento. Periodicamente, ouvem-se e leem-se, nos meios de comunicação, relatos sobre a violência, tráfico e uso de drogas. Inclusive, no próprio IFRS, em 2016, uma vigilante foi morta por criminosos, que tinham o objetivo de roubar sua arma. Devido a essa e outras situações, às vezes, os servidores que trabalham na instituição relatam ter medo da violência no bairro, limitando-se a ficar dentro dos limites da instituição. Os pais de alunos que visitam o IFRS, também, questionam sobre as condições de segurança da instituição. Em contrapartida, os jovens não demonstram tal temor, tendo em vista que muitos circulam pelo bairro. Apesar do cuidado com a segurança ser fundamental na rotina do bairro, aparentemente, a maioria dos moradores são trabalhadores que, possivelmente, também temem pela sua segurança. Inclusive, há funcionários terceirizados no IFRS, moradores do bairro, que orientam a não andar por ele sozinho, à noite.

No âmbito educacional, o Fátima tem uma Escola de Educação Infantil Municipal, uma Escola de Educação Infantil privada, três Escolas Municipais de Ensino Fundamental, uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio e uma Escola Federal de Ensino Médio, Técnico, Superior e Pós-graduação, o IFRS. Em relação às condições de infraestrutura e ensino, o IFRS pode ser considerado um

oásis no bairro Fátima. Os relatos provenientes das outras escolas são marcados pela violência, fracasso escolar, indisciplina, entre outros, situações que não são tão frequentes no IFRS.

O terreno que veio a ser o IFRS, campus Caxias do Sul, foi doado pela Prefeitura Municipal em 2008. O local tem trinta mil metros quadrados e faz divisa com a Represa São Miguel, na Rua Avelino Antônio de Souza. O campus iniciou funcionando de forma provisória, no bairro Floresta em 2010, próximo ao shopping Iguatemi, recebendo um número restrito de alunos em função da falta de infraestrutura. Somente em 2014, depois de muitas dificuldades entre sua concepção e construção, passou-se a ocupar o prédio localizado no Bairro Fátima. O espaço tem cerca de sete mil metros quadrados de área construída, com salas de aula, laboratórios, biblioteca, entre outros espaços<sup>27</sup>. No momento, não há quadra poliesportiva, sendo esta uma solicitação frequente dos alunos da instituição, que será atendida em 2019. Os servidores mais antigos do IFRS dizem que a mudança do local da escola, de um local elitizado para um bairro periférico, trouxe uma mudança gradativa em relação às condições socioeconômicas dos alunos atendidos.

Atualmente, o campus tem, aproximadamente, mil e quatrocentos alunos, divididos nos três turnos. Os cursos ofertados são: no nível de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Tecnologia e Engenharia dos Materiais, curso ofertado em conjunto com os *campi* Farroupilha e Feliz. No nível superior, há os cursos de Engenharia de Produção, Engenharia Metalúrgica, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Processos Gerenciais e Tecnologia em Processos Metalúrgicos. O nível técnico subsequente tem apenas um curso, na área de Plásticos. Da mesma forma, na modalidade Proeja, há apenas o curso de Técnico em Administração.

Os cursos de nível médio, na modalidade Integrado ao Ensino Médio, são nas áreas de Técnico em Fabricação Mecânica, Técnico em Plásticos e Técnico em Química, que funcionam em dois turnos, manhã e tarde, e têm quatro anos de duração, pois incluem em seus currículos as disciplinas propedêuticas, as disciplinas técnicas e estágio. Atualmente, há 648 estudantes nos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

---

<sup>27</sup> Informações do site: [www.caxias.ifrs.edu.br](http://www.caxias.ifrs.edu.br).

Em relação, à vivência no cotidiano campus Caxias do Sul, aparentemente, há menos sofrimento dos jovens em relação ao olhar do outro e das cobranças sociais em relação à experiência no campus anterior. Contudo, de uma forma geral, o fato de o ensino ser considerado difícil, selecionar os “melhores”, é visto como algo positivo no cotidiano escolar, apontando para um contexto de naturalização desses aspectos.

Nos corredores do Campus, os jovens se agrupam para conversar e tocar instrumentos musicais. Também, há estudantes que preferem ficar sozinhos e ler seus livros. No IFRS Campus Caxias do Sul, é possível ver cabelos e roupas diferentes, a expressão de diferentes gostos musicais, os famosos “nerds”, entre outros grupos. Mas, volta e meia, é possível ver jovens munidos com símbolos parecidos.

Por parte dos docentes e equipes de apoio, pode-se perceber que, por vezes, há olhares que valorizam a diferença, mas o aluno é, frequentemente, responsabilizado por seu fracasso. Outras vezes, pensa-se em ajudá-lo em suas dificuldades pessoais, ao invés, de pensar em tornar a prática em sala de aula mais adequada. As práticas institucionais são pouco utilizadas como forma de auxiliar na promoção da superação das dificuldades. Há valorização do interesse e comprometimento dos alunos nas aulas, porém, poucos questionamentos sobre se as aulas são interessantes. Pensa-se no impacto da repetência na vida do aluno, mas há um desconforto em se posicionar quanto a isso.

A busca pela família é constante, a fim de compartilhar responsabilidades. Os pais e responsáveis são bem acolhidos, mas há uma certa ênfase na responsabilização da família, como a causa do baixo desempenho escolar dos estudantes. Desta forma, o fracasso escolar é compreendido como um fracasso da família, ao invés de ser compreendido como um problema social.

Sobre as interações, há uma relação mais afetiva com os jovens e preocupação da conexão com a comunidade. O Técnico Integrado ao Ensino Médio é o centro da instituição, o coração, curso pelo qual há maior mobilização de sujeitos e ações. Nas observações feitas durante os conselhos de classe dos alunos, parece haver uma perspectiva menos rígida para as desigualdades. Entretanto, o olhar afetivo, às vezes, faz com que alguns papéis estejam misturados e que as relações transbordem. É comum ver servidores tentando “resolver os problemas dos estudantes”, pagando almoços, comprando itens para suas casas, emprestando dinheiro, entre outras ações. O trabalho na periferia nos toca e, muitas vezes, mobiliza

a ajuda entre os sujeitos, sendo a solidariedade um movimento muito positivo. Contudo, nem sempre essas ações são conjuntas com os devidos encaminhamentos sociais, que poderiam auxiliar na superação da condição de ser auxiliado.

Assim, pelos relatos que aqui procurei retratar, percebe-se que o Campus Caxias do Sul, localiza-se num espaço muito peculiar da cidade, sendo uma instituição de qualidade que habita a periferia. Além da diversidade fora dos muros da escola, observa-se que na escola também habitam jovens, representados pela diversidade.

## **7 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS: A PESQUISA COM JOVENS A PARTIR DA SOCIOLOGIA DO COTIDIANO**

Partindo do entendimento de que esta pesquisa visa a analisar trajetórias juvenis presentes no contexto do Técnico Integrado ao Ensino Médio, em articulação com a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa e considerando que a pesquisadora se encontra inserida no cenário da pesquisa, compreendi que uma das formas mais adequadas para atingir os objetivos do estudo, seria pelo desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo exploratória, utilizando como ancoragem a sociologia da vida cotidiana.

Uma abordagem a partir das ciências sociais e educação privilegia a análise dos fenômenos, a partir de um olhar mais flexível. O que não quer dizer que metodologicamente se trate de um estudo pouco científico ou menos complexo. Desta forma, o presente capítulo tem como objetivo a contextualização da sociologia da vida cotidiana como ancoragem metodológica, bem como a descrição dos procedimentos, das posturas e dos instrumentos que se vinculam a ela.

### **7.1 O DESAFIO DE DECIFRAR O MUNDO DA VIDA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA VIDA COTIDIANA**

Ao se referir às pesquisas do campo social, Melucci (2005) afirma que elas têm passado por um fenômeno considerado uma “virada epistemológica”, representando uma mudança dos limites que eram impostos entre as pesquisas de método qualitativo e quantitativo, e superando velhos dualismos. Assim, a pesquisa se tornou uma forma de traduzir sentidos dentro de um sistema de relações, sobre outro sistema de relações, que corresponde ao mundo científico ou público. O pesquisador acaba por ser o tradutor destas formas de linguagem, passando de uma para a outra.

A parte metodológica da pesquisa é um possível caminho a ser percorrido, mas que pode ser modificado devido a sua complexidade. Assim como afirma Pais (2002):

Os desenhos de instigação são emergentes e em cascata, uma vez que se vão elaborando à medida em que a investigação avança. Os

questionamentos são contínuos e as reformulações são constantes, em função da descoberta de novos dados e de novas interpretações. Essa metodologia flexibiliza os procedimentos de investigação, permitindo uma adequação às múltiplas realidades que se vão descobrindo (PAIS, 2002, p. 152).

As mudanças nos caminhos metodológicos desse estudo ocorreram desde o processo de qualificação do projeto. A partir das ricas considerações da banca e das consequentes reflexões, procurei delimitações e direcionamentos, principalmente, em relação aos objetivos propostos e aos procedimentos metodológicos.

Os instrumentos metodológicos, muitas vezes, direcionam os fenômenos encontrados, pois não dão conta de todo o universo social, mostrando apenas uma sombra dos objetos. Segundo Stecanela (2009), o método deve ser coadjuvante da pesquisa, pois seu estabelecimento prévio e rígido aumenta a probabilidade de retratar de forma distorcida aquilo que se passa no cotidiano. Em contrapartida, a utilização excessiva de instrumentos pode incorrer no risco de se fazer uma leitura superficial dos ricos materiais advindos das falas dos jovens da pesquisa, devido a uma possível restrição de tempo para a análise de dados. Por isso, a importância de o pesquisador revisitar, durante o percurso de pesquisa, o método e os instrumentos eleitos.

Para a compreensão da sociologia da vida cotidiana, tomei o pesquisador José Machado Pais como referência. Segundo o autor, o cotidiano é aquilo “que se passa quando nada se parece passar” (PAIS, 2002, p. 30). Assim, a sociologia do cotidiano envolve uma certa transgressão em relação a outras teorias sociológicas por considerar as “maneiras de fazer” presentes no cotidiano tão relevantes, quanto os resultados destas práticas. Diferencia-se das outras sociologias não pelo objeto de estudo, mas pela forma de dizer sobre os objetos.

Desta forma, a sociologia do cotidiano é tratada como uma perspectiva metodológica e não como mera teorização do cotidiano que, muitas vezes, acaba por se afastar do objeto de estudo. A sociologia do cotidiano se preocupa com a mostraçã do social, sua revelaçã e descobrimento e não com a demonstraçã, atribuiçã de hipóteses rígidas e quadro teóricos limitados. Isso se dá, pois, os fenômenos da vida social não encaixam em modelos científicos rígidos, que parecem esvaziados de sentido (PAIS, 2002). Para Stecanela (2009), a escolha dessa perspectiva metodológica de compreensã do cotidiano está relacionada à abertura



ao novo, como um arqueólogo que “escava o cotidiano”, a fim de apreender e compreender algo que já está presente. A matéria bruta precisa ser “escovada”, tratada na sua singularidade, ainda como o arqueólogo faz com sua descoberta. A partir da “escavação” do cotidiano e da “escovação” das palavras que dele emergem, é possível ver além das convenções já estabelecidas.

Contudo, o fato de a sociologia da vida cotidiana, aparentemente, ser algo simples, não quer dizer que seja uma sociologia do senso comum. Essa forma metodológica, por ser qualitativa, valoriza as falas cotidianas, que se traduzem como um saber não sabido. Além disso, o acesso ao “mundo da vida” não é possível a partir de uma postura de observador externo (PAIS, 2002). Por isso, a sociologia da vida cotidiana acaba sendo uma forma adequada de pesquisa, quando o pesquisador está inserido no cenário a ser pesquisado.

Segundo Stecanela (2009), as estratégias de observação do cotidiano são importantes na pesquisa. Sobretudo, nas investigações com os jovens, é fundamental compreender os usos que fazem de seus tempos e como se relacionam com o espaço, numa dimensão de espaço praticado.

Ao invés de cifrar o cotidiano, por meio de redução dos fenômenos aos meios formais e quantificáveis, a sociologia da vida cotidiana propõe a decifração, como uma grafologia do social, tomando-o como um texto, na qual a grafia se refere à realidade descrita, e a *logia* à interpretação e análise desta realidade. “A mobilização decifradora pressupõe uma enigmatização do social e, logo, uma lógica de descoberta” (PAIS, 2002, p. 141). Pelo surgimento das contradições, surgem os enigmas a serem decifrados. Para Stecanela (2009), os conflitos e as incertezas são mobilizadores em direção a respostas parciais e provisórias sobre a realidade.

Segundo Pais (2002), para sistematizar melhor os dados entre as estratégias qualitativas e quantitativas, podem ser usados os conceitos EMIC e ETIC, que, para as ciências sociais, têm um significado muito semelhante ao usado pela linguística (*phonemic* e *phonetic*). Os elementos socialmente significativos, que compõem um sistema, linguístico ou cultural, são considerados EMIC. Já os elementos ETIC não têm a especificidade de um sistema, podendo ser comparados com outros sistemas. Ou seja, quando se questiona o sujeito sobre o que determinada conduta significa, para ele, há a ideia de que se está acessando informações EMIC. Caso o observador

somente registre tais condutas, sem considerar seus significados, trabalha-se como sendo uma descrição ETIC.

Além disso, para compreensão do cotidiano, é preciso considerar a polirritmia social. As pessoas e os grupos possuem ritmos diferentes, que se expressam na diversidade social. A ritmanálise foi detalhada por Henri Lefebvre, que procurou integrar pela noção de ritmo, o que é natural e o que é social, e sua relação com o espaço. Os ritmos linear e cíclico estão ligados aos tempos sociais. O primeiro estaria mais ligado às convenções sociais da atividade humana. Já o segundo tem relação com as novidades, que se findam e que se reiniciam. As relações entre esses dois modos geram consensos e perturbações. Os ritmos podem ser mensurados de maneira relativa, quantitativamente e qualitativamente, pois cada um tem suas particularidades em relação à frequência, intensidade e velocidade. O cotidiano precisa da ruptura destes ritmos para a sua renovação, ou seja, a transformação do cotidiano pelos sujeitos, trazendo novas relações entre tempo e espaço (LEFEBVRE, 1992).

Aliado a isso, a sociologia qualitativa parte do uso da linguagem nativa e seus sentidos culturais, por isso o uso de entrevistas qualitativas e o método autobiográfico. Pela linguagem, pode-se ter acesso aos comportamentos e condutas, que, por estarem automatizados, na rotina do dia-dia, não são tão perceptíveis. Além disso, para acessar as representações individuais e coletivas, passa-se pelo discurso. Assim, um grande desafio interpretativo é decifrar o que as palavras querem dizer (PAIS, 2002).

## 7.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa, no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, a pesquisa foi iniciada. A fim de formalizar o campus como cenário de pesquisa, realizei a comunicação junto à direção do local, juntamente à assinatura do termo de consentimento institucional. Em seguida, convidei os jovens dos Técnicos Integrados ao Ensino Médio a participar do estudo, a partir de contato via e-mail, no qual expliquei os objetivos e os procedimentos do estudo. Desse contato, em torno de trinta e cinco jovens se interessaram em participar da pesquisa, porém entrevistei vinte e um jovens. Os demais voluntários não foram

chamados, pois considerei que o ponto de saturação foi atingido, de acordo com o que foi proposto nos aspectos metodológicos do estudo.

Ao contrário das pesquisas quantitativas, a definição da amostra nas pesquisas qualitativas não se dá a partir de fórmulas matemáticas. A maioria das pesquisas de cunho qualitativo utiliza como parâmetro a saturação, para definição da amostra. Segundo Minayo (2017), o termo foi criado por Glaser e Strauss (1967) para determinar o momento em que a coleta de dados não traria mais elementos novos para o estudo. Partindo da criação desse conceito, muitos foram os questionamentos e estudos para determinar um número adequado de sujeitos entrevistados. Porém, não há um consenso sobre o que, de fato, é uma amostra que chegue ao ponto de saturação.

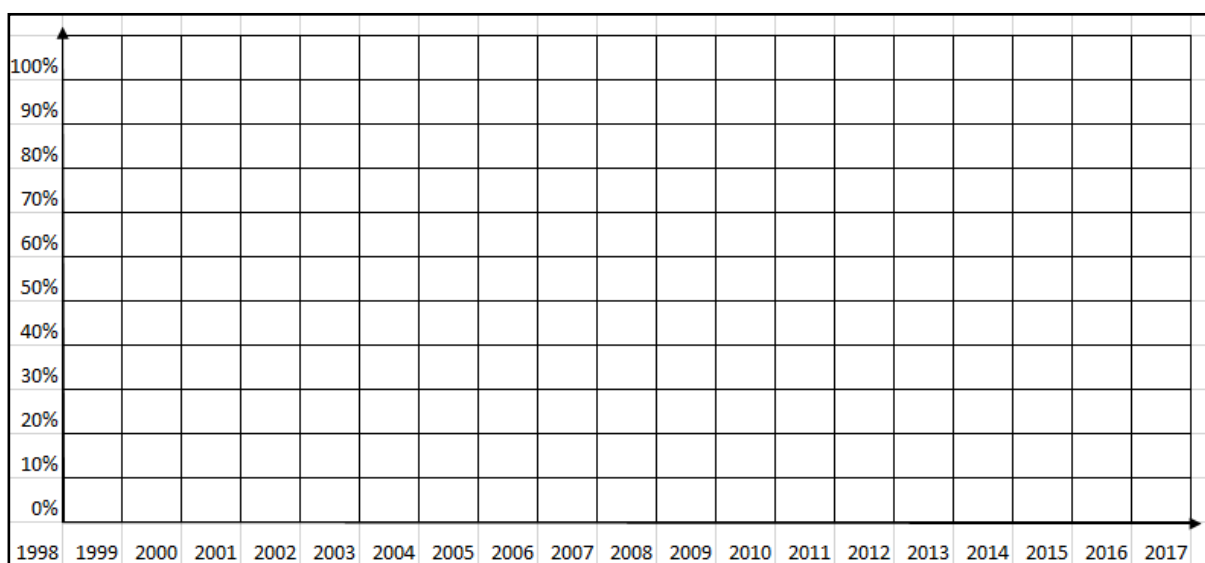
Assim, para Minayo (2017), tendo em vista que não há uma medida, o pesquisador pode determinar, de forma provisória, o número de entrevistas que serão aplicadas. Além disso, ressalta que esta ideia de provisoriedade deve estar presente durante todo o processo de investigação. “Não há medida estabelecida *a priori* para o entendimento das homogeneidades, da diversidade e da intensidade das informações necessárias a um adequado trabalho de pesquisa” (MINAYO, 2017, p. 10).

A fim de buscar uma forma mais naturalista dos fenômenos juvenis, Pais (1999) propõe o uso dos mapas Emic-Rítmicos para mostrar os quadros de vida dos jovens e os traços de vida que se inscrevem neles. Por meio dos traços de seu mapa, o jovem escreve, inscreve e descreve a vida cotidiana. A partir dos quadros e traços busca-se uma aproximação dos modos de vida juvenil, suas identidades e relações. Para isso, nos mapas, são identificados os registros EMIC, que são resgatados pelas significações individuais dos sujeitos, que são socialmente significativos e compõem um sistema linguístico ou cultural. Já os registros rítmicos são expressos pelos ritmos do cotidiano, expressos em ritmos pessoais e coletivos.

Desta forma, o mapa Emic-Rítmico (Anexo A) foi o instrumento eleito para esse estudo. O presente mapa foi desenvolvido pelos pesquisadores José Machado Pais e Nilda Stecanela, no Seminário Especial Educação e Cotidiano: pressupostos teóricos e metodológicos, realizado no semestre 2017/2, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Devido a sua recente criação, até o final da escrita desta dissertação não foram localizados estudos, utilizando mesmo mapa.

O mapa é um elemento gráfico, em que os sujeitos da pesquisa fazem seus registros individuais, considerando os anos relativos à idade em um eixo e graus de satisfação durante as suas trajetórias pessoais e escolares, em outro eixo. Assim, o objetivo do mapa é identificar os percursos escolares e pessoais em interface com os graus de satisfação/insatisfação dos sujeitos. A ilustração do mapa Emic-Rítmico utilizado, encontra-se na figura a seguir.

Figura 1 - Mapa Emic- Rítmico



Fonte: desenvolvido por Pais e Stecanela (2017).

No dia de aplicação dos mapas Emic-Rítmicos, entreguei aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando os objetivos e procedimentos da pesquisa. No caso de estudantes menores de 18 anos, o mesmo procedimento adotado, entregando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Além disso, seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de autorizar que o jovem participasse da pesquisa. Os documentos foram escritos com linguagem acessível, a fim de que as informações ficassem claras aos participantes. O Termo de Consentimento e o Termo de Assentimento são fundamentais para a proteção legal do pesquisador e pesquisado.

Após, foi pedido que cada participante retratasse as suas trajetórias nos mapas, considerando a singularidade de cada momento da sua vida pessoal e escolar, tomando como parâmetros os anos a partir do nascimento e a partir do ingresso na escola e os graus de satisfação de 0 a 100%. Em seguida, foi solicitado

aos sujeitos a narrativa autobiográfica de cada trajetória, especialmente, na reflexão sobre os picos e/ou cruzamentos entre ambos. Da narrativa dos jovens, emergiram poucas perguntas por parte da pesquisadora, algumas já definidas previamente. Outras perguntas foram feitas, somente com o intuito de elucidar os fatos narrados pelos estudantes. No quadro a seguir, estão o enunciado dos mapas e as perguntas pré-estabelecidas.

#### Quadro 11 - Enunciado e perguntas feitas a partir do preenchimento dos mapas

- 1) Nossa vida é cheia de caminhos. Nesse mapa, gostaria que você registrasse os caminhos percorridos na sua vida pessoal e na sua vida escolar. Para isso, você utilizará a caneta vermelha para registrar os caminhos de sua vida pessoal e a caneta azul para registrar os percursos escolares. O eixo vertical representa a sua satisfação, ou seja, como você se sentia, expresso em porcentagem. O eixo horizontal representa os anos, correspondentes a sua idade.
- 2) Agora, gostaria que você olhasse para o seu mapa e refletisse sobre esses caminhos, que, às vezes, sobem e descem e, às vezes, encontram-se e distanciam-se. Fale sobre eles.
- 3) Você poderia dizer em que medida como você se sente na escola influencia no que se passa fora dela? E o contrário? Cite exemplos.
- 4) Falando mais especificamente da escola, como foi a transição entre a escola anterior de Ensino Fundamental e o IFRS?
- 5) E o caminho percorrido no IFRS? Fale-me sobre cada ano. Quais foram os principais sentimentos?
- 6) Como avalia o percurso até aqui?
- 7) Há algo que queira acrescentar?
- 8) Como se sentiu participando da pesquisa?

Fonte: adaptação do enunciado e perguntas desenvolvidos por Pais e Stecanela (2017).

As narrativas foram gravadas e transcritas. Além da construção dos mapas Emic-Rítmicos e das narrativas autobiográficas, cada jovem preencheu seus dados sociográficos. O tempo de duração média do processo foi de 45 minutos.

Para Pais (2002), alternativas à limitação metodológica das pesquisas se dão a partir das entrevistas qualitativas e do método autobiográfico. As entrevistas qualitativas dão mais possibilidades de resposta aos sujeitos, contudo, as respostas ainda assim partem de uma provocação, que pode ser proposta de diferentes formas pelo entrevistador. Já pelo método autobiográfico, é possível “compreender como é

que o indivíduo se mete em cena, como é que elabora a sua imagem-ação” (PAIS, 2002, p. 147).

Segundo Souza (2006), a abordagem biográfica tem sido bastante utilizada pela sociologia contemporânea. Porém, sua constituição é proveniente de diferentes campos do saber, podendo utilizar outras terminologias e considerar aspectos teóricos e metodológicos diferenciados. As histórias de vida podem ser exploradas por relatos orais ou escritos, instrumentalizados por entrevistas, diários, registros, entre outros. Seu objetivo é a compreensão da vida de alguém ou suas partes, a fim de conhecer ou reconstruir momentos históricos dos sujeitos em contextos diversificados. A história de vida, quando direcionada aos contextos escolares e de formação, faz das narrativas uma forma de compreender os processos formativos e auto formativos, pelas experiências dos sujeitos. Além de ser uma ferramenta de compreensão da escola e as culturas e trajetórias cotidianas dos autores em formação.

Em seu estudo sobre o cotidiano como fonte de pesquisa, Stecanela (2009) afirma que as narrativas foram a “matéria-prima do conhecimento construído no campo de investigação” (STECANELA, 2009, p. 73). As palavras são metáforas que surgem como bússolas cognitivas, que apontam para categorias de análise ou para o aprofundamento de teorias. Sua interpretação se dá tanto na dimensão vertical, particular à trajetória do jovem, como na dimensão horizontal, no conjunto das trajetórias dos entrevistados. Essas narrativas expressam conhecimentos e informações sobre os modos que reproduzem e modificam as normas sociais. “É possível perceber que, mesmo naquilo que se repete todos os dias, ou seja, na rotina, ocorrem rupturas e reinvenção dos modos de viver a juventude, em geral, a partir das culturas juvenis” (STECANELA, 2009, p. 66).

Pela análise do discurso, pode-se “desvelar o sentido das palavras”, pela quebra do “encadeamento da fala”. A partir das partes de uma unidade de sentido, dá-se lugar a outros sentidos interpretativos. Porém, ao decodificar as falas a partir de partes, acabo por codificá-la. Assim, a interpretação acaba sendo uma decifração e uma não decifração das falas. Além disso, a interpretação é a captação do sentido semântico percebido e da sua intencionalidade latente (PAIS, 2002). Ademais, o próprio silêncio é um desafio para quem pesquisa as juventudes, pois o diálogo pode acontecer por outros meios, que não o das palavras. Nessas situações, o pesquisador

deve utilizar-se da escuta, da observação dos símbolos e das subjetividades (STECANELA, 2009).

Assim, seguindo as indicações dos estudos que concebem o cotidiano como fonte de pesquisa, o método de análise que escolhi, a fim de decifrar as riquíssimas narrativas dos jovens, foi a análise textual discursiva. A análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2007), é um processo exigente e trabalhoso e possui quatro focos principais: a desmontagem dos textos; o estabelecimento de relações; a captação do novo emergente; e o processo de auto-organização. Embora, os autores sugiram alguns passos a serem seguidos, ressaltam que o processo pode e deve ser reinventado em cada pesquisa.

A desmontagem do texto se refere aos processos de desconstrução e unitarização do material. Para isso, é necessária a leitura atenta, buscando a compreensão dos reais significados do texto, que são polissêmicos. Assim, a análise textual é “um exercício de produzir e expressar sentidos. Os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 14).

Para Moraes e Galiazzi (2007), é necessária uma postura fenomenológica em relação às leituras, por meio de constantes inferências no texto, procurando exercitar o olhar a partir da perspectiva do outro. As diversas leituras possíveis amparam-se nos diferentes constructos teóricos, que são utilizados de forma consciente ou inconsciente. O conhecimento teórico é importante, pois embasa o processo de análise e facilita-o. Contudo, a pesquisa não pressupõe que existam aportes teóricos “a priori”, que muitas vezes pode engessá-la.

Inicialmente, delimito o *corpus* da pesquisa, utilizando como critério a sugestão de Moraes e Galiazzi (2007), que indicam o atingimento da saturação. Os autores entendem que ela é atingida quando há a introdução de novos dados na análise, sem mudanças nos resultados. Após, comecei a desconstrução do texto em unidades de análise.

A fim de manter o sigilo em relação a identidade dos jovens entrevistados, utilizei nomes fictícios. Embora, há sugestão de se utilizar a codificação por letras para descrever os participantes da pesquisa, atribuir aos jovens apenas um símbolo foi tarefa impossível para mim. A atribuição de um código para se referir a uma pessoa e seu percurso, sem os quais não haveria o desenvolvimento da pesquisa, pareceu

deveras impessoal. Então, atribuí codinomes aos estudantes, sem nenhuma referência aos nomes reais dos jovens que participaram da pesquisa.

A partir da leitura dos fragmentos, começaram a surgir unidades de sentido, que foram progressivamente sendo nomeadas. Assim, as unidades identificadas foram construindo “um elemento de significado pertinente ao fenômeno que está sendo investigado” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.20).

A fim de aprofundar o processo de análise, busquei ao máximo manter ativos os processos de envolvimento e impregnação com o *corpus* da pesquisa. Conforme Moraes e Galiazzi (2007, p. 21), a impregnação é “um processo de desorganização e desconstrução”, necessário para o desdobramento das unidades de sentido em novas formas de compreensão.

Nas figuras abaixo, encontram-se as unidades de sentido iniciais da pesquisa, as quais procurei organizar por meio de recorte e colagem das unidades:

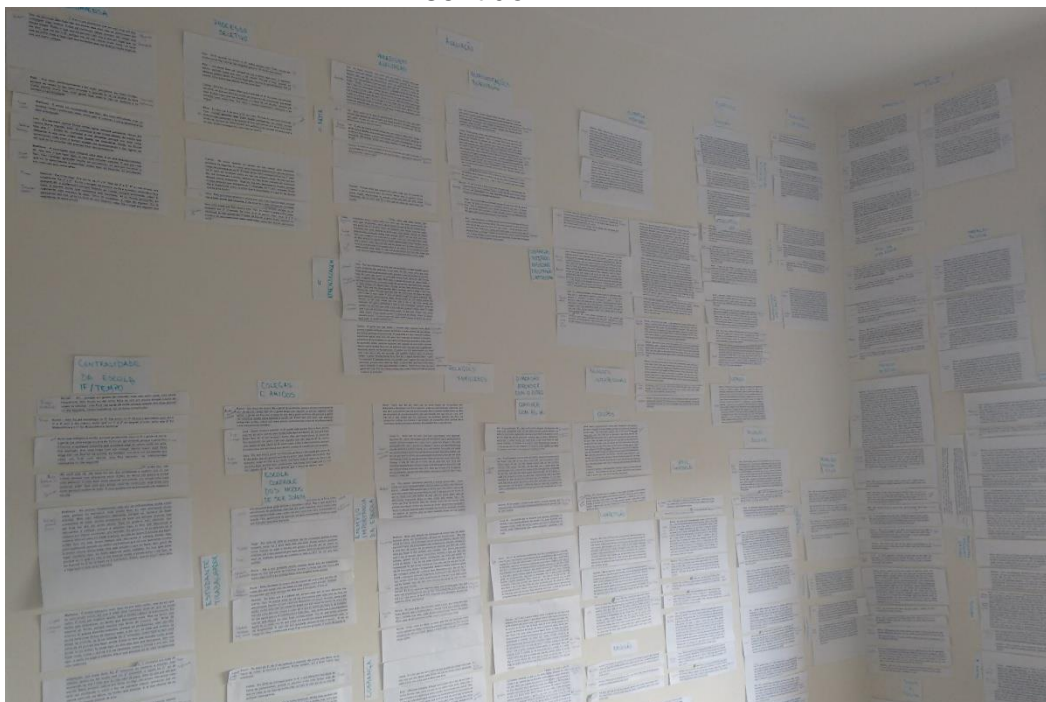
Figura 2 - Processo de desmontagem do texto e identificação das unidades de sentido



Fonte: elaborada pela autora (2018).



Figura 3 - Processo de desmontagem do texto e identificação das unidades de sentido



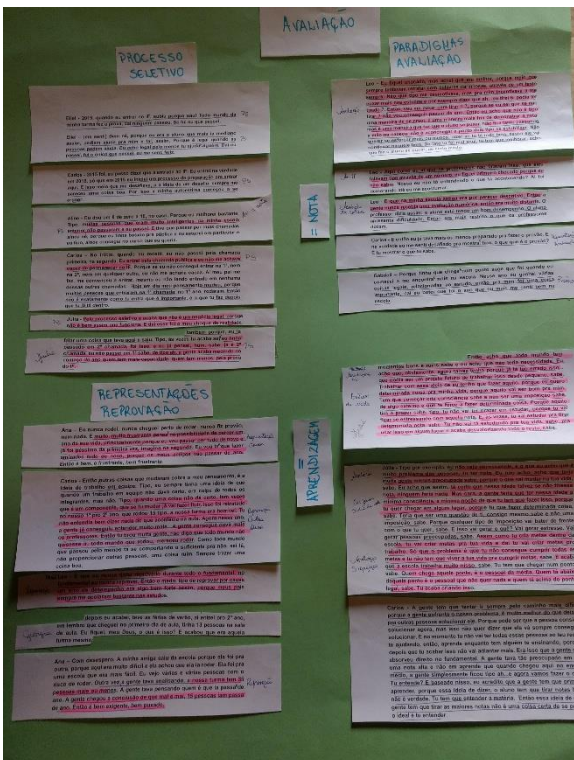
Fonte: elaborada pela autora (2018).

O passo seguinte da análise textual discursiva consiste no processo de categorização, central no processo analítico. A categorização implica “um processo de comparação constante entre as unidades” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22). Assim, surgem agrupamentos por semelhança, que, em seu conjunto, constituem categorias, que são nomeadas e definidas. Ademais, a bagagem teórica será importante, pois é a partir dela que serão possíveis as análises e associações.

Para chegar às categorias do estudo, utilizei os métodos indutivo e intuitivo. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), o método indutivo consiste na construção das categorias, a partir da constante comparação das unidades de análise prévias. O método intuitivo pressupõe uma auto-organização a partir da intuição e *insights* do pesquisador. Os principais indícios de validade das categorias construídas referiram-se à pertinência em relação à temática, pressupostos e objetivos propostos na pesquisa.

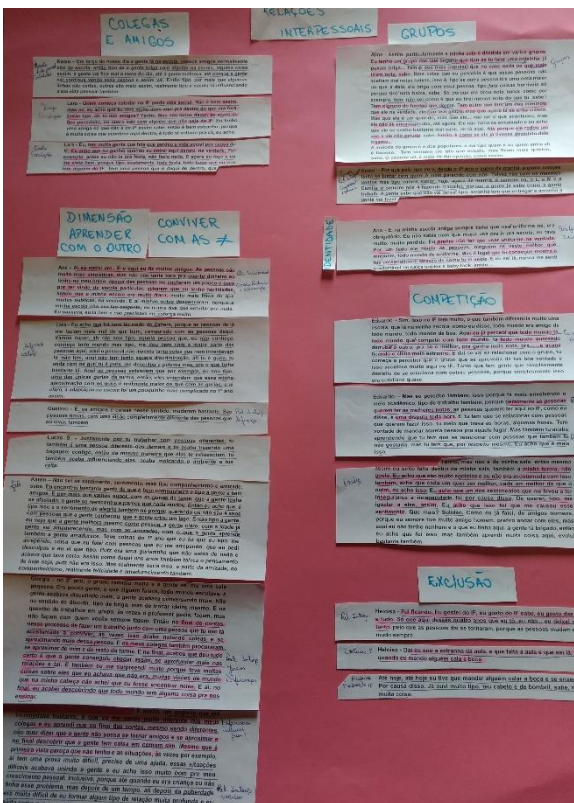
Nas figuras a seguir, demonstro como foram organizadas as categorias iniciais do estudo, também de forma artesanal, por meio de colagens:

Figura 4 - Organização das categorias emergentes



Fonte: elaborada pela própria autora (2018).

Figura 5 - Organização das categorias emergentes



Fonte: elaborada pela própria autora (2018).

Como resultado dos dois primeiros processos de análise sugeriram cinco temáticas gerais. A partir de cada temática geral, emergiram categorias, conforme o quadro 16, apresentado no capítulo de análise e discussão de dados. Em seguida, busquei a construção dos metatextos analíticos, descrevendo e interpretando os dados. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 32), o metatexto é “um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”, uma construção com qualidade requer validade, confiabilidade e uma postura argumentativa do autor.

A interpretação e comunicação dos dados da pesquisa são desafios éticos e responsáveis e são considerados também narração. Na interpretação de dados, os referenciais teóricos podem ser considerados ecos do que foi encontrado em campo. Na proximidade com o cenário e atores da pesquisa, estabelecem-se as relações entre o empírico e o teórico. Assim, concretiza-se num diálogo em três dimensões, com os interlocutores empíricos, teóricos e os conhecimentos tácitos, expressos pelo objeto e problema de pesquisa (STECANELA, 2009). Além disso, a postura de pesquisador requer ética e escuta em relação aos cenários e sujeitos pesquisados.

Para Moraes e Galiuzzi (2007, p. 36), a interpretação se define pela construção de novos sentidos. Para os autores, a interpretação consiste num “exercício de construir e expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo”.

Para realizar a interpretação dos dados, ancorei-me no referencial teórico já descrito até aqui, em relação às juventudes e sobre o direito à educação com foco na perspectiva da escola justa de Dubet. Entretanto, a construção do metatexto demandou a busca por diferentes aportes teóricos, relacionados com as temáticas centrais do estudo. Evidenciando o que Moraes e Galiuzzi (2007) afirmam, o processo de construção do metatexto e da produção textual são sempre inacabados, possibilitando novos sentidos.

Por fim, a etapa de auto-organização é descrita por Moraes e Galiuzzi (2007) como “um processo de aprendizagem viva”. Os autores afirmam que a análise textual discursiva é:

Um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “*corpus*” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (MORAES; GALLIAZI, 2007, p. 41, grifo dos autores).

Esse trecho trazido pelos autores sintetiza os ecos produzidos pelo processo de análise das narrativas dos jovens. Frente à grande quantidade de palavras, que inicialmente, parecem retratar o caos e que, aparentemente, nada diziam, novos achados foram emergindo. A fim de encontrar as categorias da pesquisa foram realizadas muitas leituras e releituras, até a constituição das temáticas principais e dos metatextos da pesquisa.

Assim, nesse capítulo, busquei expor as ancoragens metodológicas e os instrumentos utilizados, bem como o processo de construção da análise dos dados. O capítulo a seguir destinarei à apresentação, análise e discussão dos dados que emergiram das narrativas juvenis.

## 8 DESVENDANDO AS NARRATIVAS JUVENIS

No presente capítulo, apresentarei, analisarei e discutirei os achados da pesquisa. O capítulo é composto pelos dados sociográficos dos jovens que participaram da pesquisa, os mapas Emic-Rítmicos construídos por alguns dos estudantes e as categorias de análise emergentes. A partir desses dados, construí as interpretações e reflexões acerca das juventudes, com ancoragem na sociologia do cotidiano e da efetivação do direito à educação, tomando como perspectiva a escola justa.

### 8.1 OS JOVENS DA PESQUISA

A fim de caracterizar os jovens que compõem a presente pesquisa, ocorreu um levantamento de dados, a partir da sociografia dos participantes. Na sociografia, procurei delimitar algumas características em relação a informações gerais, como: idade, sexo e ano do Ensino Médio, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Informações gerais sobre os participantes da pesquisa.

<b>Codinome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano</b>
<b>Katia</b>	19	Feminino	4°
<b>Giovana</b>	18	Feminino	4°
<b>Rosana</b>	18	Feminino	4°
<b>Leandro</b>	18	Masculino	4°
<b>Giulia</b>	18	Feminino	3°
<b>Laura</b>	18	Feminino	3°
<b>Ariel</b>	18	Masculino	3°
<b>Marcelo</b>	18	Masculino	3°
<b>Theo</b>	18	Masculino	3°
<b>Fernando</b>	17	Masculino	3°
<b>Matias</b>	17	Masculino	3°
<b>Helena</b>	19	Feminino	2°
<b>Joana</b>	17	Feminino	2°
<b>Amanda</b>	16	Feminino	2°

(continua)

<b>CodINome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano</b>
<b>Jaqueline</b>	16	Feminino	2°
<b>Rafael</b>	17	Masculino	2°
<b>Eduarda</b>	16	Feminino	1°
<b>Andreia</b>	15	Feminino	1°
<b>Mariana</b>	15	Feminino	1°
<b>Pedro</b>	16	Masculino	1°
<b>Emanuel</b>	15	Masculino	1°

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Procurei selecionar os participantes, de forma a abranger todos os anos do Ensino Médio, bem como equilíbrio de sexo. Participaram da pesquisa doze jovens do sexo feminino e nove jovens do sexo masculino. Além disso, cinco participantes estão no 1° ano, cinco participantes no 2° ano, sete no 3° ano e quatro no 4° ano. As idades dos jovens estão situadas entre os 15 e os 19 anos.

Além desses dados, pela sociografia, procurei identificar algumas questões referentes ao estado civil, aos conviventes, ao local onde moram e à escola progressa, conforme o Quadro 13:

Quadro 13 - Estado civil, conviventes, localidade da residência e escola progressa.

<b>CodINome</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Com quem mora?</b>	<b>Onde mora?</b>	<b>Estudou em que tipo de escola?</b>
<b>Katia</b>	União Estável	Com pai, mãe, avó e namorado	B. Santa Catarina - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Giovana</b>	Solteiro	Com pai, mãe e irmãos	B. Serrano - Caxias do Sul	Escola pública estadual
<b>Rosana</b>	Solteiro	Com pai e irmã	B. Esplanada - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Leandro</b>	Solteiro	Com pai e mãe	B. Arcobaleno - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Giulia</b>	Solteiro	Com pai e mãe	B. Desvio Rizzo - Caxias do Sul	Escola pública municipal

(conclusão)

<b>Codônimo</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Com quem mora?</b>	<b>Onde mora?</b>	<b>Estudou em que tipo de escola?</b>
<b>Laura</b>	Solteiro	Com pai e mãe	B. Desvio Rizzo - Caxias do Sul	Escola pública estadual
<b>Ariel</b>	Solteiro	Com mãe e primo	B. Pioneiro - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Marcelo</b>	Solteiro	Com mãe, padrasto e irmãos	B. São Luiz - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Theo</b>	Solteiro	Com pai e mãe	B. Kaiser - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Fernando</b>	Solteiro	Com pai, mãe e irmão	B. São Luiz da 6 Léguas - Caxias do Sul	Escola particular
<b>Matias</b>	Solteiro	Com pai e mãe	B. São José - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Helena</b>	Solteiro	Com pai e mãe	B. Kaiser - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Joana</b>	Solteira	Com pai, mãe e irmão	B. Cidade Nova - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Amanda</b>	Solteiro	Com pai, mãe e irmão	B. Centenário - Caxias do Sul	Escola pública estadual
<b>Jaqueline</b>	Solteiro	Com pai, mãe e irmã	B. Centenário - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Rafael</b>	Solteiro	Com o pai	B. Madureira - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Eduarda</b>	Solteiro	Com pai, mãe e irmão	B. Nossa Senhora das Graças - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Andreia</b>	Solteiro	Com a mãe e avó	B. Sagrada Família - Caxias do Sul	Escola particular
<b>Mariana</b>	Solteiro	Com pai e mãe	B. Santa Lucia - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Pedro</b>	Solteiro	Com pai, mãe e irmão	B. Ana Rech - Caxias do Sul	Escola pública municipal
<b>Emanuel</b>	Solteiro	Com pai e mãe	B. Cruzeiro - Caxias do Sul	Escola pública estadual

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Segundo os dados apresentados, vinte dos participantes são solteiros e apenas uma estudante informou viver em união estável, embora, junto aos demais familiares. Dezoito dos jovens vivem com suas famílias nucleares, apenas três vivem com um dos genitores e, em algumas famílias, há a convivência com avós, conforme mencionado por dois dos jovens.

Os bairros onde os estudantes moram situam-se em diversas zonas da cidade. Apenas três estudantes moram em bairros limítrofes (bairro Centenário e

bairro Pioneiro) ao bairro Nossa Senhora de Fátima, onde se localiza o campus. Esse dado chama atenção, pois mesmo que uma escola federal, com melhores condições esteja na periferia, não significa que os estudantes da instituição façam parte da localidade.

Em relação à escola pregressa, quinze estudantes cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas municipais, quatro estudaram em escolas públicas estaduais e dois em escolas particulares, demonstrando que, a grande maioria, são estudantes que sempre estudaram em escolas públicas.

De acordo com o quadro 14, procurei delimitar a participação dos jovens, em outros espaços além da escola.

Quadro 14 - Participação em religião, grupos, atividades fora da escola e condições de trabalho.

(continua)

<b>Codinome</b>	<b>Faz parte de alguma religião</b>	<b>Participa de algum grupo?</b>	<b>O que faz quando não está na escola?</b>	<b>Você trabalha?</b>	<b>Tem carteira assinada?</b>	<b>Carga horária semanal</b>
<b>Katia</b>	Não	Não	Trabalho como estagiária	Sim	Não – estágio	20h
<b>Giovana</b>	Não	Não	Trabalho, cuidado da casa e lazer (ler, assistir filmes, etc)	Sim	Não – Estágio	27h
<b>Rosana</b>	Não	Não	Fico em casa	Não		
<b>Leandro</b>	Não	Não	Estágio	Sim	Não - Estágio	24h30min
<b>Giulia</b>	Católica	Não	Estudo, vou na casa do meu namorado, curso na internet.	Não		
<b>Laura</b>	Católica	Não	Estudo.	Não		
<b>Ariel</b>	Evangélica protestante	Banda	Estudo, saio, trabalho e vou à igreja	Sim	Não - Bolsista pesquisa	16h
<b>Marcelo</b>	Evangélica	Não	Trabalho e lazer.	Sim	Negócio próprio	35h
<b>Theo</b>	Católica	Não	Estudo, passeio, jogo.	Não		



(conclusão)

<b>Codônimo</b>	<b>Faz parte de alguma religião</b>	<b>Participa de algum grupo?</b>	<b>O que faz quando não está na escola?</b>	<b>Você trabalha?</b>	<b>Tem carteira assinada?</b>	<b>Carga horária semanal</b>
<b>Fernando</b>	Cristã	Coral	Estudo, faço edições para o Grêmio Estudantil, jogo no computador, leio.	Não		
<b>Matias</b>	Cristã protestante	Não	Estudo	Não		
<b>Helena</b>	Cristianismo	Não	Trabalho.	Sim	Não - Estágio	30h
<b>Joana</b>	Não	Não	Durante a semana fico em casa e nos finais de semana, passeio	Sim, bolsista	Não	8h
<b>Amanda</b>	Católica	Não	Estudo e interajo	Não		
<b>Jaqueline</b>	Católica	Não	Aulas de dança e saio com amigos	Não		
<b>Rafael</b>	Não	LOL (jogo de computador)	Jogos eletrônicos	Não		
<b>Eduarda</b>	Católica	Grupo de dança e time de futebol	Estudo, arrumo a casa e em horários livres faço o que gosto e dançar.	Não		
<b>Andreia</b>	Não	Não	Estudo, vejo séries, etc.	Não		
<b>Mariana</b>	Católica	Coral	Ajudo meus pais, estudo, faço coral.	Não		
<b>Pedro</b>	Não	Não	Ajudo nas tarefas diárias.	Não		
<b>Emanuel</b>	Católico não praticante	Não	Fico em casa	Não		

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Sobre a atuação dos jovens, junto a instituições religiosas, entre os estudantes participantes, sete mencionam ser católicos, um católico não praticante, um evangélico, um evangélico protestante, dois cristãos, um cristão protestante e oito

referem não fazer parte de religião. Ou seja, a maioria dos jovens, participa de alguma religião.

Apenas cinco jovens mencionam participar de algum grupo, os demais, dezesseis estudantes, não fazem parte de nenhum grupo. Entre os grupos dos quais participam, dois são integrantes de coral, um faz parte de uma banda, uma estudante faz esportes e um jovem participa de time de jogo de computador. Assim, predominantemente, os jovens não participam de outros grupos fora da escola.

Sobre as atividades fora da escola, os estudantes nomeiam diferentes ocupações. Destaca-se que, quatro jovens indicam o trabalho como atividade além da escola, nove mencionam estudar no “tempo livre” e doze mencionam atividades variadas de lazer. Embora, sair e passear são referidos por alguns jovens, poucos mencionam essa ocupação, a qual é comum às juventudes.

Em relação ao trabalho, sete referem-se a alguma forma de trabalho, porém nenhum com carteira assinada. Dos estudantes consultados, quatro são estagiários, dois são bolsistas na instituição e um trabalho com negócio próprio. As cargas horárias de trabalho variam, de oito horas a trinta horas semanais, conforme a atividade. Ou seja, predominantemente, a atividade principal dos jovens participantes dessa pesquisa, é a escola.

As informações sobre as escolaridades e profissão dos pais e da renda familiar, também, foram mapeadas na sociografia, conforme o quadro a seguir.

Quadro 15 - Escolaridade e profissão dos pais e renda familiar

(continua)

<b>Codinome</b>	<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Atuação profissional do pai</b>	<b>Escolaridade da mãe</b>	<b>Atuação profissional da mãe</b>	<b>Renda familiar per capita</b>
<b>Katia</b>	Ensino Fundamental Incompleto	Motorista	Ensino Fundamental Completo	Do lar	R\$500,00
<b>Giovana</b>	Ensino Médio Completo	Eletricista	Pós-graduação	Professora	R\$1.000,00
<b>Rosana</b>	Ensino Médio Completo	Pintor	Ensino Fundamental Completo	Aposentada	R\$834,00
<b>Leandro</b>	Ensino Fundamental Completo	Soldador	Ensino Fundamental Incompleto	Zeladora	R\$937,00
<b>Giulia</b>	Ensino Médio Completo	Metalúrgico/aposentado	Ensino Fundamental Incompleto	Cabelereira/aposentada	R\$1.667,00

Codinome	Escolaridade do pai	Atuação profissional do pai	Escolaridade da mãe	Atuação profissional da mãe	(conclusão)
					Renda familiar per capita
<b>Laura</b>	Ensino Médio Completo	Diretor de empresa - Empresa própria	Ensino Superior Completo	Sócia/secretária - empresa própria	Não sabe
<b>Ariel</b>	Ensino Fundamental Completo	Não sabe	Ensino Médio Completo	Auxiliar de limpeza	R\$600,00
<b>Marcelo</b>	Ensino Médio Completo	Autônomo	Ensino Médio Completo	Auxiliar administrativo	Não sabe
<b>Theo</b>	Ensino Fundamental Incompleto	Desempregado	Ensino Superior Incompleto	Assistente de logística	R\$2.000,00
<b>Fernando</b>	Ensino Superior Completo	Recepcionista de escola	Ensino Superior Completo	Do lar	R\$1.125,00
<b>Matias</b>	Ensino Superior Incompleto	Motorista	Ensino Superior Incompleto	Analista	R\$1.667,00
<b>Helena</b>	Não sabe	Autônomo	Nenhuma	Faxineira	Não sabe
<b>Joana</b>	Pós-graduação	Analista de PCP	Ensino Médio Completo	Do lar	R\$675,00
<b>Amanda</b>	Ensino Superior Incompleto	Marceneiro	Ensino Médio Completo	Desempregada	R\$667,00
<b>Jaqueline</b>	Ensino Fundamental Incompleto	Mestre de obras	Ensino Fundamental Completo	Diarista	R\$1.250,00
<b>Rafael</b>	Ensino Médio Completo + Técnico	Corretor de imóveis	Ensino Fundamental Completo	Balconista	Não sabe
<b>Eduarda</b>	Ensino Fundamental Incompleto	Pedreiro	Ensino Médio Completo	Auxiliar de costura	R\$400,00
<b>Andreia</b>	Ensino Superior Completo	Desempregado	Ensino Superior Completo	Professora	Não sabe
<b>Mariana</b>	Não sabe	Operário	Não sabe	Cabelereira	Não sabe
<b>Pedro</b>	Ensino Fundamental Incompleto	Mecânico	Ensino Fundamental Completo	Doméstica	Não sabe
<b>Emanuel</b>	Ensino Médio Incompleto	Autônomo	Ensino Fundamental Incompleto	Do lar	R\$1.800,00

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Segundo os dados informados pelos participantes, as escolaridades e as atuações dos pais são bem diversas. Entre os pais dos estudantes entrevistados, um

tem Pós-graduação, dois possuem Ensino Superior completo, dois Ensino Superior incompleto, seis Ensino Médio completo um, Ensino Médio incompleto, dois Ensino Fundamental completo, cinco Ensino Fundamental incompleto e dois estudantes não souberam informar. A atuação profissional dos pais, seis trabalham no setor industrial cinco, em profissões relacionadas com o ramo de construção civil dois estão desempregados três trabalham como autônomos dois são motoristas um, corretor de imóveis um recepcionista um empresário e um não soube informar a profissão do pai. Analisando os dados, metade dos pais dos jovens não têm Ensino Médio completo. Além disso, a maioria das profissões está ligada à formação básica ou técnica, não vinculadas à formação superior.

Em relação à escolaridade das mães, uma possui pós-graduação, três possuem Ensino Superior completo, dois possuem Ensino Superior incompleto, cinco possuem Ensino Médio completo, cinco possuem Ensino Fundamental completo, três possuem Ensino Fundamental incompleto, uma estudante informou não saber a escolaridade da mãe e uma relatou que a mãe não tem nenhuma escolaridade.

Sobre a atuação profissional, quatro são do lar, cinco trabalham como domésticas/auxiliares de limpeza, duas são professoras, três trabalham em áreas administrativas, duas cabelereiras, uma aposentada, uma auxiliar de costura, uma balconista, uma sócia de empresa e uma está desempregada. Em relação à formação escolar, a lógica da escolarização dos pais se repete, quanto à escolarização das mães, cerca de metade não tem Ensino Médio completo. Em relação às profissões, grande parte atua em profissões historicamente femininas, que se relacionam ao cuidado, como o magistério, a área da limpeza e cuidado, à estética, à costura e ao atendimento. Apenas quatro estão ligadas à área administrativa e gerencial.

Quanto à renda familiar, sete mencionaram não saber o valor recebido pela família, sete informaram uma renda *per capita* abaixo de um salário mínimo e sete possuem renda familiar acima de um salário mínimo por pessoa. Desta forma, não há um padrão em relação à renda das famílias dos estudantes. Além disso, a falta de informação de um terço dos jovens não permite que sejam feitas muitas inferências em relação aos dados.

Assim, de uma forma geral, os estudantes que compõem a amostra desse estudo são definidos pela diversidade. Porém, algumas questões da sociografia se destacam, como a pouca escolarização formal e profissões dos pais, a ausência de

participação em grupos e a escolarização pregressa na escola pública. Essas peculiaridades, presentes na sociografia dos jovens, irão se articular com suas trajetórias, expressas nos próximos subcapítulos.

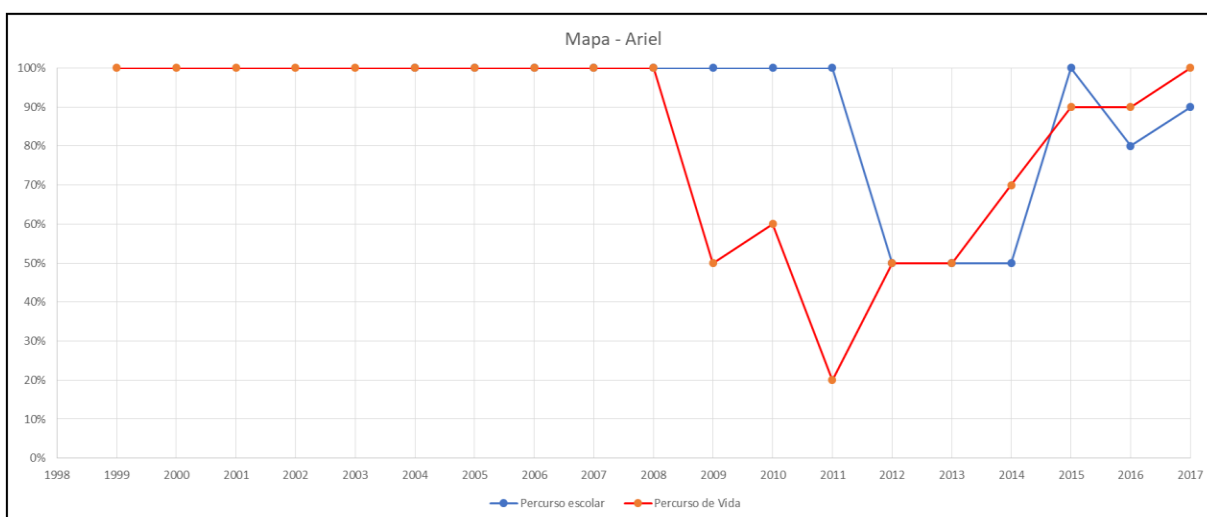
## 8.2 OS MAPAS E AS TRAJETÓRIAS JUVENIS DO COTIDIANO DO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

As trajetórias retratadas nos mapas dos jovens participantes da pesquisa evidenciam a diversidade e a singularidade de seus percursos de vida e de seus percursos escolares. Assim, cada um dos elementos gráficos foi retratado em suas particularidades e como expressão das subjetividades de cada um dos jovens.

Como a presente pesquisa não tinha o objetivo de analisar quantitativa ou de debruçar-se sobre generalizações referentes aos tempos e sentimentos dos estudantes, os gráficos são considerados como mobilizadores das narrativas juvenis. Desta forma, as porcentagens retratadas nos mapas não foram analisadas de forma objetiva e quantificada.

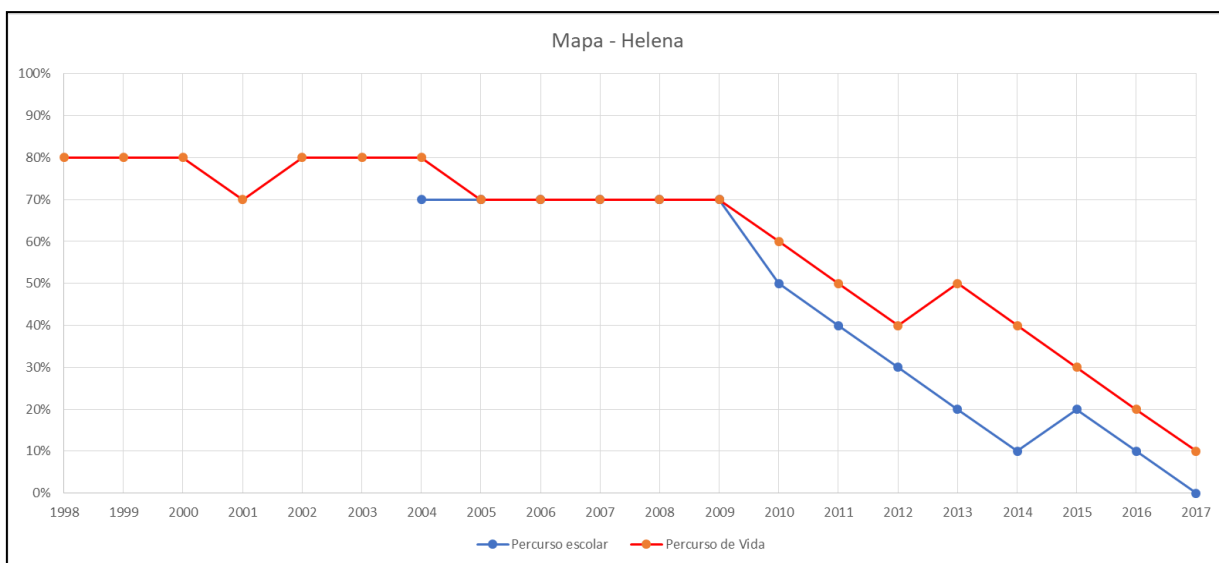
A fim de exemplificar como ocorre a dinâmica de preenchimento dos mapas, alguns gráficos se encontram a seguir. Os demais mapas estão anexos à pesquisa.

Gráfico 1 - Mapa Emic-Rítmico



Fonte: elaborado pelo jovem Ariel (2017).

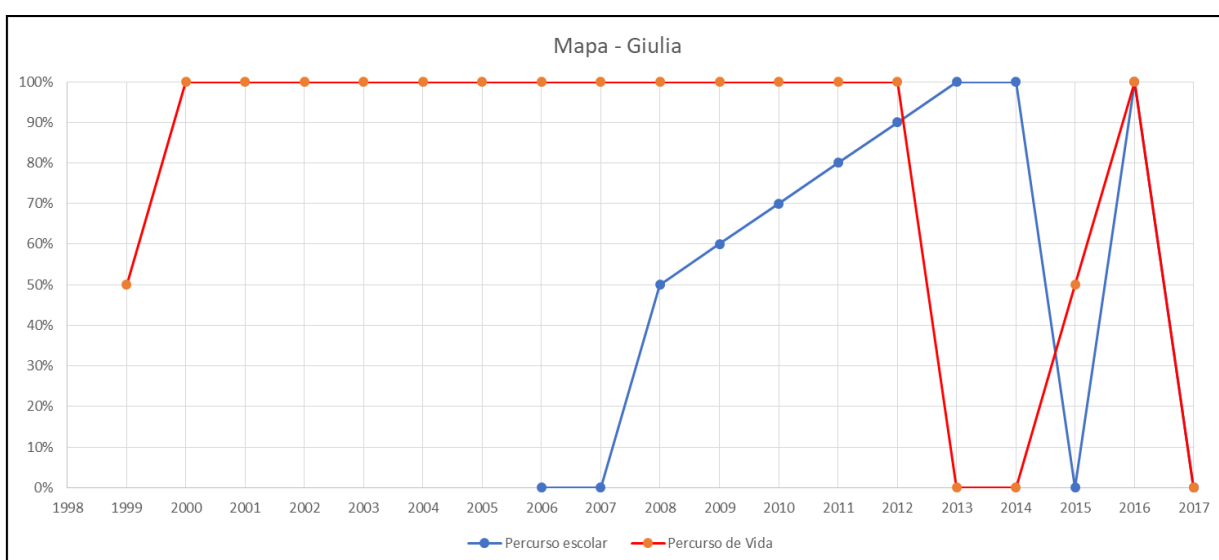
Gráfico 2 - Mapa Emic-Rítmico



Fonte: elaborado pela jovem Helena (2017).

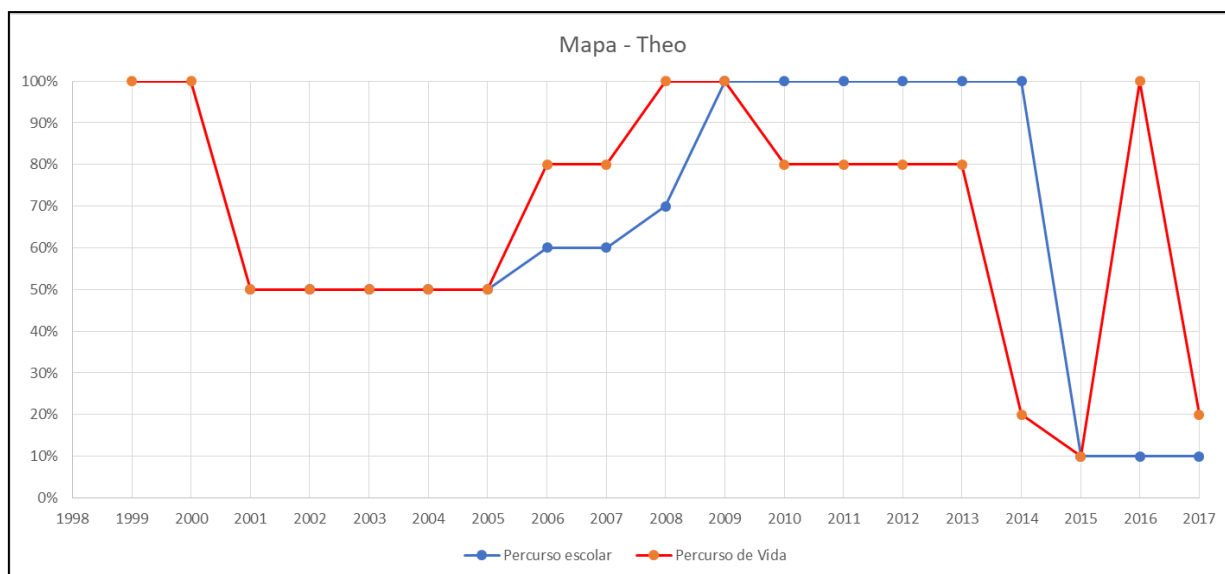
Tanto o mapa de Ariel quanto o mapa de Helena mostram uma convergência entre as linhas do percurso de vida e percurso escolar. Contudo, não é possível dizer que isso ocorre na trajetória de todos os jovens, em que há diferenças significativas nos ritmos presentes nos mapas, como nos mapas de Giulia e Theo, abaixo.

Gráfico 3 - Mapa Emic-Rítmico



Fonte: elaborado pela jovem Giulia (2017).

Gráfico 4 - Mapa Emic-Rítmico



Fonte: elaborado pelo jovem Theo (2017).

Considerando a inovação, quanto ao uso desse mapa Emic-Rítmico em pesquisas de pós-graduação, e, também, a fim de validar o instrumento, ressalto que as narrativas provenientes dos mapas construídos pelos jovens foram muito significativas. Algumas dificuldades foram sentidas, devido a não ter encontrado bibliografia específica, que aprofunde e sistematize as bases teóricas e metodológicas vinculadas ao uso do instrumento. Os mapas Emic-Rítmicos atenderam aos critérios estudados por Pais (1999), retratando as condutas juvenis nos seus diversos comportamentos e quadros de vida. Sendo que cada traço foi a expressão de aspectos relevantes do cotidiano, que são repetitivos em alguns momentos e destoantes em outros.

### 8.3 NARRATIVAS JUVENIS E SUA DECIFRAÇÃO

A partir da leitura e releitura das narrativas dos jovens, surgiram cinco temáticas, as quais nomeei da seguinte forma: 1) *Ingresso no Técnico Integrado ao Ensino Médio – um processo de readequação dos modos de ser estudante*; 2) *Conhecendo as regras do jogo – entrando na competição escolar*; 3) *Centralidade da escola e a ausência do não fazer nada*; 4) *Sociabilidades e relações interpessoais*; e 5) *Possibilidades de significação da condição juvenil na escola*.

A partir do primeiro tema, denominado *Ingresso no Técnico Integrado ao Ensino Médio – um processo de readequação dos modos de ser estudante*, surgiram as seguintes categorias: *Motivações para o ingresso – possibilidades ou imposições?*; *Adaptação – percursos de adequação e readequação*; e *Um novo lugar com novas relações – conhecendo outras culturas juvenis*.

A segunda temática identificada, *Conhecendo as regras do jogo – entrando na competição escolar*, tem como categorias: *A avaliação e os paradigmas sobre as aprendizagens*; *Como o IFRS, campus Caxias do Sul trata os vencidos?*; *Normatização dos modos de ser jovem pela cultura do mérito - uma escola para merecedores*.

Do terceiro tema, *Centralidade da escola e a ausência do não fazer nada*, as categorias emergentes foram denominadas: *A ausência do “não fazer nada”*; *Pequenos escapes*; e *Indissociação do percurso escolar e do percurso pessoal*.

No quarto tema, *Sociabilidades e relações interpessoais*, foram elencadas as seguintes categorias: *Perdas e ganhos na vida social*; *Grupos, competição e cooperação*; *Relação pedagógica e relação docente*; e *Relações com a família*.

Por fim, a quinta temática emergente foi denominada como *Possibilidades de significação da condição juvenil na escola* e suas categorias são: *O que eu realmente aprendo na escola?*; *O crescer e o peso do mundo adulto*; e *Projetos de futuro, formação e trabalho*.

A seguir, o quadro sistematiza as cinco temáticas e dezesseis categorias que encontrei:

Quadro 16 - Temáticas e categorias emergentes

(continua)

<b>Temática</b>	<b>Categorias</b>
<b>Ingresso no Técnico Integrado ao Ensino Médio – um processo de readequação dos modos de ser estudante</b>	1. Motivações para o ingresso – possibilidades ou imposições? 2. Adaptação – percursos de adequação e readequação 3. Um novo lugar com novas relações – conhecendo outras culturas juvenis
<b>Entrando na competição – as regras do jogo</b>	1. A avaliação e os paradigmas sobre as aprendizagens 2. Como o IFRS, campus Caxias do Sul, trata os vencidos? 3. Normatização dos modos de ser jovem pela cultura do mérito - uma escola para merecedores
<b>Centralidade da escola e a ausência do não fazer nada</b>	1. A ausência do “não fazer nada” 2. Pequenos escapes 3. Indissociação do percurso escolar e do percurso pessoal



(conclusão)

Temática	Categorias
<b>Sociabilidades e relações interpessoais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perdas e ganhos na vida social</li> <li>2. Grupos, competição e cooperação</li> <li>3. Relação pedagógica e relação docente</li> <li>4. Relações com a família</li> </ol>
<b>Possibilidades de significação da condição juvenil na escola</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que eu realmente aprendo na escola?</li> <li>2. O crescer e o peso do mundo adulto</li> <li>3. Projetos de futuro, formação e trabalho</li> </ol>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

### 8.3.1 O ingresso no Técnico Integrado ao Ensino Médio – Um processo de readequação dos modos de ser estudante

A passagem para o Ensino Médio pode ser considerada um momento simbólico para o jovem, que deixa para trás a sua condição infantil e segue em direção ao mundo juvenil. Neste momento, são comuns sentimentos como insegurança, angústias e ansiedade. Desta forma, a primeira categoria que identifiquei foi denominada *Motivação para o ingresso – possibilidades ou imposições?*

No caso do IFRS, o estudante, para ingressar na instituição, passa por uma prova de seleção, o que torna a etapa mais marcante. Ao fazer a inscrição, o jovem deve escolher o turno e o curso Técnico que irá cursar, de forma integrada ao Ensino Médio. Ou seja, pressupõe um momento anterior de reflexão sobre a escolha da formação técnica que irá seguir. O que percebo no dia a dia da instituição é o fato de que os estudantes desconhecem os cursos, com raras exceções.

Conforme as narrativas, constatei que a maioria dos jovens demonstra que se inseriu na instituição em função da indicação dos familiares, amigos e professores das escolas anteriores. Entre os motivos para estar na instituição, destaca-se a qualidade do ensino atribuído ao IFRS. Conforme sua narrativa, Marcelo pontua que o IFRS acaba sendo uma boa alternativa à escola particular, que tem um custo muito alto.

Como eu tenho mais dois irmãos, escola particular nunca foi uma opção, porque é muito caro. Botar três crianças numa escola particular, não teria condições. E daí o IF pra mim foi excelente, porque ele é uma escola de nível excelente. (MARCELO, Masc., 18 anos).

Também, identifiquei que, para a maioria, o ensino técnico não foi principal diferencial identificado no curso, pois o que buscam é uma boa formação para participar de processos seletivos e conhecer a rotina de uma instituição federal. Como é possível ver nas narrativas de Giovana e Jaqueline.

A minha mãe é professora, então ela já conhecia, já tinha ouvido falar, até porque na época não era muito divulgado. [...] Ela disse, o ensino lá é muito bom, a média é alta, não é nem pelo curso técnico, mas pela qualidade do médio, acho que é importante pra ti ter essa formação e tal. Até pra mais tarde tu conseguir entrar numa boa faculdade. (GIOVANA, Fem., 18 anos).

O que Jaqueline destaca é a formação técnica, que foi considerada por ela, como uma segunda opção, caso não passe numa instituição federal e precise pagar uma faculdade. Tendo utilidade somente se sua prioridade não dê certo.

Eu queria muito fazer, é que eu penso, eu quero ir pra uma faculdade federal. Só que o problema é e se...não! Eu preciso de um plano B. Eu preciso trabalhar em algo que eu consiga pagar uma faculdade. Se eu fizesse, se eu saísse do Ensino Médio só com o Ensino Médio, eu não conseguiria pagar uma faculdade tranquilamente no que eu fosse trabalhar. E com o curso técnico, a minha ideia era, eu consegui sair daqui mais preparada, sabe? E por ser uma Instituição federal... Eu já ia tá inserida no meio, já ia facilitar a minha vida, quando eu fosse pra uma faculdade, por exemplo. Então essa foi a minha ideia. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

Contudo, para outros, como Pedro, a formação num curso técnico é possibilidade de inserção futura no mercado de trabalho. Além disso, o estudante indica as más condições de outras escolas públicas, como é o caso das escolas estaduais.

Ele (pai) me mostrou, assim, que é um curso bom e que, digamos, teria futuro. Daí, nas outras escolas, também, as condições estavam ruins, greve todo ano, parando. (PEDRO, Masc., 16 anos).

Percebi, nas narrativas dos estudantes e analisando seus dados sociográficos, que a formação técnica ainda é uma esperança, para alguns dos que pertencem às classes mais baixas, porém esse dado não pode ser generalizado, pois vive-se, no Brasil, uma realidade diferenciada. Assim, como indicou Dubet (2008), ao analisar a realidade da escola francesa, a inserção dos jovens em cursos profissionalizantes sempre esteve direcionada às pessoas menos favorecidas e que eram consideradas “mais fracas” quanto ao seu desempenho escolar. Contudo, ao analisar a realidade do IFRS, parece que a escolha pela educação técnica para o jovem, ultrapassou a divisão de classes.

A partir disso, considere duas questões: que a educação oferecida no IFRS, mesmo que tecnológica, é acompanhada de qualidade; e, além disso, que as

demandas do mercado de trabalho são tão intensas, que a busca por uma formação precoce não é mais uma preocupação apenas dos menos favorecidos. Obviamente, para aqueles com melhores condições, a inserção se dá de forma e em tempo diferente. Mas, talvez, para o jovem da atualidade, as demandas do mundo do trabalho sejam mais presentes. Outro fator que pode contribuir para a intensa busca por cursos técnicos é o fortalecimento do mito de que, ao se possuir diplomas, há uma inserção fácil no mercado.

As entrevistas também mostram que, para alguns, mesmo que a opção pelo Técnico Integrado ao Ensino Médio tenha sido influenciada pelos pais, foi refletiva em conjunto com o jovem, fazendo-os pensar sobre os limites e possibilidades da formação de nível médio técnico. Para Fernando, a expectativa por um bom ensino fez com que deixasse de lado o desejo de estar com o grupo de amigos, os quais foram para outra escola.

Eu não queria muito vir pra cá porque eu tinha feito o processo seletivo aqui pro IF, mas eu também tinha feito a prova do C. A maioria dos meus amigos estão lá no C e eu queria continuar com eles. Mas eu também acabei passando aqui no processo seletivo do IF e eu fui conversando com os meus pais e a gente optou por vir pra cá. Porque o ensino talvez... não sei, não estudei lá pra saber. Mas pelo que as pessoas dizem, o ensino é forte aqui e sai com uma profissão. Sai com o ensino técnico. (FERNANDO, Masc., 17 anos).

Para outros, o ingresso no IFRS visou ao atendimento da expectativa dos pais, tratando-se de uma escolha irrefletida, ou seja, não houve reflexão sobre o sentido da escolha pelo estudante, conforme podemos perceber na narrativa de Mariana.

A minha mãe, ela descobriu essa escola, antes era pra eu ir pro M, mas aí agora todo mundo diz que é, como é que eu vou dizer... é um pouco ruim. Aí ela fica dizendo, ainda bem que tu veio pra cá, sabe? Até quando eu vim fazer a prova, eu não queria passar. Mas aí eu tava só muito nervosa porque eu queria passar pra deixar ela orgulhosa. (MARIANA, Fem., 15 anos).

A demanda dos pais de Mariana remete a uma questão abordada por Dubet (2008) e diz respeito à informação dos pais dos estudantes. Há outros aspectos relevantes, que vão além das condições financeiras da família e da qualidade da escola. Esses fatores referem-se ao conhecimento das regras e expectativas da escola em relação ao jovem. Segundo o autor, importa como os pais compreendem e utilizam a oferta escolar, para que haja um bom acompanhamento da família em relação ao estudante, os pais devem conhecer o que a escola espera e exige dele.

Essas questões vão além do auxílio ao estudante em suas tarefas, que acabam se direcionando para pais bem escolarizados.

Sobre a questão das escolhas feitas pelos jovens, a teoria do *locus* de controle diz que se o sujeito percebe os acontecimentos de forma coerente com suas crenças internas, os comportamentos tendem a ser mais duradores, pois são próprios de um controle interno. Se as situações são entendidas pelo padrão da externalidade, de controle externo, tendem a não ser incorporados pelo sujeito. Assim, escolhas que se baseiam no *locus* interno trazem bem-estar para os indivíduos e uma melhor adaptação social (CARRILLO-ÁLVAREZ; DÍAZ-BARAJAS, 2016). Este parâmetro pode ser observado na correlação da satisfação dos jovens na escola e na possibilidade de escolha ao ingressar na instituição.

Chama a atenção a narrativa de Giulia, sobre o que esta escolha significou para ela. A jovem mostra um desejo de mudança e crescimento para o futuro, por meio de uma metáfora sobre um peixe e um aquário. Nesse exemplo, a estudante indica a busca para um mundo mais amplo do que a escola de seu bairro.

No ano em que eu entrei aqui no Instituto o logotipo da campanha era um peixe saindo de um aquário pequeno, pulando pra um aquário grande. [...] Eu queria sair de lá pra tentar algo de verdade. Enfrentar a dificuldade e crescer. (GIULIA, Fem., 18 anos).
---

Considerando essa metáfora trazida pela jovem, emerge um paradoxo, mesmo que a nova escola represente para Giulia a ampliação de seu mundo, a jovem ainda se vê circunscrita a um aquário, um lugar limitado, mesmo que maior. O que faz com que Giulia não deseje o oceano?

Pelas frequentes comparações com a escola fundamental, identifiquei que, para os jovens o ingresso no Ensino Médio, também, é um momento de reflexão sobre o passado escolar e de projeção para o futuro. Entretanto, em meio a essas reflexões, um aspecto muito mencionado pelos participantes da pesquisa foi em relação à adaptação à instituição, que parece ser muito impactante para todos. Como forma de descrever o processo de adaptação no IFRS, foram muito usadas pelos estudantes as palavras adequação e readequação. Assim, a segunda categoria dessa temática é *Adaptação – percursos de adequação e readequação*.

Os motivos desse grande impacto se relacionam com a maior cobrança, defasagens de aprendizagem percebidas em relação à escola anterior, formas de

avaliação, entre outros. A grande maioria dos jovens relata, em virtude das mudanças, ter vivenciado uma grande transformação nos seus modos de ser estudante, conforme a narrativa de Amanda.

Foi bastante difícil. Até porque, até as minhas notas pioraram. Como é um ensino bastante diferente e eu não tinha muita escolaridade. [...] No fundamental... eu não tenho estudo pra federal. Então, eu tenho que estudar além das matérias aqui, eu tenho ainda que estudar as matérias do fundamental, porque senão eu não consigo me adequar. (AMANDA, Fem., 16 anos).

Na narrativa da jovem, percebi que grande parte da dificuldade se relaciona com a questão dos conteúdos e aprendizagens formais. A adequação, neste sentido, refere-se a acompanhar as disciplinas. A forma como Amanda diz “não tenho estudo para federal” remete a uma ideia de desvalorização do percurso escolar da estudante, além de colocar o IFRS como um local especial.

A defasagem em relação à escola de Ensino Fundamental também é mencionada por Eduarda. Aspecto que se apresenta, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação à cobrança. O que constatei foi o fato de que os jovens precisam “correr atrás” dos conteúdos do Ensino Fundamental, além de aprender a lidar com uma exigência diferente.

Porque o ensino da minha escola eu vejo que era bem fraco. Não aprendi muita coisa e tive que correr atrás do que eu não tinha aprendido, foi bastante coisa. Eu tive que me adaptar à média 7, à cobrança. Também, em relação a colegas, eu senti muito, que a realidade deles não era como a minha. Eu tive muita dificuldade de me relacionar com os meus colegas porque eu não tinha assunto, porque a nossa realidade era totalmente diferente. Então, isso foi muito difícil. Até hoje eu sinto dificuldade com isso. Muita dificuldade. (EDUARDA, Fem., 16 anos).

Atualmente, no Brasil, intensifica-se a precarização da escola pública. Conforme Quinteiro e Carvalho (2015), embora tenham ocorrido avanços no sistema de ensino com a ampliação dos anos de escolarização obrigatória e do número de vagas, não se verifica diminuição da retenção e evasão, no Ensino Fundamental. Os resultados da falta de investimento real, nesse nível de ensino, evidenciam-se nas vozes desses estudantes de Ensino Médio e nas dificuldades relatadas por eles.

Porém, como refere Dubet (2008, p.76), é importante que não haja “uma transferência de responsabilidade para o grau inferior”. Este é um discurso muito comum e naturalizado na escola, muitas vezes, disfarçado pela cultura do

desenvolvimento das aprendizagens mínimas, pelos alunos. Em contrapartida, é impossível ignorar o choque mencionado pelos estudantes, em relação à qualidade de ensino.

Junto a isso, Eduarda mostra a dificuldade em estabelecer vínculos, devido às diferenças entre ela e seus colegas. A estudante aponta para a convivência com diferentes realidades, questão emergente nas trajetórias dos jovens ao trocarem de escola. No primeiro ano do Ensino Médio, do IFRS campus Caxias do Sul, há o encontro de jovens com vivências variadas e realidades diversificadas.

O mesmo discurso se repete para Leandro, porém, em sua narrativa, mostra alguns sentimentos despertados pelas mudanças na escola, referindo um impacto em relação a sua autoestima. Novamente, a palavra utilizada é readequar, porém, para Leandro, os vínculos estabelecidos em decorrência dessa perturbação, foram positivos. Entretanto, chama a atenção a forma como essas relações se estabeleceram, pela identificação com o sofrimento comum aos jovens, para adaptarem-se à nova escola.

Um choque. Porque, me sentia como se fosse.... decepcionado comigo mesmo. Mas, depois de um tempo, eu acabei percebendo que não era exatamente assim. Era só que eu tinha que readequar o meu... readequar o jeito que eu estudava, o jeito que eu me comportava, porque era uma situação diferente. Então eu tinha que me modificar. Então, tentei, comecei justamente por causa das notas baixas, o desespero por causa das provas, que eu fiz minhas amigas de hoje. A gente se reuniu por causa de uma questão de matemática, que ninguém sabia fazer, daí a gente se uniu. (LEANDRO, Masc., 18 anos).

Amanda, também, pontua que as condições psicológicas e como os jovens são afetados por estas mudanças são importantes no processo de adaptação.

Eu acho que o jovem é mais problema psicológico, quando tá na escola, principalmente quando vai, tipo vai mudando para uma federal, é como se fosse uma faculdade. Então isso mexe muito mais do que antes. (AMANDA, Fem., 16 anos).

Tanto na narrativa de Amanda quanto na de Leandro, destacam-se as palavras adequação e readequação. A expressão usada por Eduarda “correr atrás”, também, segue o mesmo sentido, quando se lê a sua narrativa. Segundo o dicionário etimológico, a palavra adequação vem do latim *Aequatio*, que significa “distribuição parelha, participação comum”, de *Aequus*, “nivelado, parelho”, “amistoso, justo”. A partir da relação estabelecida pela matemática, *Adequare* é “tornar igual a”. O sentido

etimológico remete a adequação à condição de justiça, assunto estudado por esta pesquisa. Na escola, são palavras que remetem a uma reorganização necessária nos modos de ser estudante/jovem, quanto a uma normatização desses modos, tornando-os iguais.

Nas entrevistas realizadas, outra palavra frequentemente utilizada para definir os sentimentos em relação à adaptação à escola foi desespero. A utilização de uma palavra tão extrema mostra como a necessidade de readequação desorganiza esses jovens, trazendo o transbordar da angústia e do sofrimento.

Tristeza, desespero, pânico, calma, alívio, depois alegria. Os sentimentos estão evoluindo de acordo com o tempo que eu ia me acostumando com o ambiente. (LEANDRO, Masc., 18 anos).

Outra questão retratada nas entrevistas com os estudantes refere-se aos mitos formados em relação à instituição, que parecem dificultar o processo de adaptação e que alteram a percepção dos jovens sobre a realidade escolar. Segundo esses mitos, o IFRS é uma escola difícil, com muitas cobranças e que reprova grande parte dos estudantes. Essas ideias acabam sendo reforçadas pela política de ingresso, que se dá por meio de processo seletivo, conforme a narrativa de Jaqueline.

É um choque de realidade que eu tive. Porque é que... a gente entra, a gente ouve comentários, aí eu ouvia muito... Comentários do tipo, é muito difícil, tipo, determinado professor tem uma prova e meu Deus... foi duas pessoas acima da média ou comentário do tipo, metade da turma rodou no 1º ano. E aquilo te assusta e assusta, principalmente, porque tu tem colegas assim que sei lá, são muito gênio, que passam a ideia e que passaram na 1ª chamada. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

A política de ingresso é um ponto importante na análise das condições de uma escola justa. Por isso, esse aspecto será aprofundado adiante quando discutirei as formas de avaliação do IFRS.

Contudo, esse “terror” não retrata o cotidiano escolar de todos os estudantes. Para Marcelo, assim como para outros jovens, atribui-se o bom desempenho, na escola, à dedicação e ao empenho do aluno. O que evidencia um discurso meritocrático que se constitui, desde os primórdios, no percurso escolar.

Ah! Os estudos? Foi tranquilo. Nunca, quase nunca tiro notas baixas. Aqui, eu achava que ia ser um terror que todo mundo fala, mas é tranquilo. É só tu se dedicar, que tu consegue ir bem. (MARCELO, Masc., 18 anos).

As diferenças curriculares, em relação às disciplinas do Ensino Fundamental, também são referidas pelos estudantes, pois, além das matérias do Ensino Médio, no IFRS, há disciplinas da formação técnica. Identifica-se isso na narrativa de Katia, que relaciona o ingresso em uma nova etapa escolar, representada pelo desconhecido. Aparece a dificuldade sentida e o processo de adaptação são demonstrados de forma concreta, pela influência da cobrança sobre o corpo e a mente da jovem. Embora, seja um processo percebido pela jovem como uma exigência natural.

Entrei no IF e tipo eu não sabia como era o Ensino Médio, ainda mais o médio com técnico. Eu lembro que eu emagreci uns 8 quilos nesse primeiro ano, mas tipo foi um período bom. Tava com medo realmente por causa das matérias técnicas, mas a partir do primeiro, segundo mês, já vi que não ia ser tão, tão puxado. (KATIA, Fem., 19 anos).

Outro ponto abordado pelos jovens é a questão da organização curricular<sup>28</sup>. Andreia diz que sentiu muita diferença, pois há muito conteúdo e pouco tempo de assimilação. Além disso, é possível perceber a sobrecarga de trabalhos, considerando que o currículo do técnico integrado agrega mais disciplinas. No caso do IFRS, há uma média de 14 componentes curriculares, porém, o fato de haver semanas com tantas tarefas, traz o questionamento: as disciplinas estão sendo trabalhadas de forma integrada?

O conteúdo, ele vai muito mais rápido e a gente fica muito menos tempo em cada conteúdo. É muito mais difícil de assimilar cada coisa. Eu tô começando a entender logaritmos, a gente já tá uns 3 conteúdos pra frente. Então, é muito, muito difícil. Não tem essa pausa. Acho que não é culpa dos professores, acho que eles têm, eles já tem que dar. Não é por opção deles, é exigência da escola, eles darem todo esse conteúdo, espaçando muito, muito rápido. Não dá tempo e são várias matérias. E aí tem uma semana que eu penso, nossa, não tem trabalho nenhum, aí na semana seguinte tem 20 trabalhos gigantes pra fazer. Então, é bem complicado. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

O questionamento é pertinente, pensando no que se constitui um curso de Ensino Médio Integrado. A construção de uma proposta desta modalidade de Ensino Médio, segundo Ramos (2008), contempla três aspectos principais. Para a autora, é necessária a integração de conhecimentos gerais e específicos, para a formação básica

---

<sup>28</sup> A organização curricular do Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRS prevê até 18 componentes curriculares por ano letivo, entre disciplinas de núcleo básico e técnico.



e profissional, que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e produção da vida.

Alguns estudantes criticam a estruturação das disciplinas do curso, pois em virtude de haver tantos componentes curriculares, a base propedêutica não está presente em todos os anos. Conforme citado por Emanuel, há algumas disciplinas que são vistas no primeiro e segundo anos, enquanto outras são ministradas apenas no terceiro e quarto anos. Fato que, segundo os estudantes, influencia no estudo para os processos seletivos e que dificulta a troca de escola, já que alguns dos conteúdos são vistos e outros não.

Nos estudos, é que ele não apresenta uma grade curricular de Ensino Médio. Ou seja, a gente não tem História no 1º ano, a gente não tem Geografia no 1º ano e isso futuramente, a gente não vai aprender tudo o que deveria aprender. E, simplesmente, isso vai refletir nos vestibulares, ENEM, coisa do tipo. (EMANUEL, Masc., 15 anos).

Outro ponto de destaque, nos percursos escolares dos jovens entrevistados, refere-se ao fato de identificarem no IFRS uma instituição com qualidade de ensino. Segundo Ferreira (2017, p. 297), para definir uma educação de qualidade, pode-se tomar como base a concepção da Conferência Nacional de Educação de 2014, na qual o conceito se relaciona com a contribuição da formação dos estudantes para o desempenho da sua cidadania, de maneira a contemplar fatores “humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos”, de modo a garantir os direitos de cada sujeito.

Conforme a narrativa de Marcelo, embora o IFRS seja uma escola com mais exigências, acaba sendo uma ótima opção para quem deseja ter um bom ensino.

Até é bem mais puxado que outras escolas regulares, mas vale muito a pena. Eu já fui ajudar uns amigos de outras escolas e tem muitas coisas que a gente teve oportunidade de ver, que eles não tiveram. (MARCELO, Masc., 18 anos).

Já para Ariel, outra questão que se destaca são as condições físicas da escola. Na sua escola anterior, segundo a narrativa do estudante, não havia uma infraestrutura adequada. Em contrapartida, no IFRS, há uma boa infraestrutura, configurando-se como um outro mundo, para o jovem.

Eu vinha de uma escola, que, às vezes, tu sentava na classe e a cadeira quebrava, porque era bem ruim. Tu ia no banheiro e a porta tava pichada. Eles arrumavam a descarga, durava uma semana arrumada. E daí vim pra cá, projetor, computador, tudo funcionando, papel no banheiro. Na outra escola, não tinha isso, daí outro mundo. (ARIEL, Masc., 18 anos).

As condições materiais da escola, também, compõem um dos fatores da efetivação do direito à educação. Embora seja um fator básico, sabe-se que grande parte das escolas públicas não possui os requisitos mínimos no que se refere às condições ambientais. Conforme afirma Gadotti (2010), os aspectos básicos para uma educação de qualidade, que propicie um espaço para a aprendizagem, são as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas.

A qualidade de ensino e as relações de apoio aparecem como diferenças, apontadas pelos jovens, em relação à escola particular. Conforme a narrativa de Andreia, o apoio é importante durante o percurso escolar, conseguindo compensar os sentimentos negativos e a percepção em relação à cobrança.

A escola particular não é tão boa que nem as pessoas pensam. Na verdade a minha escola era bem pior do que aqui, em todos os sentidos. Não era tão exigente, o ensino muito fraco e as pessoas eram muito maldosas. Eu não tinha o apoio da direção, dos professores e os meus colegas, também, pior ainda... Então, aqui, por mais que as minhas notas estejam ruins, eu tenho o apoio de algumas pessoas. Então, por mais que a escola seja ruim e puxada, às vezes eu sinto falta dela. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

Outro diferencial do IFRS é pontuado por Laura, pois, além das condições de infraestrutura, a instituição conta com o apoio de profissionais da educação, que auxiliam no suporte de aspectos específicos, como o pedagogo e o psicólogo. Profissionais que são importantes, para a jovem, sobretudo, na acolhida do estudante à instituição.

Eu acho que a estrutura de acolhimento da escola para o aluno é muito, muito, muito boa e muito importante. Eu acho que se eu tivesse isso lá na outra escola, como eu tenho aqui... Porque, a gente tinha uma pedagoga na escola, a gente tinha uma psicóloga, eu acho... Só que elas eram pra casos extremos, não era que nem aqui, que é aberto. [...] Principalmente, porque tem que ter uma adaptação muito grande pra ti entrar aqui. (LAURA, Fem., 18 anos).

Em relação às boas condições apontadas, conclui-se que nem sempre foi assim. Katia e Amanda pontuam mudanças ocorridas na instituição, nos últimos anos, e possíveis avanços que envolvem questões físicas e pedagógicas.

Em 2014, estreou o campus (estrutura nova) e, em 2014, a gente entrou. Então, a gente veio acompanhando essa mudança, desde o 1º ano, do campus. Agora, eu tenho consciência de que mudou mil vezes, melhorou pra quem tá entrando agora. O curso de Mecânica que era uma coisa horrível e acho que mais por causa de alguns professores, que não puxavam muito. (KATIA, Fem., 19 anos).

Porque muitos, nos anos passados, não conseguiram ter o privilégio. Que nem a gente ainda vai conseguir ter ginásio... a gente conseguiu laboratório. (AMANDA, Fem., 16 anos).

Analisando a narrativa dos percursos juvenis, grande parte dos alunos refere que o choque sentido ao ingressarem no IFRS acontece por sempre terem sucesso nas escolas anteriores, ou seja, pouca frustração em sua trajetória escolar. Pode-se pensar que isso se relaciona, em parte, com a baixa qualidade de ensino, mencionada pelos jovens.

Ademais, a pesquisa aborda trajetórias singulares. Dito isso, verifiquei que há relatos que destoam dos demais. Para alguns jovens, como Helena, o percurso escolar é uma sucessão de fracassos, que fragilizam as possibilidades de enfrentamento e adaptação a novas situações. A jovem traz introjetada a incapacidade de lidar com a escola e uma autoimagem negativa. A resposta a esses sentimentos, para Helena, é o não fazer tentativas e a resignação a sua condição, mostrando sua imobilidade.

Ah sei lá! No 1º ano, foi bem difícil no início, porque sabe... eu sempre fui ruim em matemática. Eu sempre fui lerda, muito lerda pra entender. E quando as pessoas começam a querer gritar comigo, se irritar comigo... Daí, é por isso mesmo que eu não peço, entendeu... Que eu já não tento demais, porque eu sei que não vai dar certo. Então ali no 1º ano foi muito ruim no início. Eu pensei em desistir, só que daí eu fui atrás e não tinha vaga em escola mais, 1º ano do Ensino Médio, já tinha fechado as turmas. Aí eu não consegui, aí eu tive que ficar. (HELENA, Fem., 19 anos).

Além do funcionamento da escola, outro fator que preocupa o jovem e que requer uma adaptação, ao se inserir em uma nova realidade escolar, é a dimensão das relações interpessoais. Assim, a última categoria que identifiquei em relação a esse tema foi nomeada como, *Um novo lugar com novas relações – conhecendo outras culturas juvenis*.

Conforme a narrativa de Joana, Leandro e Andreia, a mudança de escola trouxe o receio em relação ao novo, que, também, refere-se à ausência imediata de vínculos.

Era aquela situação estranha, um lugar novo, não conhece ninguém, eu não conhecia a estrutura, como é que funcionava também, foi bastante difícil no início. (JOANA, Fem., 17 anos).

Quando eu entrei aqui no IF, junto com o medo das notas, mais o desconhecido, porque vários meus amigos do fundamental não vieram pra cá, então, tipo meio que fiquei sozinho durante um tempo. (JOANA, Fem., 17 anos).

Já, para Andreia, a inserção em um novo lugar é uma oportunidade de criar novas relações com o outro e consigo mesma. Entretanto, o uso da expressão “nova reputação” demonstra a força normativa da instituição escolar e dos grupos.

Eu cheguei, eu tava tremendo, eu não sabia como agir. Eu não sabia o que fazer. Por um lado, eu tive uma chance de tu fazer uma... as pessoas não sabem como tu era, então tu tem a chance de criar uma nova reputação. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

Um fato que se destaca nas narrativas sobre a mudança de instituição escolar é a questão das diferenças sociais percebidas pelos estudantes. Essas diferenças evidenciam diferentes formas de ser jovem, que podem ser nomeadas como diferentes culturas juvenis, presentes no cotidiano escolar. A referência às diferenças está muito bem retratada na narrativa de Amanda, que utiliza uma metáfora para demonstrar o quão intensamente é sentida a diferença em relação aos outros.

É como se tu fosse aquele grãozinho de feijão no meio de um quilo de arroz. Muito diferente do teu cotidiano anterior, sabe? (AMANDA, Fem., 16 anos).

Eduarda aprofunda essa questão, quando mostra a percepção de diferenças econômicas, sociais e culturais, que compõem as juventudes do IFRS e como a convivência com elas impactou na sua adaptação e dificuldade em estabelecer vínculos. A percepção se destaca quando a jovem fala sobre a questão do uso de tecnologias, condições financeiras e acesso à leitura. Contudo, Eduarda pontua que as singularidades também tiveram um lado positivo, pois possibilitaram aprender a conviver com a diferença, como por exemplo, com a questão de gênero.

Outro aspecto importante, na narrativa de Eduarda, refere-se à tecnologia. Por mais que o jovem de hoje seja fortemente influenciado pela questão tecnológica, ainda há juventudes que não se apropriam destes artefatos. A jovem, também, refere-

se à questão da leitura com uma representação positiva, mas como um hábito que não se cultivou em seu meio. A narrativa de Eduarda indica a valorização dos aspectos educacionais, sociais e culturais formais, como a leitura, em detrimento aos aspectos não formais, que vivencia no seu cotidiano.

Dinheiro, educação... porque muita gente daqui não são pobres e eu notei muita diferença. Muitas coisas que eles faziam, eu não fazia, eu não faço, então não tem... eu não tinha conversa. Não eram os mesmos assuntos, então, eu não conseguia. Eu sempre fui uma pessoa muito de interagir com as pessoas. Eu chegava, conversava e fazia amizade muito rápido. Eu senti muita dificuldade nisso. Educação também. Pela educação deles, também, em alguns pontos me ajudou bastante, tive que abrir mais a minha mente. Porque, eu não era mente aberta em relação à lésbica, gay, essas coisas. E aqui é muito transparente e isso é legal demais. Eu fico muito braba quando falam mal. Me abriu a mente também. [...] Jogos, também, eu não sou ligada em jogos, não sô nem um pouquinho ligada em internet. Daí, eu não conversava de jogos, não conversava. Ah, uma coisa também é leitura. Uma coisa que eu até eu tenho vontade, mas eu não gosto muito é de ler e as pessoas aqui gostam muito de ler. Então, falavam de livro. Eu li o quê? Dois livros na minha vida. (EDUARDA, Fem., 16 anos).

De igual maneira se dá na narrativa de Emanuel, que mostra o outro lado da pirâmide social. O jovem fala da vivência em bairros de classe média, que se expressa em hábitos, formas de pensar e de se comunicar. Ao conviver com pessoas de outros espaços, o jovem percebe outras formas de ser jovem.

Eu percebo uma coisa que tipo lá no meu bairro, lá no Cruzeiro, Cruzeiro, Bela Vista, que fica o Imigrante, geralmente as pessoas, elas têm uns costumes. Não sei sabe?... Quando tu vai conversar com as pessoas, tu sente uma coisa diferente. Daí, tu vai falar com uma pessoa sei lá, do São Caetano, tu já vê que ela tem um costume muito mais diferente de falar. Vai tipo, de sei lá, de cultura, mas ela age de um jeito diferente. Talvez, pelo bairro, como ele é. (EMANUEL, Masc., 15 anos).

Tendo em vista a narrativa de Emanuel, é possível identificar uma concepção de cultura, que se relaciona com o conceito desenvolvido por Norbert Elias. Segundo o autor, os comportamentos de cada grupo decorrem de internalizações de ações consideradas civilizadas. Assim, as transformações individuais ocorrem progressivamente em consonância com o que é concebido pela sociedade a qual o indivíduo pertence, de forma interdependente.

Entretanto, da mesma forma que Eduarda, Emanuel mostra que a convivência com pessoas diferentes, ao mesmo tempo, é um desafio e um ganho, pois permite o desenvolvimento pessoal.

Tu entra aqui e tu começa a se relacionar com muita gente diferente. Não sabe como que tu vai lidar com uma pessoa que tem uma opinião muito diferente da tua. Tu tenta se desenvolver com a pessoa e tal. Isso é o lado bom do IF, que eu percebi. Do nada, é jogado numa escola, com várias pessoas diferentes, de várias regiões da cidade diferente. Pessoas que são muito diferentes, tem costumes muito diferentes. (EMANUEL, Masc., 15 anos).

Segundo Santibañez (2018), o espaço da escola pode ser compreendido como um facilitador, pois há diversidade social, econômica, política e cultural, que tem um efeito significativo entre os jovens. As diferenças impactam diretamente na “maneira como as identidades e a reinterpretação do eu são refeitas”, formando um ciclo que possibilita atravessamentos e transformações, por meio da diversidade e heterogeneidades presentes nas escolas (SANTIBAÑEZ, 2018, p. 848).

A questão se evidencia, como esclarece Dubet (2008), uma vez que é importante se levar em conta os “recursos culturais”, disponíveis no bairro dos estudantes. Além disso, “os grupos culturais e sociais desenvolvem precocemente nas crianças conjuntos de atitudes e competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar” (DUBET, 2008, p. 30). Assim, pelas desigualdades culturais e sociais há um grupo mais favorecido, em função do que é valorizado pela escola.

Contudo, Eduarda e Emanuel nos mostram, nesse trecho, que a aprendizagem com às diferenças pode ser bilateral. Mesmo que Eduarda tenha limitações na escola, ambos percebem um ganho com a convivência com o diferente.

Segundo Perales Franco (2018), a dimensão da convivência se relaciona com o desenvolvimento de interações sociais e de comportamentos sociais esperados. A convivência se relaciona com a questão dos direitos humanos, pois há o atravessamento de aspectos como a democracia, inclusão, participação, entre outros. Esses fatores, indiretamente, beneficiam as aprendizagens.

As narrativas sobre a convivência com a diferença contrapõem-se às narrativas dos jovens sobre suas memórias em relação ao Ensino Fundamental. Grande parte dos estudantes relata em seus percursos diversas formas de exclusão e preconceito. Conforme as narrativas de Leandro e Eduarda, a questão da sexualidade ainda é um tabu, na maioria das escolas. Como aponta Leandro, as falas discriminatórias, na infância, sobre sua homossexualidade influenciam muito na construção do seu processo identitário. Hoje, mesmo que haja clareza em relação a sua sexualidade, as falas preconceituosas ainda reverberam.

Eu recebia diversos apelidos, coisas que, na época, faziam eu acreditar que eram coisas ruins e que agora eu sei que não são mais. Ainda hoje, quando falam, eu ainda... Não por que eu acho que é ruim, mas porque eu lembro da sensação que sentia antes. Então, é uma associação, um sentimento do passado, em relação à sexualidade. Tanto que agora não faz muito sentido eu me sentir mal, porque eu tô namorando um menino. Mas, ainda assim, tinha problemas, porque as pessoas faziam acreditar que era uma coisa horrível. Então, era uma coisa bem pesada. (LEANDRO, Masc., 18 anos).

Da mesma forma, Eduarda mostra que, em sua escola anterior, havia uma falta de reconhecimento da diferença de gênero. Acrescenta-se a isso, a limitação encontrada pelas professoras, de não serem ouvidas pelos estudantes, já que essas questões não eram assumidas pelos membros da escola como algo que existisse.

Era veadão, gayzinho, então, era tudo piadinha. Não era uma coisa aberta. As professoras até falavam, mas como não tinha (pessoas homossexuais) ou se tinha, as pessoas se prendiam. (EDUARDA, Fem., 16 anos).

Além da questão de gênero, outras formas de preconceito surgem na fala dos jovens em relação ao Ensino Fundamental, como a discriminação racial e a presença de estereótipos em relação ao corpo feminino. Por exemplo, como a necessidade de ser magra, ter cabelo liso. Identifica-se isso nas narrativas de Amanda e Helena. O não atendimento a esses estereótipos tinha como destino a exclusão, que alterou a autoimagem das estudantes, fazendo-as se sentir estranhas. Em virtude disso, há a identificação, por parte das jovens, com o lugar de estranhamento e de inferioridade, que influenciou a forma como passaram a se relacionar com o outros, no processo de socialização escolar. Além disso, possivelmente, trouxe impactos sobre a aprendizagem e o desempenho.

O contato com as pessoas na escola, além dos familiares e vizinhos, vinculava-se com o conhecimento de uma nova maneira de se relacionar com o outro. Antes, os contatos eram reconhecidos por se basearem na amizade e igualdade e passam a ser vistos como relações de exclusão e diferença.

Eu me sentia mais mal pelo preconceito, porque eu tenho muito pelo no braço, eu sou morena e eu sempre fui gordinha. Isso levou bastante em conta, sabe. Eu ficava bastante triste por isso. Eu era totalmente excluída e eu acabei até rodando de ano por causa disso... Eu era meio que a estranha da sala. (AMANDA, Fem., 16 anos).

Eu tava muito preocupada era em fazer amigo. Não ficar sozinha... Porque meus amigos da rua, meus vizinhos, as crianças... A gente não era assim um com o outro, de se julgar pela gordura, pela cor da pele, pelo jeito do cabelo, se o cabelo era liso... Eu não tinha, eu não tinha essa maldade. Eu gostava de todo mundo. Todo mundo se gostava. Todo mundo ali na vila era pobre. Quando entrei na escola, quando tinha ali 6 anos, me deparei com coisas que eu não gostei, sabe. Que foi me diminuindo... [...] Sempre foi essa questão: o meu cabelo, porque eu vivia de coque, porque eu não sabia arrumar ou então de trança. Não ser bonitinha igual as outras, eu não ser branca igual as outras. E daí eu ficava pensando: gente eu sou tão feia assim? Sou tão ridícula? Não ser magrinha igual às outras, sabe? Daí aquilo, das pessoas me julgando. Era criança, mas, mesmo assim, aquilo foi me machucando e eu não contava pra minha mãe, porque eu achava que um dia ia passar, que um dia ia parar. Mas nunca parou. (AMANDA, Fem., 16 anos).

Outro tipo de observação, identificada nos percursos das escolas de Ensino Fundamental, diz respeito às vivências na escola particular que se associam aos aspectos socioeconômicos. Conforme as narrativas de Fernando e Andreia, a escola particular reforça o isolamento daqueles que tem menos condições financeiras e cria um ambiente mais hostil.

Além disso, outra questão que surge na narrativa de Andreia é sobre a maturação biológica e psicológica, que reforça a diferença entre os jovens, indiferente da escola que frequentem. Embora, contemporâneos em relação à idade, o desenvolvimento dos aspectos psicológicos acontece em momentos um pouco diferentes. O que faz com que os jovens não se sintam totalmente identificados entre si e que culmina na formação de diferentes grupos.

O pessoal lá tem uma condição financeira melhor e por conta disso alguns eram um pouco arrogantes. Não eram tão amigáveis quanto os amigos que eu tinha na outra escola. (FERNANDO, Masc., 17 anos).

Depois quando a gente começou a crescer começou a ter aquele negócio de quem é popular, quem não é popular. Minha escola era um colégio particular. Eu nunca tive tanto dinheiro que nem os meus colegas. Eles tinham mais dinheiro e eles gostavam de festa, eles saíam. Eu era muito atrasada em relação as outras meninas, eu fui a última a menstruar, eu fui a última a usar sutiã. Aí eu não me encaixava com elas. Elas já tavam entrando na adolescência e eu ainda tava na infância. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

Nessa primeira categoria, procurei discutir o momento simbólico do ingresso no Ensino Médio e as implicações dessa etapa para os jovens. Como foi possível perceber, os jovens participantes da pesquisa relataram suas principais motivações para a inserção na instituição, que perpassam pela reflexão, mas que, muitas vezes, refletem o desejo dos pais. Destaca-se a necessidade de readequação dos modos de ser estudante, que resulta em ganhos, por parte de alguns, e sofrimento, por parte de



outros. Além disso, a adaptação na nova instituição faz emergir novos tipos de relações e o contato com outras formas de ser jovem.

### **8.3.2 Entrando na competição – As regras do jogo**

A forma como nomeei esta temática faz referência à competição na escola referenciada por Dubet (2003; 2004; 2008), a partir da comparação à disputa presente nos esportes. No mundo esportivo, as competições pressupõem que todos têm as mesmas condições de competir e que as *performances* serão baseadas no merecimento. A escola se apropriou do mesmo funcionamento, partindo da ideia de que todos estão aptos à competição escolar de forma igualitária.

Conforme verifiquei nas narrativas dos percursos dos estudantes do IFRS campus Caxias do Sul, evidenciaram-se alguns funcionamentos e regras institucionais. Um dos pontos que se destacaram, nas narrativas dos estudantes, refere-se às concepções sobre a avaliação e como ela se apresenta na instituição. Por isso, analisarei a categoria *A avaliação e os paradigmas sobre as aprendizagens*, no IFRS campus Caxias do Sul.

A primeira forma de avaliação, com a qual os estudantes se deparam, é a prova do processo seletivo realizado no ingresso ao IFRS. Na metade do segundo semestre de cada ano, é feita a publicação de um edital de processo seletivo, no qual estão presentes as informações sobre as provas, as datas importantes e o processo de matrícula. O documento é de linguagem complexa e bastante extenso. Ao fazer a sua inscrição, o estudante deve optar pela modalidade de vaga que irá concorrer, que varia se estudaram em escola pública ou particular e conforme a questão racial e condição socioeconômica.

O processo seletivo é visto de maneira positiva, pela maioria dos jovens, que assim como Amanda, acredita ser uma forma de distinção em relação ao desempenho, destacando-se daqueles que, até o momento, eram os mais inteligentes.

O equívoco mencionado por ela, em relação à escolha da reserva de vaga no processo seletivo, é muito frequente e faz com que alguns não consigam efetuar sua matrícula. O que nos faz pensar até que ponto a leitura de editais é acessível para o público que o IFRS se propõe a atender.

Muitas pessoas que eram muito inteligentes da minha escola anterior não passaram e eu passei. E tive que passar por duas chamadas ainda né, porque eu tinha botado pra pública (reserva de vaga) e eu estudei em particular. E eu ainda consegui no curso que eu queria. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

Um dos aspectos elencados por Dubet (2008) como essencial para haver uma escola justa refere-se à criação de desigualdades justas, pelo princípio da discriminação positiva. Embora as cotas<sup>29</sup> tenham sido um tipo de ação afirmativa positiva e um avanço da democratização do acesso à educação, no cenário educacional brasileiro, Dubet (2008) tem um posicionamento que difere da proposta utilizada pelas instituições da rede federal de educação. Segundo o autor, as vagas não deveriam ser definidas de acordo com o pertencimento a grupos específicos. A utilização deste critério teria efeitos perversos e culminaria na “guetização dos guetos”, que poderia produzir mais injustiças e alimentar as ficções sobre a igualdade de oportunidades. A desigualdade deve ser analisada sob as lentes dos processos sociais, considerando mecanismos e experiências individuais e coletivas (DUBET, 2003).

Segundo Dubet (2008), “além de uma concorrência inesgotável entre as vítimas fazendo valer seus direitos, essa política pode influenciar uma cristalização dos pertencimentos sociais atribuídos ou inatos”. (DUBET, 2008, p.61).

Contudo, além da ideia de êxito, expressa na narrativa de Amanda, o processo seletivo desperta sentimentos negativos. O fato de não passar na primeira chamada, para alguns, traz o sentimento de incapacidade e de frustração. Conforme se percebe nas narrativas de Rafael e Jaqueline, que ingressaram na instituição com a ideia de que a colocação na prova de seleção seria determinante para seu sucesso escolar. A narrativa de Jaqueline, também, remete à questão da comparação entre pares. Desta forma, a frustração de uns reforça a distinção de outros.

No início, quando eu recebi, eu não passei pela chamada primeira, nem na segunda. Eu entrei pela chamada pública e eu não me achava capaz de permanecer no IF. Porque, se eu não consegui entrar na 1ª, nem na 2ª, nem em qualquer outra, eu não me acharia capaz. (RAFAEL, Masc., 17 anos).

---

<sup>29</sup> Termo utilizado para se referir às reservas de vagas, voltadas a estudantes: preto, pardos ou indígenas; com renda per capita inferior a um salário e meio; egressos de escola pública; e PCD's.

Pelo processo seletivo, acaba que não é um negócio legal, porque não é bem assim que funciona. E daí esse foi o meu choque de realidade. [...] Eu tinha passado em 2ª chamada e eu já pensei, hum... Já é 2ª chamada, eu não passei em 1ª. A gente acaba medindo no começo do ano quem tem mais capacidade, quem tem menos, pela prova do IF. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

Além disso, por meio das narrativas dos jovens, percebem-se diferentes paradigmas referentes à avaliação. Como, por exemplo, para Leandro, que indica um choque em relação à mudança de avaliação por parecer descritivo, de uso comum nas escolas de Ensino Fundamental, para a utilização de nota para retratar seu desempenho. Entretanto, Leandro nos mostra que, para ele, a mudança foi positiva. A nota é vista por ele como a maneira mais adequada de se avaliar, por descrever melhor o desempenho do aluno. Além de deixar mais claros os parâmetros que estão sendo utilizados na avaliação.

O jovem Leandro entende a descrição pelas “palavras carinhosas” dos pareceres, como sendo inadequadas. Por esta afirmação, é como se a singularidade não pudesse ser parâmetro para a avaliação escolar. Assim, é mais fácil ser um bom aluno e ter um bom desempenho, buscando por um padrão numérico.

É que na minha escola antiga era por parecer descritivo. Então a gente nunca recebia uma avaliação numérica, então era muito distante. [...] Eu fiquei chocado, mas achei que era melhor, porque meio que sempre tentavam retratar com palavras carinhosas, através de um texto sempre. Não que tipo me desmotivava, mas pra mim incentivava a me puxar mais nos estudos e por exemplo dizer que ah...eu tirei 6, podia ter tirado 7. Então, vou me puxar para tirar o 7, porque se eu sei que se não tirar 7, não vou conseguir passar de ano. Então, eu acho que não é, tipo, uma maneira de se cruel, é uma maneira mais fria de demonstrar a nota, mas é uma maneira que faz que o aluno se puxar. Não fica tanto passando a mão na cabeça, não é aconchegar a ponto dele se estabilizar. (LEANDRO, Masc., 18 anos).

Mesmo que a avaliação seja muito discutida na Educação, conforme Dubet (2008, p. 105), “os alunos não recusam as notas e as classificações”. A crença nos instrumentos avaliativos tem um valor maior, muitas vezes, para os estudantes do que para os docentes. Porém, o autor acredita que este valor é atribuído pelos alunos, apenas às *performances* e não ao valor dos indivíduos.

No cotidiano do IFRS, as notas baixas impactam fortemente na autoestima dos estudantes. Os instrumentos avaliativos, também, acabam sendo um mecanismo de controle das formas de ser jovem na escola e, mais, são reconhecidos como válidos pelos estudantes. Desta forma, os comportamentos que se relacionam ao padrão de

bom aluno são vistos como adequados e merecidos, enquanto a falta de interesse ou pouco esforço são vistos de maneira negativa.

Para Dubet (2008), a avaliação não deveria ser uma forma de controle da indisciplina na escola, porém, é reconhecida como um mecanismo para obrigar o jovem a manter-se na escola, conforme percebemos na narrativa de Jaqueline. Para ela, talvez, a avaliação seja um mecanismo de controle necessário, pois o jovem não é acostumado a pensar no sentido das experiências, indicando a dinâmica das repetições e imposições presentes no cotidiano escolar, já que o estudante não é incentivado a pensar.

Por outro lado, a jovem afirma que a avaliação deveria ser direcionada à aprendizagem e seus sentidos individuais. A estudante critica o estabelecimento de metas, que gera estereótipos na escola e que são reproduzidos na sociedade, em relação aos comportamentos esperados. Em virtude disso, Jaqueline aponta para a necessidade de a escola trabalhar para desconstruir estes paradigmas.

Eu não vejo necessidade e o que eu acho que é muito problema das pessoas, tu ter nota. Acho que teria muita gente menos preocupada, porque o que vai mudar na tua vida? Eu acho que tá certo que nessa idade, talvez, se não tivesse nota, ninguém faria nada. Mas, cara, a gente teria que ter a mínima consciência, a mínima noção de que tu tem que fazer isso, porque tu quer chegar em algum lugar. [...] Assim como tu cria metas dentro da escola, tu vai criar metas pra tua vida e daí tu vai criar metas pro trabalho. Só que o problema é que tu não consegue cumprir todas as metas e tu não tem que viver a tua vida pra cumprir metas. E acaba que a escola trabalha muito nisso. Tu tem que chegar num ponto. Quem chega àquele ponto é o pessoal da média. Quem tá abaixo daquele ponto é o pessoal que não quer nada e quem tá acima do ponto, legal. Tu acaba criando isso. [...] Podia ser um projeto futuro de trabalhar isso, desde pequeno. Trabalhar com essa ideia de eu tenho que fazer aquilo, porque eu quero determinada coisa pra minha vida, porque aquilo vai ser bom pra mim. Tem que começar criar consciência sabe e não ser uma imposição, de algo externo e que te force a fazer determinada coisa. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

Em decorrência das formas legitimadas de avaliação, a nota e o prêmio são utilizados ao longo do Ensino Fundamental dos estudantes. Conforme as narrativas de Emanuel e Giulia, o reconhecimento que tiveram e que são considerados significativos na escola fundamental, foram conquistados por meio de premiações. Esse tipo de gratificação é vista como um diferencial, trazendo um grande nível de satisfação, impactando positivamente na autoestima do estudante e reforçando as relações estabelecidas com colegas.

Eu tinha ganhado uns concursos e tal... Geralmente, na 5ª série, ganha só um prêmio, mesmo que tu seja muito idiota, tu acaba meio que entrando em contato com outras pessoas. {...} A professora me deu vários prêmios. Então mais gente começou a entrar em contato comigo. E daí tipo abri mais o meio social com isso. No ano seguinte, começou a 6ª série, daí eu lembro que me colocaram como representante, porque eu tinha ganhado a coisa do PROERD, daí tipo, aumentou o social. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

Eu ganhei um negócio de aluno da prefeitura que eu tinha sido o melhor aluno do município, então eu fiquei feliz por isso. Também, eu ganhei um concurso lá, de Garota Nandi. Na época, não é que nem os que tem hoje, tinha que fazer uma prova de conhecimentos gerais e tal. E eu ganhei daí em 2014 e o destaque em 2013. (GIULIA, Fem., 18 anos).

Em relação ao estabelecimento de normas da escola, Dubet (2008) reflete sobre as formas como os parâmetros, baseados nas ciências exatas, são delimitados. O autor questiona sobre o papel da escola e sua relação com os desempenhos individuais, dizendo que “é preciso mudar a norma da escola obrigatória, não para rebaixá-la, mas para fazer com que assuma outro papel. Ao invés de fixá-la por um programa que poucos conseguem acompanhar, é preciso definir o que cada um tem direito” (DUBET, 2008, p. 78).

Outro aspecto central, que se relaciona com a avaliação e o desempenho escolar, analisarei na categoria, *Como o IFRS, campus Caxias do Sul, trata os vencidos?* Segundo Dubet (2008), a forma como trata os vencidos na competição escolar<sup>30</sup> é determinante para tornar uma escola mais justa.

Uma ideia que permeia a avaliação na instituição refere-se à percepção dos estudantes em relação à reprovação. Conforme a narrativa de Andreia, há um grande medo em “perder” um ano da sua vida, temendo um novo processo de adaptação à escola e aos novos colegas. Outro ponto que se destaca, para a jovem e para vários outros, é a questão da naturalização da reprovação dos estudantes de primeiro ano, que vemos na narrativa de Rafael.

Eu nunca rodei<sup>31</sup>, nunca cheguei perto de rodar, nunca fiz provão, nem nada. É muito, muito frustrante pensa na possibilidade de perder um ano da sua vida, principalmente porque eu vou passar por tudo de novo e já foi péssimo da primeira vez, imagina na segunda. Eu vou ter que fazer amizades tudo de novo, porque os meus amigos vão passar de ano. Então é bem, é frustrante, bem frustrante. [...] A nossa turma tem 35 pessoas mais ou menos. A gente tava pensando quem ia passar de ano. A gente chegou à conclusão de que mal e mal, 15 pessoas iam passar de ano. Então, é bem exigente, bem puxado. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

<sup>30</sup> Expressão utilizada por Dubet (2008), para se referir à disputa decorrente dos desempenhos individuais na escola.

<sup>31</sup> Rodar é a expressão utilizada para se referir ao fato de repetir de ano.

Diferente de Andreia, que percebe a questão com temor, Rafael afirma que a reprovação de quinze colegas foi positiva para a turma. Segundo ele, aqueles que rodaram mereceram rodar. Ideia que remete para a questão do mérito e para o cumprimento de expectativas, que são institucionais, mas que também fazem parte do cotidiano de uma sociedade meritocrática. Rafael se refere às pessoas como peças de uma máquina, em que o problema pode ser solucionado ao se remover um componente.

Tipo, quando uma coisa não dá certo, tem vezes que é um componente, que se tu mudar já vai fazer fluir. Isso foi retratado no nosso 1º pro 2º ano, que rodou 15, a nossa turma era horrível. Tu não entendia, bem dizer, nada do que acontecia na aula. Agora, nesse ano, a gente já conseguiu entender muito mais. A gente consegue ouvir mais os professores. Então, tu tirou muita gente, não digo que todo mundo não quisesse ir, todo mundo que rodou, mereceu rodar. (RAFAEL, Masc., 17 anos).

Segundo os dados institucionais<sup>32</sup>, no ano de 2017, 51 alunos foram reprovados de 232 estudantes matriculados, no 1º ano do técnico integrado ao Ensino Médio, totalizando 21,98% dos alunos.

A culpabilização do aluno, também, aparece na narrativa de Leandro. O estudante afirma ter receio de repetir de ano, pois considera uma falha de desempenho, mostrando que não há percepção de outros aspectos envolvidos na aprendizagem e seus resultados.

É que eu nunca tinha reprovado durante todo o fundamental, no fundamental, eu nunca reprovei. Então, o medo, tipo, de reprovar por causa de um erro de desempenho. (LEANDRO, Masc., 18 anos).

Em relação a isso, Dubet (2008) pontua que o fracasso escolar é visto com fatalismo e de forma rígida, sem a real compreensão das dificuldades escolares. Há uma “obsessão pela idade “normal”, pelo aluno em atraso e pelo aluno adiantado, onde os abandonos praticamente impedem os retornos, onde os acidentes de percurso deixam traços indeletáveis” (DUBET, 2008, p. 67).

---

<sup>32</sup> Dados consultados no Sistema Acadêmico do IFRS.

Em relação à avaliação, a nota tem um significado importante para esses jovens e acaba gerando cobranças internas que impactam de maneira negativa na saúde mental dos estudantes. Jaqueline pontua a questão, exemplificando a diferença da nota estabelecida pela instituição e a sua meta pessoal interna.

Eu acho que precisa ser muito trabalhada essa questão, porque acaba pesando, gera estresse pessoal com a pessoa e com os outros. Porque, às vezes, uma pessoa que tá do teu lado tem a mesma meta pessoal que a da instituição e tu reclama por ter tirado 8. Tu acaba não prestando atenção na pessoa que tá no teu lado, que tem uma meta que é 7 e não atingiu a meta pessoal dela que é 7. E acaba gerando situações que tu acaba não pensando no outro. Tu não pensa em ti e em como tu tem que ficar, tua saúde mental. [...] A meta para tu passar na instituição é 7. E a minha meta pessoal é 9, entendeu? Tá vendo a divergência? Então, aí é que tá o problema e não é uma meta que nem eu falei, é totalmente pessoal. Não é uma meta da minha mãe, não é uma meta que a minha família que me coloca pressão... É uma meta totalmente minha, que eu não sei de onde que eu tirei. [...] Essas últimas questões do IF, que me causaram estresse, acabaram me deixando chateada. Acabaram me fazendo pensar, mas eu acho que isso valeu a pena pra mim acordar. Porque eu tava num mundo meio paralelo. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

Para ela, além de gerar um mal-estar consigo, o foco nas notas prejudica as relações interpessoais. Após a estudante ter passado por um grande período de estresse em função da manutenção de um bom desempenho, ela se deu conta que esse tipo de cobrança não lhe trouxe o desenvolvimento de aspectos positivos. Além disso, a jovem diz, “não sei de onde que eu tirei”, mostrando que os comportamentos escolares, muitas vezes, são ecos da competição e do funcionamento escolar.

No ambiente escolar, segundo Dubet (2008), ocorre o reconhecimento daqueles que têm um bom desempenho escolar, envolto da ideia de que todos devem ter o melhor desempenho possível, a fim de colher os frutos dos benefícios sociais de seu mérito. Assim, o próprio grupo, que tem um bom desempenho, não se interessa em mudar as “regras do jogo”. “Na escola como na guerra, são os vencedores que escrevem a história, jamais os vencidos” (DUBET, 2008, p. 118). Jaqueline, uma das “vencedoras” da competição escolar, deu-se conta que é preciso mudar as regras do jogo. Mas será que isso é suficiente para mudá-las, já que tem reconhecimento por vencer no ambiente escolar?

O excesso de cobrança por notas, também, aparece na narrativa de Eduarda. A estudante indica que não estava acostumada com a frustração de tirar notas um pouco inferiores. A reação percebida por ela é desproporcional à realidade, já que entende que as notas não eram tão baixas. A partir desta experiência, Eduarda se

sentiu muito fragilizada, o que impactou profundamente em sua autoestima, dificultou a sua relação com o outro e a fez pensar em sair da escola.

Eu, o que me fez querer sair foi por causa das minhas notas. Não eram tão agravantes, mas uma pessoa que sempre ia bem e que tava numa turma que todo mundo queria ser melhor que o outro e isso me desesperou, me desestabilizou completamente. Uma nota baixa me desestabilizou completamente. [...] Eu não era uma pessoa insegura na escola e comigo mesma. Então, eu acho que o IF também me trouxe isso, não só na escola, mas fora da escola, com as outras pessoas, eu nunca tive vergonha de falar com uma pessoa. Agora, eu tenho vergonha, acho que é isso. Meu relacionamento, em geral, com as pessoas mudou. [...] (Sentimentos) horríveis. Insegurança, incapacidade, senti que era burra, que eu não tinha capacidade pra nada. Solidão também em relação a amigos, como eu já falei, que eu tinha muitos amigos e aqui não tenho. (EDUARDA, Fem., 16 anos).

Dubet (2008), ao se referir às “ficções necessárias” da escola, afirma que há crueldade nesse sistema, pois, após a falha das ficções, a única explicação plausível se torna a falha de si mesmo. Surgem sintomas, que abalam a autoestima dos sujeitos, como a depressão e o desânimo. O estudante se sente indigno, não se sente merecedor dos investimentos que recebe de seus familiares e professores. Como argumenta Dubet (2008, p. 41), “quando a ficção não funciona mais, quando o aluno trabalha e fracassa, quando trabalha muito e tem pouco êxito, e quando ele só consegue explicar sua situação admitindo ser, na realidade, desigual, menos dotado, menos corajoso, menos eficaz”.

O mesmo tipo de impacto na autoestima é ressaltado por Helena, que segue em sua história de fracasso escolar. A jovem relata um sentimento extremo de desvalorização de si mesma e seu efeito na relação com o outro, o qual fez aumentar o distanciamento e o receio de ser julgada.

As minhas notas sabe... o meu desempenho. Isso me afeta muito. Porque as pessoas acham que eu tô querendo ir mal. Não quero! Queria ser inteligente igual todo mundo. Ter mais facilidade de aprender, coisa que eu não tenho. Queria ter mais tempo, coisa que eu não tenho, entendeu? Eu pego o livro no final de semana pra fazer alguma coisa e eu desisto porque eu... Não dá! Tento, tento, tento e não dá. Aí, fico pensando, meu Deus do céu, de onde que eu tô tirando tanta burrice assim? Parece que nada entra entendeu? [...] Essas coisas todas que eu ouvia, que eu ouvia também dos professores, sabe... Falando as coisas que me machucavam demais, foram, como posso dizer, me contraindo. Eu tava aqui e cada vez mais eu dava um passo pra trás. Ia me distanciando das pessoas, tanto que eu não chego tão perto das pessoas, porque eu tenho medo do que elas vão falar pra mim. (HELENA, Fem., 19 anos).

Dubet (2008) diz que, em relação aos resultados, a escola se comporta de forma diferente do mundo dos esportes, no qual o fracasso não é vivenciado tão



negativamente. Segundo o autor, para o vencido, na escola, há a interiorização das dificuldades e dos estigmas e, em relação a eles, o aluno deve se conformar. Ao mesmo tempo, não é permitido que ocorra o abandono da escola.

As culturas escolares podem ser consideradas o produto de uma “práxis enunciativa”. As práticas são produzidas pelos sujeitos, a partir dos lugares que ocupam dentro de um sistema. Essas práticas são produzidas pelos sujeitos e produzem os sujeitos ao mesmo tempo (FERNANDES, 2018). A escola, como estrutura social, é “um conjunto organizado e diversificado de identidades sociais às quais se encontram associados determinados comportamentos e imagens” (PAIS, 2003, p. 115).

Nas narrativas dos estudantes, identifiquei a nomeação de algumas regras e funcionamentos institucionais, presentes de maneira formal e informal. Essas regras e funcionamentos se relacionam com a cultura escolar vigente. Por isso, analisarei a partir das narrativas dos jovens, a categoria *Normatização dos modos de ser jovem pela cultura do mérito - uma escola para merecedores*.

Um fator de destaque indica que, se por um lado, as diferenças na escola são vistas de forma positiva, em relação às questões sociais, culturais e de gênero, há alguns aspectos da cultura escolar, que se referem ao desempenho, os quais nem sempre consideram a singularidade dos sujeitos.

Conforme a narrativa de Amanda, há a presença de regras institucionais que, segundo a aluna, nem sempre são ditas, mas são percebidas e vividas no cotidiano escolar. A jovem reconhece que há diversidade na escola, mas as normas a fazem se sentir “presa”, por ter que se dedicar mais aos estudos.

Por mais diversidade, eu acho que é muito regradinho. Acho que eu me sinto muito diferente do que eu tava antes. Aqui, eu me sinto muito mais presa. Antes, eu tinha muito mais liberdade, eu podia fazer o que eu quisesse. [...] Tu entra aqui, tu já sente, tu tem que se portar de uma maneira, entende? Tu tem que estudar muito mais do que tu estudava antes. Tu tem que botar no pensamento que já mudou. Como se fosse uma faculdade. (AMANDA, Fem., 16 anos).
---

Outro ponto, presente na narrativa de Katia, refere-se ao fato de o aluno precisar mostrar esforço, para merecer recuperar notas por meio de novas avaliações. A narrativa de estudante evidencia um tipo de aluno e um comportamento esperado, tendo a nota como recompensa. Para aqueles que não seguem o padrão desejado não há merecimento de outras oportunidades. É interessante observar que essa

forma de compreender as recompensas e oportunidades parece ser legitimada pelos próprios estudantes.

Se tu for um aluno, que tu se esforçar e eles ver que tu não tá conseguindo, porque tu não consegue aprender. Tipo, não é que eles dão uma facilitada, mas eles vão lá, vão passar um trabalhinho a mais. Não, isso aqui vai vale um pouquinho mais pra ti e assim vai indo. Coisas que se os outros alunos se fossem atrás, tipo, eles iam falar: - Não, tu fica o dia inteiro brincando na sala de aula, tu não merece essa segunda chance, essas oportunidades a mais. (KATIA, Fem., 19 anos).

A narrativa de Katia remete a uma contradição apontada por Dubet (2008). Se por um lado, todos os alunos são considerados iguais, por outro lado, o fim da competição escolar é a desigualdade das *performances*. Este paradoxo encontra resolução quando se estabelece uma “ficção crível”, atribuindo a desigualdade dos desempenhos ao mérito individual, em que podem expressar a sua liberdade, pressuposto de uma sociedade democrática. O que Katia diz é que cada um é livre em sala de aula, mas somente alguns tipos de liberdade são permitidos no ambiente escolar. Assim, os alunos que têm outros modos de ser não são merecedores de segundas chances.

A continuação da ficção da justiça na escola, nomeada por Dubet (2008), para se referir à ideia de que a escola dá condição para que todos tenham um bom desempenho, segue na narrativa de Helena. Por essa ficção, acredita-se que os critérios estabelecidos pela escola, em relação aos desempenhos e comportamentos, são justos. Assim, Helena acredita que o resultado de seu desempenho escolar é visto como fruto de seu trabalho ou da ausência dele. A jovem identifica a necessidade de estar presente na escola e de ser inteligente. Assim é possível atender o que é esperado pelos professores para o sucesso, porém, no mesmo trecho, Helena mostra que essa regra institucional acaba excluindo o estudante que trabalha, por exemplo.

Mesmo com este recorte social, como afirma Dubet (2008, p.40), “o aluno que fracassa aparece como responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade é preservada”. Esse é um discurso muito naturalizado na escola, que coloca a questão do êxito escolar, estritamente, vinculada ao desejo e à motivação do estudante.

Em 2015, eu reprovei de ano. Aí, eu vivia aqui na escola, mas eu vivia aqui na escola. No atendimento de Química, de Matemática, eu era mais próxima dos professores e tal... Digamos, mais puxa saco pra falar a verdade. Aí como eu tava sendo como elas queriam, aí eu passei de ano. Aí eu fui... eu fui legal. [...] Esperam que tu estude, que tu seja muito inteligente entendeu? Que estude com o professor, que mal entre na sala de aula, que tu já vá tá tirando dúvida com ele, que nem eu era, sabe? ... Eu vivia aqui, eu digo pro professor: professor, eu trabalho, eu trabalho, não tem como. Não. Eles continuam dizendo que eu não venho nos estudos orientados, mesmo eu dizendo que eu tô trabalhando. (HELENA, Fem., 19 anos).

Para Dubet (2008, p. 38), aqueles que “não se engajam na competição escolar” podem desenvolver uma grande frustração e culpabilizar as injustiças sociais por seu fracasso. Não é o que percebemos nas narrativas dos estudantes e na observação do cotidiano escolar. Algumas vezes, essas falas são utilizadas por profissionais da educação, mas não se percebe o aluno se colocando como vítima. O que se identifica é a tendência à desvalorização de si mesmo, mostrando a força da cultura do mérito, no IFRS.

Embora a escola demande grande esforço e dedicação, conforme a narrativa dos estudantes, o fato é visto de maneira positiva pela maioria dos jovens. Conforme indicado por Matias, vale a pena fazer grandes sacrifícios para manter as notas altas.

E ainda me surpreendo que tipo, deu uma dificultada, mas as minhas notas continuam altas. Acho que tá valendo a pena amanhecer os dias estudando. (MATIAS, Masc., 17 anos).

A ideia é reforçada pela narrativa de Ariel, que percebe que a cobrança lhe fez desenvolver a capacidade de ter mais foco. O jovem reforça a questão de que, ao estar em uma escola com boas condições, deve-se aproveitar as oportunidades. O que é um contraponto ao paradigma democrático do acesso à educação de qualidade para todos. Na narrativa do estudante, está implícita a ideia de que a reponsabilidade pelo sucesso escolar e por aproveitar as oportunidades é do estudante.

Aprendi, particularmente, a ter mais disciplina, ser mais focado, porque às vezes tu faz meio levando e quando tu vê, tu acaba... Tu tava numa escola muito boa, com gente boa, mas tu não se dedicou e tu perdeu a oportunidade. (ARIEL, Masc., 18 anos).

Para Pais (2003), a democratização do acesso à educação provocou um outro tipo de exclusão, pela desvalorização dos diplomas, ou seja, mesmo tendo mais escolarização, os jovens ainda têm problemas em se inserir no mercado de trabalho.

Entretanto, os jovens consultados na pesquisa mostram o pensamento de que seu esforço será recompensado futuramente.

Em seu estudo com jovens, Pais (2003) evidenciou quatro tipos de culturas juvenis<sup>33</sup> emergentes na cultura escolar. O estudo aqui proposto não encontrou, na trajetória dos estudantes, uma aproximação com todos os tipos etnometodológicos propostos pelo autor, nem é a intenção do estudo a identificação de culturas juvenis. Possivelmente, isso ocorra pelas diferenças temporais e espaciais, desde o estudo de Pais (2003), tendo em vista que as concepções sobre o jovem estão em constante mudança e se atualizam a cada sujeito, considerando a sua diversidade. Contudo, ainda há algumas semelhanças no percurso escolar dos jovens da pesquisa, com aquelas culturas juvenis.

Em relação aos comportamentos identificados, a maioria dos jovens dessa pesquisa se assemelha aos marrões citados por Pais (2003). Os jovens deste tipo etnometodológico investem muito nos estudos, demonstram interesse pelas aprendizagens e fazem grandes sacrifícios para que ocorra a mobilidade social, por meio da obtenção dos diplomas. O canudo é uma recompensa e a escola é um meio de ascender socialmente. Porém, o grande investimento feito na escola, que potencializa as expectativas profissionais, na realidade, nem sempre é compensatório.

Mesmo que a questão do esforço seja consenso na escola, Pais (2003) indica que, há alguns, que mesmo investindo muito, não conseguirão atingir a excelência nas notas. Geralmente, são jovens de condição social mais precária, que não têm acesso à cultura e aos saberes formais.

Por isso, a ideia do mérito e de recompensa surgem na narrativa de Helena, que possui algumas vulnerabilidades. Ao tentar seguir os modos de ser estudante, esperados pela instituição escolar e legitimados pelos iguais, mesmo investindo a maior parte do seu tempo na escola, a jovem não se sente merecedora deste lugar, pois não atinge com excelência os resultados. Helena usa uma frase muito forte para expressar o sentimento da falta de merecimento, “devo tá roubando a vaga de alguém”, que se vincula com a culpa por não conseguir “aproveitar” a oportunidade.

---

<sup>33</sup> Pais (2003), em seu estudo, identificou os seguintes grupos: os marrões (estudiosos), os graxas (fingidores), os bacanas (divertidos) e os baldas (desinteressados).

Eu vivia aqui. De 2ª a 5ª. Eu fiz o projeto da mostra, eu fiz e aconteci, entendeu? Era sempre ali, a professora sempre falando as coisas, sempre ensinando, sabe? É isso, é aquele aluno que realmente tem interesse. Aí eu ficava pensando, eu realmente não mereço tá aqui. Devo tá roubando a vaga de alguém. Eu tô pensando em sair, já tá no final do ano mesmo. Dar o lugar pra alguém que realmente tá merecendo. (HELENA, Fem., 19 anos).

Desse trecho, emerge a legitimação dos mecanismos escolares que são considerados justos e do princípio da igualdade meritocrática, evidenciando a forma escolar<sup>34</sup>. Nenhum sistema escolar é isento “da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares” (DUBET, 2008, p. 31). Uma escola verdadeiramente democrática percebe esse mecanismo e sabe que somente pela redução das desigualdades sociais é possível a igualdade de oportunidades na escola. Embora a escola sozinha não tenha condições de promover tal mudança, pode denunciar e repensar os mecanismos.

Pais (2003) afirma que, mesmo que a democratização do ensino tenha como objetivo a igualdade de oportunidades, é necessário considerar os atravessamentos sociais, presentes na educação. Isso não quer dizer que o sistema escolar reproduza integralmente as desigualdades sociais, mas, para alguns, “o insucesso é quase uma inevitabilidade sociológica” (PAIS, 2003, p. 263).

Em contrapartida às normatizações da instituição escolar, um ponto positivo em relação ao funcionamento escola, mencionado por Andreia, é a não obrigatoriedade do uso do uniforme. Segundo a jovem, por meio de suas roupas, pode expressar melhor sua personalidade. Mesmo que, em contrapartida, a ausência do uniforme possa evidenciar as diferenças sociais.

Eu prefiro não ter que usar uniforme, na verdade. Por um lado, ele nivela as pessoas, ninguém se veste melhor que ninguém, todo mundo de uniforme. Mas é legal que tu consegue mostrar a tua personalidade, através de como tu te veste. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

O uso do uniforme escolar tem como objetivo a normatização dos seus alunos e sua ausência possibilita a expressão simbólica das identidades juvenis. Segundo Pais (2003, p. 121), as identidades dos grupos são “acompanhadas por complexos e sutis processos de diferenciação”. Os uniformes são elementos de “identificação com uma

---

<sup>34</sup> A forma escolar não se limita à socialização e elementos do funcionamento da instituição escolar, ela se refere às transformações sociohistóricas pelas quais passou e seus atravessamentos com outras instituições sociais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

categoria social”, vinculada à figura do estudante, ao pertencimento institucional ou ao status socializador da escola (MARCON, 2010, p. 112).

O que vejo, no cotidiano do IFRS, são algumas variações nos estilos dos jovens, porém as diferenças são leves. Alguns jovens se diferenciam pelo uso de *piercings*, cabelos coloridos, camisetas de bandas, evidenciando diferentes tribos. Mesmo que houvesse um código de vestimentas, possivelmente, as diferenças juvenis escapariam nos detalhes. Entretanto, a não obrigatoriedade do uniforme é uma forma de respeito à expressão das identidades juvenis.

Assim, nessa categoria, busquei delimitar as principais normas, implícitas e explícitas, do IFRS campus Caxias do Sul, e como os estudantes se inserem e são inseridos, nessa cultura escolar. É possível perceber, na análise da categoria, os paradigmas em relação às avaliações, o reconhecimento do mérito como um mecanismo escolar justo e a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar.

### **8.3.3 Centralidade da escola e a ausência do “não fazer nada”**

Embora, algumas teorias contemporâneas sobre os processos de socialização juvenis apontem para o enfraquecimento de instituições tradicionais, como a família e a escola, percebi, no contexto do IFRS, que a escola ainda tem centralidade. O que Pais (2003) propõe em relação a isso é a existência de uma interdependência dos diferentes contextos de socialização, mediatizados pelos grupos de amigos, pelas culturas juvenis e pelas culturas dos *mass media*.

Segundo Dayrell e Carrano (2014), a dimensão juvenil está vinculada ao espaço em que se constitui, transformando-o em espaços sociais pelos significados atribuídos. Assim, os autores afirmam que esse espaço praticado<sup>35</sup> “passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, em um espaço do fluir da vida, do vivido, além de fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.119-120).

Nas narrativas de grande parte dos jovens estudantes do IFRS campus Caxias do Sul, a escola aparece num lugar central e dessa centralidade decorre A

---

<sup>35</sup> Para Certeau (1996, p. 202), lugar e espaço são conceitos distintos. Lugar se refere à posição, algo que se encontra estável. Já o espaço é constituído por entrecruzamentos e movimentos, diferenciando-se do lugar. Assim, “o espaço é um lugar praticado”.

*ausência do “não fazer nada”*. Foi difícil para eles descreverem suas trajetórias pessoais descoladas da escola, desde o Ensino Fundamental. Destaca-se isso nas narrativas de Matias e Giovana. Além desse ponto, Matias ressalta que a escola é o lugar de atos significativos.

Tipo, nasci, cheguei na escola. Tipo, eu sempre fui resumido, tipo, a minha vida em estudar. Porque boa parte eu passei estudando e é o que eu mais fiz de relevante, que dá pra dizer. (MATIAS, Masc., 17 anos).

A jovem Giovana, assim como outros estudantes, situa a escola como instituição principal, identificando um desejo familiar de investir nos estudos. Além disso, a jovem percebe as influências da instituição escolar na sua forma de ser e estar no mundo.

A escola era a atividade principal, era o que eu tava mais focada. A minha mãe sempre disse que era a escola em primeiro lugar e depois o resto. [...] O que acontecia na escola sempre influenciava como eu me sentia comigo mesma, como eu me via, como eu via o mundo. (GIOVANA, Fem., 18 anos).

Jaqueline, também, pontua que a influência da vivência escolar é tão importante quanto a convivência com a família. A jovem mostra que a instituição tem participação na constituição do jovem como cidadão e auxilia na convivência com o outro, porém, além da aprendizagem dos conhecimentos formais, a estudante demonstra perceber que a escola, como instituição formadora, tem algumas falhas.

Eu cresci muito dentro da escola, porque eu acho que não tem como não influenciar. Acredito que a gente é colocado no mundo e tem... tá cheio de influência externa que vai te moldar. Então, acho que a escola é um ponto principal, assim como a família é. Algumas coisas na escola, elas vão te moldar como cidadão. Sei lá, como pessoa melhor, até por causa, não da escola como conteúdo, mas a escola como núcleo de pessoas que tu tem que conviver. E eu acho que a escola é muito importante, só que tem muita coisa errada dentro da escola. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

Ao mesmo tempo, para Jacqueline, a importância da escola se vincula a algumas cobranças e expectativas pessoais, que acabam trazendo sofrimento para a estudante. A jovem refere ter deixado sua vida pessoal de lado, para atingir metas pessoais de sucesso na escola.

Esse foi um dos problemas e acabou que eu me cobreí demais nos primeiros anos. Então, eu deixei um pouco a minha vida pessoal, o meu bem-estar pessoal pra estudar, pra atingir uma meta pessoal, sabe? Que nem era, atingir meta da instituição, mas tinha uma meta pessoal, acima de tudo. E isso acabou me estressando em relação à escola. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

Frente a uma escola que demanda muito investimento, a centralidade da instituição escolar e o excesso de tarefas fazem com que o jovem tenha que abrir mão de algumas experiências fora do cotidiano escolar. Conforme discorre Matias, não há tempo para descansar e isso lhe traz a sensação de não estar vivendo a juventude, é um jovem que se sente velho.

Eu deixava de fazer momentos de lazer, perdia momentos de lazer pra estudar mesmo, tipo até hoje em dia, eu ainda perco. Eu poderia sair, passear, tipo descansar a cabeça, porque é preciso. Tu tem que descansar a cabeça em algum momento, pra estudar. Eu pensava, tá eu preciso ter a cabeça descansada pra fazer a prova, só que eu tenho 5 provas pra fazer, então tipo eu não tenho tempo pra descansar a cabeça. Então, principalmente, quando eu entrei no Instituto pra cá que realmente mudou a minha rotina diária. [...] É muito estranho isso, tipo, eu me sinto velho, mas eu sei que eu sou muito novo, só que é mais uma canseira, mais do que se sentir velho. É mais um negócio assim, bah a minha cabeça tá estourando. (MATIAS, Masc., 17 anos).

A narrativa dos jovens sobre a ausência de lazer contrapõe a afirmação de Pais (2003) em relação às atividades de lazer para o jovem. Para o autor, uma das grandes divergências, do ponto de vista geracional, entre o cotidiano do jovem e do adulto, está vinculada ao “tempo de não fazer nada”. O adulto estaria voltado ao cumprimento das responsabilidades, usando seu tempo de forma prática. Enquanto o jovem teria tempo de sobra para a expressividade e o lazer.

A falta de espaço para atividades de lazer, também, aparece na narrativa de Andreia. Para ela, o investimento na escola lhe faz abrir mão das relações sociais fora da instituição. Enquanto seus amigos têm atividades de lazer, ela precisa dedicar o seu tempo para estudar.

Ah bom, quanto mais tempo tu tem que gastar com a escola, menos tempo tu tem pra tua vida pessoal. Então, eu vejo que meus amigos saem sempre, todo dia praticamente ou todo fim de semana e eu não posso sair. Eu tenho que ficar em casa estudando. Aí meus amigos reclamam que eu me afastei e tudo mais, mas tem que passar de ano, então é bem puxado. (ANDREIA, Fem., 15 anos).



O “não fazer nada” ou o “matar tempo” é, para Pais (2003), característica importantíssima das culturas juvenis, que se define pela convivência com os amigos. Conforme o autor, é no “não fazer nada que se produzem as solidariedade e identidades grupais; é nessas ritualidades que se geram as múltiplas construções (e distorções) juvenis da realidade” (PAIS, 2003, p. 131). Em especial, as saídas de final de semana seriam um momento de rompimento com a rotina do cotidiano.

Então, como ficam as trajetórias juvenis de grande parte dos jovens do IFRS, com a ausência do matar tempo? Além disso, Pais (2003) relaciona esta dimensão com o desenvolvimento de uma zona de autonomia dos jovens. Assim, que tipo de autonomia estão desenvolvendo?

Entretanto, mesmo que a escola seja o foco do investimento da maior parte do tempo desses jovens, há outros, em número menor dentro do universo da pesquisa, que lidam melhor com outras atividades fora da escola, ou pelo menos tentam, o que denominei como *Pequenos escapes*.

No caso de Matias, mesmo que os conteúdos, volta e meia, retornem ao seu pensamento, o estudante não abre mão de ter seu hobby. Como ele mesmo diz, há coisas significativas nas suas vivências, que não quer “deixar escapar”. Contudo, é nos pequenos escapes que os jovens do IFRS campus Caxias do Sul, também, constituem suas identidades juvenis.

Ainda tem muita coisa da minha vida pessoal que eu não deixo escapar, porque é um negócio que eu preciso, ter minha vida pessoal também. Tipo, não posso focar a minha vida inteira só em estudo, estudo, porque a vida não é só isso, né? Então, tenho também que me desfocar um pouco da escola, pra poder tipo aliviar a cabeça também. [...] Eu tenho um hobby: tocar. Eu toco, às vezes, eu tô tocando e me vêm um conteúdo na cabeça, mas eu tenho que... Não, não, eu tô fazendo outra coisa agora. (MATIAS, Masc., 17 anos).

Assim, Ariel afirma ter “dois mundos”. Ele é um dos poucos jovens que menciona, além de participar de atividades extracurriculares, ter vivências em grupos fora da escola. No caso do jovem, participa de uma banda e dá aulas de música.

Totalmente diferente (do que está estudando). Eu tenho dois mundos, né? Aqui dentro da escola eu sou acadêmico. De tarde, então, eu sou bolsista acadêmico também. Daí eu saio daqui e daí já sou músico, sou professor. Daí depois tem ensaio, depois tu toca, é essa loucura. Tá sendo uma fase muito legal fora da escola. (ARIEL, Masc., 18 anos).

É interessante perceber que os dois exemplos trazidos pelos jovens, relativos a experiências fora da escola, se relacionam com a música. Vários estudos sobre as culturas juvenis (ABRAMO, 1997; CARRANO, 2001; DAYRELL, 2005; FEIXA, 1998; WELLER, 2006) investigam as interações e representações simbólicas da música para as juventudes.

Outro jovem que traz narrativas de seu percurso fora da escola é Marcelo. O estudante relata a satisfação em fazer a carteira de motorista, além de ser sócio da empresa onde trabalha. Mostrando que, embora a escola seja importante, não é o único espaço de socialização e investimento para ele.

2017, se desse, eu aumentaria ainda mais, porque eu fiz 18 e eu tô fazendo a carteira, que era o meu sonho né? Então, tudo felicidade agora! Tudo ótimo! [...] Trabalho numa empresa, que agora eu sou sócio. Desde pequeno eu gostava de “fuçar” nas coisas. Destruir tudo. Abrir e consertar, estragar... Aí a minha mãe sempre me incentivou e ela me botou a fazer cursos, então. [...] Quando eu podia pegar vaga de aprendiz, eu já fui atrás. Aí eu já comecei a trabalhar na empresa que eu tô hoje. Aí o meu chefe, acho que ele gosta de mim, porque ele me ofereceu o emprego, daí eu fiquei lá. Eu acho que eu tô lá, agora vai fazer 2 anos. Foi agora a pouco que eu entrei de sócio. (MARCELO, Masc., 18 anos).

Além disso, destaca-se, no relato da maioria dos jovens, um distanciamento entre a percepção da relação entre vida pessoal e escola, ou seja, há uma *Indissociação do percurso escolar e do percurso pessoal*.

Os jovens tendem a perceber a correlação entre os dois fatores, mas o fazem longe da sua experiência pessoal. Pela narrativa de Leandro, o estudante sempre conseguiu separar os dois percursos, pessoal e escolar.

Se eu começar a ir mal nos estudos, eu sei que vai começar a afetar minha vida pessoal e provavelmente o meu psicológico. Então, eu vou começar me distanciar das pessoas fora da escola. Eu vou começar a me sentir muito mal fora da escola, por uma coisa que está dentro da escola. Se bem que eu acho que analisando aqui, eu consegui manter sempre as duas coisas bem separadas. (LEANDRO, Masc., 18 anos).

Contudo, na narrativa da maioria dos jovens, também, ressalta-se a ausência de tempo em relação à possibilidade de ter vivências próprias das juventudes, para além dos percursos escolares. Assim, parece que os jovens não percebem a privação dessas experiências, como uma forma de influência da escola em seus percursos de vida.

Esse contraponto é reforçado pela narrativa de Giulia, que não conseguia fazer coisas de “adolescente normal”, pois as cobranças externas e internas a privaram de outras experiências, mantendo seu repertório de vida restrito à escola. Em virtude disso, a jovem percebeu que precisa seguir outros caminhos fora da escola.

Eu não conseguia agir como uma adolescente normal, porque eu botava muito empenho nas coisas e isso acabava me afetando. Então se eu estudava pra tirar um 10 e eu ia lá e tirava 9, um 8,5. Aquilo lá, era o fim dos tempos pra mim, porque eu abri mão de várias coisas da minha vida pra tá estudando e então pra mim tinha que ser um 10! E outra coisa, eu pensava só na escola. Eu não tinha um momento de lazer. Daí foi um ponto que eu comecei incluir agora. E talvez em 2018 vai subir (a satisfação). (GIULIA, Fem., 18 anos).

A mesma questão se evidencia na narrativa de Amanda, o fato de faltar aula tem grande impacto, devido à dificuldade para recuperar conteúdos. Assim, esta pode ser uma forma simbólica de controle dos estudantes, já que quem falta aula “se ferra”, segundo ela. Em sua narrativa, a estudante destaca que a necessidade de estar sempre presente na escola é extremamente prejudicial para o estudante trabalhador, que não pode comparecer aos horários de atendimento no contraturno das aulas. Na realidade atual, esse é um impasse, pois o trabalho juvenil é necessidade de muitas famílias.

E aqui não dá. Tu falta uma aula, tu se ferra muito pra recuperar essa aula, porque a situação é difícil. Mas o que ajuda é o atendimento do professor, mas que pra quem trabalha, isso é muito ruim porque necessidade, sabe? Então, não tem como botar uma necessidade e o estudo. Geralmente, a pessoa vai pela necessidade. Então, eu acho que trabalho atrapalha bastante. (GIULIA, Fem., 18 anos).

Isso corrobora à interrupção da experiência de trabalhar, relatada por Theo e Pedro. Para Theo, o abandono do trabalho fez com que sua satisfação diminuísse, já que não pode mais ter sua renda, fato que se somou à falta de tempo para fazer outras coisas.

Por volta de 2009 eu trabalhei, daí eu conseguia ganhar o meu dinheiro, então foi 2 anos bem feliz pra mim. Podia comprar qualquer coisa. Depois eu parei e decaiu um pouco a escola, daí eu entrei no Instituto, daí o meu tempo foi por água abaixo. (THEO, Masc., 18 anos).

Mesmo que Pedro não esteja mais trabalhando, pode se dedicar mais à escola e ao curso de inglês. O jovem indica que tem outras responsabilidades em casa, das quais não pode abrir mão para estudar.

Até o ano passado assim, começo desse ano, eu trabalhava. Então eu tive que parar de trabalhar, porque eu tinha que vir, ficar o dia inteiro aqui no IF e eu consigo fazer curso (inglês) ainda normal. Bom, às vezes eu quero vir de manhã até e aí o meu pai não, às vezes, não tem como vir. Às vezes, eu não tenho como estudar, também. Porque tem que fazer serviço, mas isso é obrigação. (PEDRO, Masc., 16 anos).

Já para Helena, a responsabilidade de trabalhar juntou-se a outras tarefas que ela já tinha em casa e a uma família conflituosa. Assim, a estudante não se sente motivada para voltar para a escola e atendimentos no contraturno, pois se sente “desgastada”.

Agora que eu tô trabalhando e tudo, tipo... Bah, tenho que ir pro trabalho e vou ter que chegar em casa, fazer minhas coisas. Vou ter que tentar entender aquilo lá ou então vou ter que voltar pra escola pra algum atendimento, sabe? ... E vai desgastando. Aí aqui não tem resultado, porque lá fora é muito.... E daí eu chego em casa, a minha mãe briga. É as crianças gritando. É muito desgaste lá. (HELENA, Fem., 19 anos).

Outro aspecto, que parece ter sido afetado pela escola, refere-se às próprias vivências afetivas dos jovens. Conforme afirma Theo, é muito difícil achar tempo para fazer as coisas, o que inclui a convivência com sua mãe.

Porque o Instituto, ele te cobra bastante. Minha mãe também ela trabalha o dia inteiro, eu me dou muito bem com a minha mãe, acho que eu gostaria de ter mais tempo com a minha mãe e o Instituto, ele acaba não deixando. Porque ou tu vem pra cá, estuda, faz temas e trabalhos ou tu fica em casa e aproveita. Tu não consegue ter um meio termo... (THEO, Masc., 18 anos).

O mesmo se percebe na narrativa de Amanda, que diz não ter mais momentos de interação com sua família. Segundo ela, o diálogo com os familiares se tornou muito restrito.

E outra coisa, que a federal aqui agora é à tarde, no caso. Mas tem dias que eu venho de manhã. Tem dias que eu venho de tarde. Então é muito difícil da gente se ver ou da gente se falar. (AMANDA, Fem., 16 anos).

Nesta categoria, procurei discutir sobre o papel central da escola, nos percursos dos jovens do IFRS campus Caxias do Sul e a ausência do “não fazer nada”

decorrente das expectativas escolares. Por meio das narrativas dos jovens, foi possível perceber que a escola demanda grande investimento dos estudantes, fazendo com que outras vivências significativas sejam restritas. Por outro lado, há aqueles que conseguem circular por outros espaços para viver sua condição juvenil. Ainda há outros que utilizam o espaço da escola para criar vínculos que se expandem para fora da instituição.

#### **8.3.4 Sociabilidade e relações interpessoais**

Um dos aspectos mais estudados e relevantes para o entendimento das juventudes é dimensão das sociabilidades. Encontram-se as sociabilidades nos diferentes espaços, no tempo livre, mas, sobretudo, tem-se que reconhecer a importância e a presença deste aspecto, no cotidiano escolar. Assim, a próxima temática que emergiu do estudo nomeei como *Sociabilidade e relações interpessoais*.

Segundo Dayrell e Carrano (2014), a partir da convivência com o grupo, o jovem tem acesso a diferentes experimentações, passa a conhecer seus desejos e capacidades. Pelo exercício da autonomia, o jovem passa a utilizar da liberdade de fazer escolhas. As interações no grupo servem de mediação, um espaço de trocas, onde há a constante afirmação de si como jovem, diferente dos outros jovens e dos adultos, criando um “eu e um nós distintivos” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 117).

Em relação a fazer escolhas, Stecanela (2010, p.99) argumenta que elas funcionam “como um jogo de experimentação, de suscetibilidade ao risco, no qual tanto se pode ganhar como perder. As ameaças são permanentes, engendram mudanças e provocam pressão”. Assim, a condição juvenil precisa ser reinventada.

No IFRS campus Caxias do Sul, a partir das narrativas dos jovens, emerge uma ideia muito comum, que circula entre os jovens e que se relaciona com a ausência do “não fazer nada”. Segundo eles, quem entra num Instituto Federal, perde a sua vida social, dessas narrativas decorre a categoria *Perdas e ganhos na vida social*.

A afirmação de que perde sua vida social circula pelos diferentes estados do Brasil, inclusive, há páginas de humor nas redes sociais criadas por estudantes dos IFs, destinadas à temática. Nelas, os jovens riem de suas dificuldades na escola e utilizam frases como “No IF, sete é dez!”, para se referir ao significado das notas. A

média sete é o mínimo para a aprovação, mas, devido às grandes dificuldades, tem um significado de sucesso para eles.

A jovem Laura reproduz a ideia, porém reitera que sua vida social se expandiu a partir do contexto escolar. Entretanto, por dedicar tanto tempo à instituição, suas relações de amizade estão muito presentes na escola e continuam para fora dos muros da instituição. Assim, pode-se dizer que a escola ganha um lugar diferenciado na vida desses jovens que, ultrapassando os muros da escola, assume um significado afetivo e simbólico.

Então, é possível que um pouco da sensação que esses jovens têm de viverem excessivamente em função da escola perpassa pelo prolongamento da escola como um lugar social.

Dizem que quem começa estudar no IF perde vida social. Não é bem assim. Eu acho que eu vivo muito mais aqui dentro, do que pra fora. Então, tu tem amigos? Tenho, mas são todos daqui. Às vezes, eu fico pensando, eu quero sair com alguém que não seja do IF. [...] Eu acho que eu ganhei (vida social), quando eu entrei aqui dentro, na verdade. Por exemplo, antes eu não ia pra festa<sup>36</sup>, não fazia nada. E agora eu faço e eu me sinto bem. Porque, toda festa, todo lugar que eu vou, tem alguém do IF. (LAURA, Fem., 18 anos).

Adiante, na categoria *O que eu realmente aprendo na escola?*, irei aprofundar a discussão das aprendizagens decorrentes das relações, pois, grande parte dos jovens fala sobre a dimensão de aprender com o outro, de conviver com as diferenças e com menos preconceitos.

Na narrativa de Ana, percebe-se que as condições socioeconômicas aparecem de maneira diversa no IFRS campus Caxias do Sul. Embora os amigos da jovem façam brincadeiras pelo fato de Andreia ter estudado em escola particular e ser privilegiada, segundo a percepção deles, a estudante se sente mais acolhida e identificada com o IFRS, mostrando que a escola também é lugar de fazer amigos.

Eu entrei pro IF e aqui eu fiz muitos amigos. As pessoas são muito mais simpáticas, elas não dão tanta bola pra quanto dinheiro eu tenho no meu bolso. Apesar das pessoas me encherem um pouco o saco por ter vindo de escola particular. Acharem que eu tenho facilidades, sendo que a minha escola era muito fraca, muito mais fraca do que muitas públicas, na verdade. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

---

<sup>36</sup> Festa é o termo utilizado pelos jovens para se referir à balada, atividades em casas noturnas ou bares.

Giovana, também, ressalta que, inicialmente, sentia-se muito diferente de seus colegas, porém, a convivência permitiu que ocorresse a identificação com vários aspectos, que, possivelmente, são comuns a quase todos os jovens. Como afirma Pais (2003), as juventudes são, ao mesmo tempo, heterogêneas e homogêneas, pois há aspectos que são comuns e outros que se diferenciam em relação à condição de ser jovem.

Um negócio que me incomodava bastante, é que eu me sentia muito diferente dos meus colegas. E eu aprendi que no final das contas, mesmo sendo diferentes, não quer dizer que a gente não possa se tornar amigos e se aproximar. E, no final, descobrir que a gente tem coisa em comum sim. Mesmo que à primeira vista pareça que não tenha. (GIOVANA, Fem., 18 anos).

Em relação às diferenças e semelhanças sentidas pelos jovens nos grupos, Pais (2003, p. 115) afirma que é uma forma de constituir “o espelho da própria identidade”, pelo qual se sentem identificados ou diferentes, pela relação com o outro. A socialização entre jovens é uma “instância de proteção de identidades individuais”, protegendo-os de outras instituições socializantes que, muitas vezes, expressam apenas os valores familiares ou de gerações mais velhas.

Segundo Pais (2003), as identidades dos grupos são marcadas por objetos simbólicos e seus usos, que servem para expressar e consolidar essa identidade. A coesão interna dos grupos é decorrente da identificação com os objetos compartilhados. Assim, emerge da narrativa dos jovens a categoria *Grupos, competição e cooperação*.

Nas relações interpessoais estabelecidas na escola, Amanda constata a formação de diversos grupos em sua sala de aula. Os grupos, mencionados e definidos por ela, têm comportamentos diversificados, como: os populares que competem por nota; os que brigam entre si; e os “do fundão” que dormem. Os estereótipos de aluno, referidos por Amanda, lembram às reflexões de Brandão (1994), sobre “a turma de trás”, que representa a transgressão do jovem frente à chatice das atividades pedagógicas. Na sala de aula, “os usos da sala de aula refletem internalizações de papéis escolares ou culturais trazidos para dentro da escola” (BRANDÃO, 1994, p. 120).

Em meio aos grupos, Amanda relata a existência de um jovem que não participa de nenhum grupo, pois, na sua percepção, não se adequou, tendo em vista que suas ações destoam dos grupos citados. Assim, já que ele não estuda, acredita-se que não tem mais interesse em relação a si mesmo. A narrativa da estudante evidencia como são vistos aqueles que não seguem os comportamentos esperados no e pelo ambiente escolar, parecendo que a escola é o único investimento percebido como possível, para o desenvolvimento de si.

Assim, particularmente, a minha sala é dividida em vários grupos. Tem um grupo das que brigam, que tipo se tu falar uma coisinha, já puxam briga... Tem o dos mais popular, que, no caso, seria os que mais tiram nota. Tem o grupo do fundão que dorme. Tem outro que tem um dos meninos, que ele não tem grupo, mas que agora tá se enturmado. Ele é um querido, mas que ele... não sei o que aconteceu, mas ele não se encaixou, até agora. Ele não tinha se encaixado e eu acho que ele se sentiu bastante mal de estar aqui. Até porque ele rodou um ano e ele não estuda. Então, é como se ele já tivesse desistido dele mesmo. (AMANDA, Fem., 16 anos).

A competição por nota, também, é mencionada por Emanuel e outros estudantes. Segundo o jovem, a disputa para tirar as melhores notas prejudica as relações entre colegas.

Aqui, eu já percebi que todo mundo... tá todo mundo quer competir com todo mundo. Tá todo mundo querendo derrubar o outro, pra ser o melhor, pra ganhar mais nota e acaba ficando o clima meio estranho. (EMANUEL, Masc., 15 anos).

Para Dubet (2008, p. 42), “a crueldade subjetiva da meritocracia vem do fato de que os alunos são “obrigados” a se lançarem numa competição”. Essa competição acontece, já que são considerados iguais dentro da escola. Assim, a escola baseada no mérito e na igualdade de oportunidades funciona como uma engrenagem, que trata todos na mesma forma. Conseqüentemente, a competição entre pares se faz presente.

Ainda sobre a competição, Pais (2001, p. 25) afirma que, na escola, “os jovens são socializados pela competição escolar, onde contam com as notas, as classificações, as *performances*”. Junto a isso, há a socialização numa cultura consumista, que, somada à pluralidade de condições sociais, faz os jovens perceberem que não têm as mesmas oportunidades. O enfrentamento dessas



condições pode ser possibilidade de superação ou destino, dependendo das estratégias adotadas.

Além da questão da competição entre colegas, a cooperação e o apoio, também, foram muito frequentes nas narrativas dos jovens. Na trajetória de Jaqueline, a solidariedade permitiu que ela olhasse para além de si mesma. A estudante passou a apoiar os colegas e incentivá-los, independente, de eles terem resultados melhores que os dela. Além disso, fortaleceu suas relações de amizade, fazendo com que a experiência relacional se tornasse mais significativa.

Acho que solidariedade, muita... E amizade, acho que é um sentimento também. Em relação a ajudar quem tá do teu lado, que tá com dificuldade e ser ajudado. Tipo, não está esperando algo que alguém te ajude, mas saber que tu também vai precisar algum um dia. Que essa pessoa vai poder te ajuda. E ajudar sem saber, ajudar acreditando que a pessoa é capaz tanto quanto tu. Só que ela precisa só de uma mãozinha, só precisa acender alguma coisa dentro dela. Eu aprendi a ser mais, menos pra mim e mais pros outros. Acabei que quando eu entrei aqui, eu vi que tinha pessoas que tinham capacidade tanto ou superior que a minha, só que às vezes, não acendia alguma coisa pra ela sabe. Ela precisava de alguém pra acender, pra ligar e ir embora. E a pensar, ah... que a pessoa vai ser melhor que eu, não... Pensar que a pessoa vai ficar feliz com ela, consigo mesmo. (EMANUEL, Masc., 15 anos).

Outro ponto de destaque, que está presente na narrativa de vários jovens, é a vinculação com o outro pela identificação com o sofrimento. Conforme se percebe no relato de Matias, o fato de se sentir assustado e sentir que os outros também passam por isso faz com que se sinta identificado. Parecendo que este funcionamento é normativo e naturalizado nas relações interpessoais.

No início, tu fica muito assustado, porque é muita prova junto. Tu não tá acostumado com tudo aquilo de prova. Tu fica muito assustado, mas como tu vê, ah eu tô assustado, mas tu tem mais 30, 40 colegas assustados. Daí tem mais a turma de Química assustada, mais de plástico assustada. Daí tu vê que tu não tá sozinho nessa, tá todo mundo igual. Tu se sente um pouco mais aliviado, porque tá todo mundo no mesmo barco. É muito estranho, porque tá todo mundo sofrendo junto. [...] Então, eu tô normal, eu não tô tão diferente do pessoal e tu se sente mais normal, não tão fora assim da casinha. (MATIAS, Masc., 17 anos).

A relação docente, também, é um aspecto muito presente nos relatos dos jovens. Assim, a próxima categoria a ser analisada é a *Relação pedagógica e relação docente*.

Segundo Stecanela (2018, p. 934), “a vida escolar e a relação pedagógica são ritmadas por diferentes laços e eventos protagonizados no espaço da escola que afetam e são afetadas por culturas externas”. Nesse espaço, acontece a relação

pedagógica entre professor, aluno e conhecimento, que é também uma relação social e humana. No cotidiano da escola, está no nível macro, que se constitui por questões concretas e objetivas, e no nível micro, que se refere aos aspectos subjetivos da relação humana.

Neste sentido, os estudantes mencionam que a relação com os professores é, em geral, positiva e próxima. Para ilustrar isso, busca-se a afirmação de Giovana, a qual mostra que a relação se aproxima a uma amizade. Stecanela (2018, p. 940) afirma que, muitas vezes, a relação dialógica na escola é entendida como amizade. Contudo, o diálogo, além de forma de interação deve ser tomado como “uma forma pedagógica de conhecer e de se relacionar com o mundo”.

Além disso, a jovem refere que, possivelmente, em outras escolas não teria professores tão bons quanto no IFRS. No caso da instituição, a formação e a carreira são incentivadas. Desta forma, quase todos os professores do Técnico Integrado ao Ensino Médio têm, pelo menos, formação de Mestre.

Eu acho que se eu tivesse ido pra qualquer outra escola, eu não teria tido professores tão bons, que se preocupassem tanto com a gente e que, no final de contas, se tornaram amigos nossos. Então, no final de contas, nesses 4 anos, tenho mais coisas boas pra falar do que coisas ruins. Bem mais coisas boas. [...] Os professores sempre ajudaram muito os alunos, sempre mostraram preocupação, sempre. Não ficava aquela relação distante. Eles se aproximavam bastante, claro que dentro do possível e isso tornou toda a experiência aqui muito melhor, muito mais gratificante. E eu acabei aprendendo muito mais coisas do que eu imaginei que eu iria aprender. E eu acho que no final, a soma das minhas experiências, é positiva aqui no IF. (GIOVANA, Fem., 18 anos).

Para Eduarda, a relação docente teve uma mudança significativa. Segundo a jovem, antes, as interações com os professores tinham como foco “chamar a atenção” em relação aos comportamentos inadequados, durante as aulas. Embora a estudante ainda sinta um estranhamento em relação à forma como agem os professores no IFRS e sinta falta da relação autoritária, em alguns momentos, ela percebe que uma relação, na qual é delegada responsabilidade ao aluno, e este é concebido como participante de uma relação pedagógica dialógica, também, acaba sendo mais proveitosa. Essas questões apontadas pela estudante trazem o questionamento: como tem sido trabalhada a questão da autonomia nas escolas de Ensino Fundamental?

Eu vejo que aqui, eles não chamam muito atenção, mas eu sinto falta disso. É uma coisa, assim... Que aqui eles cobram, mas eles não ficam chamando a atenção. Se tu que fazer, tu faz, se tu não quer, tu vai mal e eu acho que... e quando me cobram muito aqui, eu vejo que é uma cobrança construtiva, não uma coisa ruim. (EDUARDA, Fem., 16 anos).

As narrativas dos estudantes sobre as escolas de Ensino Fundamental remetem à concepção bancária da educação discutida por Freire (1970), em que o conhecimento é depositado nos alunos, sem possibilidade de transformação. Para ocorrer a superação desta forma de opressão, o autor propõe uma educação problematizadora, que incentiva o ato cognoscente entre sujeitos. A teoria dialógica, segundo Freire (1970, p.103), nega o autoritarismo e supera a contradição educador e educando. Desta forma, há a afirmação da autoridade e da liberdade. “Não há liberdade sem autoridade” e a autoridade autêntica se produz pela liberdade.

Embora as narrativas remetam às “culturas de reclamação”, conforme argumenta Stecanela (2018, p. 943), a expressão das expectativas e desconfortos, por parte dos professores e alunos, anuncia a possibilidade de diálogo e a reflexão sobre as políticas e teorias da área da educação. Nesse processo, há a oscilação entre “uma relação pedagógica dialógica e a coisificação da relação”.

Além disso, Dubet (2008, p.55) aponta que, pensando numa escola justa, “os professores mais eficazes são frequentemente os mais equitativos e conseguem conduzir as diferenças de *performances* entre seus alunos”. Esses aspectos evidenciam a necessidade de uma relação pedagógica diferente, nas escolas contemporâneas.

No percurso da escola fundamental, a relação docente apareceu como contraponto à relação atual com professores, no IFRS campus Caxias do Sul. A maioria dos jovens associa a relação com o professor ao modo como se sentiam em relação à escola. Para Rosana, o fato de não ser tratada como criança era algo positivo. A jovem entende que uma relação dialógica e que parte do cotidiano do estudante não é “coisa de criança”. Questão que perpassa pelo reconhecimento de uma relação pedagógica, reconhecendo a criança como sujeito.

Depois quando eu mudei de escola, eu gostei porque a escola era, eu achava que ela era divertida na época. E as professoras não me tratavam como uma criança, mesmo eu sendo na época. Elas conversavam e me ensinavam coisas que eu gostava. (ROSANA, Fem., 18 anos).

Na narrativa de Emanuel, há a lembrança negativa da influência da professora em sua vida pessoal. O estudante mostra a vivência com uma docente que não estabeleceu contato com sua realidade e passou a opinar a partir dos próprios conceitos, o que não possibilitou a formação de um vínculo positivo entre professora e aluno.

Daí no 2º ano eu coloquei assim, eu diminui um pouquinho mais o pessoal, porque eu lembro que uma professora começou a se meter na minha vida. Eu sou vegetariano desde que eu tenho 3 anos, porque foi um trauma que eu tive em relação a umas coisas da minha família. E daí ela começou a se meter na minha vida pessoal. Começo a falar: tu tem que comer carne! Eu: mas por quê? Ela respondeu: tu tem que comer carne, senão tu vai morrer. (EMANUEL, Masc., 15 anos).

Para Helena, as narrativas na direção de uma história de fracasso escolar continuam e mostram a participação da relação docente no processo. Segundo a estudante, sua dificuldade existe desde o princípio de sua vida escolar. Entretanto, Helena identificou facilmente quais são os comportamentos esperados dos estudantes, que fazem com que progridam entre as séries. Além disso, a jovem aponta para a questão das dificuldades encontradas na escola pública estadual, em relação à falta de professores e à baixa qualidade do ensino, acabam prejudicando a aprendizagem dos alunos.

A narrativa de Helena, também, mostra que a relação autoritária estabelecida por uma professora foi muito marcante em seu percurso. Juntamente as suas dificuldades, a exposição em sala de aula teve um efeito de retraimento, que é retratado pela estudante pela metáfora do pavão. O ocorrido acentuou ainda mais a ideia de que a escola não é lugar para ela. Desta forma, a escola é vista apenas como uma obrigação e não a partir de um sentido individual.

Eu tive um Ensino Fundamental muito fraco, como era escola estadual, não tá nem aí. Na 2ª série, eu mudei muito de professor e isso me deixava muito, mas mesmo assim eu ia passando de ano. Eu percebi que ia passando de ano, mas não pelo tanto pela inteligência que eu tinha, porque eu não tenho muita inteligência, sabe? ... Porque as professoras iam me empurrando, porque eu era sempre queridinha, eu nunca respondia pro professor, nunca discutia, nunca sabe... Quando mandava calar a boca, eu calava. Então, era por isso, eu ia notando, só que eu ficava quieta. Na 3ª série foi ali que eu realmente percebi, que eu comecei a perceber que eu tinha que estudar, não era mais aquela coisa. Um dia, eu fui mal na prova de Matemática e a professora brigou comigo na frente da sala inteira e aquilo ali... Parece que o pavão quando tá aberto, só que daí quando ele se recolhe todo? Foi a mesma coisa comigo. Eu me fechei. [...] O que mais me deixava triste também é que eu não tinha vontade de ir à escola assim, eu já não gosto de estudar e as pessoas te pisavam mais ainda. [...] Na realidade, desde a 1ª série, eu tive muita dificuldade na escola. Muita, muita, muita. Eu sou preguiçosa, eu digo, eu sou preguiçosa, eu não gosto de estudar, pra mim eu não estudava de verdade, é por obrigação. É muito difícil pra mim entender as coisas. (HELENA, Fem., 19 anos).

Stecanela (2016) identifica que há um paradoxo em relação à escola, pois ela é percebida, ao mesmo tempo, como um direito e uma obrigação. Por um lado, os estudantes percebem a função da escola na transição da vida adulta, na constituição identitária e na socialização. Por outro lado, as queixas evidenciam que as relações pedagógicas não atendem às expectativas e demandas dos jovens.

Embora, a relação docente seja, predominantemente, positiva no IFRS campus Caxias do Sul, Ariel afirma que nem todos os professores agem da mesma forma. Segundo ele, alguns apresentam um bom vínculo com os estudantes, enquanto outros não parecem se preocupar com a relação pedagógica.

Depende muito, mas se ele for aquele professor... Porque tem uns que dá a aula e vai embora. Mas se for aquele professor que chega, dá aula, conversa contigo e dá dicas. Bah professor, eu tô pensando isso e ele te auxilia. (ARIEL, Masc., 18 anos).

Por fim, Giulia aponta uma questão importante: a formação de professores. Para a jovem, há alguns professores que têm uma formação excessivamente técnica e que falham nas questões pedagógicas. O olhar mais duro e a dificuldade com a didática em sala de aula acabam impactando na vida dos estudantes, que sentem dificuldades em entender as cobranças e os próprios conteúdos.

Aqui tem uns que são professores técnicos, não tem um ser humano ali. Então, isso é uma coisa que ainda tem que ser desenvolvida nas escolas, porque eles vêm muitas vezes sem uma licenciatura e são engenheiros. Eles são ótimos professores, são pessoas com doutorado e tal, mas não tem essa forma de transmitir e isso dá uma afetada na nossa vida também. (ARIEL, Masc., 18 anos).

Adaptando o conceito de coisificação de Freire, na Pedagogia do Oprimido, Stecanela (2018, p.942) se refere ao tipo de relação que perverte o diálogo, “objetificando ou coisificando o outro e a relação”, como uma relação objetificada. Para que ocorra o enfrentamento da dominação, decorrente desse tipo de relação, é necessário o estabelecimento do diálogo.

Segundo Freire (1970, p. 78), “a ação dialógica é indispensável à superação revolucionária da situação concreta de opressão”. Na relação dialógica, há o encontro entre sujeitos, o eu e o tu, para transformar o mundo. Em contrapartida à dominação entre os sujeitos, há espaço para a pronúncia da palavra.

A relação docente deve ser potencializadora de aprendizagens e não se restringe à ação unilateral do professor. O docente deve auxiliar promovendo a pesquisa, o diálogo e a interação com os alunos, respeitando seus contextos históricos e sociais. O professor pode auxiliar junto às necessidades individuais e sociais, a fim de intervir sobre as estruturas injustas, tornando mais harmoniosa a realidade de seus alunos (SHIN, 2008).

Para Dubet (2008), os adultos têm uma função de auxiliar no crescimento dos estudantes, sobretudo, na função de professores. Essa postura remete ao que é reforçado por diversos autores da área da educação, que afirmam: a educação não restringe ao conhecimento formal. A partir disso, as singularidades dos alunos passam a ser consideradas.

Outra questão, que se vincula à relação pedagógica e ao diálogo é a escuta. Segundo Freire (1996), um dos pressupostos para uma Pedagogia da Autonomia é saber escutar. Em uma educação democrática e solidária, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (FREIRE, 1996, p. 43). Fala-se com o outro como sujeito e não como objeto.

Embora, a escola tenha mudado em vários aspectos, nos últimos tempos, ainda se percebe que o jovem ainda não se sente escutado. Trazendo o questionamento, além da questão da escuta na relação pedagógica, sobre a participação juvenil da escola.

Conforme Jaqueline, a escuta dos jovens ainda é muito superficial. Segundo ela, a “juventude precisa ser interpretada”, evidenciando que as juventudes ainda são entendidas a partir de estereótipos, fazendo emergir um indício de concepção de

juventude, a partir do paradigma geracional. O que a jovem nos diz revela que ainda faltam espaços para as juventudes se expressarem e que houve mudanças na condição juvenil.

Eu gostei porque o conteúdo me chamou muito atenção, que era da juventude, direito à educação. Eu acho sensacional pesquisas sobre isso e fora isso, eu tinha muito interesse. Eu queria fazer como segunda faculdade, que eu quero fazer duas. [...] Eu adoro esse tipo de conteúdo e eu acho importante trazer esse tipo de questão e, principalmente, trabalhar com os alunos, ouvir os alunos. Muitas vezes, o que passa é só o superficial sabe, é 1% daquilo que tem por dentro de todo mundo e que às vezes os alunos precisam ser interpretados. A juventude precisa ser interpretada. E ela precisa de espaço, porque não adianta. A gente tem muito mais espaço do que por exemplo a juventude de 20 anos atrás, mas não é o espaço que a gente precisa. Não é o espaço que a gente... que a gente quer ainda. Não é aquela liberdade de tipo, eu posso chega aqui e vou falar qualquer coisa. Nossa, eu acho fenomenal trabalhar com essas questões, eu adoro esse tipo de questão. (JAQUELINE, Fem., 16 anos).

A narrativa de Jaqueline remete aos estudos atuais sobre juventudes, que têm ressaltado a importância da participação juvenil na escola. Segundo Gil (2012, p. 94), “a diversidade das formas e conteúdos da participação dos jovens dessa geração, apresenta desafios à escola que busca maior aproximação com os sujeitos circulantes diariamente em seus espaços”.

A dimensão da escuta não se restringe apenas à escola, há uma grande necessidade do jovem em ser escutado em outros lugares, como por exemplo, junto à família. Desta forma, na próxima categoria *Relações com a família*, abordarei às relações familiares dos jovens do IFRS campus Caxias do Sul.

Para Sarti (2004, p. 02), a família é “como um universo de relações, que se delimita pela história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios e que será, por eles, reproduzida e ressignificada, à sua maneira”.

Para vários jovens, a família tem um papel presente, sobretudo, em relação ao incentivo para os estudos. Na narrativa de Fernando, é possível verificar que o jovem toma a vivência do pai como exemplo, para que ele possa seguir estudando. A narrativa do jovem evidencia a importância dos vínculos familiares, no suporte e na mediação dos percursos juvenis.

Com a ajuda dos amigos e dos pais, principalmente. O que eu levo desses 17 anos, é um aprendizado que escola nenhuma poderia ensinar, só a vida mesmo. Sou grato por todas as oportunidades que eu tive, por ter uma condição financeira estável, por ter um pai que foi militar. Ele é aposentado atualmente, mas ele pode me ensinar muito do que ele aprendeu tanto no exército como com a vida. Porque a vida do meu pai no início não foi uma vida fácil. Teve que trabalhar bastante pra conseguir chegar onde ele tá agora e daí minha mãe da mesma forma. (FERNANDO, Masc., 17 anos).

O mesmo é mencionado por Leandro, do qual a família não teve muitas possibilidades de estudar, mas que sempre o incentivou. Para ele, estudar é uma oportunidade de ter um futuro melhor, diferente da condição atual de seus pais.

Eles sempre valorizaram bastante a escola, porque eles... como minha mãe parou na quarta série e meu pai parou na oitava, eles disseram pra eu estudar. Eles querem que eu tenha uma vida melhor, que eu dê uma vida melhor para os meus filhos do que a vida que eles me deram. E que eu tenha uma vida melhor do que eles tão tendo agora, sem as dificuldades financeiras deles, no caso. [...] Eles apoiaram e deram o máximo possível para conseguir me formar e conseguir sempre me dedicar ao máximo para os meus estudos. Então, eu não posso reclamar sobre isso. (LEANDRO, Masc., 18 anos).

Na narrativa dos jovens, evidenciam-se as expectativas dos pais e a necessidade de superar as condições educacionais, políticas, sociais e culturais dos pais. Conforme afirma Correa (2008), embora os modos de individuação venham se modificando, o jovem brasileiro ainda é muito ligado à família. Para famílias mais humildes, a escola ainda é possibilidade de melhoria de vida.

A partir da exposição de Andreia, pode-se constatar que, pela realidade atual, muitos pais passam tempo longe de casa em função de suas rotinas laborais e não têm um espaço de diálogo com os filhos. Além disso, junto aos amigos, certos tipos de conversa, também, não se desenvolvem, pois compartilham problemas semelhantes.

Eu não posso exigir que meus amigos me escutem e fiquem me ouvindo falar da minha vida, porque eles têm os problemas deles. Eles têm que fazer as coisas deles, então, eu quase nunca consigo conversar com ninguém sobre a vida, no caso sobre a minha vida. E a minha mãe tá sempre trabalhando, então é complicado, é difícil. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

Para Helena, há falta de apoio da família, que não se restringe apenas aos assuntos escolares. A jovem sente que seus familiares reforçaram alguns estereótipos, com os quais Helena não se identifica. Os estereótipos da família de Helena se vinculam com o ideal de aluno, mas, principalmente, em relação a questões



de gênero e do corpo feminino, que impactam na forma como a estudante se sente e como a sua autoimagem se constituiu.

Lá em casa, minhas irmãs diziam, porque eu já disse pra ela, se ela quiser ajuda é só pedir. Minha mãe dizia isso pros professores, só que não era essa a realidade, entendeu? Era mentira. Era tipo, se eu pedir alguma coisa, elas começavam: tu vai rasgar todas as folhas desse caderno, vai copiar tudo de novo o que tu não fez na aula. Porque, essa tua letra não é assim, porque tua letra não pode ser desse jeito, porque tu não pode escrever assim. Porque tu tem que escrever bonitinho, igual as outras meninas. Tu não tem que ser desse jeito, teu caderno não tem que ser desse jeito. Tu tem que ser mais inteligente, tem que ser mais bonita, tem que saber se arrumar. Tu não é inteligente, tu não vai pra frente na vida, tu vai sempre ficar nessa, tu sempre vai morar com o pai e com a mãe, porque tu não vai conseguir alguém na vida. Eu sempre fui muito julgada principalmente pela família. Encolhe a barriga, não anda desse jeito, anda com não sei o quê, tem que botar tal calça, tem que usar tal sapato. Tá, mas esse sapato me machuca! Tá, mas mulher sofre, porque é assim que tu tem que andar! (HELENA, Fem., 19 anos).

Sobre o suporte que recebem de suas famílias, segundo Dubet (2008, p. 30), “grupos mais favorecidos dominam melhor as estratégias e os recursos educativos”. Percebe-se nas narrativas dos estudantes que este argumento se confirma, porém, há famílias pobres e pouco instruídas que se engajam e valorizam o percurso escolar de seus filhos. De alguma forma, conseguem superar as dificuldades de seu meio social.

No relato dos jovens entrevistados, também, foram frequentes a descrição de alguns conflitos com os pais. Esses conflitos acontecem em função das cobranças em relação aos jovens, que, muitas vezes, são sentidas por eles como desproporcionais às situações vivenciadas. Tanto para Giulia quanto para Mariana, as exigências dos pais fazem com que tenham reações agressivas, cuja exigência é sentida como pressão.

Eu ficava agressiva algumas vezes com os meus pais. Tipo, bah tenho que estudar aquilo ali, vem ali falar. Já tô estudando, já tô cansada, já mal e aí o que que eu ia fazer? Não respondia com educação, porque fico agressiva ainda, mas menos. (GIULIA, Fem., 18 anos).

Ah meus pais, eles encham muito o saco, por causa que eles ficam dizendo que o fundamental é a mesma coisa que o Ensino Médio. Isso é verdade, mas, eles... sabe, botam muita pressão. Eu não gosto disso, sabe? Aí vão enchendo muito o saco e eu acho isso chato. A minha mãe fica me cobrando muito, quando eu chego na hora da prova, por exemplo, eu fico nervosa. Porque, eu não vou ir bem, depois a minha mãe e meu pai vai ficar triste, essas coisas. (MARIANA, Fem., 15 anos).

Além da função fundamental de significação simbólica, a família é lugar da expressão da afetividade. Justamente, na juventude, pela abertura do jovem aos

outros externos ao núcleo familiar, a família acaba sendo espaço de conflitos (SARTI, 2004).

Em relação a sua condição juvenil, Andreia ressalta em sua trajetória que, muitas vezes, é difícil conciliar a cobrança da escola com os problemas que têm fora dela. Para a jovem, assim como para outros entrevistados, o que acontece fora da escola influencia muito na forma como se sente, dificultando que tenha um bom desempenho escolar.

Ah... minha cabeça fica muito cheia de problemas de fora. Do lado de fora eu tenho muitos, muitos problemas. Muitas coisas pra pensar. Aí eu chego na escola e eu não consigo me concentrar que nem eu queria, porque eu fico pensando nos problemas externos, das coisas que tão acontecendo do lado de fora. Acho que isso atrapalha o desempenho também, porque é muita coisa pra pensar. Muita, muita coisa e aí puxa, eu deveria estudar, mas eu preciso de um tempo pra relaxar, fico nessa dúvida. (ANDREIA, Fem., 15 anos).

Para Rosana, o que acontece na escola é levado para fora, na sua convivência familiar. Mas, além disso, a estudante, também, percebe que algumas situações na vida pessoal já fizeram ela pensar em desistir da escola, como a separação dos pais.

Influencia muito. Se eu tô estressada com alguma coisa da escola, eu vou chegar lá em casa e vou acabar descontando neles, porque eu faço isso muito. Porque é a única vivência que eu tenho fora da escola, eu chego em casa, meu pai e minha irmã. Então eu acho que influencia muito, tanto inversamente acabou que o que aconteceu na minha vida influenciou na escola. (ROSANA, Fem., 18 anos).

Neste sentido, Rafael ressalta que as experiências de frustração podem ser determinantes em relação à forma como a pessoa irá se relacionar na escola. O estudante afirma que é necessário compreender a forma de cada um ser, a partir das suas vivências.

Tu não pode cobrar de uma pessoa que passou a vida inteira sendo frustrada, que ela chegue aqui e ela vá tratar todo mundo bem. Então, a gente não pode cobrar das pessoas que todas ajam do mesmo jeito e o que que faz cada um ser diferente é da onde é que tu veio, é com quem tu tá convivendo. (RAFAEL, Masc., 17 anos).

Em relação a essa temática, Dubet (2008) discute que as experiências de vida não podem ser comparadas estatisticamente. Elas são mensuradas pelas trajetórias

individuais, que utilizam as *performances* e o mérito individual como parâmetros. Por esta lógica, a performance e o mérito não consideram a diversidade de cada trajetória.

Mesmo sendo comuns, as relações afetivas entre jovens que se vinculam ao namoro e à sexualidade foram pouco mencionadas na pesquisa. Os relatos trazidos situaram-se em relação ao apoio que tem dessas figuras em relação à escola.

Desta forma, na presente categoria, procurei refletir sobre as diferentes relações e sociabilidades dos estudantes do IFRS campus Caxias do Sul. Por meio das narrativas dos jovens, ressalta-se que as relações estabelecidas na escola são, predominantemente, positivas. Destacando-se a relação docente, que se aproxima de uma relação dialógica e a relação com outro, de onde emergem aprendizagens e apoio.

### **8.3.5 Possibilidades de significação da condição juvenil na escola**

Ao refletirem e avaliarem seus percursos escolares, no IFRS, os jovens entrevistados atribuem um significado positivo, porém se referem a fatores que vão além das aprendizagens formais. Desta forma, explorarei a categoria denominada *O que eu realmente aprendo na escola?*

As principais palavras utilizadas pelos jovens para definir a sua vivência na escola relacionam-se ao amadurecimento, ao crescimento e à transformação. Como pontua Katia, ela se sente mais madura em comparação ao seu percurso anterior, no Ensino Fundamental, atribuindo isso às vivências e não apenas ao amadurecimento em relação à idade. A narrativa da jovem reforça que a condição juvenil vai além das mudanças biológicas.

Obviamente, a gente sempre vai evoluir, vai amadurecer... Mas muito mais madura agora no Ensino Médio do que no fundamental. Claro, não sei se é muito pela idade, mas por outros tipos de vivência. (KATIA, Fem., 19 anos).
--

Giovana, também, fala sobre a questão do aprendizado em relação às situações vividas. A jovem expõe sobre o processo de aprender a lidar com as frustrações, como forma de crescimento pessoal.

O que eu vejo é que foi um aprendizado. Eu tive que passar por isso, pra aprender a lidar melhor com essas situações. Pra entender que nem sempre é o que a gente quer, que a gente não vai poder escolher tudo que a gente vai ter que fazer na vida, mas que a gente pode tirar o melhor disso. A gente pode aproveitar, a gente pode crescer com essas situações. (GIOVANA, Fem., 18 anos).

Essas narrativas sobre a aprendizagem mostram que, além dos conteúdos programáticos, os estudantes consideram outras aprendizagens significativas. Como indica Dubet (2008, p.105), “a escola justa deve também oferecer bens educativos que não resultam nem da performance seletiva, nem da utilidade, mas do reconhecimento e da dignidade”.

Além da questão curricular, o que se destaca muito no relato dos jovens é a participação em atividades extracurriculares oferecidas pelos professores. Conforme exposto por Joana, a atividade como bolsista foi positiva para suas interações sociais e acabaram influenciando na maneira como ela se sente na escola.

Porque esse ano também me tornei bolsista, né? E acabei conhecendo bastante gente e o meu círculo social aumentou muito. Então, o que eu sinto em relação ao Instituto, este ano, aumentou muito mais do que o ano passado. Porque no ano passado eu não tinha muita vontade de vir, assim como esse ano. Esse ano até gosto de ficar o dia inteiro na escola, sabe? No ano passado, eu não ficava de tarde, esse ano eu fico o dia inteiro porque eu gosto de ficar aqui. (JOANA, Fem., 17 anos).

O mesmo se percebe para Emanuel, as experiências fora da sala de aula são diferenciais do IFRS Campus Caxias do Sul, pois, são vivências que agregam sentidos em suas vidas pessoais, além do curso técnico.

Eu entrei em muita atividade extracurricular, que aqui no IF oferecia, que na minha escola não oferecia. Isso, é uma das coisas que eu, certamente, vou levar. Mas o IF não é um curso técnico, mas eu vou levar as experiências que eu tive extracurriculares, isso que acrescentou muito mais ao pessoal. (EMANUEL, Masc., 15 anos).

Outro aspecto indicado refere-se ao estágio curricular, que deve ser desenvolvido em uma empresa nos anos finais do curso. Conforme Rosana, o estágio, que era percebido como algo negativo, motivou-a continuar e concluir o curso. No entanto, a motivação não vem da possibilidade de contato com o mundo do trabalho, pois Rosana considera as atividades repetitivas ruins. O que a estudante destaca é a vivência junto a outro grupo de pessoas.

E o estágio foi o que me motivou a aguentar o início do 4º ano, porque eu pensava, não vou conseguir terminar. Mas o estágio foi mais divertido do que eu pensei que seria. Não pelo trabalho em si, porque eu não consigo ficar fazendo uma tarefa repetida tipo, todo dia. E era o que eu fazia no estágio. Mas as pessoas, eu chegava lá e tinha umas sete, oito mulheres no laboratório e eu ia pra fábrica, conversar com as pessoas da fábrica. Então, o estágio me fez focar e dizer, não, eu vou conseguir terminar. Não vou desistir, tá terminando já. (ROSANA, Fem., 18 anos).

Para Ariel, conhecimento é a palavra utilizada para retratar a sua trajetória. O jovem atribui à escola a possibilidade de expandir a sua visão sobre o mundo, ao contrário do que percebe como possível em uma escola pública estadual. Ariel vê, no IFRS, possibilidades de futuro pelo acesso à educação superior e à pós-graduação.

Conhecimento. Pra mim foi isso. Aprendi muito, vi muita coisa que eu nem imaginava. Conheci muita gente diferente, muita cultura e vi que o mundo é muito mais além, do que aquilo que tu vê no fundamental, por exemplo. Se tu vê gente que sai daqui e vai pra uma escola de médio estadual. Às vezes, faz faculdade ou, às vezes, só faz um curso técnico e ficam por aí. Aqui, tu já sai técnico e muito incentivado pra tu crescer. Fazer um mestrado, graduação, etc. (ARIEL, Masc., 18 anos).

Dubet (2008) reflete que para uma escola ser justa, além das aprendizagens formais, a escola deve ser um meio de integração social. Além disso, deve possibilitar uma “igualdade individual de oportunidades”, permitindo que cada sujeito tenha domínio em relação a sua vida e que possa construir confiança em si e no outro. Essas questões são fundamentais em uma sociedade que se baseia na democracia e na solidariedade.

Outra narrativa que se destaca é de Giulia. A jovem usa a metáfora da borboleta, para ilustrar o seu processo de metamorfose, a partir da escola. Porém, a beleza de ser borboleta não cessa as dúvidas e a expectativa de ter um retorno de seu investimento, no futuro.

Não sei se seria bem um sentimento, mas, transformação, metamorfose. Eu era uma lagarta e virei uma borboleta. Dúvidas em relação se eu tava fazendo a coisa certa em me dedicar tanto e esperança. Esperança que isso um dia valha a pena o que eu fiz. (GIULIA, Fem., 18 anos).

Embora, a utilidade dos diplomas seja considerada relacionada ao utilitarismo e liberalismo, pensar nisso, também, é uma condição de uma escola justa (DUBET, 2008). O grande investimento feito no percurso escolar tem um valor simbólico, atribuído por cada indivíduo. Se observarmos o relato de Giulia, percebemos que a

utilidade do diploma está além de uma questão prática, que se relaciona com a formação em si, mas com o reconhecimento de seu esforço.

Conforme a análise da categoria anterior, a escola, para os jovens do IFRS campus Caxias do Sul, remete a um sentimento de crescimento. Contudo, junto a esse sentimento, o avanço em direção ao mundo adulto traz consigo uma sensação de peso em relação à vida adulta. Por isso, discutiremos a categoria *O crescer e o peso do mundo adulto*.

Para Fernando, o ingresso no Ensino Médio, um mundo considerado por ele mais próximo da vida adulta, traz uma mudança significativa nas relações interpessoais. Antes desse movimento, suas interações, pareciam se basear na solidariedade, e agora estão diferentes.

Agora, o motivo de ter descido (a satisfação) um pouco, justamente por ter entrado no Ensino Médio e passar a ver o mundo de uma outra maneira... E perceber que, às vezes, as pessoas são um pouco difíceis de trabalhar. Que a gente começa a entrar nesse mundo mais adulto e percebe que nem todas as pessoas... elas querem o teu bem, que nem todas as pessoas... elas estão aqui pra te ajudar. (FERNANDO, Masc., 17 anos).

O mesmo sentimento é compartilhado por Helena, que precisou se inserir precocemente no “mundo adulto”, em virtude do trabalho. Para ela, o acesso ao emprego lhe possibilita um salário, para suas atividades de lazer. Entretanto, o tempo se tornou mais limitado, já que tem que conciliar as atividades da escola e do trabalho. Acrescenta-se a isso a falta de apoio sentida pela jovem, na direção desse novo mundo.

Eu só quero ser feliz, levar uma vida tranquila, não tão pesada. Porque, antes, eu não tinha dinheiro pra sair, pra aproveitar, pra gastar e daí arranjei um serviço. Só que agora eu não tenho tempo pra sair, pra gastar e pra viajar. Porque, eu não tenho mais tempo. Eu tenho dinheiro, mas eu não tenho tempo. [...] Daí depois eu fui vendo como é que o mundo era, que é difícil ser adulto. É muito difícil ser adulto, ainda mais sem apoio, sem ter ninguém pra confiar. (HELENA, Fem., 19 anos).

Aquino e Martins (2007) afirmam que as intensas demandas pessoais e laborais criam um paradoxo para os sujeitos, pois, se por um lado, há muitas imposições, por outro lado, há um grande desejo de ter tempo para si. Contudo, o tempo para “não fazer nada” não está entre os valores das sociedades modernas, fazendo com os não haja tanta clareza sobre os contornos da vida pessoal e social.

Segundo Pais (2003, p. 144), “as representações sociais que norteiam a entrada para a vida adulta aparecem fortemente determinadas por estratégias de mobilidade social”. O autor pontua que preocupações com o futuro profissional estão mais ligadas às classes médias, ao passo que as classes populares estariam focadas no presente. Entretanto, não é o que percebemos em relação aos jovens da pesquisa, pois há condições socioeconômicas diferentes, mas a preocupação com o futuro aparece nas narrativas, em geral.

Em contrapartida, ao peso sentido em relação à fase adulta, para esses jovens, a infância é lembrada como melhor momento da vida, na qual não há percepção de cobranças, responsabilidades ou problemas. A inserção na escola é vista como uma pequena responsabilidade para a criança. Inicialmente, na instituição escolar, não há grande complexidade nas tarefas e há espaço para o lúdico, porém, à medida em que vão crescendo, a escola começa a exercer mais pressões em relação ao desempenho, da mesma forma que a cobrança dos pais vai aumentando. Além disso, as mudanças percebidas em relação aos aspectos do crescimento físico e psicológico, geram um desconforto nas relações intra e interpessoais. Alguns desses aspectos, estão presentes nas narrativas de Giovana e Ariel.

Aos 13 anos já piorou um pouco, porque é uma fase bem complicada. Meus amigos mudaram também e então no final eu acabei me sentindo um pouco desconfortável. (GIOVANA, Fem., 19 anos).

No começo do colégio, tu não tem muita mentalidade. Pra ti é um mundo feliz, tu faz o que tu quiser. Daí depois tu vai descobrindo um pouco a vida e vai acontecendo os coisas ruins, as coisas boas. Tu vai começando a trabalhar, tu vai começando a criar responsabilidade. (ARIEL, Masc., 18 anos).

Em meio às reflexões sobre a vida adulta, ao analisarem seu percurso escolar destaca-se, nas narrativas dos estudantes concluintes do Técnico Integrado ao Ensino Médio, a nostalgia em relação aos anos vividos na escola. Principalmente, a tristeza em deixar para trás o vínculo com os colegas, bem como a superação das dificuldades encontradas.

Eu me sinto muito triste por ter deixado muitos momentos passar. A gente acaba não pensando que são só quatro anos. Nossa, quatro anos é muito tempo e tu acaba deixando passar muita coisa. Então, é um sentimento meio de saudade também do 1º ano. Relembrando algumas coisas que a gente fazia, que a gente falava. Alguns colegas que já saíram também. Alegria por ter conseguido, mesmo tentando desistir, ter conseguido chegar até aqui, que muitos não conseguiram e um pouquinho de tristeza por tá acabando. (ROSANA, Fem., 18 anos).

Uma categoria emergente, que se vincula à percepção da vida adulta, é em relação aos *Projetos de futuro, formação e trabalho*. Para definir os projetos de futuro, Leccardi (2005) indica que o presente para o jovem está vinculado à vivência do futuro, como preparação e não como ponte para a vida adulta. Assim, a construção da identidade pessoal faz-se pela “projeção de si no tempo vindouro (o que quero ser?), graças à qual não apenas o passado adquire sentido, mas também é tolerada uma eventual frustração que pode acompanhar as experiências do presente” (LECCARDI, 2005, p. 36). Assim, a construção de um projeto de vida está conectada com a ideia de futuro, para a definição de si.

Em relação à transição para a vida adulta, o jovem se lança em direção de sonhos e desejos. A expressão dessas ilusões e desejos ocorre pela idealização em relação ao desempenho escolar, um bom emprego e outros sonhos de consumo (PAIS, 2001).

Um dos aspectos sobre a preocupação com os projetos de futuro evidencia-se em relação à dimensão da formação e o trabalho. Os jovens se referem à formação Técnica Integrada ao Ensino Médio como uma forma de inserção no mundo do trabalho. Entretanto, poucos pretendem seguir com esta formação ou tomá-la como uma profissão para o futuro, reforçando os resultados encontrados nos estudos sobre os sentidos da formação profissional no Ensino Médio (BERNARDIM; SILVA, 2016), os quais mostram que a formação técnica, como promessa de inserção no mercado de trabalho, não é a única motivação para os estudantes desta modalidade.

Além disso, o prolongamento da escolaridade faz com que o ingresso no mundo do trabalho não seja uma demanda tão emergente. Já que o percurso escolar irá se estender por mais alguns anos, o trabalho é visto como algo temporário e transitório, até a consolidação da verdadeira formação profissional, nos cursos superiores da educação formal.

Para Matias, a possibilidade de cursar um Ensino Médio Técnico permitiu-lhe o aprendizado de muitos conteúdos, que lhe possibilitarão o acesso a melhores



instituições de Ensino Superior. Além disso, o estudante diz que há outros tipos de aprendizagem relevantes, além da aprendizagem formal.

Independente do que eu aprendi aqui, da maturidade, tudo aumentou muito. Acho que, se eu fosse no Ensino Médio normal, sem o técnico, eu não saberia nem a metade do que eu sei hoje, porque eu não me dedicaria tanto pra estudar. O que faria que eu não conseguiria uma faculdade boa, também eu não conseguiria um futuro melhor. Então, aqui eu consegui me desenvolver muito melhor. Aqui, eu mudei muito o jeito de pensar, minhas decisões. Também, interferiu nas minhas decisões, eu penso mais. Escuto uma pessoa e vou atrás do que ela fala, pra ver se é verdade a informação. (MATIAS, Masc., 17 anos).

Um fato interessante pontuado pelo jovem é em relação à verificação das informações que são recebidas, a fim de ter uma maior clareza sobre os assuntos. Questão muito relevante, considerando que o jovem, nos dias de hoje, vive num mundo com excesso de informação. Matias mostra o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva em relação aos conteúdos que tem acesso.

Giovana, também, mostra que, desde o seu ingresso, a formação técnica nunca foi o principal objetivo. A jovem refere que o contato com a formação e o mundo do trabalho foram importantes em seu processo de tomada de decisão para o futuro, possibilitando que ela tivesse contato com outras realidades profissionais.

Eu acho que isso é muito interessante também e a questão do curso técnico, mesmo que não tenha sido o foco quando eu entrei no IF, foi muito importante pra mim. Pra eu conhecer toda uma área, que eu não teria conhecido se eu tivesse ido pra uma escola de ensino regular, por exemplo. Eu não teria tido essa experiência com a indústria e eu não saberia se eu ia gostar ou não. Eu não gosto, eu já sei que eu não gosto, mas, pelo menos, ter esse contato com pessoas diferentes, com ambiente diferente. Eu acho que é muito importante pra ampliar mesmo o modo como a gente vê o mundo, ter outras perspectivas e ver que nem sempre aquilo que a gente tá acostumado. (GIOVANA, Fem., 18 anos).

Neste sentido, algumas teorias sobre a responsabilidade da escola em formar trabalhadores, e o posicionamento do jovem em relação ao mundo do trabalho não se confirmam na realidade. Conforme indica Pais (2003), é necessário construir uma nova tese em relação às diversas formas que o jovem se relaciona com o trabalho, pois as teses que percebem o jovem como um grupo homogêneo não dão conta do jovem contemporâneo.

Como no estudo de Pais (2003), nesta pesquisa, os projetos de futuro emergiram na análise das narrativas dos jovens sobre suas trajetórias. Para o autor, os projetos são fruto de decisões individuais, que envolvem práticas individuais e

familiares, e condicionantes sociais, quando se repetem coletivamente. Neste sentido, por mais que alguns dos projetos mencionados tragam singularidades, há projetos que são determinados pelo social. Desta forma, pela “historicidade do cotidiano”, a temporalidade não se expressa pela linearidade do presente e do futuro, mas pela sobreposição dos tempos (PAIS, 2003).

Pais (2003) descreve quatro modelos de projeto de futuro, baseando-se na representação do eu, que pode ser autônoma e heterônoma e na representação do tempo, definidos como institucionalmente injuntivos ou não injuntivos. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 17 - Modelos de projetos de futuro

<b>Representação do tempo</b> <b>Representação do eu</b>	<b>Tempo institucionalmente injuntivos</b>	<b>Tempo institucionalmente não injuntivos</b>
<b>Autônoma</b>	Autoestruturação	Heterodesestruturação
<b>Heterônoma</b>	Heteroestruturação	Autodesestruturação

Fonte: Pais (2003).

No presente estudo, os participantes da pesquisa situam-se, predominantemente, no modelo de autoestruturação. Por este modelo, os jovens procuram a construção de seus projetos de futuro de forma autônoma, mesmo que mencionem a existência de “constrangimentos temporais e sociais de ordem institucional” (PAIS, 2003, p. 245). Além disso, esse modelo enfatiza o desejo pela mobilidade social e relaciona o sucesso das estratégias utilizadas ao mérito individual.

Em relação aos projetos de futuro, a maioria dos jovens mostra-se preocupado em relação a sua escolha profissional, ao ingresso no mercado de trabalho e à independência dos pais. Para exemplificar essas questões, toma-se a narrativa de Matias. Embora o jovem diga que está indeciso, chama a atenção a importância atribuída pelo jovem ao fato de poder estender a sua formação para até uma Pós-graduação. A ideia é compartilhada por vários estudantes da instituição, possivelmente, influenciados pelos servidores que, em grande parte, têm formação no nível de mestrado e doutorado. Contudo, percebe-se na narrativa do jovem a permanência da ideia de que deve escolher uma profissão para toda a vida. O que

contrapõe a realidade atual, na qual o mundo de trabalho é cheio de inconstâncias e incertezas.

Eu tô num período, eu tô meio louco da cabeça, porque eu não sei o que eu vou fazer pra frente. Porque eu tenho o ano que vem, vai ser o ano que eu vou decidir toda a minha vida. Então, eu tô meio abalado com isso, que o meu plano... Eu tenho que entrar numa faculdade, daí eu tenho que saber qual faculdade eu tenho que entrar. Se eu vou entrar numa aqui de Caxias, se eu vou entrar numa de Porto Alegre, se vou entrar numa de qualquer parte do Brasil ou se eu vou... Sei lá, conseguir uma UBA da vida, lá em Buenos Aires. Eu preciso tá empregado, eu preciso trabalhar, eu quero ter dinheiro, o meu dinheiro, me sustentar. Também, espero daqui no máximo uns 5 anos, sair da casa dos meus pais, que eu não acharia legal eles me sustentar por muito tempo. [...] Eu preciso estudar, que eu tenho que, pelo menos, chegar num doutorado, pra poder ter uma vida decente. Claro que não depende só de, tenho um doutorado e agora eu to bem, não vou fazer mais nada na vida. Chegando no doutorado, tu já vai se desenvolver bastante, ser alguém na vida. (MATIAS, Masc., 17 anos).

Embora estejamos em uma realidade incerta, segundo Dubet (2008), os estudos ainda possuem uma grande utilidade individual, pois, conforme a escolaridade, a renda tende a aumentar. Alguns tipos de formação ainda são restritos a grupos e são considerados elitizadas. A permissão de entrar nessas “castas sociais” ainda se baseia em *performances* individuais.

Talvez, o que se vê na realidade brasileira tenha sido uma modificação deste cenário, devido à expansão das políticas de acesso à educação. O mercado de trabalho não absorve mais tanto, graduados e pós-graduados, devido ao tipo de complexidade de trabalho e mão de obra desejada para ele. Além disso, os aspectos econômicos do Brasil têm grande influência em relação aos altos índices de desemprego. Assim, percebe-se uma grande quantidade de pessoas escolarizadas, porém desempregadas, muitas vezes, sob o argumento de serem muito qualificadas para as funções.

Sobre a relação formação e oportunidade trabalho, Pais (2003) refere que os jovens com mobilidade social ascendente, pertencentes às camadas burguesas, tendem a acreditar que, com um bom curso, irão alcançar um bom emprego. Poucos são capazes de perceber que este caminho, atualmente, não é linear. Além disso, Pais (2001) indica que o trabalho não tem mais a conotação única de obrigação, mas a valorização da realização e o prazer que pode advir da atividade laboral.

Por outro lado, outros jovens, como Pedro, têm como projeto de futuro expandir suas vivências fora do mundo acadêmico. O jovem relata o desejo de ter outros tipos de experiência. Além disso, esse tipo de narrativa revela outro aspecto

importante dos projetos de futuro que se baseiam na autoestruturação. Às vezes, nesse modelo, há o excesso de otimismo em relação ao futuro, assemelhando-se a utopias. Mesmo que a narrativa de Pedro pareça desligada do presente, o ato de poder viajar e ter momentos de lazer relaciona-se com um tipo de distinção social, que, hoje, pela sua condição socioeconômica, não é possível.

De uma forma bem geral, eu quero viajar o mundo, eu quero experimentar, eu quero conhecer. (PEDRO, Masc., 16 anos).

Para Helena, pensar no futuro é difícil, devido às experiências de frustração que a jovem traz em relação ao seu percurso. Em sua narrativa, é possível perceber a esperança e a desesperança em relação a si mesma.

(Dificuldade) É de querer pensar no futuro. Porque pra mim não tem, não tem mais graça, entendeu? Perdeu, perdeu a graça de tanto me machucar, de tanto que eu me deixei. Acho que a pessoa que mais me decepcionou, fui eu, comigo mesma, sabe? É que eu fico pensando nas coisas antes de dormir. Eu fico pensando: será que vou ter sucesso na minha vida? Será que um dia vou conseguir? (HELENA, Fem., 19 anos).

Desta forma, podemos pensar que mesmo havendo a predominância de um modelo de autoestruturação, há trajetórias que se aproximam da heterodesestruturação, a qual é definida pela ausência de projetos de futuro. Conforme a narrativa de Helena, há incerteza quanto aos modos de viver. A jovem não se percebe como protagonista da própria história, na medida que “deixou” de si mesma, não se sentindo capaz de pensar num futuro positivo.

A análise dos projetos de vida ampara-se nos pressupostos referenciados por Pais (2003), o qual afirma que, embora existam pré-estruturas que norteiam as trajetórias biográficas dos jovens, há aspectos da dimensão microssociológica que possibilitam que o pré-determinado não seja um destino. Esses aspectos se referem aos “microssistemas de interação e de relações constitutivas das unidades de vida” (PAIS, 2003, p. 236). Assim, a forma como vivenciam o seu cotidiano, que partem de injunções institucionais, mas não se limitam a elas, direcionam o sentido de suas vidas, constituindo identidades individuais. Estabelecendo uma relação entre capacidades e possibilidades, que podem ou não ser consonantes com os projetos de vida estabelecidos pelos jovens.

Assim, na última categoria, busquei argumentar sobre os atravessamentos sobre a escola, a formação e os projetos de futuro dos jovens do IFRS campus Caxias do Sul. Da narrativa dos jovens, emergem grandes expectativas em relação ao futuro, demonstrando aspirações que aparecem desligadas da sua formação técnica, mas que se baseiam em modelos de autoestruturação. Em meio aos questionamentos naturais das juventudes, há uma organização em relação aos projetos de futuro.

Esse capítulo teve como objetivo a apresentação, análise e discussão dos resultados. As narrativas juvenis evidenciaram vários aspectos sobre as juventudes e a efetivação do direito à educação nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do IFRS Campus Caxias do Sul. No próximo capítulo, parte final dessa dissertação, procurarei retomar a problemática do estudo e sistematizar os principais achados da pesquisa.

## 9 CONCLUSÕES

Ao chegar ao final deste trabalho, considero importante retomar sua problemática central: as trajetórias juvenis presentes no contexto do Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFRS Campus Caxias do Sul, se articulam com a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa?

Conforme discuti na revisão bibliográfica do conceito de Dubet, as principais características para o estabelecimento de uma escola justa demandam as seguintes condições: o desenvolvimento da igualdade distributiva das oportunidades; a igualdade social das oportunidades; e a igualdade individual das oportunidades. Assim, procurarei sintetizar esses aspectos em articulação com os achados da pesquisa, emergidos dos ecos das palavras dos jovens. Os achados, provenientes das narrativas, foram organizados em cinco temáticas principais: 1) *Ingresso no Técnico Integrado ao Ensino Médio – um processo de readequação dos modos de ser estudante*; 2) *Conhecendo as regras do jogo – entrando na competição escolar*; 3) *Centralidade da escola e a ausência do não fazer nada*; 4) *Sociabilidades e relações interpessoais*; e 5) *Possibilidades de significação da condição juvenil na escola*.

No IFRS Campus Caxias do Sul, é possível perceber que há uma cultura escolar meritocrática, o que pode ser considerado natural, conforme nos indica Dubet (2008), tendo em vista que se vive em uma sociedade baseada no mérito. A análise, a partir das narrativas dos jovens da pesquisa, mostrou que há alguns aspectos positivos que se aproximam de uma escola justa. Contudo, há diversos mecanismos que podem ser considerados injustos no cotidiano escolar.

No IFRS Campus Caxias do Sul, há *valorização do desempenho individual dos estudantes e a confiabilidade nos métodos avaliativos*. De acordo com o que identifiquei, os jovens consideram a nota como recompensa de seu mérito. Percebe-se isso na naturalização de culpabilização do aluno e na reprovação em massa nos primeiros anos. Além disso, esse aspecto é introjetado pelos estudantes, como afirma a jovem Giulia, pois, tirar uma nota mediana “é o fim dos tempos” e os baixos desempenhos são justificados como *falhas individuais*.

Assim, pode-se afirmar que, segundo os relatos dos estudantes, a escola não *trata bem os vencidos*. A narrativa de Helena remete à exclusão daqueles que não são “como elas (pessoas) queriam”, ou seja, daqueles que não se comportam na

maneira esperada. Resgatando a afirmação de Dubet (2008), uma escola justa permite a *circulação de indivíduos*, percebe-se que isso não ocorre, especialmente, na trajetória da jovem Helena. Conforme discuti nesse estudo, o percurso escolar da jovem foi marcado pelo fracasso escolar e, no IFRS Campus Caxias do Sul, infelizmente, não foi diferente. As linhas que se prolongaram para fora do mapa da jovem, a história que se sucedeu após o término da pesquisa, retrata a evasão escolar de Helena.

Destaca-se que a instituição tem em sua política as ações afirmativas. Acredito que as ações afirmativas foram um movimento essencial em relação ao acesso à educação de qualidade para as minorias. Entretanto, no que se refere à permanência dos estudantes na instituição, há uma grande limitação. Segundo Dubet (2008), a concepção das ações afirmativas, como tem-se nas instituições federais brasileiras, não promove uma *discriminação positiva*, por isso seria necessária a criação de *affirmatives opportunities*. Para o autor, as ações afirmativas apenas reforçam o estigma em relação a grupos específicos, não considerando a singularidade dos sujeitos. Além disso, no que se refere à permanência e ao êxito dos estudantes, não ocorre um *maior investimento aos menos favorecidos*, a fim de se considerarem as diversidades, pelas quais, muitas vezes, os estudantes ingressam na instituição.

A força do mérito é acentuada pela *resistência dos beneficiados*, pois, entre os jovens, o bom desempenho é reforçado pelas posturas e na autoafirmação que decorre da nota. Desta forma, percebe-se que ocorre a *evacuação dos alunos* que não obtêm sucesso, o que é considerado um processo normal pelos atores escolares. Isso ocorre, em grande parte, pois a escola, ao invés de possibilitar que *todos alcancem a excelência*, deseja que todos os alunos sejam excelentes. Assim, a *cultura comum* privilegia as *performances* e não a dimensão sugerida por Dubet (2008), de “educar juntos alunos diferentes”.

Em relação à *utilidade dos diplomas*, há dois pontos de destaque. Por um lado, a formação oferecida no IFRS Campus Caxias do Sul tem possibilitado o *acesso aos bens e ao mundo do trabalho*, conforme se verifica no cotidiano escolar. Por outro lado, as formações são vistas pelos jovens como algo temporário, ou mesmo, não serão tomadas, por eles, como profissões. Assim, de forma geral, a instituição tem formado profissionais que não atuarão nas áreas técnicas específicas, constituindo-

se como uma escola de passagem. Contudo, pela formação escolar, acessam o mercado de trabalho e cursos do ensino superior. Elementos que, possivelmente, possibilitarão a mobilidade social.

Embora, tenham sido encontradas algumas limitações, no que se refere às condições de uma escola justa, no IFRS Campus Caxias do Sul, a instituição se destaca no âmbito de possibilitar que os sujeitos sejam capazes de *dominar sua vida*. Esse aspecto se relaciona à forma de os jovens poderem se sentir sujeitos de si e constituir relações solidárias e democráticas.

Ao mesmo tempo que as diferenças em relação aos desempenhos escolares não são tão bem aceitas, há aceitação sobre outros tipos de diferença. Então, pode-se dizer que, em alguns momentos, a escola se foca no mérito, e, em outros, investe na dimensão do estudante como sujeito. Acredita-se que este seja o grande diferencial do IFRS Campus Caxias do Sul, em relação às características de uma escola justa, expressas pela convivência entre os pares, pela diversidade sociocultural e pela qualidade da educação.

As relações interpessoais, predominantemente, são consideradas positivas pelos estudantes. Por meio das narrativas, percebe-se que, em sua maioria, as relações estabelecidas na escola podem ser consideradas dialógicas. Destaca-se a narrativa de Eduarda, que, na escola anterior, “não tinha conversa”, levando a ideia de que não havia diálogo.

Outro fator positivo, em relação à efetivação do direito à educação, relaciona-se com a qualidade da educação. Conforme identifiquei na narrativa dos jovens, a escola tem excelentes condições em relação ao ensino, expressas pela exigência disciplinar, pelos conteúdos avançados em relação a outras escolas, pelos professores e equipe de apoio com formação de mestre e doutor, entre outros aspectos. Além de oferecer boas condições materiais, nas salas de aula, equipamentos eletrônicos, materiais de consumo, que são, também, condições fundamentais para o exercício da cidadania.

Em relação aos atravessamentos das trajetórias juvenis, percebe-se que as linhas/caminhos de suas vidas apresentam diversas similaridades em relação à sua trajetória escolar, demonstrando a força da cultura escolar. Nesse estudo, destaquei o quão significativo é o momento de adaptação dos jovens estudantes ao ingressarem no Técnico Integrado ao Ensino Médio.



Diferentes formas de ser jovem perpassam pelos processos denominados, pelos próprios jovens, como “adequação” e “readequação”, o que traz à reflexão a forma escolar, que teve avanços pelas mudanças sociais e históricas. Entretanto, ainda demanda maneiras homogêneas de ser jovem.

Em relação a isso, percebe-se que a busca por essa “adequação” ainda é muito presente, trazendo sofrimento aos jovens e, ao mesmo tempo, ganhos. A crença nos mecanismos escolares meritocráticos, que são considerados justos, encontram sua confirmação no “mundo da vida”. Esse funcionamento faz com que os jovens tenham uma visão linear em relação ao seu futuro, como se as “linhas da vida” seguissem uma única trajetória. Definida pela vida ordinária, regida pela lógica escola básica-curso superior-trabalho-independência financeira, aspectos que serão alcançados pelo merecimento e esforço, têm seu início na escola. Destaca-se, nessa lógica, as quase inexistentes menções à vida amorosa e familiar, demonstrando como a escola e o futuro trabalho são o foco dos projetos de futuro dos jovens da pesquisa. Além disso, ressalta-se que, mesmo existindo muitas expectativas em relação à vida adulta, o crescimento é visto pelos jovens como um peso. Não poderia ser diferente, quando se pensa na pressão que colocam sobre si mesmo, em relação ao atingimento do êxito futuro.

O foco nas *performances* escolares é necessário, a fim de manter os desempenhos individuais, que são expressos pelas boas notas e comportamentos adequados no contexto escolar, como estar presentes nos estudos orientados, ter uma rotina intensa de estudos, entre outros. A manutenção de um bom desempenho escolar e o sucesso na escola são, para os jovens da pesquisa, condições fundamentais para poderem se projetar positivamente para o futuro. A partir disso, almejando boas condições de vida, o estudo em boas universidades públicas, a conquista de um bom emprego e outros objetivos, só serão alcançados se obtiverem mérito.

Salienta-se, nesse ponto, uma diferença significativa trazida nas diversas literaturas sobre o jovem contemporâneo, as quais indicam que o jovem não planeja seu futuro de maneira linear, devido às inconstâncias do mundo contemporâneo. O que se evidencia no estudo são estudantes, do IFRS Campus Caxias do Sul, que almejam altos níveis de realização, talvez, de forma mais intensa do que os jovens

das gerações passadas, ganhando destaque a necessidade de superação da condição atual dos pais.

Ademais, os jovens do estudo, quase em sua totalidade, relataram não ter tempo para o “não fazer nada”, característica própria das juventudes, devido ao grande comprometimento exigido pela escola. Sobre essa questão, identifica-se que os espaços de socialização e sociabilidade acontecem principalmente na escola, que ganha centralidade em suas vidas. Embora essa dimensão possa ficar prejudicada, pela limitação de espaços pelos quais os jovens circulam, percebe-se que, no caso do IFRS Campus Caxias do Sul, a escola é um espaço de fazer amigos, com a prolongação das relações para fora da escola. Além disso, conforme a narrativa dos jovens, a diversidade dos estudantes beneficia a relação com as diferenças sociais, culturais e econômicas. Contudo, devido à força da cultura escolar, as diferenças em relação ao desempenho escolar não são bem vistas.

Pela ausência do “não fazer nada”, os estudantes, também, veem-se limitados em relação às vivências familiares e em relação a outras experiências não escolares. Esse fato influencia na forma como os pais percebem a escola dos filhos e fazem uso das *informações acerca da escola*, não havendo conhecimento sobre o que a escola pode proporcionar aos filhos, nem o que deles ela demanda.

Além disso, pelas palavras dos próprios estudantes, devido à ausência do “não fazer nada”, na trajetória escolar, não há uma “pausa”, um interstício no caminho percorrido. Momentos muito importantes em relação à constituição das subjetividades possibilitam a reflexão, a elaboração e o amadurecimento em relação à condição juvenil.

Sobre o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos e o papel da escola em relação a este objetivo, pode-se usar como metáfora a narrativa de Amanda, não é fácil ser um “grão de feijão no meio de um quilo de arroz”. Se por um lado, a expressão remete a uma condição de se sentir diferente em relação aos outros e estar passando por um processo de individuação, o qual causa estranhamento. Por outro lado, ser um “grão de feijão”, diferenciar-se dos outros, é algo extremamente positivo, considerando que os jovens querem “ser alguém na vida”. Entretanto, tomando como realidade nossas estruturas sociais, quantos conseguem ter um caminho distinto até alcançar uma diferenciação positiva? Esse questionamento é importante na medida em que se pergunta quais serão os jovens que conseguirão obter êxito, por meio da

escola que temos? Também, faz emergir a necessidade de pensarmos uma escola justa, com oportunidade para todos. Talvez, uma escola realmente justa possibilitaria a todos “serem feijões”, sujeitos autônomos de suas vidas.

Também, é preciso discutir a ideia trazida pelos jovens, que querem “ser alguém na vida”. Pode-se entender que a expressão remete à necessidade de ter um bom futuro, afirmar-se e ser reconhecido. Contudo, a sentença informa sobre a autoimagem e concepções que o jovem tem de si mesmo. Aparentemente, a visão comum nas correntes sociológicas clássicas se destaca, referindo-se à ideia de que o jovem ainda não é um sujeito. Assim, a ideia sobre a juventude e ser jovem é vista como um vir-a-ser.

Ademais, a juventude é vivenciada com estranhamento, devido à multiplicidade de mudanças e sentimentos despertados e que se amparam na relação com o outro, representado pelo grupo. Há, na narrativa dos jovens, o destaque em relação à importância das relações interpessoais no processo de individuação e no autoconhecimento, que culminam em diferentes escolhas. Em meio a tantas pressões e possibilidade de escolha, a fala de Helena se destaca, pois, segundo ela, “só quer ser feliz, ter uma vida tranquila”. A fala de Helena se vincula à necessidade de o jovem encontrar um espaço para si, de viver sua vida com sentido.

Em meio a tantas normatizações e naturalizações que se expressam na escola, pela identificação com o sofrimento, o reconhecimento do mérito como parâmetro de justiça escolar, a nota como forma de recompensa, entre outros funcionamentos, encontra-se, nas narrativas dos jovens, aquilo que chamei de pequenos escapes.

Se por um lado a escola “molda”, conforme diz Emanuel, ela também ensina a “ser mais”. O “ser mais”, segundo Freire (1996), é a vocação ontológica do ser humano, que está em constante construção por meio do ato de pensar e que se reforça nos atos de rebeldia frente às injustiças. Assim, a juventude que quer “ser mais” aponta para a necessidade contínua de autonomia, assumindo uma postura crítica e autônoma frente a si e frente a sua realidade. O que demanda uma escola mais humanizada e que potencializa a reflexão pelo diálogo.

Ademais, a partir da escola, Matias mostra que é possível “pensar mais”, evidenciando uma juventude crítica. Para Freire (1967), a educação tem como função auxiliar na passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, condição

necessária para se viver numa sociedade democrática. Assim, o “pensar mais” pode ser vinculado à superação da curiosidade epistemológica, que leva a uma curiosidade crítica.

Essas dimensões na escola, o “ser mais” e o “pensar mais”, indicam a existência de uma relação pedagógica dialógica. No diálogo, pela pronúncia da palavra, funda-se uma intersubjetividade que possibilita a abertura da consciência para novos mundos (FREIRE, 1987). Entretanto, ainda há ecos de uma relação pedagógica objetificada, conforme nos diz Jaqueline, “ainda não é o espaço que a gente precisa. Não é o espaço que a gente quer”. Por isso, para que o Ensino Médio tome como sujeito o jovem, “a juventude precisa ser interpretada”.

Ao chegar ao final dessa pesquisa, tenho a certeza de que as problemáticas em relação aos jovens e à escola justa não se esgotam. Assim, chego aqui com muitos questionamentos em relação à democratização e à efetivação do direito à educação. Destaco como pontos a serem desenvolvidos por novos estudos na temática, as possíveis articulações do conceito de escola justa com a obra freireana e o aprofundamento das trajetórias individuais, a fim de se identificar as possíveis culturas juvenis que emergem do cenário do estudo.

Além disso, algumas reflexões pessoais, do lugar de pesquisadora são trazidas. De que forma os achados desta pesquisa contribuem para a intervenção com os jovens e a instituição que trabalho? Que implicações trará no cotidiano escolar? Certamente, as mudanças nas políticas educacionais são um processo lento e dispendioso, principalmente, pelo momento nebuloso que vivemos em nosso país. Entretanto, assim como nos diz Freire (2000), o educador precisa ter coerência entre o que pensa e faz. Por isso, as modificações, mesmo que se apliquem no contexto microssociológico da escola, são importantes e significativas. Nesse sentido, posso afirmar, ao escrever estas últimas palavras, que houve uma grande mudança em mim, como pesquisadora/educadora, desde o princípio do estudo. Se a pesquisa iniciou com a expectativa de um olhar neutro e científico sobre os fenômenos, finaliza-se com a certeza de que a pesquisa, assim como a educação, também, é um ato político<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

Os fatores necessários para que se chegue a uma escola justa podem ser múltiplos, conforme procurei discutir até aqui. Contudo, o que fica de mais significativo, entre as diversas reflexões aqui propostas, é compreender que o direito à educação se refere, sobretudo, ao respeito em relação ao outro, com vistas à superação das desigualdades escolares, que são reproduzidas em outras instâncias sociais. Assim, criar uma escola justa significa buscar alternativas para uma sociedade mais justa, que perpassa pelo reconhecimento do outro como sujeito e como agente de mudança frente as desigualdades.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ACCORSI, Maria Isabel. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves**: um olhar sobre a mediação docente. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1323>>. Acesso em: mai. 2017.

ADAM, Joyce Mary; SALLES, Leila Maria Ferreira. The imaginary about the school and the possibilities of an equalitarian school: a study on the brazilian state schools. **3rd International Conference on New Horizons In Education** - Inte 2012. Amsterdam: Elsevier B.V., v. 55, p. 869-875, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/42672>>. Acesso em: mar. 2017.

ALCANTARA, Guilherme de. **“Uma escola da ou para a periferia?** A produção das qualidades e dos direitos à educação em uma escola de Duque de Caxias”. 2016. 231p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27362/27362.PDF>>. Acesso em mai. 2017.

ALVES, Karina Feltes. **Literatura e estratégias de leitura no Ensino Médio**: análise de proposta para a formação de leitores autônomos. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1373>>. Acesso em: mai. 2017.

ALVES, Nilo Barcelos. **A consciência ambiental dos jovens**: uma pesquisa com estudantes de nível médio técnico e superior tecnológico. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/76195>>. Acesso em: jan. 2017

AMORIM, Maria Gorete; SANTOS, Maria Escolástica de Moura. O caráter de classe da reforma do ensino médio. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 7, p. 128-141, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23248>>. Acesso em: jun. 2017.

ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. **A opção pelo ensino médio integrado**: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - Campus Salinas. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15054>>. Acesso em: jan. 2017.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Out. 2018.

AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1595>>. Acesso em: set. 2018.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; Holanda, Patrícia Helena Carvalho. A avaliação do currículo do ensino médio integrado no Proeja: um diálogo com Cronbach. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, p.322-336, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/12346/7122>>. Acesso em: jan. 2017.

BALL, Stephen John. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/15865/9445>>. Acesso em: out. 2018.

BANDERA, Nicolau Dela. A Escolha da Tradição: o campo de possíveis para os estudantes do IFSP. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 809-832, Set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362016000300809&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362016000300809&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651136>.

BARROS, André Matias Evaldt de. **Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de licenciatura em matemática do IFRS**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uces.br/handle/11338/1375>>. Acesso em: mai. 2017.

BARROS, Terezinha de Jesus Lyrio Loureiro. **Juventude e Projetos de Futuro: Possibilidades e Sentidos do Trabalho para Os Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Belo Horizonte, 2013.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 211-234, jan./mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698142703>

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis (Orgs.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 5 ed. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jun. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Parecer nº 15 de 1º de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 1 de jun. 1998. Disponível em: <[http://porta.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://porta.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.



\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução Câmara de Educação Básica n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 28 mai. 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio**. Parte I. Bases Legais. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4 de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº15/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 16 de ago. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, SF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal MEC [on-line]. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=934&id=13450&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=934&id=13450&option=com_content&view=article)> Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 9 de out. 2009. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Parecer nº 7 de abril de 2010. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 7 de abr. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9607&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <[http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002\\_121.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília, DF, 2013. Versão Final. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Texto Preliminar da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jul. 2018.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647>>. Acesso em ago. 2018.

CANGUSSU, Amanda Chaves Moreira. **Família e juventude**: uma análise sistêmica no contexto escolar. 2015. 88f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Belo Horizonte, 2015.

CARIA, Telmo Humberto. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto, Afrontamento, p. 9-20, 2002. Disponível em: <[http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Caria-Experiencia\\_Etnografica.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Caria-Experiencia_Etnografica.pdf)>. Acesso em: jun. 2017.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n.1. maio, p.11-27, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará FAPERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARRILLO-ÁLVARES, César Alberto; DÍAS-BARAJAS, Damaris. Desarrollo del locus de control en las etapas de la adolescência. **Revista de Educación y Desarrollo**, n. 39. out./dez. p. 27-33, 2016. Disponível em: <[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/39/39\\_Carrillo.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Carrillo.pdf)>. Acesso em: set. 2018.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais**: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi/BA. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9106>>. Acesso em: jan. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade**: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2010\\_1-646-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-646-ME.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p.245-262, jul. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742002000200010>.

\_\_\_\_\_. Por um plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 41, n. 144, p.790-811, set.\dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 136-161, 2001.

\_\_\_\_\_. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, n.24, p.40-52. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

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.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et. al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos metodológicos. 1ªed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 1, p. 441-456.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n.17, p.5-18, ago., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

\_\_\_\_\_. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/Bibliografia2013\\_arquivos/a02v34123Dubet%20o%20que%20e%20uma%20escola%20justa.pdf](http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/Bibliografia2013_arquivos/a02v34123Dubet%20o%20que%20e%20uma%20escola%20justa.pdf)>. Acesso em: jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, Norbet. **O processo civilizador**: uma história de costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENQUITA, Mariano Fernández. La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 205-224, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n2/v26n2a10.pdf>>. Acesso em: mai. 2017.

FARIAS, Ana Amália Gomes de Barros Torres. **Experiências de escolarização**: sentidos e projetos de futuro de jovens/ alunos do Instituto Federal de Alagoas. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2013.

FEIXA, Carles Pàmols. **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

FERNANDES, Genésio José. A cultura escolar e a arte na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v.1, n. 2, p. 11-25, 2018. Disponível em:

<<http://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/2789>>. Acesso em: jul. 2018.

FERREIRA, Bartolozzi Eliza. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr./jun., 2017. Disponível: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644003>>. Acesso em: ago. 2018.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: mai. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>>. Acesso em: set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Participação Juvenil e Escola: os jovens estão fora de cena? **Última década**, n. 37, p. 87-109, dez., 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19525296005>>. Acesso em: jun. 2018.

GOMES, Julia Fernanda Paula Magalhães. **Escola Justa**: os significados atribuídos por estudantes do Ensino Médio na periferia de São Gonçalo. 2013. Resumo. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Rio de Janeiro, 2013.

GUIMARÃES, Rodrigo Belinasso. **Sociologia no ensino médio**: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/69924>>. Acesso em: jan. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em mai. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br>>. Acesso em mai. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/inep-data>>. Acesso em mai. 2017.

ISLEB, Vivian. Programa ensino médio inovador (ProEMI): possibilidades anunciadas para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar. In: ANPED SUL, 11, 2016, Curitiba. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2\\_VIVIAN-ISLEB-\\_1.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_VIVIAN-ISLEB-_1.pdf)>. Acesso em: jun. 2017.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O Programa Ensino Médio Inovador como indutor ao redesenho curricular: pontos e contrapontos. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. **O ensino médio**: suas políticas, suas práticas. Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. 2016. p.69-88. Disponível em: <<http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>>. Acesso em: mai. 2017.

JACÓ, Paulo César de Carvalho. **Do ensino médio à educação superior**: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista, SC 2009 a 2012. 2014, 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128631>>. Acesso em: mai. 2017.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação. 2009. (Em questão, 6). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/2342>>. Acesso em: jun. 2017.

LACERDA, Maria do Pilar; SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas para o ensino médio. **Revista Outro Olhar**, Belo Horizonte, ano. 10, n. 7. p.30-33, ago. 2011.

Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/fios-e-desafios-da-docencia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: jun. 2017.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702005000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: jul. 2018.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, Distrito Federal, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/532/515>>. Acesso em: jun. 2017.

MANIFESTO do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. **Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, ago. de 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

MANIFESTO do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - Não ao esfacelamento do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, ago. de 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

MARCON, Mônica D'Andrea. **Aspectos históricos do uso dos uniformes escolares**: reflexões no campo da educação e da moda (1949-2000 Caxias do Sul). 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/512/Dissertacao%20Monica%20DAndrea%20Marcon.pdf;sequence=1>>. Acesso em: set. 2018.

MARINHO, Livia Santos. **Escola justa**: as concepções de professores do município de Paracambi, região metropolitana do Rio de Janeiro. 2013. Resumo. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Rio de Janeiro, 2013.

MARINHO, Ricardo J. A. O processo de longa duração da LDB: os primeiros 20 anos. **Cadernos da Educação Básica**, v. 1, p. 68-79, 2017. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/976>>. Acesso em: jun. 2017.

MARQUES, Olavo Ramalho. **Sobre raízes e redes: territorialidade, memórias e identidades entre populações negras em cidades contemporâneas no sul do Brasil**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/78159>>. Acesso em mai. 2017.

MARTINS, Cristina. Geração digital, geração net, millennials, geração Y: refletindo sobre a relação entre as juventudes e as tecnologias digitais. **Diálogo**, Canoas, v.1, n. 29, p. 141-151, ago. 2015. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/2301>>. Acesso em: ago. 2018.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>>. Acesso em: ago. 2018.

MARTINS, Mariele. **A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero**. 2014, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130960>>. Acesso em: mai. 2017.

MATOS, Erica Fernanda Reis de. **Histórias Planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no ensino médio integrado do IFS em Aracajú**. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Sergipe, Aracajú, 2016.

McCOWAN, T. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0001>.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. Disponível em: <<http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>>. Aceso em: jul. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006.



Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5274207.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

MORGAN, David. **Focus groups as qualitative research**. 2ed. London: Sage, 1998.

MURILLO, Francisco Javier; HERNANDEZ-CASTILLA, Reyes. Liderando escuelas justas para la justicia social. **Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social (RIEJS)**, v.3, n.2, p.13-32, 2014. Disponível em: <[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/arts/riejs/vol3num2\\_art1.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/riejs/vol3num2_art1.pdf)>. Acesso em: mai. 2017.

NEVES, Cristiane das Neves das. Vocational education integrated to secondary school at a federal institute in the north of Brazil: contradictions and perspectives. **European Scientific Journal**, special edition, V.1, p. 38-44, Set. 2014. Disponível em: <<http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/4072/3906>>. Acesso em: jan. 2017.

NONATO, Symaira Poliana. et al. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, Juarez. (Org). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 249-304. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/livro-por-uma-pedagogia-das-juventudes/>>. Acesso em: jan. 2018.

OLIVEIRA, Adriano Machado. **Entre consumidores e internautas: a outra face da crise do Ensino Médio no Brasil**. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3459>>. Acesso em: ago. de 2018.

OLIVEIRA, Adriano Machado; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Sobre a condição juvenil na escola contemporânea: cenários de uma crise. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 1, p. 106-121, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2386>>. Acesso em: ago. 2018.

OLIVEIRA, Anderson Ignácio. **Educação e Justiça no cenário da pós-modernidade**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://www.btdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7335](http://www.btdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7335)>. Acesso em: mai. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, Distrito Federal, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/574/555>>. Acesso em: jun. 2017.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes (2012). As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. In: IV SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, CEFET, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-019.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf)>. Acesso em: jun. 2017.

OLIVEIRA, Guilherme Brandt. **A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: contexto da prática do Campus Restinga (IFRS)**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/94747>>. Acesso em: jan. 2017.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Moderna: São Paulo, 2011.

PAIS, José Machado. **Traços e riscos de vida: uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis**. Âmbar: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ganchos, tachos e biscates** – Jovens, trabalho e futuro. Coleção Enciclopédia Moderna, Nº 3, Série Sociologia. Porto: Ambar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Vida Cotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. Imprensa de Ciências Sociais: Lisboa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda: Lisboa, 2003.

PAGNO, Denise Danielli. **Ensino Integrado à Educação Profissional – percepções e expectativas dos estudantes**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em Educação Joaçaba, 2014.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EducS, 2009.

PELLIZZER, Camila Siqueira Rodrigues. **Tempos de diálogo: o olhar dos jovens sobre suas experiências no ensino médio integrado do IFRS**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1792>>. Acesso em: mai. 2017.

PERALES FRANCO, Cristina. Abordagem Etnográfica à Convivência na Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 887-907, set. 2018

. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362018000300887&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362018000300887&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: out. 2018.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

PEREIRA, Reginaldo de Lima. **Interpretação de Textos Matemáticos: dificuldades na resolução de problemas de geometria plana**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2010.

PRADO, Ruth Maria Moraes Oliveira. **Investigando trajetórias escolares na formação profissional técnica de nível médio: o caso do IFMA – campus Maracanã**. 2017. 121f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2017.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. Disponível em: <<https://www.caxias.rs.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2017.

QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1155>>. Acesso em: mai. 2017.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Daiana Carvalho de. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos! **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 119-135, mai./ago., 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepções e princípios do ensino médio integrado. In: BRASIL (2008). **Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. Brasília, 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-127.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

RÊGO, Tânia Maria Silva. **Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Campus Monte Castelo)**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14764>>. Acesso em: jan. 2017.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, Set. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382013000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: fev. 2017.

RICOEUR, Paul. **O que é o Justo**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2008.

RIO GRANDE DO SUL/ SE – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Novembro de 2011.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 46, n. 160, p.386-409, jun. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237>>. Acesso em: mai. 2017.

SANDRI, Simone. A formação dos jovens no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do Programa Ensino Médio Inovador *versus* proposições do Projeto Jovem de Futuro. In: ANPED SUL, 11, 2016, Curitiba. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/Eixo2\\_SIMONESANDRI.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/Eixo2_SIMONESANDRI.pdf)>. Acesso em: jun. 2017.

SANTIBAÑEZ, Ivette Hernandez. Ativismo da juventude no Chile: das desigualdades educacionais urbanas às experiências de convivência e de solidariedade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 837-863, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/78811>>. Acesso em: set. 2018.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**, 3a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 205-224.

SANTOS, Liberato Silva dos. **Sob Medida**: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do ensino médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8568>>. Acesso em: jan. 2017.

SANTOS, Ligia Sisto dos. **Correlações entre justiça e qualidade**: um estudo sobre a visão de alunos/as sobre o ENEM. 2015. Resumo. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Marcos Rogério dos. **O fenômeno fracasso escolar nas escolas de Ensino Fundamental de Santa Catarina**: um estudo comparativo a partir dos dados da prova Brasil 2007 e 2013. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169445>>. Acesso em: mai. 2017.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642004000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: jul. 2018.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003. FapUNIFESP (SciELO).

SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022013000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em mar. 2017.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**. vol.46, n.161, p.694-715, 2016.

SCHLICKMANN, Vitor. Os sentidos da experiência escolar para jovens: um estudo em três escolas de ensino médio. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/2189-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2189-0.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

SHIM, Seung Hwan. A Philosophical Investigation of the Role of Teacher: a synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, n. 24, p. 515-535, 2008. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0700128X>>. Acesso em: set. 2018.

SILVA, Angélica Caetano da. **Os Discursos sobre saúde na mídia**. 2011. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95279>>. Acesso em: jan. 2017.

SILVA, Jourdan Linder. **Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional**: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169530>>. Acesso em: mai. 2017.

SILVA, Marco Polo Oliveira da. **YouTube, juventude e escola em conexão**: a produção da aprendizagem ciborgue. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-ADUKYJ>>. Acesso em: ago. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>>. Acesso em: ago. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 39, n. 2, p.403-417, jun. 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro da; JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. **O ensino médio**: suas políticas, suas práticas. Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. 2016. p. 9-30. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/11/Ensino-medio-e-suas-politicasWEB.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

SOUSA, Antônia de Abreu; et. al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/18092667.20110002/641>>. Acesso em: jan. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>>. Acesso em: jun. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude, crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100430&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: out. 2018.

STECANELA, Nilda. **Um olhar para além do fracasso escolar**: um estudo de caso nas turmas de progressão da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - RS: Escola Municipal Machado de Assis. 2002. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3301>>. Acesso em: mai. 2017.

\_\_\_\_\_. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais, 2009. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./mai. 2009. Disponível em: <<https://www.uces.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educus, 2010.

\_\_\_\_\_. A escolha do método e a identidade do pesquisador. In: **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCUS, 2013. p. 15-32.

\_\_\_\_\_. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do Percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84849792008>>. Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n3, p.1-20, jul./set., 2018. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/78810>>. Acesso em: ago. 2018.

VALLE, Ione, Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39. n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 48, p.289-307, jun. 2013.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível

em:<[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/upload/Address/Sobre\\_a\\_historia\\_e\\_a\\_teor\\_da\\_forma\\_escolar%5B1273%5D.pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/upload/Address/Sobre_a_historia_e_a_teor_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf)>.  
Acesso em: set. 2018.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: jul. de 2018.



## ANEXOS

### ANEXO A

#### PERCURSOS ESCOLARES E DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E AVALIAÇÕES EMIC-RÍTMICAS

##### Sociografia dos participantes do estudo

Nome (opcional):

Data de aplicação:

Idade:

Gênero:

Estado civil:

Com quem mora?

Com quantas pessoas mora?

Onde mora (bairro, cidade)?

Ano que está cursando:

Ano de ingresso:

Escola anterior:

O que você faz quando não está na escola?

Você trabalha?

Se sim, qual sua carga horária de trabalho semanal?

Você tem carteira assinada?

Faz parte de alguma religião? Qual?

Participa de algum grupo? Qual?

Escolarização do pai:

Escolarização da mãe:

Atuação profissional do pai:

Atuação profissional da mãe:

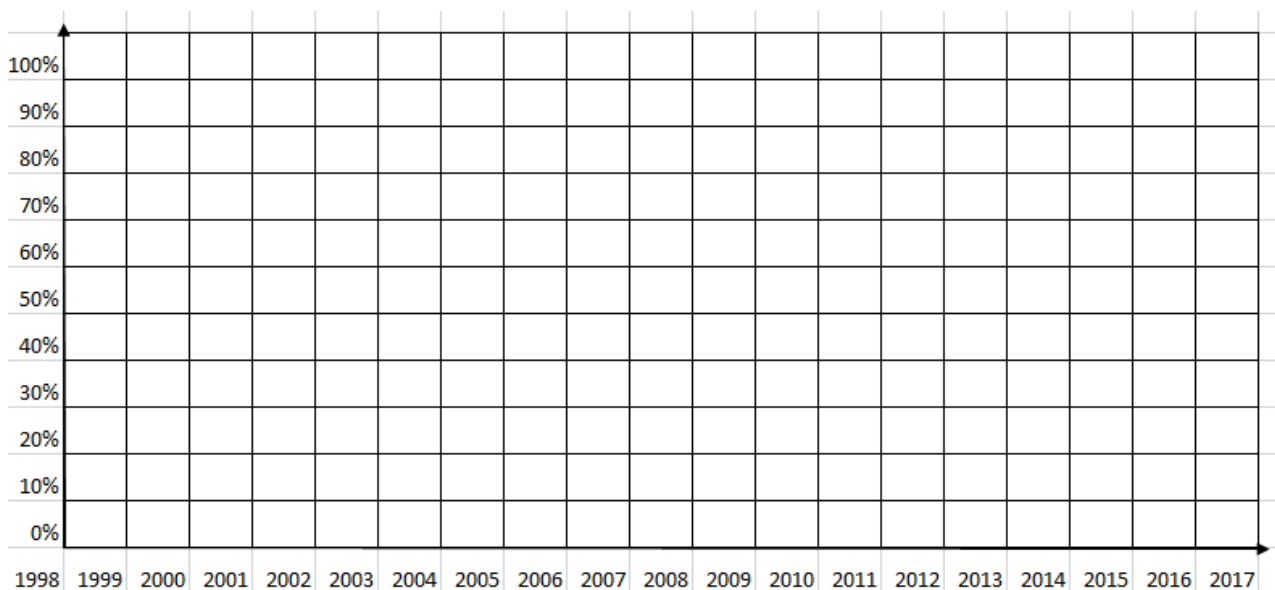
Qual a renda familiar?

### Mapa Emic-Rítmico

- 1) Nossa vida é cheia de caminhos. Nesse mapa, gostaria que você registrasse os caminhos percorridos na sua vida pessoal e na sua vida escolar. Para isso, você utilizará a caneta vermelha para registrar os caminhos de sua vida pessoal e a caneta azul para registrar os percursos escolares. O eixo vertical representa a sua satisfação, ou seja, como você se sentia, expresso em porcentagem. O eixo horizontal representa os anos, correspondentes a sua idade.

\_\_\_\_\_ Para percursos de vida pessoal

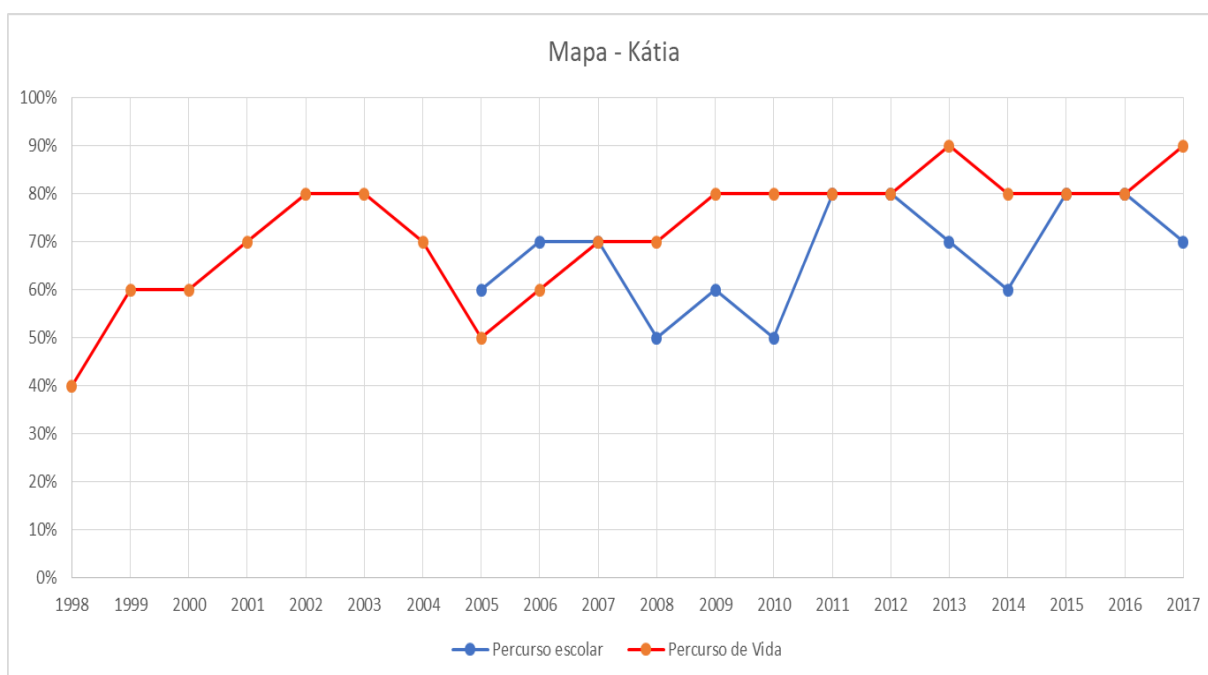
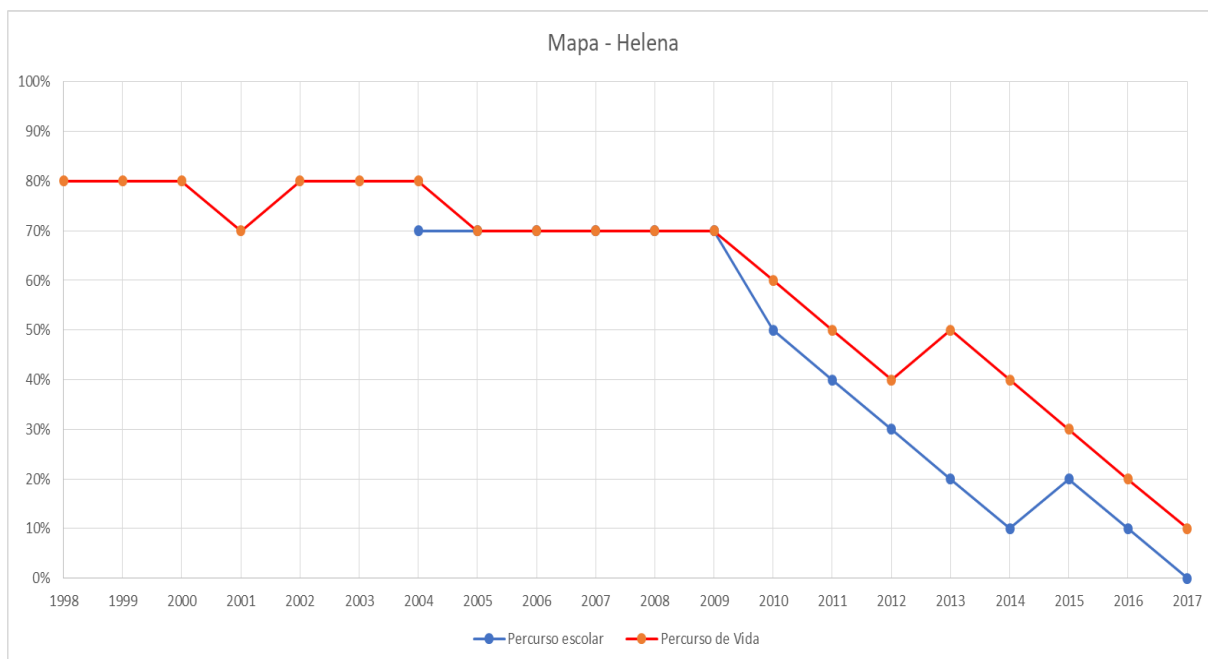
\_\_\_\_\_ Para percursos escolares

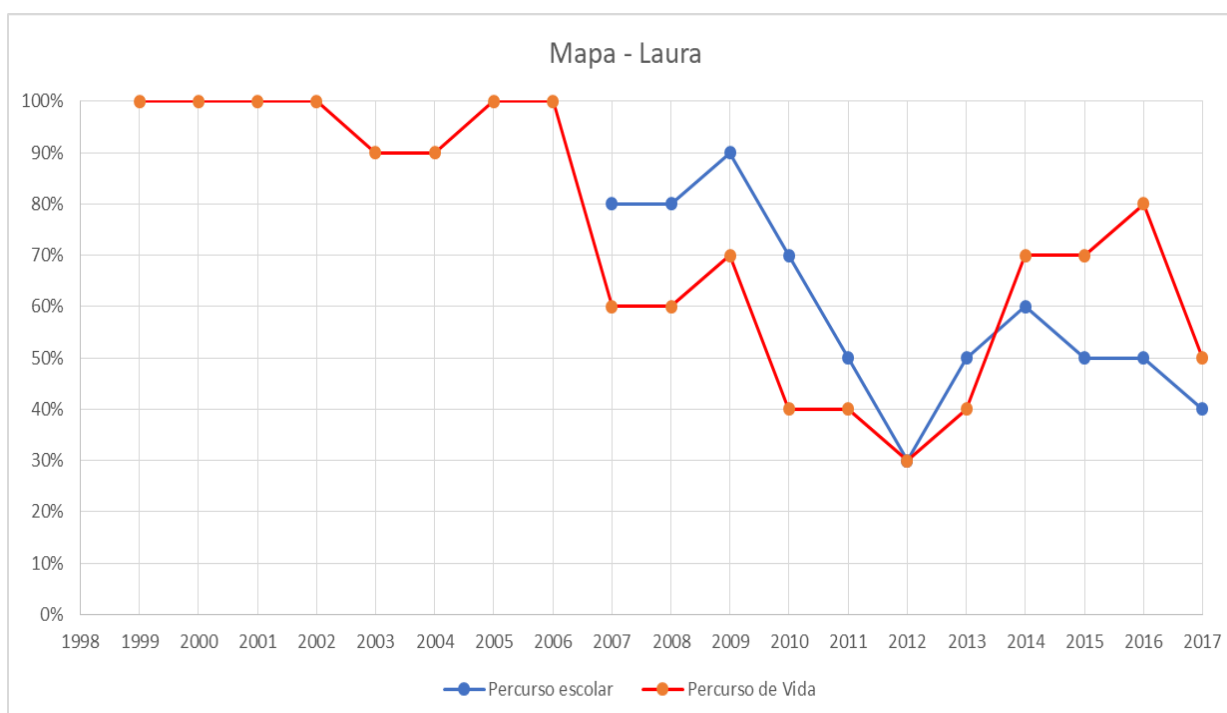
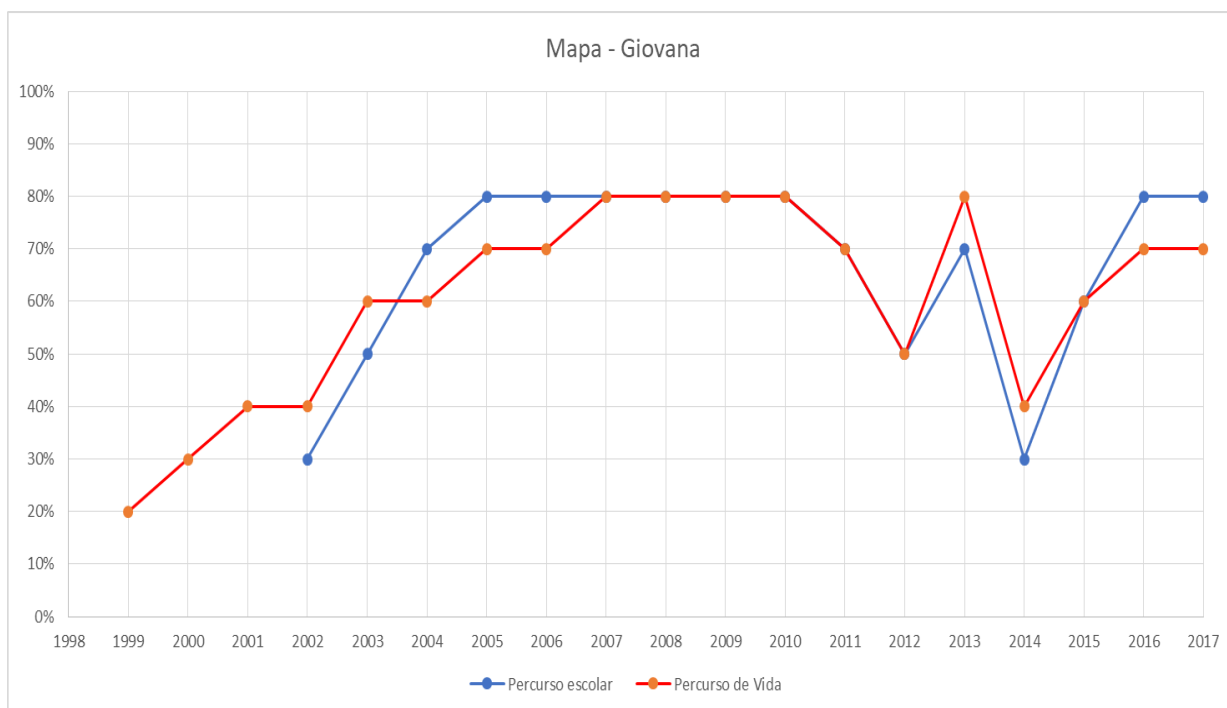


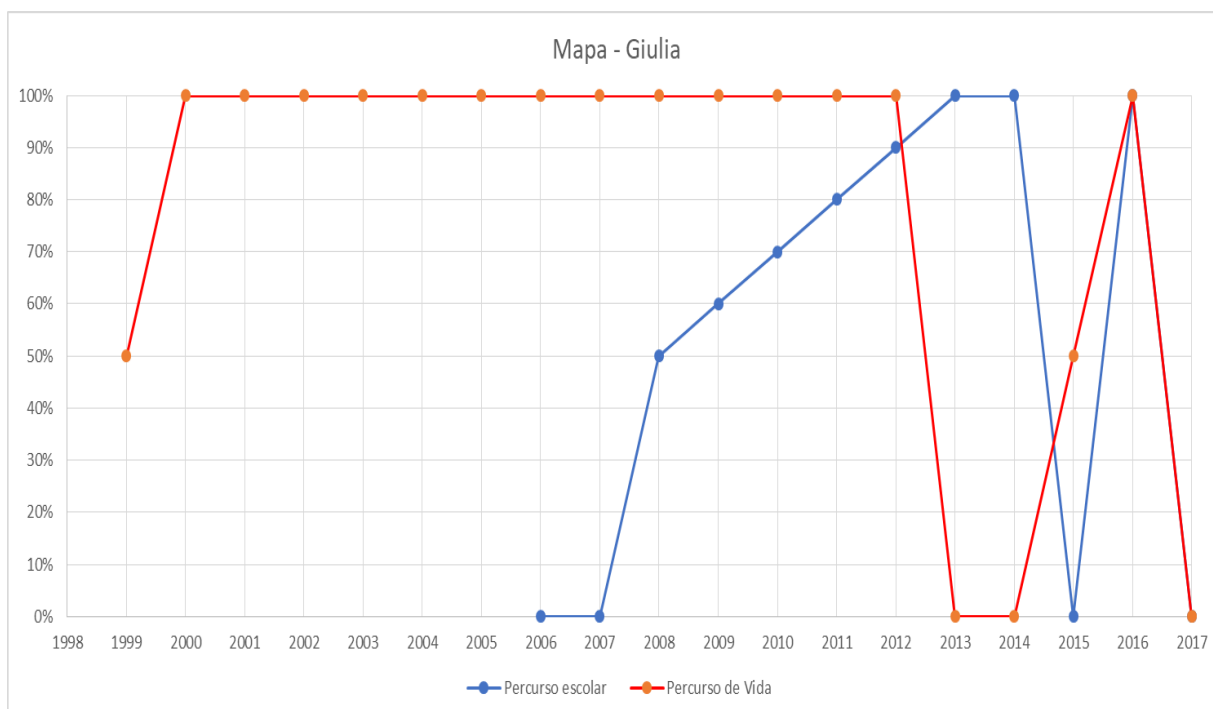
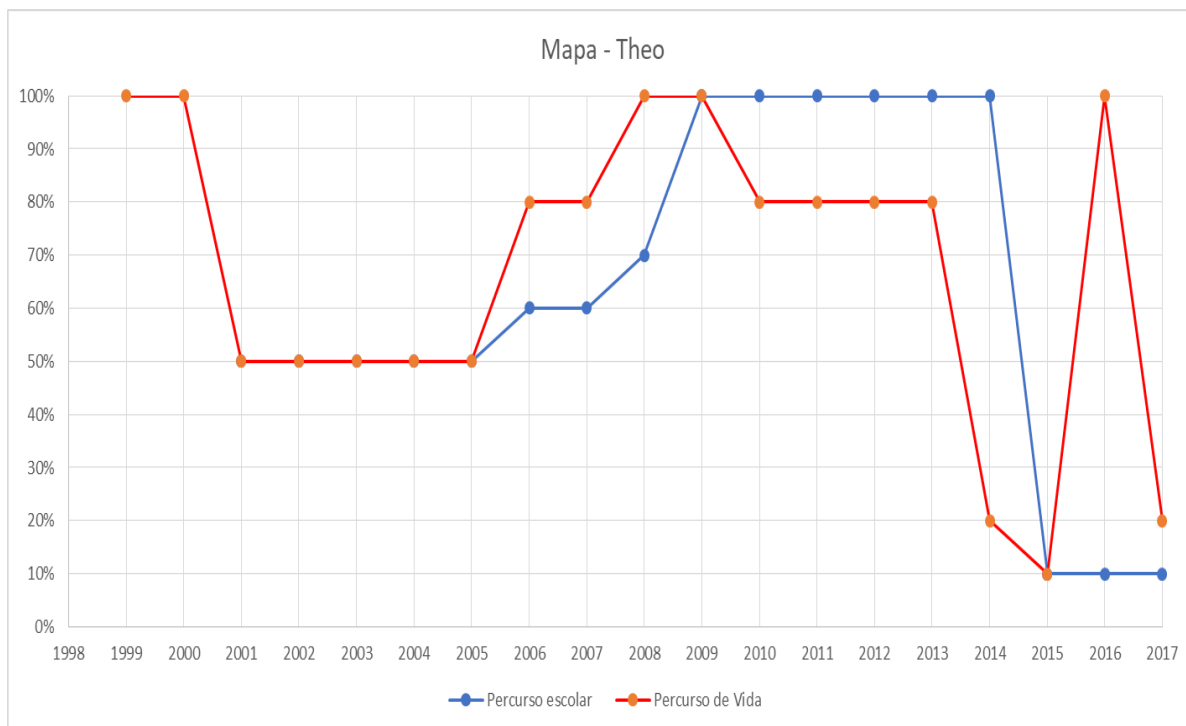
- 2) Agora, gostaria que você olhasse para o seu mapa e refletisse sobre esses caminhos, que, às vezes, sobem e descem e, às vezes, encontram-se e se distanciam. Fale sobre eles.
- 3) Você poderia dizer em que medida como você se sente na escola influencia no que se passa fora dela? E o contrário? Cite exemplos.
- 4) Falando mais especificamente da escola, como foi a transição entre a escola anterior de Ensino Fundamental e o IFRS?
- 5) E o caminho percorrido no IFRS? Fale-me sobre cada ano. Quais foram os principais sentimentos?
- 6) Como avalia o percurso até aqui?
- 7) Há algo que queira acrescentar?
- 8) Como se sentiu participando da pesquisa?

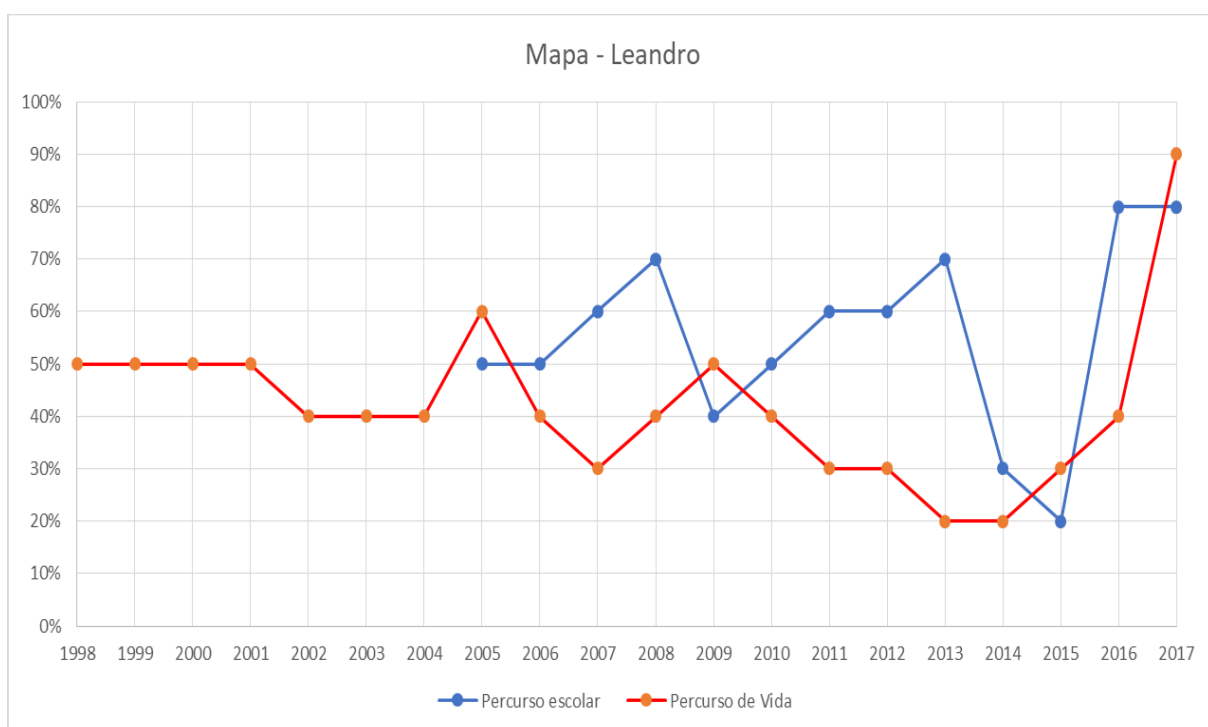
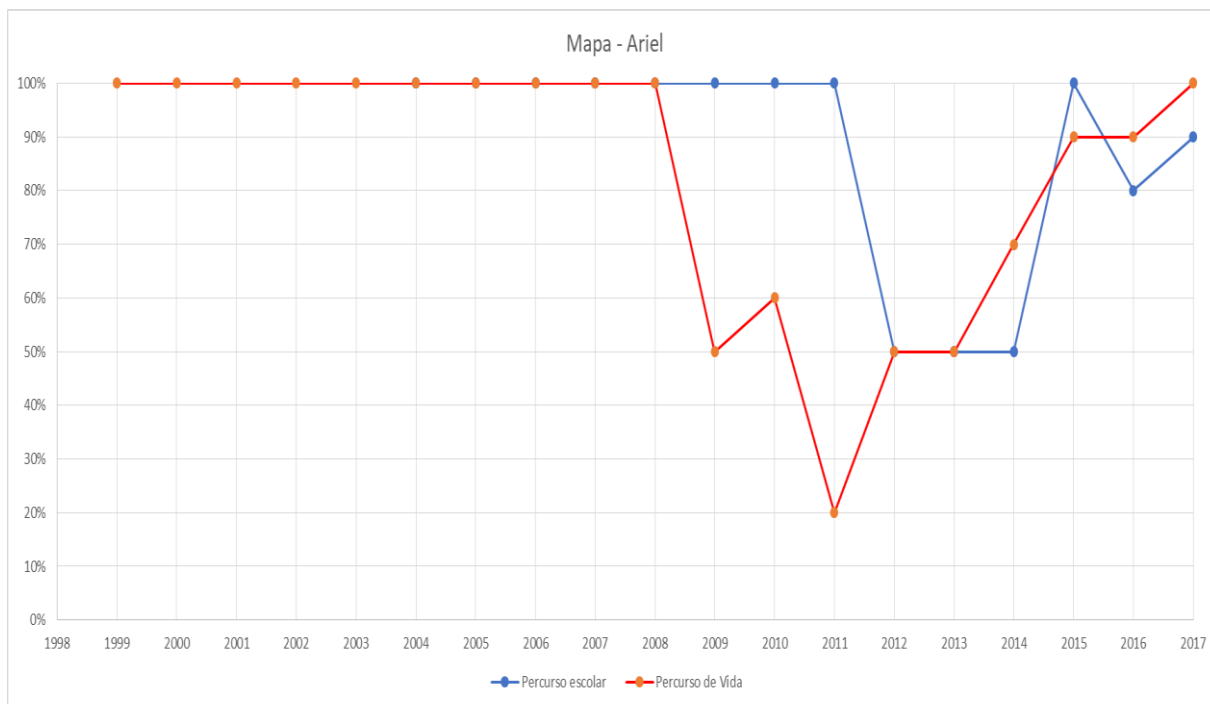
## ANEXO B

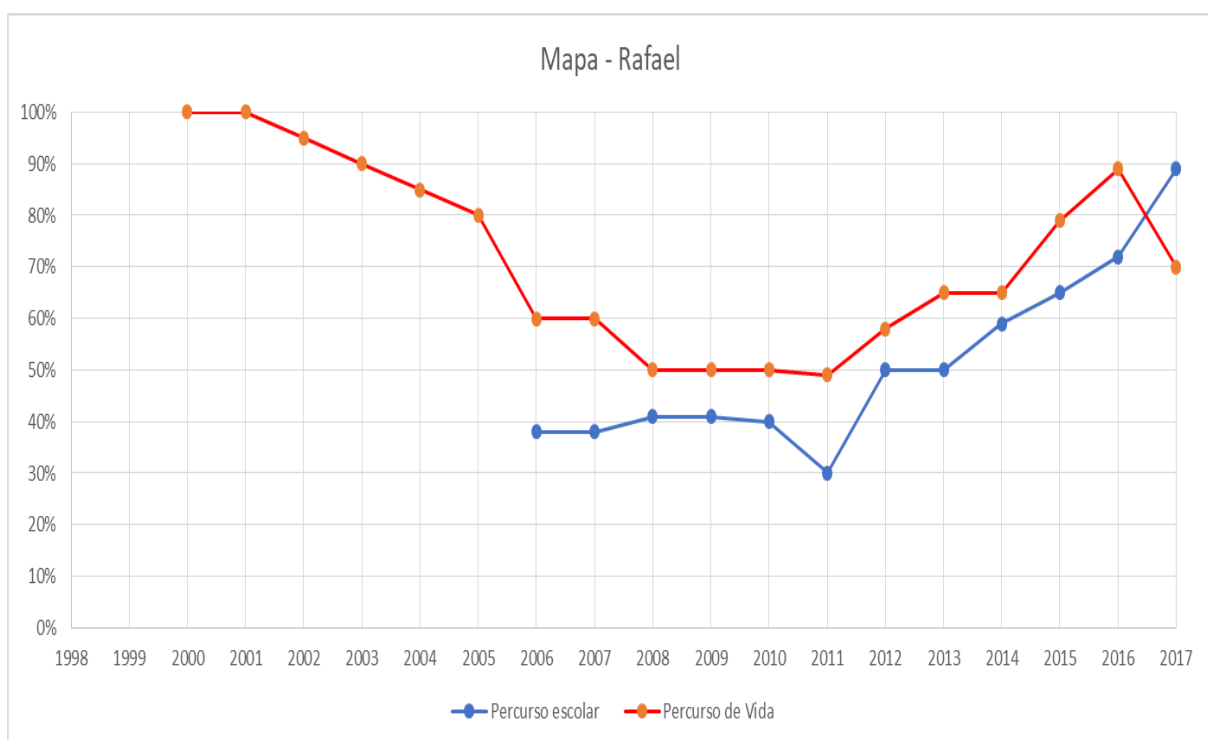
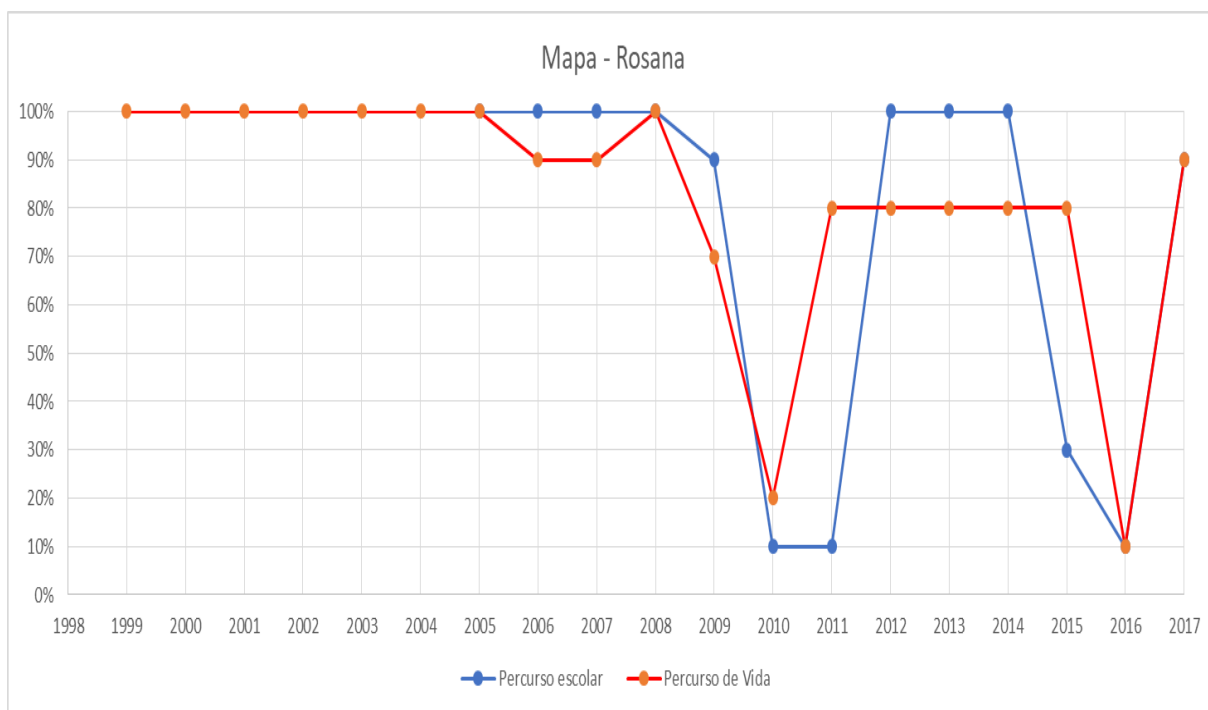
## Mapas Emic-Rítmicos elaborados pelos estudantes

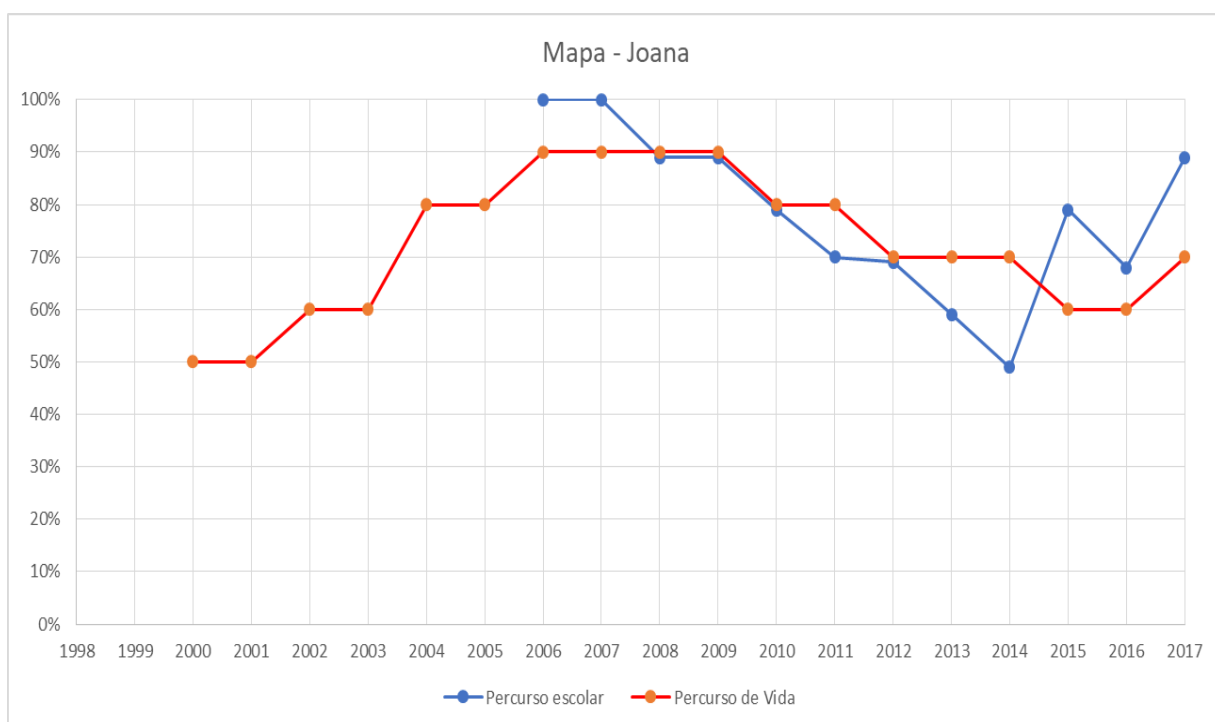
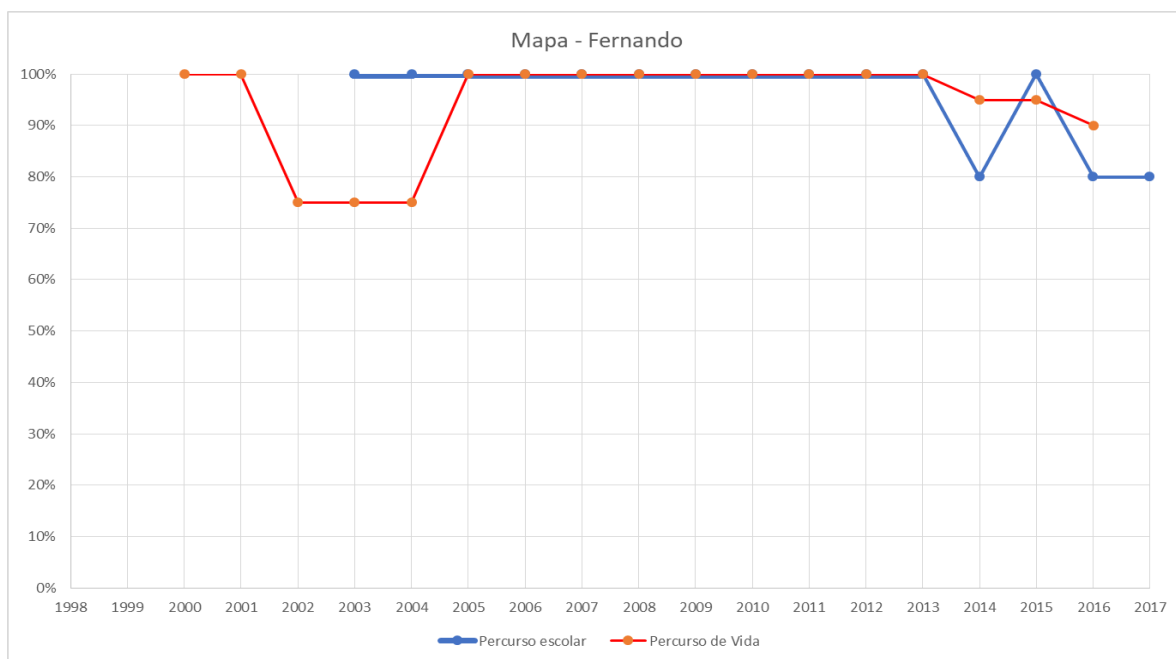




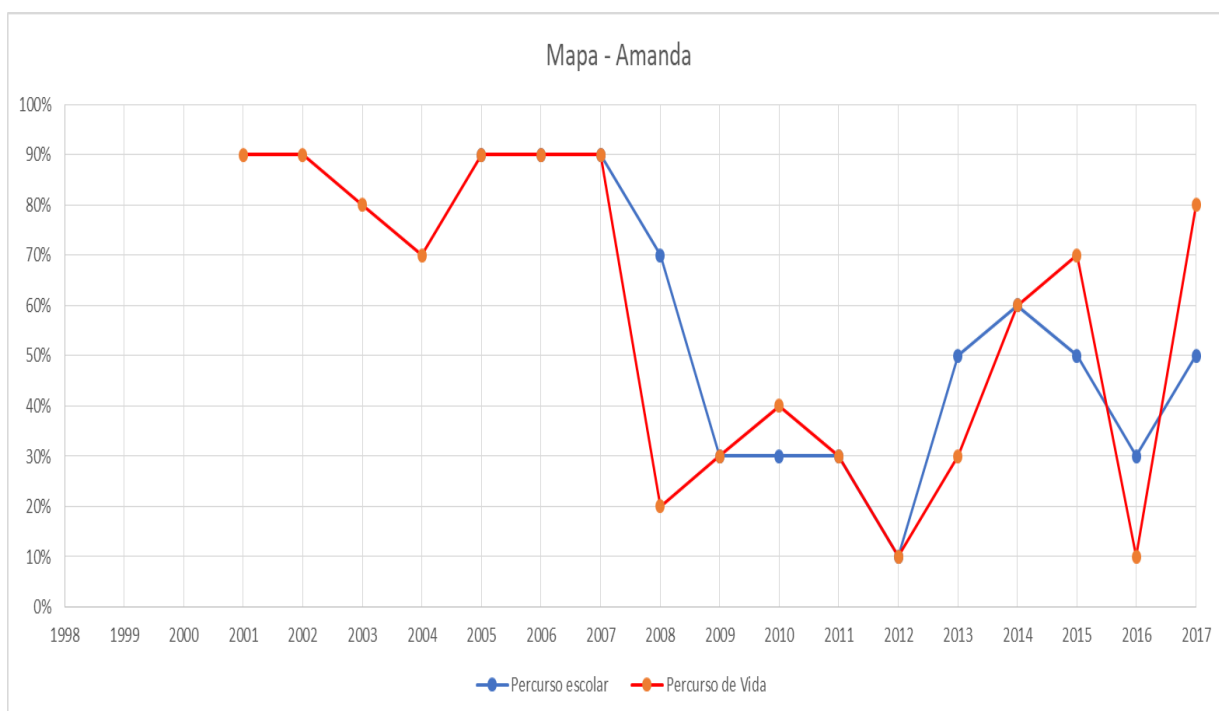
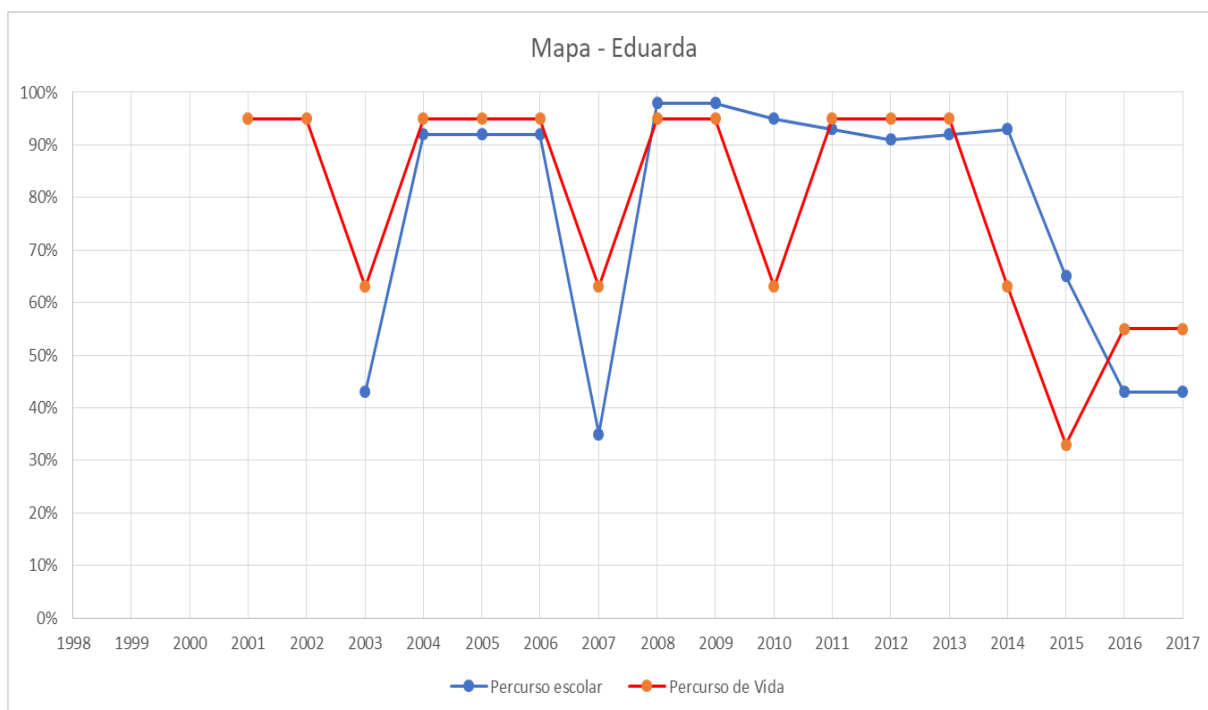


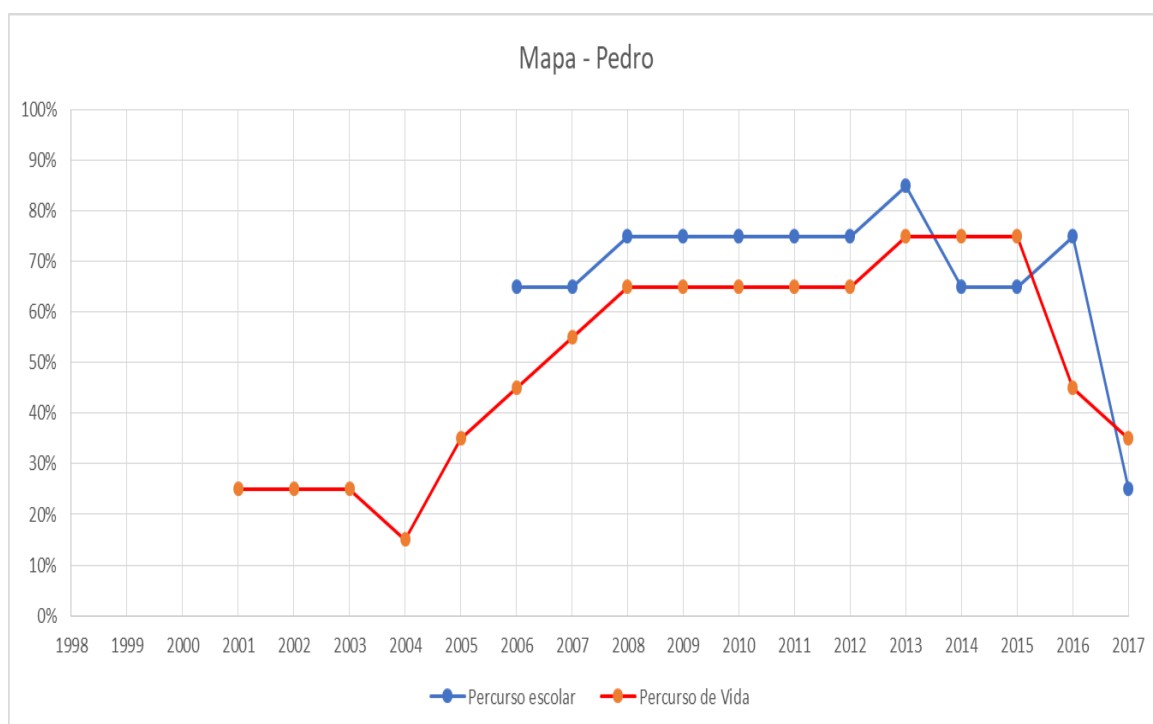
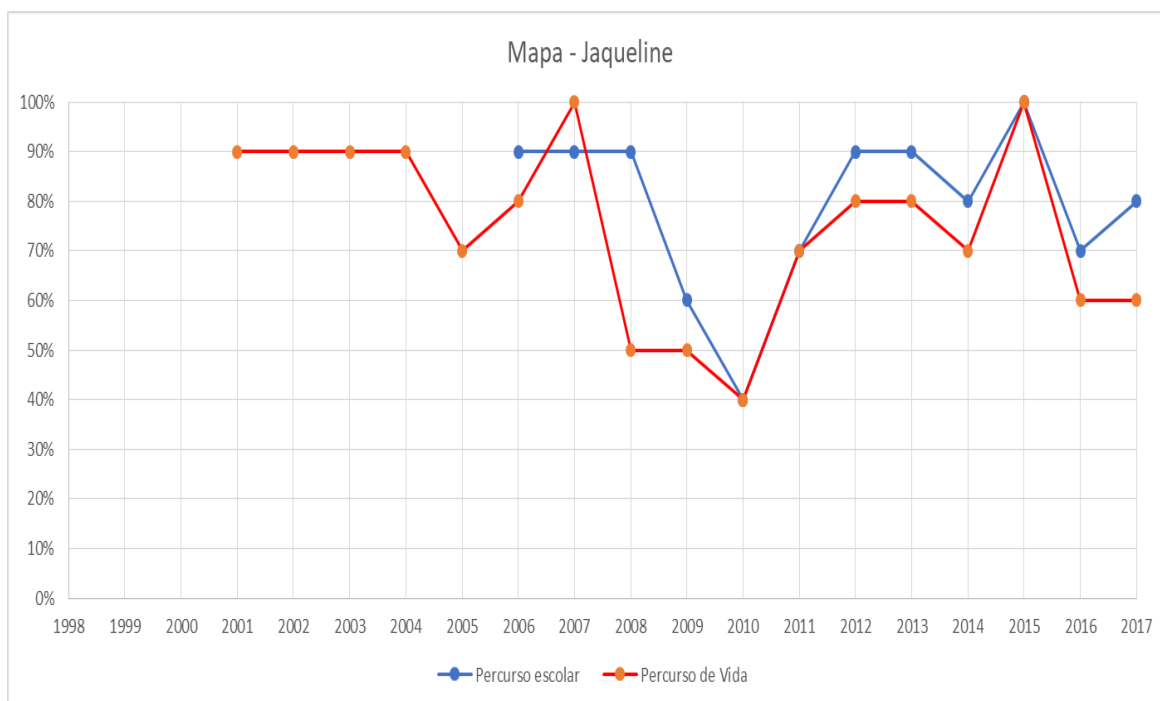


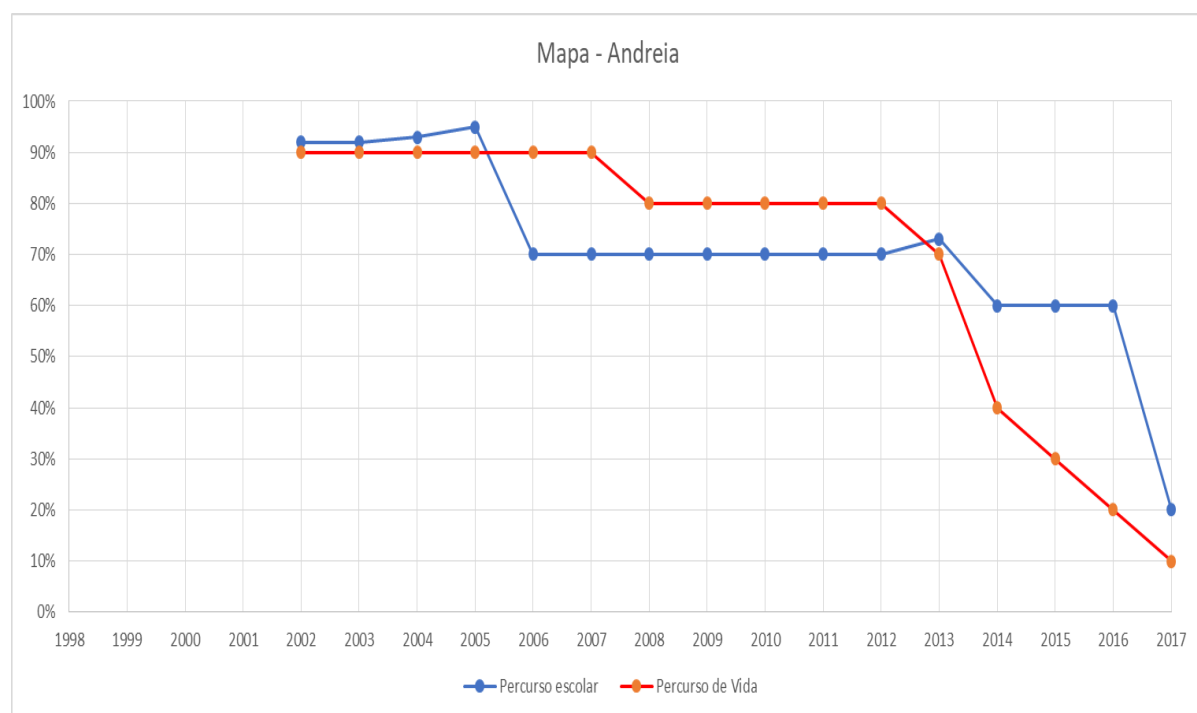
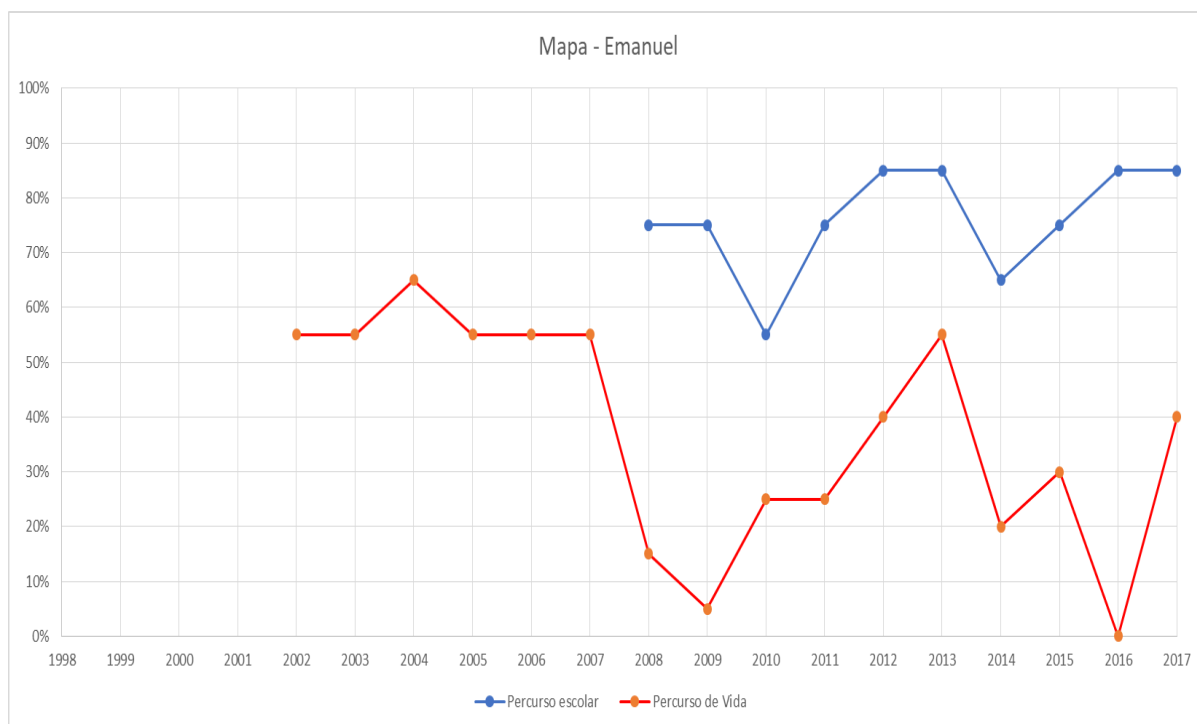


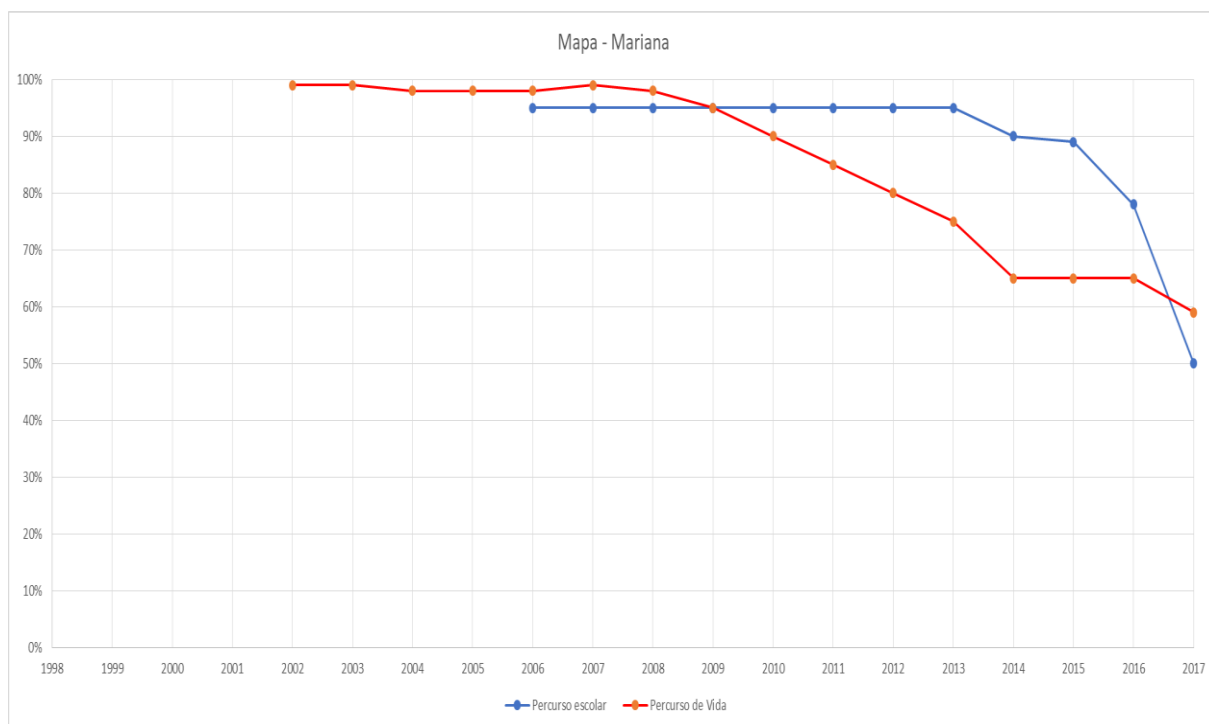












## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa *Jovens e Escola Justa: o cotidiano nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS)*, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Para atender ao objetivo deste estudo, que é analisar trajetórias juvenis presentes no contexto dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em articulação com a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa, toma-se o cotidiano como alavanca para o conhecimento. Por este olhar, é possível olhar o social por meio dos indivíduos, ao mesmo tempo em que permite observar como o social se traduz nos indivíduos.

Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos por meio de questionário sociográfico, mapa Emic-Rítmico e narrativas produzidas no momento da reflexão sobre o próprio mapa. O tempo de duração desta atividade será de uma hora. As narrativas produzidas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Os conhecimentos produzidos com este estudo serão publicados, contudo, os dados e os 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.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Entretanto, pode ocorrer algum desconforto ou constrangimento por parte do entrevistado, ao responder os questionamentos da pesquisa, por se tratarem de aspectos pessoais e sobre a trajetória dos sujeitos. Por isso, 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. Além disso, todos os materiais físicos e virtuais utilizados serão manuseados, exclusivamente, pelo pesquisador e seu orientador, e serão mantidos em segurança e sigilo pelo período mínimo de cinco anos. O descarte de materiais seguirá os procedimentos que

assegurem sua confidencialidade e identidade dos participantes.

A pesquisadora é a mestranda em Educação Jocianne Giacomuzzi Pires, 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, por meio do e-mail: [jociannepires@gmail.com](mailto:jociannepires@gmail.com), e telefone: (54) 99157-9025.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), que aprova e acompanha, ética e cientificamente, as pesquisas envolvendo seres humanos na instituição. Contato: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Caxias do Sul, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: [ndklering@ucs.br](mailto:ndklering@ucs.br).

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso), identidade ou CPF 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 \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa *Jovens e Escola Justa: o cotidiano nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (IFRS Campus Caxias do Sul/RS)*, que culminará na elaboração de uma dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Para atender ao objetivo deste estudo, que é analisar trajetórias juvenis presentes no contexto dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em articulação com a efetivação do direito à educação, na perspectiva de uma escola justa, toma-se o cotidiano como alavanca para o conhecimento. Por este olhar é possível olhar o social por meio dos indivíduos, ao mesmo tempo em que permite observar como o social se traduz nos indivíduos.

Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos por meio de questionário sociográfico, mapa Emic-Rítmico e narrativas produzidas no momento da reflexão sobre o próprio mapa. O tempo de duração desta atividade será de uma hora. As narrativas produzidas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Os conhecimentos produzidos com este estudo serão 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.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Entretanto, pode ocorrer algum desconforto ou constrangimento por parte do entrevistado, ao responder os questionamentos da pesquisa, por se tratarem de aspectos pessoais e sobre a trajetória dos sujeitos. Por isso, 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. Além disso, todos os materiais físicos e virtuais utilizados serão manuseados, exclusivamente, pelo pesquisador e seu orientador e serão mantidos em segurança e sigilo pelo período mínimo de cinco anos. O descarte de materiais seguirá os procedimentos que assegurem sua confidencialidade e identidade dos participantes.

A pesquisadora é a mestranda em Educação Jocianne Giacomuzzi Pires, 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, por meio do e-mail: [jociannegpires@gmail.com](mailto:jociannegpires@gmail.com), e telefone: (54) 99157-9025.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), que aprova e acompanha, ética e cientificamente, as pesquisas envolvendo seres humanos na instituição. Contato: Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Caxias do Sul, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: [ndkling@ucs.br](mailto:ndkling@ucs.br).

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora. Caso você seja menor de 18 anos, seu responsável deverá assinar, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso), identidade ou CPF 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 \_\_\_\_\_ de 20\_\_.