

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

CINERI FACHIN MORAES

**JUVENTUDES DO SÉCULO XXI E O COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO NO RIO
GRANDE DO SUL: POR ENTRE AS DOBRAS DO SEMINÁRIO INTEGRADO**

CAXIAS DO SUL

2019

CINERI FACHIN MORAES

**JUVENTUDES DO SÉCULO XXI E O COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO NO RIO
GRANDE DO SUL: POR ENTRE AS DOBRAS DO SEMINÁRIO INTEGRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação – Curso de Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Doutora Nilda Stecanela

Co-orientador: Prof. Doutor José Machado Pais

**CAXIAS DO SUL
2019**

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

M827j Moraes, Cineri Fachin

Juventudes do século XXI e o cotidiano do ensino médio no Rio Grande do Sul : por entre as dobras do Seminário Integrado / Cineri Fachin Moraes. – 2019.

314 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Nilda Stecanela.

Coorientação: José Machado Pais.

1. Ensino médio - Rio Grande do Sul. 2. Ensino médio - Métodos de ensino. 3. Pesquisa - Metodologia - Estudo e ensino. 4. Juventude - Educação. 5. Teoria do conhecimento. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Pais, José Machado, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 373.5(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

CINERI FACHIN MORAES

**JUVENTUDES DO SÉCULO XXI E O COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO NO RIO
GRANDE DO SUL: POR ENTRE AS DOBRAS DO SEMINÁRIO INTEGRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação – Curso de Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 08/05/2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Nilda Stecanela (Orientadora)
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Dr. José Machado Pais (Co-orientador)
Universidade de Lisboa - ICS/UL/PT

Profa. Dra. Andréia Morés
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Profa. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. José Clovis Azevedo
Centro Universitário Metodista - IPA

Profa. Dra. Terciane Angela Luchese
Universidade de Caxias do Sul – UCS

*“Ora é nestas rotas -
caminhos de encruzilhada
entre a rotina e a ruptura -
que se passeia a
sociologia do quotidiano,
passando a paisagem
social a pente fino,
procurando os
significantes mais do que
os significados, juntando-
os como quem junta
pequenas peças de
sentido num sentido mais
amplo: como se fosse
uma sociologia
passeante,
que se vagueia
descomprometidamente
pelos aspectos anódinos
da vida social,
percorrendo-os sem
contudo neles se esgotar,
aberta ao que se passa,
mesmo ao que passa
quando ‘nada se passa’”*

José Machado Pais

*Aos que vislumbraram, aos que acompanharam
e a todos os que se sentirem desafiados a curiosar.*

AGRADECIMENTOS

Desde que cogitei participar do processo seletivo para o doutorado, pessoas fundamentais em minha vida estiveram ao meu lado e, mesmo sem comprar passagem, embarcaram nesta viagem comigo, fornecendo as condições necessárias para seguir a trajetória.

Alguns viajantes não tiveram opção de escolha. Mesmo assim, permaneceram presentes ao longo da travessia. Meus familiares embarcaram comigo, contribuindo de forma ímpar para que a viagem acontecesse, mesmo com algumas intempéries, e para que eu pudesse chegar de forma segura e equilibrada ao destino.

Meus pais, apesar de não terem concluído o Ensino Fundamental e de terem enfrentado dificuldades ao longo da jornada da vida, sempre priorizaram o estudo e nunca mediram esforços para oportunizar a mim e as minhas irmãs todas as condições e afetos para sermos quem somos. São os principais e maravilhosos 'culpados' por esse momento. A eles demonstro minha gratidão.

Minhas amadas irmãs, cada uma do seu jeito, presentes com palavras e atitudes singulares, foram fundamentais para que eu me mantivesse firme no propósito desta caminhada. Meus sobrinhos amados, que acompanharam essa trajetória com muito carinho, obrigada pelos sorrisos, caretas e piscadelas frequentes.

Meu marido querido! Meu porto seguro, aquele que, ao longo dos meus afazeres de 'estudante', foi e é o amigo, o companheiro, o confidente, o cuidador, o consolador, o incentivador, o cúmplice, o pai e mãe durante o tempo em que estive no exterior. Foi aquele que respeitou os tempos de dúvida, apreensão e tensão ao longo desses três anos, que leu meus escritos e sinalizou ajustes, mas também brindou as etapas conquistadas ao longo do processo. Mostrou-se preocupado e gentil, sempre atento, com lanches especiais e carinhosos. Gratidão pelo seu apoio incondicional. Você é e faz a diferença na minha vida.

Meus filhos, os jovens Franco e Carolina! Vocês são os melhores projetos já idealizados e concretizados na minha vida. Nunca foram desculpa, mas motivos do enfrentamento de desafios. Vocês embarcaram nessa comigo! Talvez as palavras não consigam traduzir minha gratidão. A atenção, o carinho, a compreensão, o amadurecimento, as aprendizagens, as gentilezas, o respeito pelos meus momentos

e espaços de estudo foram sinais de muito amor. Nosso contrato familiar foi fundamental. Valeu! Vocês são minha inspiração.

Aos demais familiares e amigos que vibraram comigo diante do ingresso no doutorado e durante todo o período de entrega, entre estudos e escritas, apoiando e respeitando 'meu cantinho' de estudos e os compromissos agregados ao gerúndio de doutoranda, meu muito obrigada!

A minha querida orientadora Nilda Stecanela, agradeço pela confiança, carinho, atenção, coerência, cuidado e zelo com que acompanhou e constantemente me desafiou em mais este momento de formação. Seu estímulo foi fundamental durante todo o processo, mas principalmente no que se refere ao incentivo para realizar estudos em Portugal, oportunidade que propiciou uma experiência enriquecedora de vida e autoconhecimento. Serei sempre grata a você.

Ao prezado co-orientador José Machado Pais, agradeço pelo aceite do estágio no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pela acolhida, atenção e incentivo desde os primeiros contatos aqui no Brasil e no período em que estive em Portugal. Os momentos de estudo e orientações oportunizados fizeram a diferença na construção deste estudo.

Aos professores doutores da banca de qualificação do projeto de tese, Andréia Mores, Elizete Tomazetti, Terciane Angela Luchese e José Machado Pais, agradeço os pontuais encaminhamentos para a continuidade da pesquisa.

Aos professores da banca de defesa de tese Andréia Mores, Carmem Zeli de Vargas Gil, José Clovis de Azevedo e Terciane Angela Luchese, meus agradecimentos pelo tempo dedicado à leitura e pelas considerações.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, meu muito obrigada pelos estudos coletivos, reflexões e aprendizagens oportunizadas ao longo de minha trajetória na pós-graduação.

Aos colegas que comigo compõem o 'Quarteto Fantástico', Carlos, Marina e Patrícia, amigos especiais que conheci no programa, gratidão pelos encontros, jantares, cafés, escutas, trocas, desabafos, alegrias e principalmente pelo incansável apoio nos momentos tensos. Que venham muitos brindes!

Sou grata a todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a Joane, Isadora e Patrícia, que gentilmente estiveram comigo na realização dos Grupos Focais. Agradeço o apoio nesse momento de construção dos dados.

À Universidade de Caxias do Sul, pelo apoio e incentivo pessoal e financeiro prestados ao longo deste curso e de toda minha formação, minha gratidão.

Professora Dra. Adriana Speggorin, da assessoria estatística da UCS, que auxiliou no uso do SPSS e contribuiu na organização dos dados e gráficos construídos no estudo exploratório, você foi fundamental nessa etapa.

Aos colegas Curso de Licenciatura em Pedagogia, em especial Andréia, Cristiane, Edi e Delcio, sempre prestativos e incentivadores, acompanhando, mesmo que dos bastidores, a 'junção das letrinhas' que comporiam a tese, agradeço as considerações, preocupações e sensibilidade de sempre.

Agradeço ao diretor da Área do Conhecimento das Humanidades, Dr. Everaldo Cescon, pelo apoio e incentivo ao longo deste processo.

Faço um agradecimento muito especial aos jovens estudantes que, prontamente e de forma voluntária, colaboraram para que este estudo fosse possível, bem como às escolas que acolheram esta proposta de investigação, permitindo que os dados fossem construídos.

Agradeço também à Coordenadoria Regional de Educação – 4ª CRE, pelo apoio e deferimento das Licenças Prêmio solicitadas ao longo dos anos de pesquisa.

À diretora e às colegas da Escola Estadual João Pollo, hoje cessada, onde encontrei apoio e espaço para trocas e aprendizagens e também à equipe diretiva da Escola Estadual Orestes Manfro, onde atualmente atuo, meu agradecimento especial pelo apoio recebido.

Aos gestores entrevistados, que prontamente acolheram o agendamento da conversa, contribuindo com esse estudo, agradeço a contribuição.

Às amigas que ganhei em Lisboa, Silvia e Haydée, gratidão pelas aprendizagens e momentos vividos. Nossos encontros e conversas foram muito importantes.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou outra, compartilharam e apreciaram em algum momento esse percurso de formação.

RESUMO

Esta tese se filia ao campo de investigação sobre a relação entre juventude e escola, bem como à política educacional que modificou a organização curricular do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, ao estimular uma prática pedagógica pautada pelo uso da pesquisa na escola como princípio pedagógico. Esta investigação está centrada em um estudo sobre as vivências de pesquisa na escola presentes na experiência juvenil e escolar de estudantes do Ensino Médio de uma região do Estado do Rio Grande do Sul. As problematizações deste estudo têm como foco, por meio da interlocução teórica com Paulo Freire, a observação do movimento que parte da curiosidade ingênua, desloca-se para a curiosidade crítica e indaga os indícios de uma possível aproximação à curiosidade epistemológica, com o intuito de analisar as contribuições da presença da pesquisa educativa no cotidiano da escola, oportunizada pelo Seminário Integrado. Na tessitura desta investigação, defendo a tese de que o Seminário Integrado é uma possibilidade de enfrentamento da crise de sentidos que acomete o Ensino Médio, bem como uma alternativa para conectar as experiências juvenis com as experiências escolares, à medida que provoca uma estreita articulação entre o cotidiano escolar do Ensino Médio e os contextos de vida dos/das jovens que dele fazem parte. Os percursos investigativos seguiram trilhos metodológicos orientados pela trajetória que apoiou o desvelamento da realidade do Ensino Médio Politécnico, além de descrever os caminhos percorridos, envolvendo as paradas de construção e de análise dos dados. Para construção, o itinerário contemplou o estudo exploratório, as entrevistas semiestruturadas e os Grupos Focais. As vias de tratamento dos dados constituíram-se por meio do Statistical Package for the Social Sciences – SPSS e da Análise Textual Discursiva, mantendo a sociologia do cotidiano e o deslizamento do olhar como percurso permanente de captura e tratamento dos dados construídos. Os principais aportes teóricos selecionados para sustentar teórica e metodologicamente os percursos investigativos, inspirar as descrições, fundamentar as interpretações e reflexões estão fundamentados em John Dewey, François Dubet, Paulo Freire, José Machado Pais, Juarez Dayrell, Nilda Stecanela, Marília Sposito, Paulo Carrano e Elisete M. Tomazetti, entre outras imersões teóricas. Cinco categorias emergiram das narrativas dos/das jovens estudantes: *Escola é assim! É isso e ponto. É isso e pronto.*; *Desde pequeno a gente é acostumado a ir, ir, ir e nunca perguntar as coisas!*; “Entre passado e futuro: tempo de agora e novos horizontes”; “Escola como laboratório da vida cotidiana: uma oficina em movimento, entre regulações e (des)regulações”; “Seminário Integrado e a pesquisa na escola: um portal de passagem”. Algumas paisagens analisadas mostram que a pesquisa na escola aconteceu de modo a permitir que grande parte dos/das jovens estudantes, a partir de seus saberes da experiência prática, da curiosidade espontânea, superaram a ingenuidade. Esse movimento da tríade do conhecimento permitiu transitar no ciclo gnosiológico rumo à reconstrução do conhecimento. Possibilitou, assim, a superação da ingenuidade e da ‘pura opinião’, ao propiciar aos jovens estudantes distanciamentos da alienação.

Palavras-chave: Juventudes. Cotidiano. Ensino Médio Politécnico. Seminário Integrado. Pesquisa na Escola. Curiosidade. Tríade do Conhecimento.

ABSTRACT

This thesis joins the field of investigation about the relationship between youth and school, as well as to the educational policy that modified the curricular organization of High School in Rio Grande do Sul state, stimulating a pedagogical practice guided by the use of research in schools as an educating principle. The primary focus of the investigation involves a study about the research experiences in school present on the youth and school experience of high school students of a region of Rio Grande do Sul state. The problematizations of this study have as focus, by means of theoretical interlocution with Paulo Freire, the observation of the movement that starts on the naïve curiosity, move to critical curiosity and questions the evidences of a possible approach to epistemological curiosity, aimed to analyze the contributions of the presence of educational research on daily school, made possible by the Integrated Seminar. During the weaving of this investigation, I defend the thesis that the Integrated Seminar is an opportunity to cope with the senses crisis that assaults High School, as well as an alternative to connect the youth experiences with school experiences, because it creates a close articulation between High School routine and life contexts of the youths that are part of it. The investigative routes taken followed methodological trails oriented by the trajectory that supported the unveiling of Polytechnic High School reality, in addition to describing the traveled paths, involving the building stops and data analysis. For construction, the itinerary contemplated exploratory studies, semi-structured interviews and Focal Groups. Data processing was performed through Statistical Package for the Social Sciences – SPSS and Discursive Textual Analysis, keeping sociology of daily life and eye slipping as the permanent way of capture and processing of built data. The main theoretical contributions selected to support theoretically and methodologically the investigative routes, inspire the descriptions, ground the interpretations and musings are based on John Dewey, François Dubet, Paulo Freire, José Machado Pais, Juarez Dayrell, Nilda Stecanela, Marilia Sposito, Paulo Carrano and Elisete M. Tomazetti, among other theoretical immersions. Five categories emerged from the young students narratives: *This is school! This is it and nothing else. This is it, period.*; *Since we were little we are teached to go, go, go and never ask stuff!*; “Between past and future: the now and the new horizons”; “School as a lab for daily life: a moving workshop, between regulations and de(regulations)”; “Integrated Seminar and the research in school: a passage portal”. Some analyzed landscapes show that school research happened in a way that allowed most young students, from their knowledge of practical experience, spontaneous curiosity, overcame naivety. This knowledge triad movement allowed to transition within the gnosiological cycle towards knowledge reconstruction. It allowed, thus, the overcoming of naivety and “pure opinion” by giving young students distance from alienation.

Keywords: Youth. Daily life. Polytechnic High School. Integrated Seminar. Research in School. Curiosity. Knowledge Triad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa com a localização dos municípios pertencentes à 4 ^o CRE no Estado do Rio Grande do Sul.....	19
Figura 2 - Matrículas Ensino Médio Nacional - 2017	45
Figura 3 - Fluxo escolar do cenário nacional – Censo Escolar 2014-2015	46
Figura 4 - Objetivos e apresentação do Grupo Focal.....	106
Figura 5 - Temática 1 - Percepção sobre a experiência escolar no Ensino Médio..	107
Figura 6 - Temática 2 - Expectativas sobre a experiência escolar.	108
Figura 7 - Temática 3 - Familiaridade com o projeto de Ensino Médio	109
Figura 8 - Observações para a equipe	109
Figura 9 - Abrangência da legislação nacional do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul	127
Figura 10 - Nuvem de palavras	272

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas por Etapa de Ensino - Rio Grande do Sul (2016)	48
Quadro 2 - Matrículas por Etapa de Ensino - Rio Grande do Sul (2017)	49
Quadro 3 - Panorama de abrangência do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul.....	54
Quadro 4 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações CAPES – descritor Seminário Integrado	63
Quadro 5 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações – descritor Curiosidade Ingênua	66
Quadro 6 - Levantamento bibliográfico ANPED NACIONAL 2012 – Porto de Galinhas/PE	68
Quadro 7 - Levantamento bibliográfico ANPED NACIONAL 2013 – Goiânia/GO	68
Quadro 8 - Levantamento bibliográfico ANPED NACIONAL 2015 – Florianópolis/SC	69
Quadro 9 - Levantamento bibliográfico ANPED SUL 2014 – Florianópolis/SC	70
Quadro 10 - Levantamento bibliográfico ANPED SUL 2016 – Curitiba/PR	72
Quadro 11 - Paradas definidas <i>a priori</i>	97
Quadro 12 - Parada definida <i>a posteriori</i>	97
Quadro 13 - Caracterização do cenário de investigação.....	98
Quadro 14 - Escutar os/as jovens estudantes.....	104
Quadro 15 - Caracterização geral dos Grupos Focais	112
Quadro 16 - Via de tratamento dos dados – Análise Textual Discursiva.....	113
Quadro 17 - Categorias e subcategorias de análise	116
Quadro 18 - Entrevista com gestores administrativos e educativos	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População de alunos que frequenta ou não a escola.....	39
Tabela 2 - Escolas da 4ª CRE.....	100
Tabela 3 - População do estudo exploratório.....	130
Tabela 4 - Localização da escola e participação em eventos.....	133
Tabela 5 - Localização da escola e continuidade do Seminário Integrado.....	134
Tabela 6 - Seminário Integrado, entusiasmo e pesquisa.....	134
Tabela 7 - Ano-série e o entusiasmo em participar do Seminário Integrado.....	136
Tabela 8 - Participação e entusiasmo pelo Seminário Integrado.....	136

SUMÁRIO

1	A METÁFORA DA VIAGEM: VISLUMBRANDO A PLATAFORMA E SUAS MOVIMENTAÇÕES	18
2	PELAS SINUOSIDADES DA TEMÁTICA DE ESTUDO	24
2.1	EXPLORANDO UM TERRITÓRIO (DES)CONHECIDO: OBJETO DE ESTUDO, MOTIVAÇÕES E PROBLEMÁTICA	25
2.1.1	O objeto de estudo	25
2.1.2	A motivação que desencadeou o estudo	26
2.1.3	A problemática de estudo	32
2.2	DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO NACIONAL.....	34
2.2.1	Ensino Médio	37
2.2.2	Crise do Ensino Médio: entre conflitos e tensões, a falta de sentidos....	43
2.3	DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO ESTADUAL	47
2.3.1	<i>Nenhuma discussão é suficiente para quem é contra!</i>	54
2.3.2	A Proposta do Ensino Médio Politécnico	55
2.3.3	O Seminário Integrado	56
2.4	MAPEANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	61
3	SINALIZAÇÕES TEÓRICAS: ENTRE O CARRILAR, O DESCARRILAR E O RECARRILAR DOS CONCEITOS	75
3.1	COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO: DECIFRANDO ENIGMAS.....	75
3.2	EXPERIÊNCIA ESCOLAR E EXPERIÊNCIA JUVENIL: EM BUSCA DE CONEXÕES.....	79
3.3	TRÍADE DO CONHECIMENTO: CURIOSIDADE INGÊNUA, CRÍTICA E EPISTEMOLÓGICA	85
3.4	PESQUISA NA ESCOLA: UMA POLÍTICA QUE FLUTUA ENTRE ROTAS DISTINTAS.....	91
4	TRILHOS METODOLÓGICOS	95
4.1	TRAJETÓRIA PERCORRIDA: DESVENDANDO A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	95
4.2	TRILHOS PERCORRIDOS: PARADAS DE CONSTRUÇÃO E VIAS DE TRATAMENTO DOS DADOS	97
4.2.1	Primeira parada: estação estudo exploratório.....	98
4.2.2	Via inicial de tratamento dos dados: SPSS.....	102
4.2.3	Segunda parada: estação encontro com os/as jovens estudantes	103
4.2.4	Via paralela de tratamento dos dados: Análise Textual Discursiva	113
4.2.5	Terceira parada: estação entrevistas.....	119
4.3	SOCIOLOGIA DA VIDA COTIDIANA E O DESLIZAMENTO DO OLHAR: VIA PERMANENTE DE TRATAMENTO DOS DADOS.....	121
5	DIÁLOGO COM OS DADOS CONSTRUÍDOS: NAS SILHUETAS DO COTIDIANO	124
5.1	ESTUDO EXPLORATÓRIO: DESBRAVANDO O CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	124
5.2	SEMINÁRIO INTEGRADO NA ENCRUZILHADA: AS SURPRESAS DO COTIDIANO	129

5.3	ENTRE ROTINAS E RUPTURAS: A TENTATIVA DE JUNTAR PEÇAS.....	138
6	ESCOLA É ASSIM! É ISSO E PONTO. É ISSO E PRONTO..	150
6.1	É ESSA A SENSÇÃO. SE SENTIR TIPO... COM DUAS VISEIRAS, ASSIM, OLHANDO PARA A FRENTE!.....	151
6.1.1	A gente vê um pontinho ali na parede e a gente vai olhar só para ele...	158
6.2	ROTINA CANSA. É SEMPRE AQUELA MESMA COISA. NUNCA MUDA!..	160
6.2.1	A forma da escola presente no jeito de ensinar	162
6.2.2	Quando não é do jeito do professor não vale a mesma coisa!	166
6.2.3	Não tem como o cara ser criativo com pressão no cangote.	168
7	DESDE PEQUENO A GENTE É ACOSTUMADO A IR, IR, IR E NUNCA PERGUNTAR AS COISAS!.....	174
7.1	NORMAL É TU SENTAR LÁ NA CADEIRA E OUVIR SÓ O QUE É PASSADO. TU NÃO PODE QUESTIONAR!.....	176
7.1.1	Já cansei de pessoas negarem responder alguma coisa porque não está relacionado à matéria.	180
7.1.2	O aluno está se interessando pelo conteúdo. Deveria ficar feliz!	186
7.2	MEDO QUE ORA MOVE, ORA PARALISA A CURIOSIDADE.....	188
7.2.1	Se encrencar com a professora... ..	191
7.2.2	A gente tem um medo de falar.....	192
8	ENTRE PASSADO E FUTURO: TEMPO DE AGORA E NOVOS HORIZONTES.....	195
8.1	TEMPO DE AGORA. NÃO AQUELA COISA ANTIGA DELA.	196
8.2	A GENTE SE DÁ MUITO MELHOR COM PROFESSORES MAIS NOVOS.	198
8.3	A GENTE SÓ ESTUDA O PASSADO, A GENTE NÃO ESTUDA O FUTURO.	201
8.4	VOCÊS VÃO SER O FUTURO DA NAÇÃO.	204
9	ESCOLA COMO LABORATÓRIO DA VIDA COTIDIANA: UMA OFICINA EM MOVIMENTO, ENTRE REGULAÇÕES E (DES)REGULAÇÕES	208
9.1	PASSO TUDO NO QUADRO, OS ALUNOS COPIAM E DEPOIS EU EXPLICO, JÁ É UM POUCO VELHO.	209
9.1.1	Não dá vontade de ter aula, de aprender, porque é desanimador.	219
9.1.2	É muita tecnologia desperdiçada!.....	223
9.2	ELES ACHAM QUE A NOSSA VIDA INTEIRA É ESCOLA.....	227
9.2.1	Esse dia marcou: vivo numa bolha colorida e só estudo?.....	230
9.3	NOSSA REALIDADE FORA DA ESCOLA NÃO FECHA COM A REALIDADE DE DENTRO DA ESCOLA.	235
9.3.1	Quando a gente chegar ali fora vai dar tipo um ‘plim’!	237
9.3.2	Esquece o que tu aprendeu do lado de fora do portão. Aqui dentro tu é outro. Tu é um potinho vazio.	241
10	SEMINÁRIO INTEGRADO E A PESQUISA NA ESCOLA: UM PORTAL DE PASSAGEM.....	246
10.1	TIPO... CAIU DE PARAQUEDAS.....	247
10.1.1	Em questão de estudo não agregou nada. Só ia lá porque era obrigado.....	249
10.1.2	Vai acontecendo que eles vão tirando.....	252

10.2 SEMINÁRIO INTEGRADO! ACHO QUE AQUELE ERA O MOMENTO PARA A GENTE PENSAR, FAZER COISAS, TALVEZ, QUE NÃO SÃO DA ESCOLA.....	255
10.2.1 Pegar firme na pesquisa.	259
10.3 ENTRE O QUE É E O QUE NÃO É DA ESCOLA: ESCOLHA DAS TEMÁTICAS INVESTIGADAS PELAS SOMBRAS DO SEMINÁRIO INTEGRADO	264
10.3.1 Temáticas investigadas.....	272
11 OS PONTOS DE CHEGADA: CONCLUSÕES POSSÍVEIS.....	277
REFERÊNCIAS.....	289
APÊNDICES	298

LISTA DE SIGLAS

4ª CRE	4ª Coordenadoria Regional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FEE	Fundação de Economia e Estatística
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREM/RS	Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada
SEDUC/RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Centro Universitário Lasalle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

1 A METÁFORA DA VIAGEM: VISLUMBRANDO A PLATAFORMA E SUAS MOVIMENTAÇÕES

O estudo que dá suporte a essa tese se filia ao campo de investigação sobre a relação entre juventude e escola, bem como à política educacional que modificou a organização curricular do Ensino Médio do Rio Grande do Sul¹, estimulando uma prática pedagógica pautada no uso da pesquisa na escola como princípio pedagógico.

Esta investigação está vinculada à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, buscando apoio teórico e metodológico na filosofia e na sociologia da vida cotidiana, tendo o cotidiano como fonte de pesquisa, além de considerar a historicidade da etapa educativa do Ensino Médio nos percursos dos jovens estudantes experienciados na escola, considerada, para além do seu caráter formativo, como uma instituição de socialização.

O foco central desta tese envolve um estudo sobre as vivências de pesquisa na escola, presentes na experiência juvenil e escolar de estudantes do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente, da região de abrangência da 4ª Coordenadoria Regional de Educação - 4ª CRE², a qual tem sob sua responsabilidade 58 escolas estaduais de Ensino Médio, distribuídas em 14 municípios da Serra, no Estado do Rio Grande do Sul. Dessas 58 escolas, quatro são rurais. As demais se encontram localizadas na região urbana. O mapa da Figura 1 apresenta o Estado do Rio Grande do Sul e, em destaque, a localização dos municípios³ pertencentes a 4ª CRE.

A proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio foi apresentada pelo Estado do Rio Grande do Sul em 2011. Frente ao cenário da pesquisa, busco observar qual a relação que os jovens estabelecem com a prática supracitada e como ela se materializa no âmbito do cotidiano do Ensino Médio. Em outras

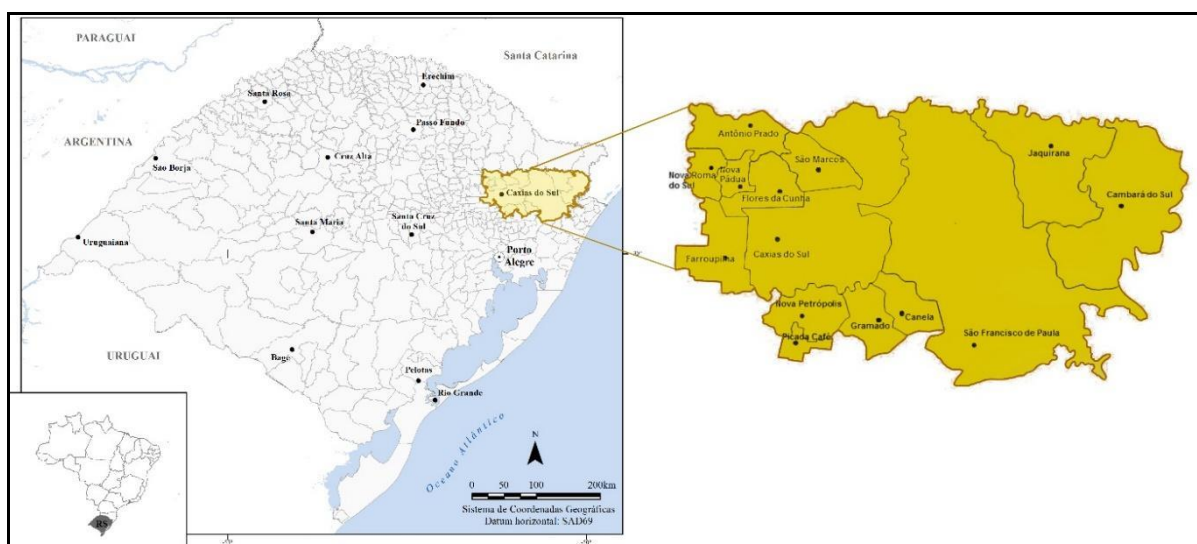
¹ Estado localizado na Região Sul do Brasil.

² A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul conta com 30 coordenadorias regionais sob orientação do Estado do RS. Cada coordenadoria representa a secretaria na área de sua jurisdição. A 4ª CRE tem sua sede em Caxias do Sul. É responsável pelo acompanhamento das escolas estaduais de 14 municípios da região serrana do estado. Fonte: Portal da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>> Acesso em: 02 fev. 2017.

³ A listagem do número de escolas por município será informada no tópico referente à amostra da investigação.

palavras, procuro apreender o cotidiano desse nível de ensino por meio do modo como os/as⁴ jovens estudantes narram suas experiências e como percebem o papel da pesquisa realizada no âmbito do Seminário Integrado⁵ no processo de construção do conhecimento, tendo em vista a tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica apresentada por Freire (1996).

Figura 1 - Mapa com a localização dos municípios pertencentes à 4^o CRE no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Adaptado de Fundação Estadual de Economia e Estatística (2016). Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/20140109municipios_rs.png>. Acesso em: 13 abr. 2017.

Por meio das narrativas de jovens estudantes, sujeitos da etapa da Educação Básica – Ensino Médio, e considerando as experiências investigativas presentes na referida tríade, investiguei os processos educativos e sociais experienciados na pesquisa, com atenção às possíveis rotinas e rupturas evidenciadas no cotidiano escolar.

As problematizações voltadas a este estudo têm como foco, por meio da interlocução teórica com Paulo Freire, a observação do movimento que parte da curiosidade ingênua, desloca-se para a curiosidade crítica e indaga os indícios de uma possível aproximação à curiosidade epistemológica, com o intuito de analisar

⁴ Nos momentos do texto em que me refiro às narrativas dos jovens usarei o/a jovem por motivo de inclusão/valorização de ambos os gêneros.

⁵ Vinculado à proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico do RS. Será melhor detalhado na contextualização deste estudo.

as contribuições da presença da pesquisa educativa no cotidiano da escola, oportunizada pelo Seminário Integrado, para além de uma curiosidade ingênua.

Os principais aportes teóricos selecionados para sustentar teórica e metodologicamente os percursos investigativos, inspirar as descrições, fundamentar as interpretações e reflexões que emergiram das fontes empíricas estão fundamentados na relação experiência e educação de John Dewey, na sociologia da experiência de François Dubet, na tríade do conhecimento de Paulo Freire, na sociologia do cotidiano de José Machado Pais, nos estudos sobre juventudes de Juarez Dayrell, Nilda Stecanela, Marília Sposito, Paulo Carrano e Elisete M. Tomazetti, entre outras imersões teóricas.

Inspirada pelo breve, mas significativo período de estudos como investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa em Portugal, sob orientação de José Machado Pais, e pelos particulares cenários da capital portuguesa, com trânsitos que permitiam deslocamentos pelo uso de diferentes meios de transporte, como o 'elétrico', 'carris', 'tuk-tuk', 'metro', 'bonde', 'comboio', entre outros, apoio-me na metáfora da viagem, com a opção de controlar a velocidade e as paragens⁶ necessárias, de forma a possibilitar olhar o cenário do Ensino Médio, apreciar o que mostra o cotidiano, identificar e analisar alguns dos seus enigmas. Ao longo do texto, faço uso de outras metáforas para elucidar os achados da pesquisa.

A estrutura desta tese está organizada de modo a explicitar, inicialmente, as sinuosidades da temática de estudo, explorando um território (des)conhecido e sua contextualização no que se refere ao objeto de estudo, as motivações e a problemática de investigação, adentrando no problema de pesquisa e nos objetivos que a nortearam. O tópico seguinte busca delinear o objeto de estudo no cenário nacional, seguido de sua delimitação no cenário do Estado do Rio Grande do Sul, além de trazer um mapeamento do Ensino Médio no cenário da pesquisa em educação.

No capítulo seguinte, sinalizo teoricamente a temática em questão entre o carrilar, o descarrilar e o recarrilar dos conceitos, apresentando pressupostos teóricos vinculados: ao cotidiano do Ensino Médio narrado ou percebido pelos/pelas jovens estudantes, à experiência escolar e juvenil, ao processo de construção do

⁶ Termo utilizado pelos portugueses de Portugal para designar parada.

conhecimento e sua relação com a dimensão da experiência juvenil e escolar; à tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica, avançando para a pesquisa na escola a partir de uma política que flutua entre rotas distintas.

No quarto capítulo, detalho os trilhos metodológicos, iniciando pela trajetória que apoiou o desvelamento da realidade do Ensino Médio Politécnico, além de descrever os trilhos percorridos, envolvendo as paradas de construção dos dados, ou seja, o estudo exploratório, as entrevistas semiestruturadas e os Grupos Focais. Também, apresento os percursos de tratamento dos dados, por meio do Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, a Análise Textual Discursiva, mantendo a sociologia do cotidiano e o deslizamento do olhar como via permanente de captura e tratamento dos dados construídos.

O diálogo com os dados construídos nas silhuetas do cotidiano é anunciado a partir do quinto capítulo, no qual desbravo o cenário de investigação, considerando os dados do estudo exploratório, envolvendo a aplicação de questionário a 400 jovens estudantes em 20 escolas de 14 municípios. Esses dados foram tratados com o recurso IBM® - SPSS® Statistics 23 (SPSS). Na sequência, mostro surpresas ao adentrar no cotidiano do Seminário Integrado e finalizo com a tentativa de juntar peças entre rotinas e rupturas.

Os capítulos seguintes tratam das categorias que emergiram da impregnação do *corpus* construído ao longo das paradas metodológicas. Exibem, em seus títulos e subtítulos, quando em itálico, narrativas dos/das jovens estudantes, sujeitos dessa investigação. O estabelecimento de relações com os dados construídos e com os referenciais teóricos buscam mostrar, descrever e entender o cotidiano do Ensino Médio, pois, de acordo com Pais (2003a, p. 30), interessa mais para a sociologia do cotidiano:

A mostração (do latim *mostrare*) do social do que a sua demonstração, geometrizada por quadros teóricos e conceitos (ou preconceitos) de partida, bem assim como por hipóteses rígidas que à força se procuram demonstrar num processo de duvidoso alcance em que o conhecimento explicativo se divorcia do conhecimento descritivo e compreensivo.

Desse modo, no capítulo seis, *Escola é assim! É isso e ponto. É isso e pronto.*, mostro o cotidiano do Ensino Médio narrado pelos/pelas jovens estudantes com relação à sensação de estarem *Tipo...com duas viseiras, assim, olhando para a frente!*, seguido da rotina cansativa que nunca muda, *é sempre aquela mesma coisa.*

No capítulo sete, intitulado *Desde pequeno a gente é acostumado a ir, ir, ir e nunca perguntar as coisas!*, trato das narrativas que mostram os espaços para a pergunta a partir das palavras dos/das jovens, considerando que, para eles/elas, o *normal é sentar na cadeira e ouvir só o que é passado*. Também, analiso o medo que ora move, ora paralisa a curiosidade.

‘Entre passado e futuro: tempo de agora e novos horizontes’ intitula o oitavo capítulo, no qual apresento quatro subtítulos que tratam da forma como os/as jovens lidam com o tempo de agora, das narrativas que mostram a relação pedagógica com professores iniciantes, além das queixas de estudar o passado e das cobranças por serem o futuro da nação.

O capítulo nove centra a atenção na ‘Escola como laboratório da vida cotidiana: uma oficina em movimento, entre regulações e (des)regulações’. No primeiro subtítulo, situo os métodos de ensinar narrados, como passar tudo no quadro para os/as estudantes copiarem, considerado pelos/pelas jovens como um *pouco velho*. Na sequência, o subtítulo *eles acham que a nossa vida inteira é escola* trata da percepção deles/delas com relação ‘às coisas da escola’. Por fim, enfatizo o distanciamento da escola em relação à vida cotidiana dos/das jovens estudantes: *nossa realidade fora da escola não fecha com a realidade de dentro da escola*.

No décimo capítulo, intitulado ‘Seminário Integrado e a pesquisa na escola: um portal de passagem’ detalho, inspirada pelas narrativas dos/das jovens estudantes, que o Seminário Integrado *caiu de paraquedas* no cotidiano da escola de Ensino Médio. No tópico seguinte, abordo o Seminário Integrado percebido como o momento para pensar e fazer outras atividades que, talvez, não são da escola. Finalizo apresentando as temáticas investigadas pelas dobras do Seminário Integrado durante o período em que esse componente curricular esteve instituído nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul.

Chegando ao final da viagem, retomo o planejamento desde a estação inicial, o caminho percorrido pelos trilhos metodológicos e teóricos escolhidos, as paragens e as movimentações vislumbradas ao longo da jornada, com vistas ao desembarque, mesmo que provisório, anunciando a próxima aventura.

Na tessitura desta investigação, defendo a tese de que o Seminário Integrado é uma possibilidade de enfrentamento da crise de sentidos que acomete o Ensino Médio, bem como uma alternativa para conectar as experiências juvenis com as experiências escolares, à medida que provoca uma estreita articulação entre o

cotidiano escolar do Ensino Médio e os contextos de vida dos/das jovens que dele fazem parte.

A escuta dos/das jovens, por meio das narrativas que produzem sobre o cotidiano da experiência escolar no Ensino Médio de escolas públicas, indica que as experiências protagonizadas no âmbito dos projetos vinculados à pesquisa na escola são significativas e podem ser potencializadas, como um canal de diálogo e de interação entre o interior e o exterior da escola, numa articulação estreita entre o concebido nas orientações legais do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul. O vivido com a pesquisa na escola como um dos elementos constituintes dessa proposta, bem como o percebido pelos/pelas jovens estudantes na experiência refletida no modo como a expressam evidenciam a transição da curiosidade ingênua para a crítica, conforme ecos das palavras dos/das jovens. Nesse contexto, o desafio apresentado volta-se para o avanço na constituição da curiosidade epistemológica, de modo a compor o movimento ascendente e dialético da tríade do conhecimento abordada por Paulo Freire.

2 PELAS SINUOSIDADES DA TEMÁTICA DE ESTUDO

A temática que origina este estudo se filia ao campo de investigação sobre a relação entre juventude e Escola, mais especificamente à política educacional que inseriu transformações na organização curricular do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, adotada no período compreendido entre os anos de 2011 e 2016. Essa política foi implementada na gestão do governador Tarso Genro e permaneceu vigente no início do governo de José Ivo Sartori, nos anos de 2015 e 2016. Estimulou uma prática docente pautada no uso da pesquisa na escola como princípio pedagógico - Seminário Integrado - com especial atenção às experiências juvenis e às experiências escolares propostas com base na tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica⁷.

Observa-se, desde os primeiros anos do século XXI, que os estudos envolvendo juventude e escola têm ganhado espaço na área da educação e sinalizam um processo de consolidação desse campo de investigação. Foram determinantes as produções de Carrano, Dayrell, Pais, Sposito, Stecanela, Tomazetti, as quais indicam a necessidade de olhar para o jovem subsumido na figura do aluno e, mais ao final da primeira década do século XXI, o enfoque voltou-se para os jovens e o cotidiano do Ensino Médio. Esses estudos informam que ainda está bastante presente no cotidiano da escola a dificuldade dos professores do Ensino Médio e da comunidade escolar como um todo de considerar as culturas juvenis, e não apenas o estudante.

O Ensino Médio, cenário desta investigação, está configurado como a última etapa da Educação Básica e tem sido alvo de inúmeros desafios, manifestações, enfrentamentos e mudanças em nível nacional.

Na apresentação desta investigação, atrevo-me a desviar os trilhos rotineiramente seguidos. Inicialmente, exploro o objeto de estudo, apresentando as motivações e a problemática que norteou essa investigação e provocou a busca por respostas, mesmo que provisórias. Nesse desvio dos trilhos, sigo neste capítulo circunscrevendo o objeto de estudo no cenário nacional. Na sequência, faço a

⁷ As curiosidades ingênua, crítica e epistemológica serão exploradas no tópico referente às sinalizações teóricas.

mesma delimitação no cenário estadual, avançando para um mapeamento do que nos mostram pesquisas em educação com relação à temática de estudo.

2.1 EXPLORANDO UM TERRITÓRIO (DES)CONHECIDO: OBJETO DE ESTUDO, MOTIVAÇÕES E PROBLEMÁTICA

As balizas que contribuíram na delimitação dessa investigação estão alicerçadas no terreno do Ensino Médio, vinculadas a uma política pública específica vivenciada no Estado do Rio Grande do Sul, o Ensino Médio Politécnico⁸, e a um espaço particular proposto nessa política, o Seminário Integrado.

Esse território considerado (des)conhecido⁹ desafia também a aproximação com demarcações legais e históricas da temática em questão, em nível nacional e estadual, mas, antes de explorar esses marcos, apresento o referido foco do estudo, as motivações que desencadearam esta investigação e a problemática que a norteou.

2.1.1 O objeto de estudo

O território a ser explorado apresenta uma paisagem diversa e desafiadora. Entre ruelas e avenidas, entre desertos e florestas, entre metrópoles e lugarejos, entre crianças e jovens, entre a ingenuidade e a criticidade, entre o que acontece na escola e fora dela, há que direcionar o olhar e atentar para a escuta, mantendo a sensibilidade e a atenção aos detalhes, aos meandros de um objeto, sem perder de vista o que a paisagem e seu entorno nos mostram.

Tenho como cenário de estudo o cotidiano do Ensino Médio, mais precisamente o Ensino Médio Politécnico, política educacional do Estado do Rio Grande do Sul, que, entre os anos de 2011 e 2014, orientou essa etapa da Educação Básica no referido estado. Junto a essa política, que será melhor explicitada no tópico destinado à delimitação do objeto de estudo no cenário estadual, está o artefato de minha investigação: o Seminário Integrado e as

⁸ O Ensino Médio Politécnico será detalhado no terceiro tópico deste capítulo.

⁹ O prefixo 'des' foi utilizado no sentido de ação contrária.

aprendizagens a partir da pesquisa considerando a tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica.

Antecipo que o Seminário Integrado buscou estimular o uso da pesquisa na escola como princípio pedagógico. Quanto à etimologia, a palavra seminário, do latim *seminarium*, significava viveiro de plantas; ela deriva de *semen*: semente. Logo, seminário é o local ou atividade onde são semeadas ideias¹⁰. Já a palavra Integrado vem do latim *integrare*. Ela assume o sentido de incorporar, incluir. Desse modo, o Seminário Integrado foi um espaço que buscou promover a articulação e a problematização de ideias vinculadas a diversas temáticas do currículo do Ensino Médio.

Na perspectiva da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SEDUC/RS, o Seminário Integrado procurou institucionalizar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, visando a articular os conhecimentos construídos na esfera de cada área disciplinar e as situações vivenciadas pelos/pelas jovens estudantes, constituindo, assim, “momentos de interação e integração das diferentes áreas do conhecimento e a materialização da articulação com as dimensões Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia” (PREM/SEDUC/RS, 2011, p. 28).

A proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul foi implantada em 2011. Desse ano até 2016, todas as escolas da Rede Estadual foram orientadas a seguir essa organização curricular, incorporando, entre outras orientações, o Seminário Integrado.

2.1.2 A motivação que desencadeou o estudo

As motivações e os caminhos que direcionam para este estudo estão implicados em percursos pessoais e profissionais trilhados até o momento, vinculados à inquietude relacionada a decifrar, por meio de narrativas de jovens estudantes, as experiências juvenis e escolares vividas no Seminário Integrado.

Sou professora da rede pública há 30 anos e sempre atuei em escolas de Ensino Fundamental. Diante desse propósito de investigação, no qual estive envolvida e desafiada, acredito ser importante situar de onde falo. Dessa forma, retomo caminhos trilhados em minha trajetória formativa e profissional evocando

¹⁰ Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br/pergunta/seminario>>. Acesso em 25 out. 2018.

memórias significativas que representam meu processo de constituição como educadora.

À luz de Moraes (2009, p.12), as memórias podem ser indicativas de como as palavras “encontram-se silenciadas, apenas esperando alguém que as escute, que lhes dê atenção, que as signifique e que as traduza em outro tempo com um fim determinado”. Olhar para a trajetória vivida é lembrar um passado que significa o presente e projeta o futuro. Meu percurso de estudante iniciou em 1975 na Educação Infantil. Cursei o Ensino Fundamental em escola pública e, ao ingressar no Ensino Médio, a opção pelo Magistério estava se definindo. Trabalhar com educação me encantava pelo fato de poder criar condições para a aprendizagem do outro e, também, por estar aprendendo com ele. Estava vivenciando “a boniteza da docência e da discência”¹¹ (FREIRE, 1996, p.119).

Munida dessas memórias, sigo os trilhos, agora avançando para locais que mostram momentos formadores e determinantes de escolhas profissionais. A experiência significativa que tive no estágio no Magistério impulsionou-me a cursar Pedagogia em 1988. Nesse mesmo ano, prestei concurso para o magistério na rede municipal de São Marcos¹² e fui aprovada em primeiro lugar, momento em que iniciei minha trajetória profissional atuando como professora em uma escola rural, na localidade de Santo Henrique. Esse foi um período de muita aprendizagem, permeado pelos conhecimentos que estavam sendo construídos no curso superior. Atuando em escola, percebia as crianças e a sala de aula como espaço de vida, curiosidades e indagações. Conforme afirma Cavaco (2002), as escolhas feitas ao longo da vida são influenciadas pela situação presente e pelos projetos do futuro. Em 2001, recebi o convite para fazer parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Marcos, onde atuei até 2006, na função de coordenadora das escolas municipais de Educação Infantil. Nesse período, o compromisso com a educação tomou uma dimensão maior. Os estudos e a formação continuada foram intensos, e a percepção de que ainda tinha muito a aprender provocou em mim várias inquietudes.

¹¹ Freire utiliza esta expressão ao explicitar a necessidade do professor incitar o aluno para que este produza sua compreensão sobre o objeto que está sendo ensinado.

¹² Cidade do interior do Rio Grande do Sul, localizada na região da Serra Gaúcha, distante 36 km de Caxias do Sul.

Rememorando minha trajetória, percebo que oportunidades desafiadoras surgiram impulsionando outras atividades. Enquanto estava na Secretaria de Educação, assumi, em maio de 2004, paralelamente, a função de orientadora acadêmica¹³ junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Retomei a rotina de estudante, participando de um curso de pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Educação a Distância, na UCS. Esse momento profissional exigiu estudo, além de permitir uma aproximação com as culturas acadêmicas e com a formação de professores. Desde então, a motivação em continuar os estudos e perseguir a meta de ser professora no nível superior me mobilizou à busca de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, no Curso de Mestrado em Educação, o qual iniciei em 2008, também na Universidade de Caxias do Sul.

Nesse curso, realizei estudos vinculados à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, sob orientação do professor Lúcio Kreutz e co-orientação da professora Nilda Stecanela. A problemática de investigação envolveu as representações que as alunas-professoras¹⁴ do Polo acadêmico de São Marcos¹⁵ para a Educação a Distância elaboraram acerca de sua formação acadêmica. Os dados empíricos, o *corpus* da pesquisa, foram os dezenove memoriais descritivos produzidos por estas alunas-professoras como Trabalho de Conclusão de Curso em 2007. Realizei a pesquisa e defendi a dissertação em um período de vinte meses, recebendo da banca reconhecimento de destaque quanto à qualidade do texto e à originalidade da abordagem, o que gerou a recomendação para eu continuar os estudos em nível de Doutorado.

Desde 2009, atuo como docente do Curso de Pedagogia na UCS. No Ensino Superior, mais especificamente, as experiências vinculadas à disciplina de Pesquisa

¹³ Profissional com a responsabilidade de estimular, acompanhar e mediar a construção de uma metodologia de estudo que permitisse que as alunas (utilizo o termo alunas, pois a grande maioria eram mulheres), do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, avançassem autonomamente no processo de construção do conhecimento. Dentre as funções de orientadora acadêmica, estavam: conhecer a realidade das alunas, oferecer oportunidades de diálogo, demonstrar competência individual e de equipe, manter e incentivar uma atitude reflexiva e crítica sobre a teoria e a prática educativa, auxiliar a identificar suas capacidades e limitações e utilizar estratégias para apoiá-las na construção de seu conhecimento.

¹⁴ Expressão utilizada nos estudos de Mestrado para identificar o grupo que era formado em sua totalidade por professoras que, no período da graduação, assumiram também o papel de alunas.

¹⁵ São Marcos é um dos polos acadêmicos com estrutura para a realização do Curso de Pedagogia – EAD.

em Educação¹⁶ estão conectadas à investigação que apresento por provocarem reflexões acerca da construção do conhecimento.

Nesta breve escrita do vivido, apresentei algumas memórias evocadas em uma curta viagem de volta nos arquivos de vida, significando as escolhas feitas no percurso formativo e profissional, projetando novos desafios pelos caminhos do ensino e da pesquisa. Ao finalizar esta imersão em meus arquivos de memória, é possível afirmar que as palavras com que brevemente narrei minha trajetória representam mais do que simplesmente palavras. Elas sinalizam parte de quem sou, de onde falo, o que fiz, o que percebo, o que aprendi sobre educação e o que ainda demanda por saber.

Nesse sentido, a curiosidade por trilhar caminhos que pouco explorei, o convívio bastante aproximado com jovens estudantes, as ‘escutas’ nos espaços escolares e não escolares, tanto das narrativas de jovens, como de profissionais que atuam no Ensino Médio, as dúvidas e desafios, a proposição de uma política envolvendo uma proposta pedagógica diferenciada para essa etapa da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul, entre outras motivações com relação à temática da juventude, impulsionaram este estudo.

Acompanhei a implantação dessa política em 2011 na ‘cabine’, no lugar de quem comboia, ou seja, não tive participação nem envolvimento direto. Mas, nos meandros das escolas e em contatos com seus atores - jovens estudantes, docentes, diretores, coordenadores pedagógicos, pais e/ou responsáveis -, muitas inquietações, desafios, surpresas, potencialidades, contentamentos, descontentamentos, inseguranças e desconfianças com relação ao Seminário Integrado estavam presentes pelas voltas da escola. Confesso que, atuando em uma escola estadual de Ensino Fundamental, sentia-me incomodada e, ao mesmo tempo, curiosa com relação ao ‘comentado’ Seminário Integrado, que abalava o contexto educativo convencional com a ‘novidade’ da pesquisa na escola como uma intervenção pedagógica.

Além dessa percepção local, o cenário estadual e nacional segue apontando a necessidade de ações para o enfrentamento de uma crise de sentidos que se acentua no Ensino Médio, considerando tamanha reprovação e evasão. Com relação a esses fatores, talvez eles não derivem da incompetência dos/das jovens;

¹⁶ Disciplina cursada pelos acadêmicos dos cursos de Licenciatura da UCS durante a graduação.

ao contrário, podem ter origem na desmotivação, muitas vezes provocada pelos próprios mecanismos sociais.

Um dos fatores que justifica esse momento de tensão vivido no Ensino Médio nacional está relacionado à expansão das matrículas nessa etapa da Educação Básica, dada sua obrigatoriedade e gratuidade a contar de 2009. Desde então, as escolas passaram a receber, de acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 253), “um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com essa instituição”.

Gadotti (1992, p. 75) apresenta a tese da crise relacionada a uma “etapa não apenas de estancamento, mas de regressão no campo educativo” e Canário (2005) se refere à crise na educação e na instituição escolar “como um momento de mutação na educação”. Atualmente, essa crise também é apontada por vários pesquisadores como uma “crise de sentidos do Ensino Médio com sua escassez de propostas pedagógicas condizentes com a realidade dos jovens” (TOMAZETTI, et al, 2014, p. 22). Nos últimos anos a educação tem enfrentado alguns dilemas que não se reduzem apenas ao Ensino Médio e ao cenário brasileiro. De acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 253), algumas teses caracterizam esse momento vivido pela educação e pelas escolas. Dentre elas, Krawczyk (2009) afirma que esses dilemas constituem uma “crise legitimada da escola”. Dayrell (2007) atribui essa crise a “um reflexo das profundas mutações que vêm afetando as sociedades ocidentais e que interferem nas instituições e processos socializadores”.

De acordo com os autores, a crise se acentua no Ensino Médio, etapa que, no momento da implantação da lei, passou a matricular outro perfil de jovem, não mais apenas aqueles de camadas sociais médias e altas. Isso gerou novos desafios às escolas e seus profissionais. Para Sposito (2005), as contradições e os conflitos presentes em uma estrutura social excludente se manifestam de forma mais explícita no interior das escolas, interferindo nos percursos escolares e nos sentidos atribuídos a ela.

Talvez o Ensino Médio sempre tenha vivido uma crise, um ‘não lugar’, um lugar de trânsito ou de passagem apenas. Arrisco nomear “Ensino Meio”, não no sentido de metade, mas de separação entre o final do Ensino Fundamental e início do Ensino Superior, para alguns, e final da vida escolar para tantos outros, ou, ainda, como ponte para outra etapa da vida. Alguns/algumas jovens, possivelmente

aqueles com melhores condições, compram, fazem e vivenciam essa passagem com vistas ao Ensino Superior; outros, com foco no trabalho, atribuem sentidos diferentes a essa passagem de três anos ou mais. Podemos pensar que essa crise de sentidos se configura como uma situação permanente ou está associada à ideia de reforma ou de reconfiguração. Uma análise dessa crise pode contribuir para a reconfiguração educacional? Será que a proposta do Ensino Médio Politécnico pode ser considerada uma política que buscou reconfigurar essa etapa da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul? Qual o papel do Seminário Integrado nesse processo?

Normalmente, uma reforma ou uma reconfiguração surge distante, afastada de quem está próximo da crise, ou seja, surge nos gabinetes. A proposta do Ensino Médio Politécnico foi pensada dessa forma, em 'gabinete', não nasceu de uma construção coletiva da rede¹⁷ Surgiu como uma política de enfrentamento da crise de sentidos. O Ensino Médio Politécnico, possivelmente, foi pensado como uma proposta pedagógica que olhou apenas para os resultados que vinham se apresentando no Ensino Médio, sem uma escuta voltada para o sujeito jovem e para o sujeito professor, inseridos no cotidiano escolar.

Nesse contexto, observar o Seminário Integrado como cenário investigativo para a construção desta tese, bem como as aprendizagens experienciadas pelos/pelas jovens estudantes no espaço escolar estimulou a adotar o cotidiano como “fio condutor do conhecimento da sociedade”, sendo que este “não pode ser tomado como uma categoria essencialmente distinta do social” (PAIS, 2003, p.78-79), considerando que o espaço escolar é entendido como espaço social e que não está desvinculado, descolado desse, mas diretamente relacionado aos processos sociais que o originam.

Em consonância com a afirmação de Magda Soares de que “as respostas estão no mundo da educação à espera das perguntas do pesquisador”, como educadora, tenho a incumbência de, como propõe a autora, “responder ao apelo por compreensão: apreender as respostas que o mundo está dando e formular as

¹⁷ A proposta foi colocada em discussão em 2011, ano de sua apresentação. Foram previstos momentos de discussão, mesmo que limitados, nas escolas, nas Coordenadorias Regionais de Educação e em Conferências Regionais e Estadual. Nas Conferências Regionais, foram indicados 480 delegados que participaram do Encontro Estadual, no qual foi definida a implantação gradativa do Ensino Médio Politécnico.

perguntas que se escondem sob essas respostas, em busca de compreensão – o caminho é a pesquisa¹⁸.

2.1.3 A problemática de estudo

Com base nas respostas que o mundo da educação expressa e no cenário anunciado anteriormente e levando em conta o objeto investigado, a indagação que impulsiona a questão central desta investigação busca compreender: de que forma o espaço do Seminário Integrado articula a experiência juvenil com a experiência escolar, considerando o movimento da curiosidade ingênua, com deslocamento para a curiosidade crítica e aproximações com a curiosidade epistemológica, possibilitando um enfrentamento da crise de sentidos do Ensino Médio?

A partir dessa inquietação, outras indagações surgiram a fim de cercar a temática de investigação no sentido de analisar: de que forma os estudantes constituíram suas juventudes influenciados pelas relações sociais experienciadas no cotidiano do Seminário Integrado? Como as experiências vividas no cotidiano escolar foram observadas e identificadas na constituição da postura investigativa dos estudantes do Ensino Médio? Que relações sociais vividas no cotidiano escolar e desencadeadas pelas culturas investigativas na escola revelaram a constituição das juventudes para além do ‘ser estudante’ no Ensino Médio? As relações pedagógicas também foram consideradas relações sociais pelos sujeitos do Ensino Médio? Que percepções os/as jovens narram com relação à situação de estudantes envolvendo o Seminário Integrado? Como a escola oportunizou, por meio do Seminário Integrado, espaços para a participação dos/das jovens envolvendo o movimento de deslocamento da curiosidade ingênua para a epistemológica? O Seminário Integrado foi apenas uma política flutuante que chegou nas escolas, permaneceu por um período e se diluiu?

Pressuponho que haja muitas experiências encobertas, invisíveis, constituídas e constituintes de outras nas interfaces, na trama do cotidiano escolar do Ensino Médio para além do padronizado, na busca de atender as demandas da educação contemporânea e dos/das jovens que a frequentam. Essa possibilidade,

¹⁸ Discurso de Magda Soares ao receber Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia – 2015, Área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes.

entrelaçada com a curiosidade e conduzida pela luz da problemática de estudo, impulsionou-me a adentrar nos meandros do cotidiano escolar do Ensino Médio, por diferentes trilhos metodológicos, visando a uma aproximação com narrativas dos/das jovens para, de alguma forma, rastrear, por meio de suas palavras, possíveis articulações das experiências juvenis com as escolares, considerando o movimento da ingenuidade com deslocamentos para a criticidade e aproximações à curiosidade epistemológica.

Tendo em vista o objeto de estudo e a problemática norteadora desenhada para esta investigação, o **objetivo geral** desta pesquisa foi definido com a intenção de: investigar de que forma o Seminário Integrado constituiu um espaço de articulação entre a experiência juvenil e a experiência escolar, considerando o movimento da curiosidade ingênua, com deslocamento para a criticidade e aproximações com a curiosidade epistemológica, possibilitando um enfretamento da crise de sentidos do Ensino Médio.

Os **objetivos específicos** foram definidos com a pretensão de: a) analisar o cotidiano do Seminário Integrado no contexto das escolas da região de abrangência da 4ª CRE; b) investigar as experiências juvenis e escolares presentes no cotidiano da escola; c) analisar de que forma o desenvolvimento da competência investigativa se processou no cotidiano das práticas educativas dos/das jovens estudantes; d) analisar indícios da pesquisa na escola para além da curiosidade ingênua; e) rastrear os indícios da tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica; f) verificar se o espaço do Seminário Integrado contribuiu para minimizar a crise de sentidos que acomete o Ensino Médio.

Diante da problemática apresentada e das surpresas que o cotidiano permitiu construir, foram necessários procedimentos metodológicos que nortearam a construção e o tratamento dos dados. Eles serão explicitados no capítulo cinco, em que apresento os trilhos metodológicos utilizados para 'desvendar a realidade'.

No tópico seguinte, contextualizo os pressupostos teóricos que ancoram, apoiam e, ao mesmo tempo, iluminam a trajetória desta investigação no que se refere ao cotidiano do Ensino Médio, à experiência escolar e juvenil e à tríade do conhecimento.

2.2 DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO NACIONAL

No cenário nacional, historicamente, o Ensino Médio tem vivenciado momentos que caracterizam fragilidade na qualidade, no acesso e na identidade dessa etapa da Educação Básica¹⁹. O Ensino Médio no Brasil, inicialmente e por longo período, foi direcionado aos jovens provindos de famílias economicamente favorecidas. Esse nível de ensino possuía caráter predominantemente propedêutico, com objetivo do futuro ingresso no Ensino Superior.

Ainda está em tensionamento a busca por um Ensino Médio que rompa a dualidade estrutural difundida no Brasil desde o Período Imperial²⁰, cuja educação, de caráter propedêutico, era destinada aos que seguiriam estudos futuros, sendo a educação profissionalizante direcionada para as camadas populares, destinadas à execução de determinadas tarefas.

Historicamente, a educação escolar em âmbito nacional foi possibilitada para poucos. O sistema escolar brasileiro, tardio e envolto por avanços e lacunas, registrou processos escolares excludentes com mecanismos internos de restrição e de seleção ao acesso à educação. Essa realidade desigual também fez parte do contexto educacional francês, no qual havia escolas diferenciadas: umas para as crianças burguesas e outras para as crianças do povo. De acordo com estudos do sociólogo Dubet (2008), por um longo período, nem todas as crianças francesas tiveram acesso ao mesmo tipo de escola. Logo, não vislumbraram os mesmos percursos, ou seja, havia a escola elementar para as crianças do povo, a qual era frequentada apenas até o término da escolaridade obrigatória, enquanto “as crianças da burguesia iam para uma outra escola, nos pequenos e grandes liceus, onde o ensino das humanidades e das ciências os preparava para os estudos longos” (DUBET, 2008, p.21).

Diante das palavras de Dubet e das disputas vividas no território educacional, com várias reformas propostas nas últimas décadas no Brasil, é possível considerar que a educação nacional ainda se encontra em uma situação tensa e instável, principalmente no que se refere à última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

¹⁹ A Educação Básica no Brasil engloba: a Educação Infantil (a partir dos quatro anos); o Ensino Fundamental obrigatório (1º ano ao 9º ano), com ingresso aos seis anos de idade; e o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

²⁰ Período com início em 1824, com a Proclamação da Independência por D. Pedro I.

Canário (2007), ao analisar os desafios da escola, destaca que ela não enfrenta uma crise, mas se encontra em um processo de mutação.

Considerando os avanços e retrocessos da educação escolar brasileira de modo geral, uma possível interpretação relacionada a essa instabilidade pode estar na “naturalização da organização escolar”. Canário (2007, p. 14-15) ajuda-nos a entender essa ‘forma escolar’, apresentando algumas de suas características marcantes como: “o menosprezo pela experiência não-escolar dos alunos”, “a frequente dificuldade ou incapacidade que os alunos têm em atribuir sentido às tarefas escolares que lhe são impostas” e, ainda, “a tendência da escola para ensinar soluções, ou seja, para dar respostas, subestimando a capacidade de pesquisa e de descoberta, que exige competências para equacionar problemas e imaginar diferentes soluções”. Essas características configuraram, e acredito que ainda configuram, uma única maneira de conceber a educação, tornando-a “refém da forma escolar” (CANÁRIO, 2007, p. 15).

Apesar dessa forma escolar naturalizar uma organização, a escola sofreu mutações ao longo do século XX. Essas modificações são apresentadas por Canário (2007) em três fases, a saber: *escola das certezas*, *escola das promessas* e *escola das incertezas*.

A *escola das certezas* refere-se àquela da primeira metade do século XX, de caráter elitista, sem preocupação com as desigualdades sociais: “aparecia como uma instituição justa, em um mundo injusto” (CANÁRIO, 2007, p.17)

Posteriormente, a *escola das promessas*, após a Segunda Guerra Mundial, é marcada pela passagem de uma escola elitista para uma escola de massas, ou seja, da *escola das certezas* para a *escola das promessas*. Essa fase sublinhou uma grande expansão quantitativa dos sistemas escolares, combinada com o otimismo do desenvolvimento, da mobilidade social e da igualdade. Contudo, essas promessas passaram do entusiasmo para o desencanto, ou seja, a democratização do acesso à escola e à igualdade de oportunidades não representou uniformidade de resultados, o que desencadeou a *escola das incertezas*.

A fase da *escola das incertezas* é marcada pelo aumento de qualificações, pelas desigualdades, pelo desemprego estrutural de massas, pela precarização do trabalho e pela desvalorização dos diplomas escolares, os quais se tornaram obsoletos e menos rentáveis, pois os ganhos de uns pressupunham a perda de outros.

Nesse território educacional, configurado ora por certezas, ora por promessas e ora por incertezas, alguns fatos importantes marcaram e marcam a educação. Dentre eles, destaco a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, a qual concebe a educação como um direito de todos, conforme pode ser visto no artigo 26:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1948)²¹.

Universalmente dada como direito em 1948, a educação foi regulamentada como obrigatória no Brasil somente em 1971, apenas para os quatro anos iniciais, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Em 1988, na Constituição Brasileira, o direito à educação foi outorgado para todos, como explicita o artigo 205:

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

Mesmo com a conquista da democratização da educação em território nacional, por meio da Constituição Brasileira de 1988, a educação avançou muito lentamente na direção de alcançar a universalização desse direito.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB nº 9.394, promulgada em 1996, alguns desdobramentos se fizeram presentes. A educação obrigatória no Brasil, regulamentada na LDB de 1971, que era de apenas quatro anos, foi ampliada para oito anos. Em 2006, para nove anos, chegando a uma obrigatoriedade de quatorze anos de escolarização recentemente, por meio da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.

Diante desses avanços, é importante retomar que a Ementa Constitucional de 11 de novembro de 2009 deu nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo que, até 2016, seria implantada gradativamente

²¹ Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

a educação escolar nas redes de ensino, tendo seus sistemas que se adequem para oferecer Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

No cenário da Educação Brasileira, desde a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, são percebidos alguns movimentos para promover o acesso à educação escolar. Nesse período, algumas práticas buscaram garantir, além do ingresso, a permanência na escola. Porém, nesse mesmo contexto, que efetivou a democratização da educação, há um território desafiador no que se refere ao direito à aprendizagem e permanência na escola, principalmente aos estudantes do Ensino Médio.

As reformas não chegaram a uma “resposta pertinente aos problemas que vêm afetando os sistemas escolares de forma recorrente e intensa” (CANÁRIO, 2006, p. 11). Ao pensar na relação entre os diferentes aspectos que caracterizam, de acordo com Canário, um processo de mutação da escola, muito mais do que uma crise dessa instituição, resta também investigar como uma política educacional foi articulada para uma rede de ensino e de que forma as interlocuções estão presentes ou ausentes na promoção de espaços de pesquisa apresentados, pensados ou idealizados em tal proposta.

2.2.1 Ensino Médio

Ao longo das últimas duas décadas, a etapa final da Educação Básica, em nível nacional e estadual, apresenta um quadro negativo, com altos índices de evasão e repetência. De acordo com diagnóstico da SEDUC/RS, os dados são alarmantes: “em 1975, o índice de aprovação foi de 82,21%, tendo uma curva descendente nas décadas seguintes, ficando quase sempre abaixo de 80% e tendo chegado a 66,1% em 2010” (AZEVEDO, 2017, p. 228).

O Ensino Médio no Brasil nunca foi para todos. Grande parte daqueles que ingressam nessa etapa da Educação Básica não a concluem. Acompanhando alguns movimentos relacionados ao contexto do Ensino Médio e considerando a educação um direito de todos, encontramos-nos diante de um (des)conhecido território. Ensino Médio para quê? Para quem? A serviço de que e de quem?

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 18.890/31), o Ensino Médio foi organizado em Ensino Secundário, Profissional e Comercial. Na década de 40, mais precisamente em 1942, com a Reforma Capanema, o Ensino Secundário foi expandido para dois ciclos. O primeiro correspondia ao curso Ginásial (quatro anos); o segundo, aos cursos Clássico e Científico (três anos), voltados ao ingresso no Ensino Superior. Em 1950, com a Lei Federal nº 1.076/50, os concluintes de cursos profissionais podiam ingressar em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento. No ano de 1961, com a primeira LDB nº 4.024/61, a equiparação do ensino profissional ao ensino propedêutico foi efetivada “para efeito de ingresso em cursos superiores” (BRASIL, 2013a, p. 18). Em 1971, com a LDB nº 5.692/71, estabeleceu-se a profissionalização do Segundo Grau, mantida até 1982, quando a Lei nº 7.044/82 facultou a profissionalização nesse nível de ensino.

Com a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996, o Ensino Médio passou a ter identidade própria, sendo definido como a etapa final da Educação Básica, a ser oferecido gratuitamente para todos os jovens do território nacional. Como anunciado anteriormente, a obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil ocorreu apenas a partir da Emenda Constitucional nº59 de 2009. Essa Emenda estabelece o ensino obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos, com implementação progressiva até o ano de 2016, de acordo com o Plano Nacional de Educação²². Depois, foi promulgada a Lei nº 12.061/2009, a qual, no inciso VI do art. 10, determina que os Estados incumbir-se-ão de “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 2013, p. 159).

É importante destacar que a obrigatoriedade não significou que todos os/as jovens com idade para cursar o Ensino Médio tivessem acesso pleno à escolarização. Além do acesso, é necessário garantir que o/a jovem estudante²³ permaneça na escola, sendo assegurado seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento do processo educacional.

²² O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias da política educacional do Brasil para a década 2014-2024.

²³ Ao longo do texto, utilizarei a expressão “jovem estudante” para identificar o aluno do Ensino Médio, considerando a fase da vida que corresponde à faixa etária dessa etapa da Educação Básica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualmente mais de 50% dos/das jovens de quinze a dezessete anos ainda não estão cursando o Ensino Médio e milhões de jovens com mais de dezoito anos e adultos não concluíram essa etapa da Educação Básica. Se metade dos/das adolescentes de quinze a dezessete anos ainda não estão matriculados no Ensino Médio, essa situação configura uma grande dívida da sociedade (BRASIL, 2013). No Estado do Rio Grande do Sul, considerando o quadro abaixo, há elevado número de estudantes de quinze a dezessete anos que não frequentam a escola e não concluíram o Ensino Médio. Ainda, o número de jovens que frequenta a escola, considerando a população que deveria ocupar os bancos escolares, mantém-se numericamente distante do esperado. Ao longo dos anos, mesmo com a obrigatoriedade da Emenda nº 59 de 2009, não se observa aumento significativo da frequência escolar em âmbito nacional.

Tabela 1 - População de alunos que frequenta ou não a escola

Ano	População	Frequenta escola	Não frequenta escola e não concluiu o Ensino Médio	Não frequenta escola e concluiu o Ensino Médio
2001	554.422	406.565	132.812	15.045
2002	551.368	395.555	134.200	21.613
2003	563.186	414.935	121.798	26.453
2004	540.940	405.368	111.397	24.175
2005	542.251	399.968	117.166	25.117
2006	530.572	390.706	114.212	25.654
2007	529.771	391.419	112.703	25.649
2008	525.545	396.938	105.387	23.220
2009	552.464	433.203	99.959	19.302
2011	524.803	397.040	96.868	30.895
2012	565.096	415.394	116.089	33.613
2013	545.799	425.954	93.942	25.903
2014	532.354	406.845	99.228	26.281

Fonte: IBGE / Pnad / Preparação: Todos Pela Educação. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/dossie-localidades>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Fomentar a conclusão do Ensino Médio com qualidade é um dos desafios da escola, dos professores, dos jovens estudantes e de todos os que se envolvem nos processos de ensino e de aprendizagem. O Ensino Médio é visto muito mais como a etapa conclusiva da Educação Básica do que como a que antecede o ingresso no Ensino Superior. Nesse sentido, pergunto-me: qual o sentido que o/a jovem

estudante atribui ao aprender, ao conhecer, ao descobrir? Que conhecimentos considera necessários para sua vida? Que valor tem o conhecimento em sua trajetória de estudante? Como está o desejo dos/das jovens pela construção do conhecimento? Como os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade são transmitidos, apreendidos, traduzidos, percebidos na escola e pelos/pelas jovens?

Relativo ao direito à aprendizagem, essas questões e tantas outras se fazem presentes numa longa jornada a ser percorrida e desbravada pelos docentes e pelos/pelas jovens estudantes na tentativa de evidenciar a formação humana integral e não apenas a formação de acordo com a lógica e o mundo do mercado e do trabalho. Não há um caminho linear a percorrer, mas a necessidade de estabelecer rotas que permitam projetar um olhar para “fora”, para além do que nossas lentes “limitadas” e por vezes “estereotipadas” nos permitem enxergar no entorno da escola e das políticas públicas, em aproximação às discussões e estudos referentes ao Ensino Médio.

Antes da obrigatoriedade, no ano de 2000, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), os quais apresentaram uma proposta curricular indicando a superação da descontextualização e da compartimentalização do ensino, com vistas a indicar referências baseadas na interdisciplinaridade e no incentivo à visão crítica dos/das jovens estudantes. Na sequência, em 2006, o Ministério da Educação apresentou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com o objetivo de que esse material contribuísse com a prática docente, visando a um diálogo entre professor e escola.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram homologadas em janeiro de 2012, tendo como princípio educativo o trabalho²⁴ e como princípio pedagógico a pesquisa, buscando a educação integral do jovem. O documento enfatiza que a função originária da educação vai além da formação profissional, atingindo a construção da cidadania, mas, para tal, a escola precisa ser reinventada, priorizando “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar

²⁴ Nesta escrita será explorada a pesquisa como princípio pedagógico, pela sua imbricada relação com os dados construídos e os achados permitidos nesta investigação.

as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013, p. 152). Esses pressupostos vão ao encontro das ideias de Freire (1996) no que se refere ao caráter formador da experiência educativa, com o compromisso de educação integral que a escola precisa assumir²⁵.

A pesquisa como princípio pedagógico é apresentada nas DCNEM/2012, requerendo o aprendizado contínuo e ao longo de toda a vida. Essas diretrizes interferem na relação pedagógica, suscitando um comportamento mediador dos professores, ao propor que eles deixem de “ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo” (BRASIL, 2013, p. 163). Por meio da pesquisa como princípio pedagógico, uma transformação pode se materializar nas ações da escola. Mas será que, de fato, essa tradução para a prática acontece? As experiências com a pesquisa são vivenciadas nas escolas? Como os/as jovens estudantes percebem essas experiências no cotidiano da escola?

Diante desses cenários, em 2016, fomos surpreendidos por novas propostas de mudanças originadas pela Medida Provisória de nº746 de 22 de setembro, a qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com alterações das leis nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nº 11.494/2007, a qual regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, além de dar outras providências²⁶.

A Medida Provisória (MP nº 746/2016) gerou muito desconforto entre pesquisadores da educação, educadores, jovens estudantes, familiares, principalmente por entenderem que esse modelo não atende às necessidades de formação dos jovens brasileiros. Diferentes posicionamentos foram manifestados, principalmente pelo distanciamento, pela falta de sintonia entre a realidade escolar nacional e pelo conteúdo da MP. Para Paulo Carrano (2017), a MP limitou o debate com a sociedade, além de “ampliar as desigualdades de acesso ao conhecimento e intensificar as dificuldades para o ingresso no Ensino Superior para os mais pobres

²⁵ Esta ideia será melhor explorada nos capítulos seguintes.

²⁶ Dados disponibilizados no Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 fev. 2016.

da sociedade”. Na ocasião, o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED)²⁷ divulgou nota pública sobre a MP²⁸ e destacou que suas determinações não dialogam “com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPED e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas”. A ANPED também acolheu 24 cartas e manifestos de entidades nacionais contra a MP do Ensino Médio.

A MP culminou com a Lei nº 13.415/2017, que estabelece novas diretrizes e bases para o Ensino Médio no país²⁹. Entre as principais alterações estão: a ampliação da carga horária, com o tempo integral; a organização curricular por áreas do conhecimento³⁰; e a possibilidade do estudante fazer opções por determinada área do conhecimento no último ano do Ensino Médio, não tendo mais um único modelo curricular nacional para a etapa final da Educação Básica. No que se refere aos profissionais da educação, podem atuar aqueles com “notório saber”, dispensando a necessidade de terem uma Licenciatura³¹, sob a justificativa de falta de professores. Não adentrarei nessas discussões, mas sublinho que o cenário nacional do Ensino Médio está em meio a uma densa “névoa”, com pouca visibilidade na direção de perspectivas que, de fato, oportunizem avistar a identidade e a finalidade dessa etapa da Educação Básica, conforme as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio de 1998 já propunham.

Nos últimos 20 anos, de acordo com Silva, “o Ensino Médio tem sido “alvo de disputas – em seu sentido e finalidade”. Há um processo de construção e/ou (re)construção desta etapa, de “adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial”, evidenciando uma “visão mercantil da escola pública”, além da adoção de “critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos

²⁷ A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais profissionais da área. Informações disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em 10 mar. 2017.

²⁸ Nota publicada em 23 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>. Acesso em 01 abr. 2017.

²⁹ Dados do Diário Oficial de 16 de fevereiro de 2017.

³⁰ O Estado do Rio Grande do Sul tem seu currículo do Ensino Médio organizado dessa forma desde 2011.

³¹ No Brasil, Licenciatura se refere aos cursos superiores para formação de professores.

exames em larga escala e o acesso limitado à educação superior” (SILVA, 2017, p.21).

À vista disso, apesar de inegáveis conquistas para que os/as jovens de diferentes classes sociais possam realizar seus estudos, o Ensino Médio se encontra em conflito. Para Tomazetti (2014, p. 17), “as escolas brasileiras continuam atuando como se nada houvesse mudado”, pois além de desconsiderarem “as culturas juvenis que os alunos trazem para o universo da escola, com suas diferentes maneiras de darem sentido ao mundo - como se todos os alunos ingressantes possuíssem os mesmos objetivos e anseios”, ainda “fazem dessa etapa de ensino um espaço apenas de memorização e de contato descontextualizado em relação aos variados conteúdos”.

O direito à educação é um direito social e está assegurado na Constituição Federal Brasileira de 1988, mas a garantia de acesso exclusivamente através de matrícula nas escolas simplifica esse direito. Conforme Stecanela (2016, p. 345), o direito à educação “situa-se no conjunto dos direitos sociais e é considerado um direito mediador para a garantia dos demais direitos”, os civis e os políticos. Do direito à educação ao direito ao Ensino Médio, há um cenário um tanto embaçado, pois assegurar aos jovens o acesso a essa etapa da Educação Básica, considerando a educação escolar “uma dimensão fundante da cidadania” (CURY, 2002, p. 246), não traduz a garantia de sua participação nos espaços sociais e políticos, além da inserção no mundo do trabalho ou sua continuidade.

2.2.2 Crise do Ensino Médio: entre conflitos e tensões, a falta de sentidos

A crise, as tensões e os desafios atuais da relação entre as juventudes e a escola podem estar situados, de acordo com Dayrell (2007, p. 1106), nas “mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental”, as quais, para o autor, interferem e afetam as instituições e seus processos de socialização, além da “produção social dos indivíduos, nos tempos e espaços”. Dayrell comunica que estamos assistindo “a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com os professores e jovens se perguntando a que ela se propõe”.

De acordo com Moll e Garcia (2014, p. 7-8), a crise do Ensino Médio “não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como

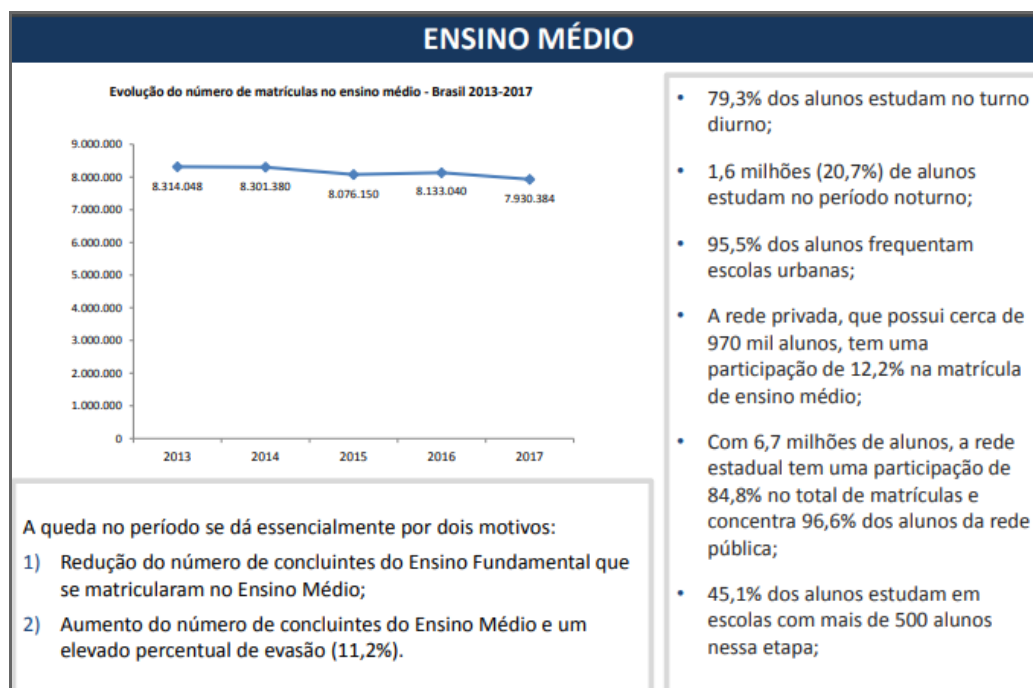
possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar”. Ainda segundo as autoras, a democratização da educação oportunizou que sujeitos sociais não esperados e não desejados chegassem à escola, dentre eles os pobres e os muito pobres. Dessa forma, o insistente foco da preparação dos/das jovens para o ingresso no Ensino Superior com uma educação “esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação”. O engessamento das escolas de Ensino Médio não permitirá o enfrentamento dessa crise de sentidos. De acordo com as autoras, há que se compreender a “amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens”, impulsionando pensar em fazeres associados aos “sujeitos jovens que muito tem a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes”.

Uma importante expansão do Ensino Médio em território nacional aconteceu na década de 1990, com o aumento de vagas e de matrículas nas escolas públicas, mas, de acordo com Krawczyk (2014), essa situação oscilou nos anos seguintes. Em 2004, o Brasil atingiu o maior aumento no número de matrículas no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que sua expansão entrou em declínio, apresentando uma pequena retomada do crescimento entre os anos de 2008 e 2011, com nova queda em 2012. Para a autora:

Esse fenômeno ainda não foi suficientemente estudado para se saber os motivos. Além disso, ainda temos altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio. Em 2012, tivemos um índice de 78,7% de aprovação, 12,2% de reprovação e 9,1% de abandono. (KRAWCZYK, 2014, p. 82)

Dados do censo escolar 2017, disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura mostram que, de 2013 a 2017, o número de matrículas no Ensino Médio nacional reduziu 383.664.

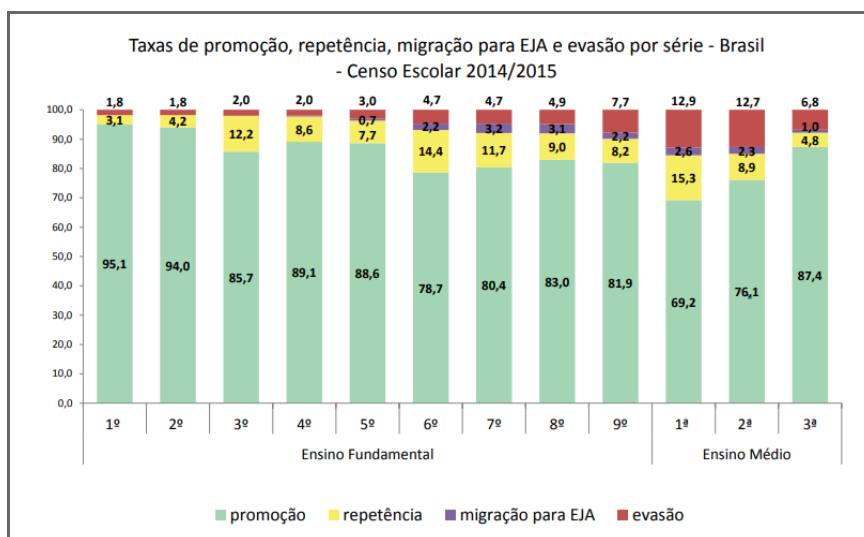
Figura 2 - Matrículas Ensino Médio Nacional - 2017



Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 dez. 2018.

Ao analisar o fluxo escolar em cenário nacional, considerando os indicadores de promoção, repetência, migração para a Educação de Jovens e Adultos - EJA e evasão, é possível perceber o alto índice de repetência e evasão no 1º ano do Ensino Médio. No 2º ano, esse índice reduz e, no 3º, considerando os estudantes que permanecem, a repetência e a evasão é ainda menor. Esse fato pode estar relacionado à proximidade de conclusão da Educação Básica. O índice de repetência e evasão no Ensino Médio em território nacional ainda está acentuado, apontando, de acordo com Krawczyk, para uma “crise de legitimidade da escola” (2014, p.87).

Figura 3 - Fluxo escolar do cenário nacional – Censo Escolar 2014-2015



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em 20 dez. 2018.

Com base nesses dados, é possível identificar a falta de investimento na qualidade, visando à permanência do jovem na escola, em paralelo à democratização do acesso ao Ensino Médio. Tomazetti (2014) chama atenção para uma “crise nos sentidos de seu ensino”, inviabilizando a construção de objetivos claros, dificultando a elaboração de uma proposta curricular que atenda às demandas dos estudantes, os quais, “diante da diversidade cultural e das variadas localidades e procedências socioeconômicas, não se sentem estimulados a aprender e a fazer do espaço escolar um lugar de crescimento também na área das relações sociais” (TOMAZETTI, 2014, p. 18).

Nessa perspectiva, é importante considerar a existência uma crise de sentidos também com relação às propostas pedagógicas desvinculadas da realidade dos/das jovens, com distâncias entre o mundo dos/das jovens e o da escola, entre os/as jovens e seus professores, entre o presente e as perspectivas de futuro. A democratização do acesso à escola viabilizou que ela fosse habitada por diferentes sujeitos, gerando outro tipo de crise, a “da escola na sua relação com a juventude, com professores, alunos e gestores se culpando mutuamente, perguntando a que ela se propõe” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 103).

Para que a pluralidade das juventudes presentes na escola venha a ser, de alguma forma, alcançada, percebida e notada, superando uma visão homogênea de “sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe”

(FRIGOTTO, 2004, p. 57), o enfrentamento da crise, para além de achar culpados, pode ser um combustível determinante de mudanças para que o Ensino Médio venha a ser repensado, recriado e, quem sabe, reconfigurado, viabilizando que as juventudes sejam aceitas e não recusadas em sua diversidade.

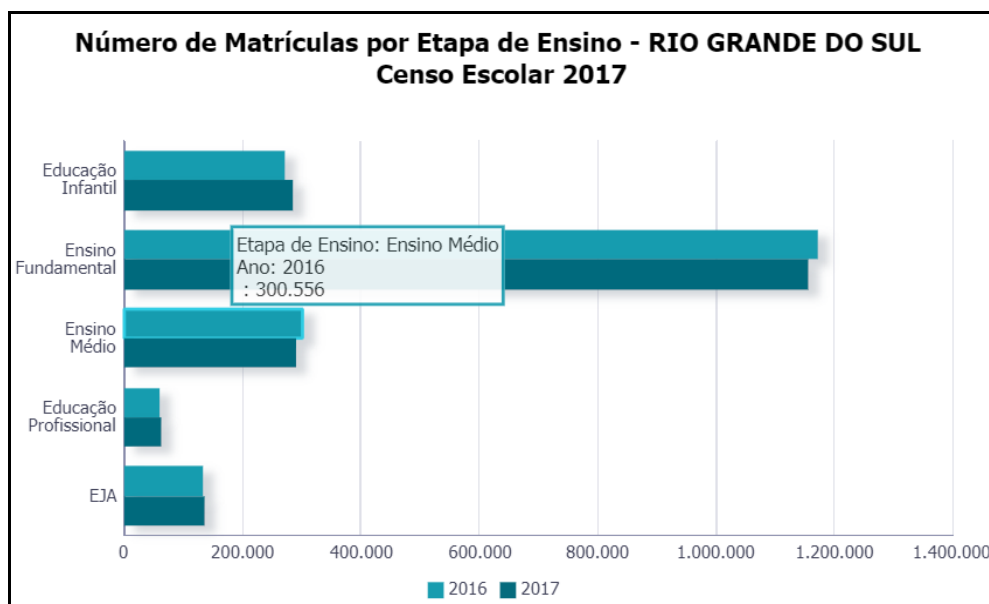
No ano de 2011, antecipando-se às orientações do cenário nacional para o Ensino Médio, no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Estado do Rio Grande do Sul foi pioneiro na reestruturação do Ensino Médio, com a apresentação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada, apontando para o enfrentamento da crise de sentidos que acomete esse nível de ensino e indicando uma importante mudança de paradigma na organização curricular dessa etapa da Educação Básica, visando a contribuir para a criação de “uma consistente identidade do ensino médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.5).

Azevedo (2017, p. 228) destaca estudos de Moura e Silva (2012) anunciando que “o desinteresse da juventude é decorrente de uma política educacional e de um modelo curricular descolado da realidade social, que não dialoga com os contextos culturais e as expectativas da juventude contemporânea”. Mesmo que pensada sem interlocução com os atores da escola, em 2011, no Estado do Rio Grande do Sul, foi apresentada a proposta de reestruturação curricular - Ensino Médio Politécnico, contendo demarcações legais e históricas no cenário estadual.

2.3 DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO ESTADUAL

O cenário do Estado do Rio Grande do Sul tem refletidas as mesmas tensões anunciadas no território nacional, ou seja, enfrenta elevados índices de evasão, reprovação, além do alto número de jovens que não frequentam a escola. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Institucionais Anísio Teixeira - INEP mostram o distanciamento entre o número de matrículas no Ensino Médio em 2016 e 2017, sendo apresentada, neste último, uma diminuição de aproximadamente 10 mil matrículas se comparado ao ano anterior.

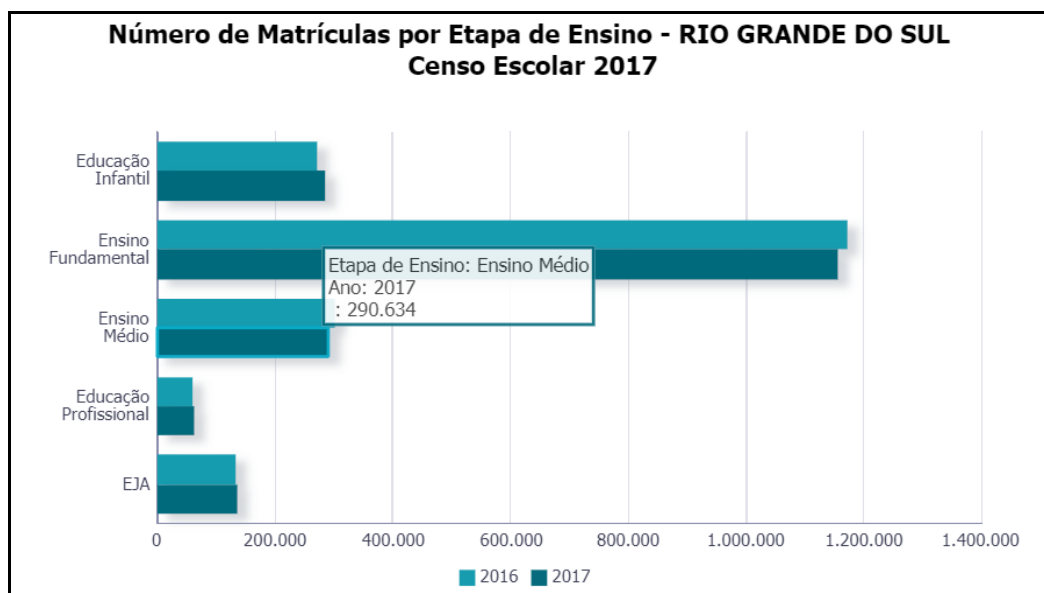
Quadro 1 - Matrículas por Etapa de Ensino - Rio Grande do Sul (2016)



Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 dez. 2018.

De acordo com Carrano e Dayrell (2002, p. 21-22), a realidade do Ensino Médio “se apresenta com fortes segmentações internas e disparidades quanto à qualidade do ensino oferecido em diferentes regiões do país – e mesmo dentro da mesma região – naquilo que se refere à origem social dos alunos matriculados”. Os autores destacam ainda que o sistema educacional brasileiro poderia ser definido “como sendo a supremacia da lógica das escolas ricas para os ricos e escolas pobres para os pobres”. Desse modo, o cenário estadual também apresenta desafios no que se refere à predominância de diferentes escolas para diferentes estudantes.

Quadro 2 - Matrículas por Etapa de Ensino - Rio Grande do Sul (2017)



Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 dez. 2018.

Nos anos que antecederam 2011, as escolas públicas de Ensino Médio do Estado Rio Grande do Sul mantiveram as orientações nacionais com relação a essa etapa da Educação Básica. Em 2011, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada (PREM/RS) foi apresentada: ancorada no Plano de Governo para o Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2011-2014; na LDB nº 9.394, de 1996, incluindo a concepção para o Ensino Médio, sua finalidade e modalidades; além das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais, no momento do lançamento dessa política estavam em tramitação para homologação.

A referida proposta indicou mudança de postura na organização curricular dessa etapa de ensino, visando a contribuir para a criação de “um Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania”, ou seja, uma proposta que construa uma consistente identidade para essa etapa final da Educação Básica, priorizando o protagonismo do/da jovem e o diálogo entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, em interação “com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4-6).

A particularidade vivida no Estado do Rio Grande do Sul com a PREM/RS buscou promover espaços nos quais o/a jovem vivenciasse situações de investigação, de mobilização e de interferência na realidade, oportunizando, assim, que a escola pudesse falar e vibrar para além da ingenuidade, ou seja, com vistas à criticidade. A vivência dessas situações esteve vinculada ao Seminário Integrado, o qual envolve a constituição de espaços planejados, integrados por professores e estudantes, a serem vivenciados desde o primeiro ano e em complexidade crescente: espaços de articulação entre conhecimentos formais, constituindo-se na interdisciplinaridade; e espaços de produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa dos alunos e professores (MAIA e TOMAZETTI, 2014).

O Seminário Integrado prevê organização de trabalhos envolvendo elaboração de projetos, os quais, de acordo com a proposta, teriam a coordenação da supervisão e orientação educacional de cada escola. Para o acompanhamento e desenvolvimento dos projetos produzidos no Seminário Integrado, “deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento”. É importante destacar que os projetos do Seminário Integrado traduzidos “por práticas, visitas, estágios e vivências poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24), mas para tal o acompanhamento deve ser feito por um professor.

O enfoque investigativo, a interdisciplinaridade e a contextualização do processo de ensino e de aprendizagem nortearam a organização do Seminário Integrado. Esses pressupostos otimizam o protagonismo dos/das jovens e potencializam espaços para a riqueza e a autonomia intelectual, na tentativa de, quem sabe, tornar a escola um lugar que dê sentidos ao mundo real e concreto como os estudantes percebem, ou um lugar que instiga a busca pelo saber a ser explorado e compreendido. O Seminário Integrado ajuda a transpor a denúncia de Dayrell *et al* (2009), pois menciona o/a jovem para além da mera concepção de aluno, contribuindo, dessa forma, para que ele seja sujeito de seu processo de construção do conhecimento. No Seminário Integrado, os estudantes, a partir de pesquisa motivada por uma curiosidade espontânea, necessidade e/ou situação problema, considerando os eixos temáticos transversais, elaboraram projetos e o desenvolveram, buscando respostas para inquietações que eram suas, ou em alguns casos, de outros.

Esse cenário político pode ser visualizado à luz da abordagem do “ciclo de políticas”³² de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que envolve três contextos principais inter-relacionados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, sendo que “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE et al, 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 50). No cenário do Estado do Rio Grande do Sul, o contexto de influência constitui o momento em que essa política pública teve início, em que os discursos em questão foram construídos e influenciados por diferentes grupos de interesse em disputa por definições e finalidades sociais e políticas de educação.

Seguindo a abordagem de Ball e Bowe, “o contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53), contempla o contexto vivido pelas escolas públicas do Ensino Médio gaúcho, com a implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada, com posterior reformulação, a contar de 2017.

Para Mainardes (2006, p.53), de acordo com Ball e Bowe, “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ nesta arena, no contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e, então, passíveis de serem ‘recriadas’”. Nos cinco anos de implementação da PREM/RS, considerando o ciclo de políticas formulado por Ball e Bowe, observamos na educação do Estado do Rio Grande do Sul o contexto da prática. Segundo Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), todos os envolvidos têm papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Também, o que cada instituição de ensino, cada profissional acredita e pensa, suas concordâncias, suas resistências, os conflitos e as disputas, implicam no processo de implementação das políticas no “chão da escola”.

Para uma melhor aproximação com o contexto de influência que interferiu no desenho da proposta do Ensino Médio Politécnico, estabeleci contato com o

³² O ciclo de políticas, mencionado brevemente, busca situar os contextos da política educacional e não configurar um método de análise.

professor Dr. José Clovis de Azevedo³³, Secretário Estadual de Educação, que esteve à frente desse programa no período de 2011 a 2014.

Nas palavras de José Clovis, as influências presentes para chegar na proposta curricular do Ensino Médio Politécnico têm nascente em *várias matrizes*³⁴. Dentre elas, destaca a existência de uma história de militância na educação, envolvendo um grupo mais ou menos coeso em Porto Alegre³⁵, o qual iniciou as discussões no final dos anos 70 e início dos 80 com o estabelecimento das administrações populares em Porto Alegre. Sobre essa questão, José Clovis esclarece:

Eles foram para o governo da administração municipal e eu estive sempre neste grupo como um dos articuladores. Inicialmente, esse grupo tinha um viés sindical, mas ele foi aos poucos se transformando em um grupo de discussão de conteúdo da educação, sem abandonar a dimensão sindical, mas priorizando sempre a essência do conteúdo da educação. Isso coincide com um momento muito rico da sociedade brasileira, que foi o processo de redemocratização dos anos 80, com a volta de Paulo Freire e com a abertura democrática. (José Clovis – 19/10/17)

No âmbito dessa proposta, está ancorado o Seminário Integrado, o qual é constituído a partir da articulação entre as áreas do conhecimento³⁶ e suas tecnologias. A politecnicidade, nas palavras do professor José Clovis, começou a ser estudada e discutida por um grupo de pesquisadores do Rio Grande do Sul desde os anos 80, explorando diferentes fontes de literatura estrangeira. Durante o trabalho no Governo Municipal de Porto Alegre, entre 1993 e 2000, a politecnicidade deixou de ser um tema de debate.

A orientação do ministro Renato de Souza, as influências dos organismos internacionais no Brasil e a linha do Governo de Fernando Henrique Cardoso fecharam a discussão da integração entre educação geral e educação técnica, e, portanto, isso fechou o espaço da discussão sobre a politecnicidade. (José Clovis – 19/10/17)

³³ José Clovis de Azevedo foi Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre no período de 1997-2000 na gestão de Tarso Genro. Entre 2011 e 2014, foi Secretário de Estado de Educação do Rio Grande do Sul, na gestão de Tarso Genro. Foi membro do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED e do Fórum Nacional de Educação (2011-2014). É docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão e no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Metodista, do IPA.

³⁴ Os trechos em itálico apresentam transcrições das palavras do Dr. José Clovis em entrevista realizada em seu gabinete de trabalho no Centro Universitário Metodista – IPA em Porto Alegre, na manhã do dia 19 de outubro de 2017.

³⁵ Capital do Estado do Rio Grande do Sul.

³⁶ As áreas do conhecimento no Seminário Integrado contemplam as Linguagens e suas Tecnologias, a Matemática e suas Tecnologias, as Ciências Humanas e suas Tecnologias e as Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Dessa forma, a concepção de trabalho como princípio educativo, como organizador do currículo, não evoluiu no âmbito estadual até os anos 2000. Em 2011, ao assumir a Secretaria Estadual de Educação, durante o governo de Tarso Genro, José Clovis lembra que, junto a ele, estava um grupo de pessoas que,

Implantou a reforma de ensino com todas as dificuldades, todas as limitações, mas que ela foi imposta, inclusive dentro do conjunto de alguns setores do próprio governo, os quais tinham uma visão de que a educação deveria ser uma preparação para o mercado, ser pragmática. (José Clovis – 19/10/17)

A determinação dessa proposta na Rede Estadual de Ensino provocou desconforto, não apenas em alguns setores do governo, mas também em grande parte dos servidores das escolas, estudantes e familiares. A repercussão foi cercada de dúvida, desconforto e descontentamento. Mesmo com todos esses enfrentamentos, José Clovis e sua equipe defenderam a concepção de que

A escola deve existir para ser uma vanguarda da sociedade, embora ela sozinha não transforme, mas ela tem que ser sempre o local de efervescência, de debate, onde as ideias inovadoras estejam fervilhando e presentes. [...] Nós não podemos nos dar ao luxo de defender que toda nossa juventude tem que estar em uma escola desinteressada porque a maioria dos nossos jovens entram no mercado de trabalho muito cedo; então, no lugar da escola desinteressada, nós temos que ter uma escola onde se integre a educação geral e a educação profissional, onde o estudante vá para um mercado de trabalho precocemente independentemente da nossa vontade, mas já com um instrumental crítico que o coloque capaz de exercer sua autonomia, sua cidadania. (José Clovis – 19/10/17)

Durante a elaboração da proposta, José Clovis destacou que referências clássicas como Gramsci e Marx, pesquisas do grupo da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED e os estudos presenciais junto a Demerval Saviani, Mônica Ribeiro da Silva, Gaudêncio Frigotto, entre outros foram fundamentais no desenho do projeto, afirmando que acabaram *fazendo uma costura muito interessante com as universidades*.

Esse foi o quadro no qual se desenvolveu o desenho da proposta de reforma curricular do Ensino Médio do RS, formalizada em março de 2011 e discutida ao longo de todo o ano em *assembleias regionais*. José Clovis lembra que *tiveram as Conferências Regionais e Inter-regionais, depois a Conferência Estadual que foi no início de dezembro de 2011. Sempre foi muito criticado que foi de cima pra baixo, que não houve discussão nem debate*.

2.3.1 *Nenhuma discussão é suficiente para quem é contra!*

O Ensino Médio Politécnico foi uma política educacional de governo que orientou a organização curricular das escolas da rede pública estadual. No contexto da prática, ela envolveu disputas e embates, promovendo discussões e tensionamentos.

Nenhuma discussão é suficiente para quem é contra. Para quem é a favor ela sempre tem lacunas, gera dificuldades, mas houve um esforço para a discussão. Ai alguém vai dizer: “ah, mas a proposta veio pronta”. Isso é verdade, a proposta inicial, o núcleo teórico, epistemológico é uma proposta de governo. O governo foi eleito para fazer uma proposta; agora, há o jeito que ela foi lida nas escolas, sendo que ela foi diferenciada daquilo que se pensou, se respeitou. Grande parte das escolas releeram e ressignificaram a proposta, tanto para o bem como para o mal. A gente sempre tencionou claro, mas acabou que a escola seguiu seu curso, porque o papel de quem dirige uma proposta é sempre tencionar no sentido que ela aconteça. Se não acontece como a gente pensa, como deve acontecer? Mas tem que acontecer... (José Clovis – 19/10/17)

Enfrentando as contrariedades daqueles que não apoiavam a proposta e discutindo as lacunas e dificuldades junto aos que articularam essa política, a partir de 2012, ela passou a acontecer em todas as escolas públicas de Ensino Médio. O *jeito que ela foi lida nas escolas* expressa o contexto da prática que contempla o ciclo de políticas comentado anteriormente. As palavras do professor José Clovis mostram que as tensões fizeram parte do processo, e não havia como ser diferente, considerando o número de escolas de Ensino Médio envolvidas nesse contexto.

Quadro 3 - Panorama de abrangência do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul.

Número de escolas estaduais de Ensino Médio	1.081
Número de alunos de Ensino Médio em 2017	285.000
Número de municípios que ofertam Ensino Médio	496
Número de municípios que não ofertam Ensino Médio	01
Número de municípios que têm apenas uma escola de Ensino Médio	365
Número de escolas com Ensino Médio em Tempo Integral	02
Número de escolas de Ensino Médio Rurais	90
Número de escolas de Ensino Médio Indígenas	08

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Estado do Rio Grande do Sul concedidos pela Coordenadora da SEDUC/RS Adriana Schneider em out/2017.

Diante do desafio de que a proposta chegasse as 1.081 escolas de Ensino Médio do estado, em Conferência Estadual realizada em dezembro de 2011, foi decidido realizar implantação gradativa, iniciando em 2012 com os estudantes matriculados nos primeiros anos. Em 2013, o Ensino Médio Politécnico abrangeu os

segundos anos e, finalmente, em 2014, os terceiros anos. *A proposta tem que acontecer*, como falou José Clovis, mas para acontecer foi necessário explicitá-la, dar a conhecer.

2.3.2 A Proposta do Ensino Médio Politécnico

A proposta do Ensino Médio Politécnico entende a politecnicidade como “domínio intelectual da técnica”, cuja matriz principal é a formação integral. Prevê uma concepção curricular que contemple o diálogo entre as áreas do conhecimento, cuja seleção e organização dos conteúdos aconteça a partir da prática social. Prioriza “a qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.14).

A proposta envolve, entre outros princípios, o pensar crítico do estudante, sua posição no mundo, nas suas relações e no trabalho. Implica, acima de tudo, a construção de “itinerários formativos”, de modo “que integrem o conhecimento dos princípios que regem as formas tecnológicas, consideradas as dimensões sócio-históricas e os processos culturais” (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 15).

Na concepção curricular do Ensino Médio Politécnico do RS, um dos princípios orientadores é a pesquisa, a qual, se compreendida como princípio pedagógico, valoriza a curiosidade ingênua e organiza a ação docente na intenção de tornar os/as jovens estudantes do Ensino Médio epistemologicamente curiosos, princípios defendidos por Freire (1996) quando desenvolve a tríade do conhecimento. Considerando ser a curiosidade uma das características que marcam as novas gerações, a pesquisa visa a transitar por caminhos num processo que, “integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Para efetivar a pesquisa na escola como princípio pedagógico, mobilizar a integração com o cotidiano e dar visibilidade ao protagonismo dos/das jovens estudantes, vinculado à proposta do Ensino Médio Politécnico, voltada para as

escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, foi projetado o Seminário Integrado.

2.3.3 O Seminário Integrado

O Seminário Integrado é o componente curricular que compõe o bloco da Parte Diversificada, composta pelos eixos temáticos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Artes, Cultura Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica e Áreas da Produção.

O principal objetivo do Seminário Integrado está voltado para o enfoque investigativo, visando à interdisciplinaridade e à contextualização dos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, propondo uma articulação entre as áreas do conhecimento “a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 25). Convém situar que o Seminário Integrado tem articulação com o mundo do trabalho e a formação profissional.

A postura investigativa envolve uma formação voltada para o desenvolvimento da competência problematizadora, que pode perpassar de forma transversal as demais disciplinas e processos educativos. Para Perrenoud (2002, p. 180), “uma competência não é um saber procedimental codificado que pode ser aplicado literalmente”; ela é mobilizadora de saberes declarativos, procedimentais e condicionais, os quais, respectivamente, descrevem o real, prescrevem o caminho a ser seguido e dizem em que momento deve se realizar determinada ação.

Na proposta do Ensino Médio Politécnico, a pesquisa como princípio pedagógico integrada ao currículo, visa garantir a apropriação da realidade como sublinha José Clovis.

O Seminário Integrado foi criado exatamente para isso, para que pudesse ser um espaço privilegiado de articulação entre ensino e pesquisa, para a pesquisa não ser uma coisa paralela ao ensino, mas ser integrada ao currículo. E, ao mesmo tempo, a concepção de politécnica coloca a necessidade da não separação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Então como é que se faz isso? Sem pesquisa é impossível. Teoricamente, é impossível fazer, então, o Seminário; ele foi lido de diversas formas, desde mais uma disciplina até um espaço de fato de pesquisa. Bom, dentro da nossa concepção e dentro da

secretaria, nós tínhamos entendimento muitas vezes diferente, mas o entendimento inicial como proposta conceitual é que o Seminário deveria ser basicamente duas coisas: o espaço de aprendizado da metodologia de pesquisa e o espaço de socialização das pesquisas desenvolvidas. [...] Então, o Seminário Integrado tinha a função de socialização e de aprendizagem da metodologia e, ao mesmo tempo, de contribuir para que a investigação saísse da escola para a comunidade. (José Clovis – 19/10/17)

À luz de José Clovis, as pretensões estavam bastante claras, mas a proposta repercutiu de formas diferentes nas regiões do estado. Algumas razões apontadas por José Clovis estão relacionadas à articulação, ou a falta dela, com Instituições de Ensino Superior que atuaram na formação dos professores, algumas com uma tradição de trabalho coletivo junto às escolas públicas da região e outras não.

A Fronteira Sul entrou muito bem. Lá tem um movimento social muito grande em que assumiram os pequenos proprietários rurais, que são articulados; então, isso se refletiu no trabalho das escolas. Tanto é que as prefeituras entraram num trabalho de formação conjunta, não só para ensino médio, para o fundamental também. (José Clovis – 19/10/17)

Instituições privadas, sindicato de professores, mídia, movimento de estudantes entre outros grupos foram resistentes à implantação da proposta. José Clovis comentou que não foi possível superar essas divergências. Para ele, *não houve tempo suficiente, então a gente foi indo para onde as coisas avançavam mais. Pouca coisa avançou.* Na região da 4ª CRE, *locus* desta investigação, muitos foram os problemas enfrentados em 2012, inclusive com movimentos de estudantes contra a proposta e destituição da primeira Coordenadora Regional, designada para tal função.

Na 4ª CRE, conversei com a professora do Setor Pedagógico responsável pelo Ensino Médio, Sandra Lucia Macedo de Abreu³⁷. Ela relatou que, no início da implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico, os estudantes organizaram uma comissão que mensalmente se reunia com representantes da 4ª CRE. Segundo Sandra, esse foi um espaço de escuta e de protesto;

Na época, eles estavam revoltados com o Politécnico, que, na realidade, levava muitas culpas, mas ele não era o culpado. Havia falta de professores, problemas com a estrutura das escolas. O Politécnico não era isso; ele tinha uma filosofia voltada para a questão da pesquisa e do protagonismo do jovem. Era isso! Mas ele levou muitas culpas que não eram dele. Tinha a dificuldade do aumento da carga horária também, que era uma das propostas que dificultava um pouco. (Sandra – 04/12/17)

³⁷ Entrevista realizada na 4ª CRE, na sala de reuniões do Setor Pedagógico no dia 04 de dezembro de 2017.

O aumento da carga horária foi um dificultador devido à falta de estrutura de algumas escolas, as quais tinham seus espaços ocupados em ambos os turnos. O entendimento da proposta foi um grande desafio. Sandra destaca que algumas escolas conseguiram ter um bom avanço e permanecem até hoje com a pesquisa, mesmo sem uma carga horária destinada ao Seminário Integrado. Por outro lado, ela afirma que algumas outras escolas *não conseguiram entender a proposta mesmo com o Seminário, e os outros, sem o Seminário seguiram caminhando. Continuam trabalhando com essa proposta da pesquisa.* (Sandra - 04/12/2017)

Percebe-se uma diversidade de situações. Vários fatores podem ter influência na implantação da proposta. A particularidade de cada gestão, a forma como foi realizada a formação dos professores, a apresentação aos estudantes e à comunidade escolar, a concepção de juventude e de Ensino Médio presente nas instituições, a estrutura física de cada escola, o grupo de professores, o envolvimento com a própria profissão, a postura investigativa docente, a busca por novas metodologias, o desgaste da profissão, enfim, muitos fatores endógenos e exógenos interferiram positiva ou negativamente na concretização da proposta.

Conforme já anunciado, a implantação da reestruturação curricular foi gradativa, mas sua sequência foi interrompida quando a gestão de José Ivo Sartori (2015 – 2018) assumiu o governo do Estado do Rio Grande do Sul. O Seminário Integrado, até o final de 2016, mesmo em gestão posterior, compreendia três períodos semanais e compunha o bloco da Parte Diversificada, conforme previsto na proposta inicial.

A partir de 2017³⁸, o Seminário Integrado passou a integrar uma das áreas do conhecimento, escolhida de acordo com o planejamento curricular de cada escola e com a disponibilidade do professor. Essa reorganização, ou seja, o fato de o Seminário Integrado não ter um tempo/espaço destinado para sua organização pode ser considerado positivo por permitir sua diluição nas disciplinas pertencentes à área que o adotaria. Por outro lado, poderá se “perder” e/ou ser experienciado pelos/pelas jovens como mais uma tarefa a ser realizada. Essa transversalidade do Seminário Integrado implica em limites e potências, pois na medida em que ele é responsável de todas as disciplinas, pode também não ser de nenhuma delas.

³⁸ Registro em caderno pessoal da pesquisadora. Informações obtidas em encontro de Coordenadores Pedagógicos organizado pelo setor pedagógico da 4ª CRE em outubro de 2016.

A educação no Brasil apresenta muitas rupturas. São vividos momentos de euforia sem continuidade das propostas. Há o tempo da política pública e o tempo do cotidiano das instituições para a implantação das propostas educacionais e, muitas vezes, esse tempo é interrompido por uma nova política ou pela anulação da anterior.

Para melhor entender como esse processo de diluição do Seminário Integrado aconteceu, conversei com a professora Adriana Schineider³⁹, assessora pedagógica do Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação, responsável pelo Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Quando questionada sobre a percepção da situação atual do Ensino Médio do estado, Adriana comentou que a Rede Estadual já vem tentando há algum tempo trabalhar com esse/essa jovem do Ensino Médio. Desde 2012, com a implantação do Politécnico e ampliação da carga horária, houve tentativas de criar espaço para o protagonismo juvenil e o incentivo à iniciação científica. Para Adriana:

Não se chegou num senso comum ainda porque nós temos que trabalhar com a formação continuada dos professores. Temos que preparar os professores para como trabalhar com esses jovens. Então, ainda temos esse caminho para percorrer, mas a gente está no meio do caminho. Ainda tem muito a construir. (Adriana - 19/10/2017)

A percepção de meio de caminho configurou um continuar a trajetória, mas, nesse seguir, aconteceram algumas mudanças nos trilhos. Uma delas foi a partir de 2016, com a liberação da formalidade do politécnico, que envolveu a retirada do Seminário Integrado. De acordo com Adriana, essa ação teve como um dos objetivos ampliar o trabalho desenvolvido no Seminário para todas as áreas do conhecimento, ou seja, *não deixar todo esse trabalho, que é um trabalho considerável, muito satisfatório, onde nós tivemos muitas demonstrações de autonomia dos jovens ali dentro, ficar só no Seminário Integrado, mas para todas as áreas do conhecimento* (Adriana – 17/10/2017).

As palavras de Adriana mostram consideração ao Seminário Integrado e a intenção de que, com sua 'retirada', ele pudesse ser ampliado para as demais áreas do conhecimento. Diante dessa comunicação, como foi o entendimento sobre essa questão na grande maioria das escolas? Possivelmente, para algumas, essa

³⁹ Entrevista realizada na Secretaria Estadual de Educação do RS, na tarde de 19 de outubro de 2017.

liberação significou autorizar a saída, a retirada, e não apenas alterar sua formalidade. A *formalidade do Seminário Integrado* pode ter gerado incômodo pelo seu movimento de desacomodar, de tentar articular a pesquisa e a escola. Se o intuito era expandir, abrir para que as outras áreas do conhecimento se envolvessem, essa liberação sugere marcas de intenções políticas de oposição, movimentos contrários e não continuados. Adriana ainda comentou que a principal função da secretaria é instrumentalizar, *é dar as ferramentas para que os professores possam fazer. Isso é importante. Formação continuada, orientações, esse acompanhamento das CREs. Elas estão mais próximas, elas têm que fazer esse assessoramento.*

Para Adriana, o papel da SEDUC é instrumentalizar aqueles que estão *lá na ponta*, ou seja, os professores, os gestores, os/as jovens estudantes. Destaco que essa ponta pode ter caráter reducionista, como pode ser a ponta principal de início ou de fim, ponta inicial para desencadear, através do Seminário Integrado, o interesse do/da jovem em estar na escola, o interesse do professor pela investigação, a valorização pela curiosidade, pela busca, pela dúvida, pela problematização.

Passados alguns anos da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico, iniciada em 2011, talvez, estejamos em melhores condições para nos questionar se, na realidade, a crise foi superada, mitigada, ou se ela segue em bom caminho na busca de sentidos.

As políticas educacionais continuarão existindo, e o ciclo de políticas segue envolvendo a todos de forma direta ou não, por isso há a necessidade de escutar os/as jovens para compreender os sentidos atribuídos às suas experiências escolares e juvenis. Sposito (2005, p. 90) afirma que a escola ao se expandir, tornou-se um espaço de “intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens”. Esse espaço de interação, de encontro, de vivências e experiências diversas oportuniza, no Ensino Médio, a construção de uma identidade, exigindo que essa etapa seja revista, revisitada, reinventada, repensada, reconfigurada a fim de se aproximar das expectativas dos/das jovens estudantes que vêm para a escola “encharcados” de saberes, de dúvidas, de curiosidades, mas sem a clareza do que procuram, do que esperam, do que desejam vivenciar nesse espaço de

aprendizagem e de socialização. Essas e outras problematizações geram estudos vinculados ao Ensino Médio.

Nesse sentido, considero importante apresentar um levantamento das pesquisas em educação referentes a esta etapa da Educação Básica, as quais vêm se constituindo em campo específico de estudos, com foco nas juventudes, na experiência escolar e juvenil e no Ensino Médio.

2.4 MAPEANDO O OBJETO DE ESTUDO NO CENÁRIO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Ter o Ensino Médio como cenário de pesquisa e o Seminário Integrado como objeto implica aproximação e adentramento no cotidiano da juventude que habita esses espaços, mas, também, nos estudos já realizados nesse campo de investigação.

De acordo com Dayrell et al (2009, p.59), o primeiro Estado da Arte sobre juventude, realizado sob a coordenação de Sposito, compreendendo o período de 1980-1998, enfatizou uma predominância de estudos que tomavam os jovens a partir da condição de alunos. O autor afirma que:

São os aspectos associados aos resultados escolares que atraem a atenção, sem que se levem em conta as múltiplas dimensões da experiência escolar, muito menos as experiências dos jovens fora da escola, inexistindo nexos empíricos e teóricos capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade do educando.

Segundo Dayrell et al (2009), essa tendência continuou se manifestando nos trabalhos presentes na sequência do Estado da Arte sobre juventude na Pós-Graduação brasileira no período de 1999-2006, sendo possível perceber a “emergência de novas temáticas e abordagens, com a incorporação de outros aspectos presentes na socialização e sociabilidade dos jovens, que contribuem para uma compreensão mais densa do jovem na sua relação com a escola e com o saber” (DAYRELL et al, 2009, p. 60). O autor segue destacando “uma tendência frutífera em boa parte dos estudos de uma aproximação da Sociologia da Educação com a Sociologia da Juventude” (DAYRELL et al, 2009, p. 60).

Para Dayrell et al. (2009), as investigações apresentam a configuração do jovem subsumido no aluno. Essa conclusão foi apresentada em 2002, suscitando pensar sobre o quanto a escola se apropriou dessa descoberta e o quanto ainda persiste o modelo da homogeneização. Por isso, ainda é necessário discutir as juventudes e, para tal, uma aproximação com o cotidiano da escola, com os meandros da realidade vivida pelos jovens e com suas experiências foi necessária, considerando essa fase da vida como diversidade e não como unidade.

Pais (1990) nos diz que é necessário olhar a juventude para além de um grupo social constituído por sujeitos que se encontram em uma determinada etapa da vida. Nas palavras do autor, é preciso que a juventude seja vista “também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens; isto é, torna-se necessário passar do campo semântico da juventude que a toma como unidade para o campo semântico que a toma como diversidade” (PAIS, 1990, p. 151).

Diante disso, não podemos ser ingênuos e considerar a juventude como uma uniformidade, sem sua heterogeneidade, sem sua diversidade e sem sua complexidade. Ao considerar as juventudes como conjunto social, há que ficarmos atentos para que estudos relacionados aos jovens os olhem a partir dos contextos em que vivem, pois é cotidianamente “no curso das suas interações, que os jovens constróem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção” (PAIS, 1990, p. 164).

Ao pensar os/as jovens dessa pesquisa, considero-os com base na concepção de Pais, ou seja, como um coletivo no que se refere às juventudes, no plural, mas que, ao mesmo tempo, é constituído na diversidade de experiências, de entendimentos, de interações, na heterogeneidade das formas de pensar e de narrar, enfim de ser e de viver o cotidiano.

Nesse sentido, de acordo com Sposito (2009), nos últimos 20 anos foram realizados muitos estudos sobre jovens. A autora destaca que, no Brasil, o tema juventude teve maior visibilidade nas duas últimas décadas, sendo analisado de diferentes maneiras pelos pesquisadores. Na perspectiva dos estudos relacionais, esse tema ainda representa um campo que necessita de investigação. Sposito (2009, p. 35), ao analisar as produções discentes voltadas aos estudos dos jovens na pós-graduação, apresenta reflexões de Bourdieu (1996, apud SPOSITO, 2009), no que se refere ao “problema da juventude”, afirmando que o autor “insiste no

aspecto relacional da categoria”, ou seja, chama a atenção para esse campo, provocando um olhar investigativo voltado a ele. Para a autora, os estudos voltados aos jovens estão bastante vinculados à “interrogações mais amplas sobre a vida social e qualquer avanço nesse campo poderá favorecer o desenvolvimento de novos conhecimentos dos processos sociais que afetam o conjunto da sociedade” (SPOSITO, 2009, p. 39).

Dessa forma, a escola, considerada como parte da vida social dos/das jovens, configura um espaço privilegiado de investigação, de descoberta, de descortinamento das questões sociais, mas é preciso vislumbrar para além desse lugar. Estudos sobre a juventude envolvem a transversalidade, por serem acolhidos e investigados por diversas áreas do conhecimento.

O mapeamento que apresento na sequência, inspirado no Estado da Arte, possibilitou identificar uma vasta produção discente no que se refere à temática em questão. O levantamento inicial foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como base o descritor “Seminário Integrado” e utilizando como referência o período compreendido entre 2012 e 2016, considerando que, em 2012, a Proposta do Ensino Médio Politécnico é implantada nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. No refinamento, selecionei como grande área do conhecimento “Ciências Humanas”, seguida da subárea “Educação” para as demais opções de busca. Encontrei 190 resultados. Essas teses e dissertações passaram por uma análise, tendo como critério de inclusão no levantamento a associação ao Ensino Médio e/ou alguma menção ao Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul.

Das pesquisas relacionadas ao descritor “Seminário Integrado”, foram filtradas sete investigações referentes às Proposta do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul. Dessas, seis são estudos de Mestrado que resultaram em dissertações e uma é resultado de pesquisa de Doutorado.

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações CAPES –
descritor Seminário Integrado

(continua)

Produção	Ano	Autor	Título	Local	Orientador (a)
Dissertação	2015	MAIA, Atila de Macedo	Ensino Médio Politécnico no RS: Desafios e Possibilidades	UFSM	TOMAZETTI, Elisete Medianeira

(conclusão)

Produção	Ano	Autor	Título	Local	Orientador (a)
Dissertação	2015	MUNSBURG, Joao Alberto Steffen	O Ensino Médio Politécnico Frente às Demandas e Perspectivas Discentes	UNILASALLE	SILVA, Gilberto Ferreira da
Dissertação	2015	JUNIOR, Paulo Roberto Marczuk Felix	Ensino Médio Politécnico e Mundo do Trabalho: Entendimentos a partir das Narrativas dos Professores de Seminário Integrado no Contexto do Cirandar – FURG	FURG	PEREIRA, Vilmar Alves
Dissertação	2015	SANTOS, Izaura Ceolin Dos	O Diálogo Entre Três Saberes: Acadêmicos, Escolares e Primevos, Ampliando a Alfabetização Científica	URI	ATTICO, Inácio Chassot
Dissertação	2016	ROOS, Miria Maria De Souza	O Ensino Médio Politécnico: uma Política Pública no Contexto da Prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS	UNISINOS	FRITSCH, Rosângela
Dissertação	2016	MARCHETTO, Suelen	Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): Fatores que Interferem na Ressignificação da Política, no Contexto da Prática, em Escolas de Farroupilha/RS	UNISINOS	CORSETTI, Berenice
Tese	2015	ZAMBON, Luciana Bagolin	Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escolar no Contexto de Implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS	UFSM	TERRAZZAN, Eduardo Adolfo

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira dissertação, intitulada **“Ensino Médio Politécnico no RS: Desafios e Possibilidades”**, dedicou-se ao estudo do funcionamento do Seminário Integrado em duas escolas estaduais da cidade de Santa Maria. A segunda dissertação, **“O Ensino Médio Politécnico Frente às Demandas e Perspectivas Discentes”**, teve como foco a percepção dos estudantes de escolas públicas do Estado do RS com relação ao Ensino Médio Politécnico e de que forma ele atendeu

suas demandas. O terceiro estudo, desenvolvido na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), preocupou-se com os professores do Seminário Integrado do município de Rio Grande, a fim de compreender a constituição deles frente à proposta do Ensino Médio Politécnico. A quarta dissertação, sob o título **“O Diálogo Entre Três Saberes: Acadêmicos, Escolares e Primevos, Ampliando a Alfabetização Científica”**, relaciona-se aos saberes acadêmicos, escolares e populares, e à alfabetização científica, considerando a pesquisa como princípio educativo nos estudos do Seminário Integrado, mais especificamente na disciplina de Ciências, acompanhando uma atividade curricular de quatro alunos no Ensino Médio do RS. O quinto estudo, **“O Ensino Médio Politécnico: uma Política Pública no Contexto da Prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS”**, procurou analisar a PREM/RS em duas escolas estaduais de São Leopoldo/RS, atentando para os limites e as possibilidades enfrentadas por elas na implantação da referida proposta. A dissertação seguinte, **“Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): Fatores que Interferem na Ressignificação da Política, no Contexto da Prática, em Escolas de Farroupilha/RS”**, aproxima-se da anterior no sentido da identificação de fatores de resistência e ressignificações, considerando a política educacional do Ensino Médio Politécnico em duas escolas de Ensino Médio da cidade de Farroupilha/RS.

A investigação de doutoramento, única tese encontrada, analisa documentos e sujeitos envolvidos na proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS (PREM/RS), aproximando-se da dissertação comentada anteriormente, mas aprofunda a investigação ao buscar compreender os processos de organização e desenvolvimento do trabalho escolar e suas possibilidades de estabilização das mudanças propostas a partir da aproximação com professores do Seminário Integrado, professores do Ensino Médio e coordenadores pedagógicos de 20 escolas da região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação SEDUC/RS⁴⁰.

As dissertações cujos títulos faziam menção ao Ensino Médio Integrado não foram consideradas, nem mesmo as que se dedicaram às investigações dos Institutos Federais de Educação, mapeando apenas as pesquisas vinculadas ao Seminário Integrado ou aquelas diretamente relacionadas a esse aspecto curricular da PREM/RS.

⁴⁰ A 8ª CRE está situada em Santa Maria/RS e atua junto a 23 municípios da região.

Considerando o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, o estudo aqui proposto tem seu ineditismo por investigar o Seminário Integrado como possibilidade de enfrentamento da crise de sentidos do Ensino Médio, ao articular a experiência juvenil e escolar, considerando o movimento da tríade do conhecimento apresentada por Freire, a qual envolve a curiosidade ingênua, crítica e epistemológica no que tange à pesquisa como princípio pedagógico presente na PREM/RS, mais especificamente no âmbito do Seminário Integrado, utilizando para a pesquisa uma amostra de discentes de toda a região de abrangência de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Embora tenham sido encontrados vários trabalhos que discutam questões referentes ao Ensino Médio, desconheço a existência de uma investigação que englobe discussões relativas à tríade do conhecimento.

Desse modo, a originalidade deste estudo materializa-se na relação que os jovens estudantes estabelecem com as experiências escolares, de vida e de conhecimento vivenciadas no Seminário Integrado e de que forma elas possibilitam o enfrentamento de parte da crise do Ensino Médio.

O segundo levantamento teve como descritor “curiosidade ingênua”, com os resultados refinados com base no período entre 2012 e 2016. Definindo como grande área do conhecimento “Ciências Humanas” e subárea “Educação”, encontrei 38 trabalhos. Desses, estão relacionados no quadro abaixo apenas os que têm estreita aproximação com a temática em questão, ou seja, a presença das experiências de pesquisa educativa no Ensino Médio.

Quadro 5 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações – descritor curiosidade ingênua

Produção	Ano	Autor	Título	Local	Orientador(a)
Dissertação	2015	BALESTRO, Rubens Jose	A Pergunta como Recurso Epistemológico e Pedagógico no Processo de Ensino e Aprendizagem	UCS	PAVIANI, Jaime
Dissertação	2016	PIN, Silvana Aparecida	Educação Dialógico-Libertadora e a Transformação do Mundo em Freire: uma Leitura Hermenêutica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio Frederico Westphalen/RS	URI	WEYH, Cênio Back

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira dissertação encontrada, **“A Pergunta como Recurso Epistemológico e Pedagógico no Processo de Ensino e Aprendizagem”**, está voltada ao processo de aprendizagem, mais especificamente à presença ou não da pergunta como recurso pedagógico e epistemológico. A segunda investigação, intitulada **“Educação Dialógico-Libertadora e a Transformação do Mundo em Freire: uma Leitura Hermenêutica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio Frederico Westphalen/RS”**, apresenta estudo relacionado à reflexão das Políticas Públicas do Ensino Médio, mais especificamente sobre a proposta dos Cadernos de Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a aproximação deles com a pedagogia freireana.

A relevância da temática da tese sugeriu o levantamento em artigos publicados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, de 2012, 2013 e 2015 e nas reuniões realizadas na Região Sul entre os anos de 2014 e 2016. Fiz esse recorte, pois foi a contar de 2014 que se inseriu o Eixo Temático Ensino Médio nas reuniões dessa associação. As buscas foram direcionadas para os Eixos referentes ao Ensino Médio, Educação e Trabalho, Sociologia da Educação, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Políticas Públicas e Gestão Educacional, **Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Currículo. Foram elencados** trabalhos dos eixos citados acima que apresentaram em seu título relação direta com o Ensino Médio Politécnico do Estado do RS. O levantamento foi realizado com acesso ao site dos eventos, localizados os eixos e os trabalhos.

No levantamento bibliográfico feito na 35ª ANPED NACIONAL 2012 – Porto de Galinhas/PE, não localizei trabalho que fizesse referência ao Ensino Médio do Rio Grande do Sul, apenas alguns relacionados de forma menos direta com a temática desta investigação, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 6 - Levantamento bibliográfico ANPED NACIONAL 2012 – Porto de Galinhas/PE

Título	Autor	Eixo	Instituição
O Ensino Médio Integrado: a Materialização de uma Proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Ana Paula Furtado Soares Pontes Ramon de Oliveira	Trabalho e Educação	UFPA UFPE
Juventudes e Pessoas Adultas no Ensino Médio Noturno em Maceió: Desvelando Expectativas e Desilusões	Rosemeire Reis da Silva	Currículo	UFAL

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Levantamento bibliográfico ANPED NACIONAL 2013 – Goiânia/GO

Título	Autor	Eixo	Instituição
Políticas para o Ensino Médio: Recontextualizações no Contexto da Prática	Jean Mac Cole Tavares Santos	Currículo	UERN
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e Seus Projetos Político-Pedagógicos: na Mira(gem) da Politecnia e da (Des)Integração	Daniella de Souza Bezerra Walmir Barbosa	Trabalho e Educação	IFG
Os Intelectuais e a Construção de uma Proposta Hegemônica para o Ensino Médio Brasileiro	Valdirene Alves de Oliveira	Estado e Política Educacional	UEG
Investigando a Relação Jovens, Família e Trabalho: Aspectos que Permeiam a Exclusão Escolar Juvenil no Ensino Médio	Licinia Maria Correa	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	UFMG

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento apresentado nos quadros anteriores demonstra que o Ensino Médio estava pouco presente nos trabalhos da ANPED. Esse fato pode estar relacionado às políticas públicas, que tornaram há pouco tempo obrigatória essa etapa da Educação Básica, além do delineamento das políticas anteriores e da consolidação do campo de estudos sobre o Ensino Médio no final da primeira década do século XXI. Os trabalhos estão direcionados à dimensão política, curricular, do trabalho e dos movimentos sociais. Estudam, em sua maioria,

questões envolvendo diferentes propostas de significação do Ensino Médio aos jovens estudantes. Particularmente, o último trabalho, “Investigando a Relação Jovens, Família e Trabalho: Aspectos que Permeiam a Exclusão Escolar Juvenil no Ensino Médio”, discute questões relacionadas aos aspectos de exclusão dos jovens das escolas de Ensino Médio.

Quadro 8 - Levantamento bibliográfico ANPED NACIONAL 2015 – Florianópolis/SC

Título	Autor	Eixo	Instituição
Educação Integral, Jovens-Adolescentes e a Dimensão do Encontro: o Estabelecimento de Relações Interpessoais Significativas no Ambiente Escolar	Bárbara Ramalho	Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	UEMG
Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: Formação para a Emancipação ou Formação para o Mercado?	Jaqueline Ferreira de Almeida	Trabalho e Educação	UFES
Percepções do Novo no Contexto de Implementação do Ensino Médio Politécnico no RS	Luciana Bagolin Zambon	Trabalho e Educação	UFESM
Análises de Indicadores Educacionais do Ensino Médio na Amazônia Brasileira	Ronaldo M. de L. Araujo Doriedson S. Rodrigues João Paulo da C. Alves	Trabalho e Educação	UFPA
Expectativas e Projetos de Continuidade dos Estudos de Alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual	Maria José Braga Viana Flavia Pereira Xavier	Sociologia da Educação	UFMG
Um Breve Exame das Políticas Curriculares para o Ensino Médio na América Latina	Roberto Rafael Dias da Silva	Currículo	UFFS

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos trabalhos acima relacionados, o artigo “Percepções do Novo no Contexto de Implementação do Ensino Médio Politécnico no RS” é bastante próximo do contexto desta investigação no que se refere à proposta de reestruturação curricular; porém, delinea-se com investimento nas percepções dos professores e dos coordenadores pedagógicos de duas escolas de Ensino Médio. Destaco que as escolas elencadas pela pesquisadora eram bastante diferentes, uma com trabalho voltado ao conteúdo e estruturas conceituais e a outra com uma preocupação, mesmo que inicial, com a formação mais ampla e integral dos estudantes.

Quadro 9 - Levantamento bibliográfico ANPED SUL 2014 – Florianópolis/SC

(continua)

Título	Autor	Eixo	Instituição
O Programa do Ensino Médio Inovador das escolas da microrregião de Tubarão. SC	Marcia Fernandes Rosa Neu	Ensino Médio	UNISUL
Em cena, a Escola pelas Lentes dos Estudantes: Caminhos para a Pesquisa	Rosângela Gonçalves de Oliveira	Ensino Médio	IFPR
Concepções dos Alunos do Ensino Médio a Respeito das Aulas de Educação Física no Período do Noturno	Ilma Celia Ribeiro Honorato	Ensino Médio	Faculdade Guairacá
O Programa Ensino Médio Inovador Enquanto Programa de Inclusão ao Redesenho Curricular: Pontos e Contrapontos	Vanessa Campos de Lara Jakimiu	Ensino Médio	Prefeitura Municipal de União da Vitória
Ensino Médio e a Formação de Jovens do Campo	Natacha Eugênia Janata	Ensino Médio	UFSC
A influência de Fatores Externos na Opção dos Jovens pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	Raquel de Wallau Valéria Pereira Minussi Nara Vieira Ramos	Ensino Médio	UFSM
Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): Adesão Inicial e Monitoramento dos Dados do Fluxo Escolar	Vivian Isleb	Ensino Médio	Secretaria de Estado da Educação do Paraná Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
O Ensino Médio em Instituições Escolares do Rio Grande do Sul: Entre as Imperfeições do “Saber” fazer, a Qualidade Educacional e a Reformulação Escolar	Dirceu Adolfo Dirk	Ensino Médio	Não consta
O Ensino Politécnico: Novos Paradigmas, Novas Práticas	Aline Bernard Eva Teresinha de Oliveira Boff	Ensino Médio	UNIJUI
O Ensino Médio no Brasil: dos Desafios Históricos às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais	Angela Maria Corso Solange Toldo Soares	Ensino Médio	UECentro-Oeste/PR
Um Estudo com Jovens: Transição do Ensino Médio ao Ensino Superior	Mara Regina Zluhan Tânia Regina Raitz	Ensino Médio	Faculdade Avantis
Pesquisas sobre Ensino Médio no Brasil: Panorama dos Estudos Recentes Publicados na Área de Educação	Luciana Bagolin Zambon Fernanda Kerbern Eduardo Adolfo Terrazzan	Ensino Médio	UFSM
Os/as Jovens e os Frágeis Vínculos com a Escola de Ensino Médio	Ethiana Sarachin da Silva Ramos Sueli Salva	Ensino Médio	UFSM

(conclusão)

Título	Autor	Eixo	Instituição
O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, Interdisciplinaridade: Desafios Lançados	Átila de Macedo Maia Elisete Medianeira Tomazetti	Políticas Públicas e Gestão Educacional	UFSM
Organização Curricular do Ensino Médio Politécnico no RS	Maria do Carmo Lopez Balado	Currículo	UFPEL
Tendências Curriculares da Sociologia no Ensino Médio	Joana Elisa Röwer	Currículo	UFSM
Reforma Curricular do Ensino Médio Politécnico: Reflexões no Interior da Escola, Reflexos na Docência	Claudia Zank Margareth Fadanelli Simionato	Currículo	UFRGS
Os Sentidos da Experiência Escolar para jovens – um Estudo em Três Escolas de Ensino Médio	Vitor Schlickmann	Sociologia da Educação	IFRS

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos artigos localizados, o que mais se relaciona com a temática desta investigação é o texto de Maia e Tomazetti, pela aproximação com o Seminário Integrado, enfatizando a articulação entre as áreas do conhecimento oportunizada por esse espaço, e pelas situações vivenciadas pelos estudantes neste processo. Outros três artigos se referem ao Ensino Médio e à proposta do Estado do Rio Grande do Sul. O artigo de Balado é voltado à implantação da proposta com atenção à interdisciplinaridade. Os artigos de Zank e Simionato, bem como o de Bernard e Boff analisam o processo de implantação e evolução da proposta curricular. O trabalho de Dirk envolve um estudo do Ensino Médio em instituições públicas (estaduais e federais) e privadas. O trabalho de Zambon, Kerbern e Terrazzan caracteriza a produção do Ensino Médio em periódicos Qualis Capes A1, apontando para uma agenda de investigação no que se refere à definição e finalidades do currículo do Ensino Médio pelas escolas. Os demais artigos centralizam suas discussões em questões envolvendo o currículo, os jovens do campo, a escolha profissional e o fluxo escolar do Ensino Médio.

Quadro 10 - Levantamento bibliográfico ANPED SUL 2016 – Curitiba/PR

(continua)

Título	Autor	Eixo	Instituição
A Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico, seus Avanços e Desafios	Marlize Dressler Liliana Soares Ferreira	Ensino Médio	UFPR
Uma Proposta Metodológica para Pesquisas nas Intersecções Entre Currículo e Políticas Educacionais	Tábata Valesca Corrêa	Ensino Médio	UFPR
O Contexto Histórico e o Processo de Criação do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi)	Vivian Isleb	Ensino Médio	UFPR
A Proposta de Formação Continuada de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná	Adilson Luiz Tiecher	Ensino Médio	UFPR
Os Sentidos da Escola para Jovens de Camadas Médias	Rosana Da Silva Cuba	Ensino Médio	USP
A Área de Linguagens no Ensino Médio Politécnico	Ângela Balz Lusiane Cristina Ziemann Tolomini	Ensino Médio	UFPR
O Ensino Médio em Pauta nas Proposições do Poder Legislativo Federal: uma Análise Sobre Financiamento e Acesso	Debora Aparecida da Silveira	Ensino Médio	UFPR
O Ensino Médio Integrado no IFRS Campus Osório: a Relação entre o Processo Seletivo Meritocrático e as Desigualdades Escolares	Elisa Daminelli	Ensino Médio	UFPR
Tempo Livre e Descanso: o Lazer dos Jovens Contemporâneos	Ivanês Zappaz	Ensino Médio	UFPR
A Oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Pronatec (2011-2014): Democratização do Acesso?	Letícia de Luca Wollmann Saldanha	Ensino Médio	UFPR
A Problematização da Noção de Juventude e a Qualidade na Educação: o Caso do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio	Marcos Vinicius da Silva Goulart	Ensino Médio	UFPR
A Formação dos Jovens no Contexto do Ensino Médio Brasileiro: Proposições do Programa Ensino Médio Inovador Versus Proposições do Projeto Jovem de Futuro	Simone Sandri	Ensino Médio	UFPR
Evasão Escolar, a Escola e o Mercado De Trabalho: o que Dizem Jovens do Ensino Médio de Escolas Públicas	Rosangela Fritsch Ricardo Ferreira Vitelli	Ensino Médio	UFPR

(conclusão)

Título	Autor	Eixo	Instituição
A Formação dos Jovens no Contexto do Ensino Médio Brasileiro: Proposições do Programa Ensino Médio Inovador Versus Proposições do Projeto Jovem de Futuro	Simone Sandri	Ensino Médio	UFPR
Juventude, Tecnologias Digitais e Ensino Médio: uma Interlocação Necessária	Sueli Salva	Ensino Médio	UFPR
Programa Ensino Médio Inovador (Proemi): Possibilidades Anunciadas para o Enfrentamento da Reprovação e Abandono Escolar	Vivian Isleb	Ensino Médio	UFPR
Juventude, Tecnologias Digitais e Ensino Médio: uma Interlocação Necessária	Sueli Salva	Ensino Médio	UFPR
Programa Ensino Médio Inovador (Proemi): Possibilidades Anunciadas para o Enfrentamento da Reprovação e Abandono Escolar	Vivian Isleb	Ensino Médio	UFPR

Fonte: Elaborado pela autora

Os trabalhos que compõem esse último quadro são relacionados no Eixo 2 - Ensino Médio. Desde a edição regional da ANPED em 2014, foi organizado um Eixo nomeado Ensino Médio. Esse fato marca o direcionamento e, ao mesmo tempo, a necessidade de investigações sobre essa temática. Esse Eixo Temático coincide com a passagem de dez anos do período compreendido no segundo Estado da Arte realizado por Sposito e colaboradores com relação às pesquisas sobre jovens. O primeiro trabalho do quadro, “A Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico, seus Avanços e Desafios”, faz referência direta à reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, mais especificamente no que se refere a repensar o papel social da escola atual. Na grande maioria dos trabalhos apresentados nesse eixo da ANPED SUL 2016, as discussões referentes às políticas públicas estão presentes. O Ensino Médio Politécnico gaúcho consta em um dos trabalhos, mas a discussão abrange a área das linguagens. Os demais trabalhos apresentam estudos referentes ao lazer dos jovens, às tecnologias digitais, à reprovação, à evasão e ao mercado de trabalho.

Considerando o levantamento apresentado, percebe-se um crescimento dos estudos direcionados ao Ensino Médio. Retomo a especificidade desta investigação

no que se refere ao Seminário Integrado como articulador das experiências juvenis a partir do movimento que parte da ingenuidade, para a curiosidade crítica e epistemológica, tomando o cotidiano como fonte de pesquisa.

Dessa forma, é fundamental contextualizar os pressupostos teóricos que ancoram, apoiam e, ao mesmo tempo, iluminam a trajetória do estudo, especialmente no que se refere ao conhecimento e sua epistemologia.

3 SINALIZAÇÕES TEÓRICAS: ENTRE O CARRILAR, O DESCARRILAR E O RECARRILAR DOS CONCEITOS

Os pressupostos teóricos que ora apresento contribuem para uma contextualização apoiada em algumas escolhas conceituais realizadas ao longo do estudo. Em vista disso, este capítulo está organizado de forma a tratar, inicialmente, das sinalizações referentes ao cotidiano do Ensino Médio. Na sequência, receberão espaço os pressupostos teóricos acerca da experiência escolar e juvenil. No tópico seguinte, contextualizo teoricamente a tríade do conhecimento de Paulo Freire, ou seja, a curiosidade ingênua, crítica e epistemológica, e finalizo com o uso pedagógico da pesquisa na escola.

3.1 COTIDIANO DO ENSINO MÉDIO: DECIFRANDO ENIGMAS

A etapa do Ensino Médio está envolta por diferentes sujeitos sociais, dentre eles os/as jovens estudantes. A perspectiva teórica que ancora a intenção de decifrar alguns enigmas do cotidiano do Ensino Médio tem inspiração na sociologia da vida cotidiana a partir das reflexões provocadas por José Machado Pais. Desse modo, seus pressupostos terão centralidade na sistematização e compreensão do que o cotidiano dará a ver, daquilo que ele mostrará.

A juventude está inserida no cotidiano, na realidade e na rotina social, mas, para a sociologia do cotidiano, não há como ter posse do real. Esse, para Pais (2003, p. 108), “é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano”, pois, muitas vezes, o que se passa no cotidiano “não deixa grandes marcas de visibilidade”. Nesse contexto, a descoberta pode acontecer na atenção para as pequenas marcas visíveis presentes no cotidiano.

O cotidiano é definido, de acordo com Pais (2003, p. 111-112), “como uma rota de conhecimento”, como algo que se passa todos os dias quando nada parece passar. Essa rota do cotidiano “carrila através de conceitos, os quais constituem, por assim dizer, os vagões ou carruagens do conhecimento. Mas o investigador é o maquinista do carrilamento do conhecimento”. Sendo assim, assumo o lugar de

maquinista e atento para os possíveis descarrilamentos, para os afastamentos, para os recarrilamentos que se fizeram necessários nessa trajetória pelos caminhos teórico metodológicos, não necessariamente sabendo, de antemão, em que estação se chegará. Sei que é preciso tomar alguns cuidados com os fragmentos das experiências que acontecem no cotidiano, mesmo que eles sejam minúsculos, pois “é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos” (MELUCCI, 2004, p. 13).

Dessa forma, ao adentrar no cotidiano dos/das jovens estudantes, entre carrilar e descarrilar, entre “rotina e ruptura” é que a sociologia do cotidiano passa um pente-fino na paisagem social, em busca dos significantes mais do que dos significados. Em seu percurso, mantém-se aberta a tudo que acontece, mesmo quando, aparentemente, nada ocorre (PAIS, 2003a, p. 29). Na perspectiva de Pais (2003a, p. 67), é como se o cotidiano se assemelhasse a uma espécie de “sonda para captar camadas inacessíveis aos instrumentos mais usuais do conhecimento sociológico”. Algumas ‘sondas’ podem nos ajudar a encontrar detalhes ou vestígios, os quais, à luz de Pais, “são indiciantes de descobertas científicas” (2003a, p. 69).

Os detalhes, os vestígios encontrados no cotidiano dos/das jovens estudantes, mostrados pelas provocações dos trilhos metodológicos escolhidos e anunciados na sequência, “adquirem um significado de conotação que ajuda à revelação, à *decifração* do real” (PAIS, 2003a, p. 70).

Ao tomar o cotidiano como trilho condutor do conhecimento, é fundamental estar ciente dos descarrilamentos, dos recarrilamentos e afastamento dos trilhos, visto que o carril não tem um ponto de chegada pré-definido, mas há que estar situado, de acordo com Pais (2003a, p. 74), em um contexto “histórico-original-significativo” e não no “banal-insignificante”. O cotidiano dos/das jovens estudantes, envoltos na rotina do Ensino Médio e nos espaços do Seminário Integrado, permite uma visão de menor escala, uma dimensão microssociológica, como uma ‘brecha’ em meio à vida cotidiana, possibilitando alcançar, como afirma Lefebvre (1980) apud Pais (2003a, p. 78), “o extraordinário do ordinário”.

No cotidiano do Ensino Médio, dentre outros sujeitos, estão os/as jovens estudantes. Cada jovem vive a juventude como um momento de sua vida, de seu processo educativo e de formação, de forma particular. Concordo com Stecanela

(2010) ao afirmar que compreender a ideia de juventudes significa tratar essa etapa da vida em sua totalidade, ou seja, considerar seus sujeitos, sua condição e situação juvenil. Ancorada em Pais (2009), é necessário considerar a juventude como uma categoria homogênea e heterogênea ao mesmo tempo. Há elementos que se identificam e outros que se diferenciam em uma mesma condição, a de ser jovem.

A juventude requer ser entendida, percebida, respeitada, experienciada e vivida. Os/as jovens carecem ser considerados integrantes, com suas ideias, motivações, interesses, histórias, percursos, descobertas, intenções, erros e acertos. Para Pais (2003, p. 45), “a juventude constitui-se como um laboratório ou cenário de mudança das estruturas sociais”. Esse modo de olhar a juventude nem sempre foi assim. Por muito tempo, essa etapa da vida foi “associada à metáfora da passagem, da transição, do tempo de preparação para a vida adulta” (STECANELA, 2010, p. 70), sendo considerada apenas uma fase, um “rito de passagem” para a vida adulta (PAIS, 2009).

Em seus estudos sobre juventude, Pais (2003, 2005) comunica uma demarcação atenuada entre as gerações, ou seja, as fronteiras entre os ciclos de vida que espaçam as diferentes gerações mostram que “já há referências a gerações de fronteira ou gerações sanduíche, como é o caso da que é constituída por jovens adultos” (PAIS, 2009, p.372).

O estudo de Stecanela (2010, p.83), pautado em uma considerável revisão de literatura sobre o conceito de juventude, indica que “a noção de juventude é socialmente variável, determinada por fatores históricos e culturais”. Considerando essa construção e as variações históricas e culturais, os/as jovens estudantes que participaram desta investigação tiveram um espaço para registrar suas narrativas provocadas pelas paradas metodológicas definidas. Quem são esses/essas jovens estudantes, quais suas perspectivas, a que tempo histórico e culturas pertencem, que histórias estão construindo, que relações estabelecem com o tempo e com a vida, com a escola, com os professores, com o conhecimento, com a curiosidade? Os/as jovens vivem a juventude ou ela é percebida e experienciada como uma passagem, como um período de transição, como apenas mais uma etapa da vida?

Ainda com base em Stecanela, a juventude pode ser concebida como “categoria social”, sendo “ao mesmo tempo um período de preparação e experimentação e um período de espera e de risco” (2010, p. 92). Para os/as jovens, é um período confuso, de muitas dúvidas, escolhas, desafios, inseguranças,

novidades, mas, ao mesmo tempo, em muitos casos, uma fase com foco no trabalho, nas responsabilidades e necessidades econômicas, nas questões profissionais e de futuro. Muitas dessas situações de vida acabam por não considerar o indivíduo, a pessoa que habita o jovem estudante. Dayrell (2003) afirma que, para situar o que significa ser jovem, faz-se necessário articular a noção de juventude e “sujeito social”, contextualizando-o historicamente no tempo e no espaço, além de considerá-lo sujeito portador de uma identidade.

Com relação à condição juvenil na contemporaneidade, Sposito (2009) afirma que há “imprecisões” sobre quando começa e quando termina a juventude. Presenciamos o “caráter contingente destas categorias” (SIROTA 2006 apud SPOSITO 2009, p. 18). Para Tomazetti et al (2014, p. 27), “a idade entre 15 e 24 anos orienta os estudos demográficos da população considerada jovem; essa faixa etária vem sendo alargada para 29 anos”.

Pais (2003, p. 40) esclarece que a noção de juventude existe desde há muito tempo, porém ganha consciência social a partir do momento em que se verifica o prolongamento dos tempos de passagem e a sua constituição como grupo social. Por sua vez, Dayrell e Carrano (2014, p. 110-111) também atentam ao entendimento da juventude como “uma categoria socialmente construída”, a qual é “parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”.

Em termos dessa investigação, a juventude é compreendida não apenas como um momento da vida, como um ritual de passagem para a vida adulta, mas entendida na sua dinamicidade e transformações ao longo da história. Dessa forma, não há como adentrar no cotidiano escolar dos/das jovens estudantes sem atentar para a dimensão e o contexto social onde estão inseridos. A juventude é vivida por “jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 112).

De acordo com Sposito (2009, p.17), “instituições tradicionalmente encarregadas da socialização das novas gerações”, incluindo também a escola, “sofrem os efeitos dos processos de mudança que alteraram as relações entre adultos e jovens nos últimos 50 anos. Os impactos sobre o ciclo de vida, em especial sobre os jovens, têm sido analisados de modos diferentes pelos

pesquisadores”. Nessa via, é importante atentar às questões geracionais, tendo o cotidiano como fonte de investigação.

Embora na contemporaneidade sejam observados deslocamentos nas relações sociais e nas concepções sobre as diferentes gerações, é oportuno considerar os/as jovens de modo integral, em todas as dimensões da experiência, tanto escolar como social, com suas ideias, motivações, interesses, histórias, percursos, descobertas, intenções, erros e acertos. Cabe, então, uma atenção, um cuidado, um olhar com relação ao/a jovem estudante e seus anseios nas interconexões entre a experiência juvenil e a experiência escolar, entre o cotidiano juvenil e o cotidiano da escola.

Assumo os dizeres de Pais (2003a, p.31) ao afirmar que “os conceitos e teorias devem entender-se como instrumentos metodológicos de investigação a serviço da capacidade criadora de quem pesquisa”. É nessa direção que acredito ser fundamental definir os sujeitos desta pesquisa como “jovens estudantes”. Alguns autores classificam a juventude como uma etapa da vida caracterizada por modificações físicas e psicológicas, antecedendo a entrada para a vida adulta, não sendo possível determinar uma faixa etária de início e término dessa fase. No entanto, um conjunto de outros autores abordam a juventude em suas características socioculturais, considerando essa estação da vida no plural – juventudes – pois não há uma única forma de ser jovem.

É possível que a realidade apenas tenha se insinuado nas narrativas dos/das jovens e que não se entregue de modo claro, conforme observa Pais (2003) sobre os enigmas que acompanham os estudos ancorados na sociologia do cotidiano. Dessa forma, tendo em mãos as peças encontradas entre as rotinas e as rupturas da vida cotidiana dos/das jovens estudantes do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, sigo na tentativa de decifrar os enigmas que envolvem experiência escolar e experiência juvenil.

3.2 EXPERIÊNCIA ESCOLAR E EXPERIÊNCIA JUVENIL: EM BUSCA DE CONEXÕES

O conhecimento está vinculado aos princípios da epistemologia, alicerçados na filosofia desde os tempos da Antiguidade. Levando isso em conta, menciono

neste subcapítulo algumas considerações que sustentam epistemologicamente os processos educacionais do objeto em questão no que se refere à experiência escolar e juvenil.

De acordo com Paviani (2009, p.11), Epistemologia é a “disciplina filosófica que estuda, primeiro o conhecimento em geral e, segundo, o conhecimento científico em particular”. O termo Epistemologia é composto de “*episteme* e *logos* em grego, ou *scientia* e *ratio*, em latim, que dão origem aos termos ciência ou conhecimento e razão ou teoria, teoria do conhecimento ou da ciência”.

Aristóteles (1984), afirmava na *Metafísica* que “todo homem por natureza deseja conhecer”, ou seja, pelo fato de ser humano, o homem já tem essa peculiaridade. Segundo Bombassaro (1992, p. 16), “é no conhecer – processo pelo qual o homem compreende o mundo – e no conhecimento – conjunto de enunciados (formalizados ou não) sobre esse mundo” que a racionalidade e a historicidade se fazem presentes.

Conforme Bombassaro (1992, p. 18-19), “ao tratar da questão do conhecimento, deve-se ter presente, em primeiro lugar, que ele é uma atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca”. O autor segue suas considerações afirmando que o conhecimento, além de ser uma atividade intelectual, “é também o resultado concreto dessa atividade, um conjunto de enunciados, sistematizados ou não, que o homem produz e do qual necessita, não só para comunicar-se, mas também para sobreviver”. Nesse sentido, o conhecimento é “uma ação que se vincula não somente ao individual, mas também ao coletivo” (BOMBASSARO, 1992, p. 19).

Atualmente, podemos dizer que a noção de conhecimento tem se alargada, envolvendo o entendimento e a sensibilidade. Além do ato de conhecer, é preciso considerar como modalidade o agir e o fazer. Sendo assim, nas palavras de Paviani (2009, p. 18), “além do conhecimento teórico ou científico, o ser humano possui conhecimentos pré-teóricos presentes no fazer e no agir cotidiano, nas relações entre ele e o mundo, tanto em relação aos outros quanto em relação às coisas”. É nesse alargamento que se agregam as experiências juvenis e escolares acerca da relação com o conhecimento. Se entendermos o conhecimento como uma representação de algo, “de coisas e de relações entre coisas e pessoas, a faculdade do entendimento (conceitos), aliada à faculdade da sensibilidade (intuição,

percepção), organiza a experiência do ser humano como ser que está no mundo” (PAVIANI, 2009, p. 19).

O entendimento e a sensibilidade são, portanto, vias para o conhecimento, estão associadas a ele, mas nem sempre foi assim⁴¹. Para a Sociologia do Conhecimento, de acordo com Mannheim (1967, p. 15), o pensamento se processa numa totalidade histórico-social:

Nada é mais evidente do que o fato de que justamente as nossas próprias formas de pensamento são aquelas cuja natureza limitada nos é mais difícil de perceber, e de que somente um desenvolvimento histórico e social posterior nos proporciona a perspectiva que possibilita a compreensão de sua particularidade. (MANNHEIM, 1986, p. 211).

Mannheim afirma ainda que “o elemento de vontade detém uma importância essencial para o conhecimento na esfera política e histórica” (1986, p. 211). Essas afirmações desafiam a refletir: de que modo é possível relacionar o conhecimento e as formas de pensamento do/da jovem estudante que está inserido no cotidiano escolar do Ensino Médio? De que forma a curiosidade ingênua pode contribuir para enfrentar a natureza limitada do pensamento? Como este conhecimento é experienciado?

Nessa perspectiva, Wright Mills (1967, p. 131) defende que:

A visão de Mannheim coincide com o programa seguido por Dewey, desde 1903, quando ele abandona as preocupações tradicionais, em torno da relação ubíqua do pensamento em geral com uma realidade em sentido lato, por um exame específico do contexto, posição e efeito de um tipo de investigação.

Isso se relaciona com o pensamento de Dewey (1971) a respeito da experiência e da atenção dada à capacidade de pensar. Segundo o autor, a experiência está diretamente vinculada à educação, apesar de que, para ele, “a crença de que toda educação genuína se consoma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas”. Elas se caracterizam por produzir “o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores” (DEWEY, 1971, p. 14). Dewey expressa que uma experiência possibilita outras e novas experiências, e o processo de construção do

⁴¹ A Teoria do Conhecimento não será amplamente discutida; apresento algumas reflexões da pós-modernidade.

conhecimento acontece com essa ênfase, ou seja, o conhecimento se constrói com base na experiência.

Em seus estudos, Dewey (1971) apresentou um novo modo de pensar, uma reconstrução filosófica, com reflexões acerca do conhecimento, contribuindo em prol de uma sociedade democrática e de uma educação progressiva. Esse novo modo de pensar deu origem à “teoria da experiência” e, conseqüentemente, ao princípio de *continuidade* de experiência, o qual significa “que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1971, p. 26), discriminando as experiências educativas das deseducativas.

Para Dewey (1971, p. 33), “a educação progressiva será sempre mais difícil de se conduzir do que o sistema tradicional”, pelo fato de ser necessário que o educador reconheça experiências as quais levem ao crescimento pelas situações concretas apresentadas no ambiente, mas não deixando desaparecer as condições objetivas, pois “reconhece-se que elas participam da experiência”. Um segundo princípio, relacionado à teoria da experiência que Dewey apresenta, é o da *interação*, o qual “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas” constituindo uma *situação* (DEWEY, 1971, p. 34). O princípio da *interação* valoriza não apenas as condições externas no controle da experiência, mas fatores internos que contribuem na decisão da experiência de cada um. Para Dewey (1971, p. 37), “os dois princípios continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem”; constituem, assim, “os aspectos longitudinais e transversais da experiência”. Esse processo segue enquanto a vida e a aprendizagem continuarem, mas, para tal, faz-se necessário adotar, de acordo com Dewey, uma filosofia de experiência, considerando, de acordo com o autor, que toda experiência humana é uma experiência fundamentalmente social.

Além da filosofia da experiência de Dewey, a sociologia da experiência abordada por Dubet também pode contribuir para pensar a articulação entre as experiências juvenis e escolares oportunizadas de uma forma ou outra pelo Seminário Integrado. Desde suas primeiras obras, Dubet (1987, p. 423-425 apud DUBET 2003, p. 16) afirmava que “em vez de procurar a historicidade nos grandes acontecimentos, precisa-se aprender a ler por dentro dos pequenos acontecimentos, por dentro das pequenas histórias... os atores existem lá onde menos se espera

encontrá-los”. Os atores neste estudo são os/as jovens estudantes que experienciam diferentes e diversas situações nos espaços escolares e não escolares nos quais se encontram cotidianamente.

Considerando a socialização e a formação escolar, para Dubet e Martuccelli (1997, p. 261), a escola é um importante espaço de socialização que deve ser construída pelos atores. Os autores apresentam a escola múltipla como uma das definições sociológicas delimitada pela “noção de experiência escolar” e destacam que, nesse modelo, a escola “permanece ligada ao tema da integração social, interpretando a socialização em termos de atividades dos indivíduos”. Desse modo, “a socialização não pode mais ser vista em termos de aprendizado de papéis, mas em termos de construção de experiências”. Ademais, sendo a experiência escolar uma das funções objetivas da escola, os/as jovens estudantes, sujeitos deste estudo, a partir de mecanismos e processos de socialização, constroem suas experiências escolares.

Atualmente, não há segurança com relação às finalidades da escola como há algum tempo atrás. Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 14, tradução minha), “a fabricação de atores e de sujeitos não surge já harmoniosamente do funcionamento regulamentado de uma instituição na qual cada um desempenharia seu papel. Então, é necessário substituir a noção de papel pela de experiência⁴²”. A capacidade de manejar as próprias experiências possibilita que os estudantes se constituam como sujeitos, tornando-se autores de sua própria educação. Nesse contexto, é importante que os/as jovens, como agentes da própria educação, articulem as lógicas do sistema, considerando, de acordo com Dubet e Martuccelli (1998, p. 14, tradução minha), a integração da cultura escolar, a construção de estratégias sobre o mercado escolar, o manejo subjetivo dos conhecimentos e as culturas que eles carregam. Nesse sentido, “toda educação é uma autoeducação, não é tão só uma inculcação, é também um trabalho sobre si mesmo⁴³”.

O trabalho sobre si mesmo envolve uma multiplicidade de relações e ações em diferentes esferas dentro e fora da escola, oportunizando, assim, um crescimento amplo das diversas dimensões da experiência, seja ela escolar ou não

⁴² **Do original:** “la fabricación de actores y de sujetos no surge ya harmoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol. Entonces es necesario reemplazar la noción de rol por la de experiencia”. (DUBET, MARTUCCELLI 1998, p. 14)

⁴³ **Do original:** “toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo” (DUBET, MARTUCCELLI 1998, p. 14).

escolar. Desse modo, tudo o que for experienciado pelos/pelas jovens, de forma positiva ou negativa, tem participação na sua formação como sujeitos e nas suas aprendizagens escolares.

Nesse viés, de acordo com Pais (2003a, p. 101), “os indivíduos e o senso comum são produtores de conhecimento, mas não de um conhecimento sociológico”. Dessa forma, parafraseando o autor, é necessário entender os contextos de intersubjetividade presentes na realidade social cotidiana experimentada pelos indivíduos, na qual o senso comum tem lugar. Para a sociologia da vida cotidiana, as interpretações e as evidências do senso comum são importantes (PAIS, 2003a, p. 103), como são importantes os “saberes da pura experiência feitos” para Freire (1996, p. 29). Nesse cenário, a partir das reflexões propostas por Schutz (1995, p. 198, tradução minha), o contexto da experiência é base para a compreensão da vida cotidiana. Ele afirma que “a este acervo de experiência à mão pertence nosso conhecimento de que o mundo em que vivemos é um mundo de objetos bem circunscritos, com qualidades definidas, entre as quais nos movemos, que nos resistem e sobre as quais podemos atuar⁴⁴”.

O saber da experiência feito, à luz de Freire (2016, p. 181), envolve a forma espontânea de perceber e de saber as coisas no movimento que fazemos no e com o mundo a partir dos significados que internalizamos. Esse saber ainda não é indagado nem criticado, ele é espontâneo e “não opera epistemologicamente”. Freire chama esse saber de “experiência feito, a que falta, porém, o crivo da criticidade. É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada” (2016, p. 181). Esse saber construído no agir e no fazer não deve ser considerado inferior. Ao contrário disso, é importante que seja escutado e valorizado em sua sábia ingenuidade, para que, posteriormente, nas aproximações e ampliações aos conhecimentos socialmente construídos, possa se deslocar para um outro saber.

Dada a amplitude das interlocuções anteriormente mencionadas e que estão em pauta desde os filósofos gregos até a contemporaneidade, as questões

⁴⁴ **Do original:** “a este acervo de experiencia a mano pertenece nuestro conocimiento de que el mundo em que vivimos es um mundo de objetos bien circunscriptos, con cualidades definidas, entre los cuales nos movemos, que nos resisten y sobre los cuales podemos actuar”. (SCHUTZ, 1995, p. 198)

referentes ao conhecimento e experiência continuam presentes nas discussões epistemológicas e seguem sendo estudadas. Nesse cenário, o conhecimento é compreendido pela SEDUC, conforme consta na PREM/RS, como “um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório”, considerando a produção do conhecimento a partir das ações do homem e dos seus processos de modificação da natureza (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15 apud SEDUC, 1999, p.34).

O processo de construção do conhecimento é um processo aberto e pode ser entendido como um desenrolar que faz parte do humano e de sua experiência. O Seminário Integrado fez parte das experiências escolares e juvenis de estudantes entre os anos de 2012 e 2016. Para analisar como aconteceu a relação dos discentes com o conhecimento pelo movimento da curiosidade ingênua, com deslocamentos para a crítica, analisando se existem ou não aproximações com a curiosidade epistemológica, é que adentrarei na tríade do conhecimento.

3.3 TRÍADE DO CONHECIMENTO: CURIOSIDADE INGÊNUA, CRÍTICA E EPISTEMOLÓGICA

Para Freire, o conhecimento envolve um processo de busca, ou seja, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2015, p. 81). O autor destaca ainda que a busca pelo conhecimento permanece presente, não cessa, não se esgota, acompanha os sujeitos desde que estejam próximos e em contato com o mundo e não isolados dele. Tal postura diante do que se deseja conhecer coloca o sujeito cognoscente em constante movimento.

Associado a esse processo de construção do conhecimento está a tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica. Considerando a tríade supracitada, comparo-a a uma maratona, no sentido de trajetória, de movimento, em que: a curiosidade ingênua estaria relacionada ao posicionamento inicial de largada, ou seja, ao senso comum, ao modo como a realidade é lida; a curiosidade crítica envolveria a dimensão da análise de modo a desafiar e provocar o distanciamento em relação ao posicionamento inicial no âmbito do processo de construção do conhecimento; e a curiosidade epistemológica estaria relacionada ao distanciamento

da posição inicial, considerando os deslocamentos entre a visão inicial e alienada da realidade com a interpretação dela, chegando, dessa forma, a uma aproximação teórica com o conhecimento socialmente construído, com vistas ao estabelecimento de novas relações, indagações e mudanças rumo à ampliação e à construção de outros saberes. A maratona é permanentemente percorrida; a posição inicial está constantemente envolvida em novas largadas, em novas experiências e possíveis aproximações teóricas e interpretativas. Esse movimento não acontece de forma linear, mas transita por diferentes momentos, envolvendo o sujeito cognoscente a alçar outras posições, avançando na sua criticidade, nos seus conhecimentos e nos seus deslocamentos em direção à próxima maratona a ser percorrida, movida por outra curiosidade. O Seminário Integrado pode ser considerado um dos provocadores desse movimento, dessa maratona pela construção do conhecimento.

Destaco que o Seminário Integrado não é o único espaço dos processos escolares capaz de motivar que estudantes vivenciem a maratona do conhecimento, mas apresentou este propósito mais claramente definido na PREM/RS, podendo ter se configurado em um contexto aberto para tal. Como seguir a maratona pela tríade sem uma parada nas questões que envolvem o respeito à curiosidade defendido por Freire?

A curiosidade é uma insistência explícita na obra de Paulo Freire (ASMANN, 2004), dado que o próprio autor queria ser lembrado como alguém profundamente curioso. Considerando tal afirmação e a relevância basilar e fundante da curiosidade em seu estudo e na produção do conhecimento, circudei esse conceito e sua presença nas principais obras de Paulo Freire.

Em **Extensão ou Comunicação?**, publicado em 1969 no Chile, Freire relaciona curiosidade à situação gnosiológica do educador que pesquisa, que estuda, que estabelece diálogos com outros, que questiona a si mesmo e que “quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota” (1983, p. 54). Há um destaque para o diálogo como uma “fundamental estrutura do conhecimento” denunciando a postura do professor transmissor do conhecimento e anunciando uma atitude vinculada à superação desta em prol do movimento de busca do saber movido pela curiosidade. Esse movimento permite aos educandos enfrentarem a anestesia da ingenuidade diante do mundo e se sentissem desafiados a “pensar corretamente e não memorizar” (FREIRE, 1983, p. 55).

A obra **Por uma pedagogia da pergunta**, publicada em 1985, de Paulo Freire e do filósofo chileno Antonio Faundez, apresenta uma conversa entre os autores, os quais ressaltam que a curiosidade, a dúvida e a inquietação dos estudantes, quando há espaço e liberdade para tal, abalam as certezas do professor, podendo ser fontes mobilizadoras de reflexão e novas buscas. A pergunta é a abertura, é o começo. Nas palavras de Freire, “todo conhecimento começa pela pergunta”. Faundez (2017, p. 67) endossa com a afirmação “Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta!”. Os autores seguem analisando o fenômeno do ensino e a forma como ele vem acontecendo: em uma única via, seguindo uma só direção, ou seja, do professor para o estudante. Muitas vezes, quando este último deseja anunciar alguma pergunta, a qual expressa a curiosidade, acontece o que Freire chama de “castração da curiosidade”, negando as chances de descobrir. Pensando sobre o espaço escolar, o sistema de ensino, a formação de grande parte dos professores e a trajetória histórica da educação no Brasil, é possível identificar um distanciamento entre o ensino praticado pela grande maioria dos professores, ou seja, um ensino sem espaço para a pergunta, com um viés autoritário, e o ensino desejado pela maioria dos jovens estudantes.

Na obra **Política e Educação**, Freire reconhece o conhecimento “como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da *curiosidade* em constante movimento de procura” (2001, p. 14-15). Nessa procura, historicamente, os métodos se aprimoraram, resultando em uma “maior ou menor exatidão dos *achados*”. Sem esses métodos, a curiosidade, mesmo “tornada epistemológica, não ganharia eficácia”, mas com eles as certezas ontológicas são histórica e socialmente fundadas. Essa ideia mobiliza tamanha preocupação e reflexão de Freire, que a relaciona com a natureza humana em suas obras. Freire sublinha ainda que a transposição da curiosidade ingênua, em direção à curiosidade exigente, envolve rigor metodológico, para ter mais exatidão quanto aos achados. Esse movimento significou “mudar também a possibilidade de conhecer, de ir mais além de um conhecimento opinativo pela capacidade de apreender com rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade” (FREIRE, 2001, p. 15-16).

Ao analisar a formação permanente do educador, Freire (2001) evidencia a impossibilidade de educadores domesticados conseguirem provocar a curiosidade crítica dos seus educandos. Para o pensador, essa curiosidade é necessária ao ato de conhecer por oportunizar o risco, a aventura criadora, mas como ela pode ser

provocada por educadores que não se arriscam, que não confiam em si, que se encontram amarrados “ao “guia” com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como “salvadores”? (FREIRE, 2001, p. 85).

A curiosidade crítica aparece explícita nessa obra e diretamente vinculada ao processo de conhecer para além de um guia, em que suas amarras travam a aventura de criar. A curiosidade de que Freire trata “não é, obviamente, a curiosidade ‘desarmada’ com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu”. Ao contrário, “é a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente. É a curiosidade epistemológica”. Ela qual não se afasta da “imaginação criadora no processo de desocultação da verdade” (2001, p. 135, 136).

Em **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**, Paulo Freire destaca a relação do ensinar e aprender intimamente ligada à curiosidade, na medida em que, através dela “o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos” (2016, p. 55), envolvendo-se com a curiosidade dos estudantes na busca por outros caminhos e atalhos que ela os desafia a percorrer. Nessa obra, a curiosidade é repetidamente evidenciada, marcando a postura de busca tanto do professor, como do estudante. O professor é concebido como aquele que reconstrói caminhos de sua curiosidade a partir das curiosidades dos estudantes, e não aquele que as despreza como um “burocrata da mente”. Freire retoma e explicita a curiosidade epistemológica, afirmando ser aquela “que, tomando distância do objeto, dele se ‘aproxima’ com o ímpeto e o gosto de desvelá-lo. E essa curiosidade fundamental ainda não basta” (2016, p. 77). Para o autor, é preciso que estejamos preparados para um uso mais sistemático dessa curiosidade.

Em **Pedagogia da Autonomia**, Freire (1996) enfatiza que negar a curiosidade é negar a experiência formadora. O exercício da curiosidade está diretamente implicado na construção do conhecimento, na sua “capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer uma aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 1996, p. 85-86).

O que move a curiosidade é a pergunta. O que de fato importa nas palavras de Freire é que “professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”, ou seja, possam experienciar o conhecimento, a busca, a curiosidade em um constante

movimento. Nesse sentido, surgem questionamentos: de que forma estudantes vivem, experienciam o processo curioso? A curiosidade é percebida como um desafio? Para Freire (1996, p. 87), “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”. A curiosidade espontânea pode estar associada à curiosidade ingênua no sentido da inquietação desencadeadora da busca.

Ao atender uma curiosidade, outra se apresenta, ou o sujeito se apresenta a ela em um constante movimento de busca. Desse modo, “não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” (FREIRE, 1996, p. 88). E assim vamos nos aproximando dos “achados” da nossa curiosidade, na “promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 88).

Freire afirma que a pedra fundamental do saber “é a curiosidade do ser humano” (1996, p. 86). É preciso que estejamos atentos ao tratamento dado para a curiosidade. Como a curiosidade dos/das jovens estudantes é tratada? Ela provoca movimentos em busca de algum conhecimento provisório? Os/as jovens se sentem desafiados pela curiosidade? Exercitar a curiosidade é uma provocação para a imaginação, para a suposição, para a busca e para a nova experiência; assim, a curiosidade vai sendo refinada. O respeito à leitura de mundo do educando e o reconhecimento das suas experiências estão diretamente relacionados à curiosidade, sendo que essa leitura deve ser tomada como ponto de partida. Freire destaca que a curiosidade, seja a geral ou a curiosidade humana, é um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento, como pode ser visto nas palavras do autor:

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorosa faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 123)

Além das obras, recorri ao Dicionário Paulo Freire, onde Freitas (2017) sinaliza que a curiosidade move para a produção e não apenas para o

armazenamento de determinada informação. A autora comenta ainda que Freire considera as certezas castradoras da curiosidade dos educandos. Em contraponto, “considera a curiosidade uma espécie de *antídoto das certezas*⁴⁵ e propõe que as práticas da *educação libertadora* potencializem o caráter desafiador da curiosidade mediante a pedagogia da pergunta” (FREITAS, 2017, p. 107).

A ‘curiosidade epistemológica’, de acordo com Freitas (2017, p.108), é tematizada por Paulo Freire especialmente nas obras da década de 90, momento em que o autor a entende como “postura necessária para que o ato de conhecer se efetive numa perspectiva crítica”. Nesse sentido, “a *curiosidade epistemológica* não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É própria da *consciência crítica* e se desenvolve no processo de *conscientização*”.

Sendo a curiosidade epistemológica a própria consciência crítica, então a curiosidade ingênua, promovida com o devido rigor metodológico envolvendo o ato de conhecer, pode ser a via de tomada de consciência. Paulo Freire destaca que a curiosidade epistemológica representa uma contribuição e um desafio fundamental à formação de educadores (FREITAS, 2017, p. 108); porém, neste estudo, desloco a análise para o Seminário Integrado, investigando até que ponto ele promove aproximações com a curiosidade epistemológica na formação do/da jovem estudante.

Entendo que a tríade do conhecimento, desencadeada na pesquisa provocada pelo Seminário Integrado, permite a manifestação e a escuta da curiosidade ingênua, a qual, através de uma intervenção pedagógica mediadora, permeada pelo diálogo, possibilita a transição da ingenuidade para a curiosidade crítica, que desloca o sujeito da condição de alienação envolvendo pensar, refletir e pensar sobre. Dessa forma, tanto estudantes, quando professores, envolvidos no processo de construção do conhecimento, têm possibilidades de se aproximarem da curiosidade epistemológica, ou seja, do conhecimento teoricamente sistematizado e registrado, avançando para a libertação da ingenuidade, deslocando-se, assim, da alienação rumo à emancipação.

Quanto ao Seminário Integrado, ele desencadeou nos/nas jovens estudantes percepções diversas. Com isso, alguns vislumbraram caminhos para pesquisas,

⁴⁵ Grifo do autor

como se ela representasse portas abertas, pelas quais é possível avistar espaços para o novo e contemplar a curiosidade. Esse fato gerou desafios, instigando esses/essas jovens a se moverem na busca de respostas para suas indagações. Outros, porém, não perceberam possibilidades que o Seminário Integrado fomentou pela via da pesquisa na escola.

3.4 PESQUISA NA ESCOLA: UMA POLÍTICA QUE FLUTUA ENTRE ROTAS DISTINTAS

Considero importante situar de qual pesquisa na escola estou a falar. Por isso, recorro a Demo ao afirmar que a pesquisa “é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (DEMO, 1999, p.16). Nesse sentido, a pesquisa é indissociável do processo de educação, visa a instigar a curiosidade e o questionamento em relação aos fenômenos, implicando, assim, a superação da passividade e da reprodução de discursos prontos, com vistas à formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e participantes, propiciando o aprender a aprender.

Na obra de Moraes (2002, p. 127), “a educação pela pesquisa é uma modalidade de educação voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade com qualidade formal e política”. Desse modo, a educação pautada pela pesquisa contribui para a formação de sujeitos que se envolvam de forma diferenciada com a realidade na qual estão inseridos.

A pesquisa como princípio pedagógico está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e implica um redirecionamento nos modos de ensinar e de aprender. Busca instigar o estudante “no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos” (BRASIL, 2013, p. 164). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular⁴⁶ enfatiza, em suas competências gerais, a investigação, bem como o pensamento crítico e reflexivo, movimentos que a

⁴⁶ Documento da BNCC, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>

pesquisa é capaz de desenvolver, mas o documento não explicita a pesquisa como princípio educativo, compreendendo-a de outro modo: como princípio mediador para o conhecimento.

Para muitos/muitas jovens estudantes, a pesquisa na escola ainda está associada à busca de informações pelo esclarecimento de algum conceito ou dúvida, muitas vezes sanada em uma simples e rápida consulta à internet. Outros relacionam a pesquisa à área do conhecimento de Ciências Naturais e a experimentos oportunizados em algumas aulas. Alguns/algumas jovens estudantes imaginam que pesquisar seja tarefa daqueles colegas que se destacam nas avaliações e são classificados como os 'nerds' da turma. Talvez alguns/algumas jovens nunca tenham pensado sobre o que é pesquisar, se há uma única ou diferentes formas de fazer pesquisa, por que, para que e como se faz pesquisa. Possivelmente, desde a Educação Infantil ou Ensino Fundamental, escutaram em seus meios de convivência que fazer pesquisa seria tarefa apenas para acadêmicos do Ensino Superior ou cientistas de jaleco branco em laboratórios repletos de tubos de ensaio coloridos. Outro entendimento se relaciona ao fato de a pesquisa estar associada a momentos tensos e exigentes, ou apenas a simples ação de 'copiar' e 'colar' de algum site ou artigo da internet.

Nesse viés, compreender a pesquisa e como ela é concebida na escola mostra-se importante. Nas palavras de Demo (1999, p. 10), "pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória". Tendo isso em vista, este estudo busca compreender uma política pública estadual - Ensino Médio Politécnico – a qual, por meio do Seminário Integrado, propõe a retomada do pensar crítico do estudante e tem a pesquisa como um dos princípios orientadores.

A promoção da pesquisa na escola normalmente acontece em situações exigidas pelo próprio currículo escolar, mas não necessariamente. Ela pode ser assumida a partir do saber de pura experiência feito, pautada na curiosidade ingênua, a qual para Freire "resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso" (1996, p. 29). Através da pesquisa, da capacidade criadora dos/das jovens e do compromisso do educador com a criticidade do educando, há espaço e condição para promover a transição da ingenuidade para a curiosidade epistemológica.

Moraes pontua que a pesquisa como princípio educativo permite atingir uma nova compreensão do aprender, tanto para os estudantes, como para os professores na medida em que “pretende a transformação dos alunos de objetos em sujeitos da relação pedagógica, envolvendo-os individualmente e em grupos em reconstruções e produções” (MORAES, 2002, p. 136).

Considerando que a pesquisa na escola está em estreita articulação com o espaço do Seminário Integrado, proposto para ‘garantir’ a promoção da pesquisa, é importante reconhecer a sala de aula como um dos ambientes para que a pesquisa seja fomentada. Para isso, ainda há que se transpor a prática transmissiva do conhecimento, provocando a construção e não a mera reprodução dele, substituindo de acordo com Ramos “a atitude de endeusamento da certeza pela possibilidade da dúvida” (2002, p. 35). Dúvidas produzidas e escutadas no contexto da sala de aula permitem ultrapassar as limitações da aula tradicional, como uma cópia da cópia.

Esse movimento envolvendo a pesquisa é uma via considerável de superação da crise de sentidos no Ensino Médio, anunciada anteriormente, podendo a escola assumir para o/a jovem estudante um outro significado.

A pesquisa na escola como ferramenta metodológica permite, de acordo com Stecanela (2008, p. 04), “estabelecer o diálogo entre os saberes da vida e os saberes escolares”, avançando para além do espaço formal da escola, pois a pesquisa, segundo a autora, envolvendo a pergunta, a indagação, a curiosidade e a criatividade, é um “excelente instrumento que nos ajuda a transpor os muros dessa instituição que atende ao convite e aos anseios dos atores que nela penetram todos os dias, com suas trajetórias individuais e coletivas”.

Moraes (2007, p. 01) defende a ideia de que “pesquisar em aula é envolver-se em um jogo de perguntar e responder, jogo que exige a mudança das regras de ação do ensinar e do aprender”. Essa mudança tem seu ponto de partida no conhecimento já construído, considerando também os saberes prévios dos estudantes, seus saberes de experiência feita e, a partir desses, de acordo com Moraes, “exercita-se um jogo reconstrutivo, de elaboração gradativa de conhecimentos mais sólidos e fundamentados, mais abstratos e científicos”, ou seja, mais próximos à curiosidade epistemológica na lição de Freire.

Desse modo, é possível perceber a relevância da pesquisa na escola como princípio pedagógico e o potencial que apresenta para o enfrentamento da crise de sentidos do Ensino Médio, promovendo articulações entre as experiências juvenis e

escolares. O Seminário Integrado foi proposto no Ensino Médio Politécnico como espaço provocador de articulação entre o cotidiano escolar dos/das jovens estudantes e os contextos de vida dos quais fazem parte, a partir de vivências investigativas, mobilizadoras e com interferências na realidade.

Diante das sinuosidades teóricas anunciadas para apreciação da paisagem, alguns caminhos foram escolhidos e assumidos para compor os trilhos metodológicos que conduziram essa investigação.

4 TRILHOS METODOLÓGICOS

Os trilhos metodológicos que nortearam o percurso desta investigação de cunho qualitativo, com mesclas quantitativas, foram assumidos na busca por respostas à problemática anunciada e envolvem diferentes momentos, alguns percorridos logo no início, visando a explorar o cenário da investigação e outros trilhados durante a trajetória de pesquisa. O percurso metodológico está ancorado na sociologia da vida cotidiana, a qual toma o cotidiano como perspectiva metodológica, sendo o trilho que acompanha permanentemente a construção e o tratamento dos dados.

Nesse viés, explico os procedimentos metodológicos escolhidos ao longo da trajetória percorrida para desvendar a realidade do Ensino Médio Politécnico. Início a viagem explicando os motivos de o método misto ser um dos trilhos metodológicos. Após, apresento as vias escolhidas para o tratamento dos dados construídos ao longo da viagem. Na sequência, delimito a sociologia do cotidiano como inspiradora no deslizamento do olhar, com atenção ao que se passa no cenário investigado. Os trilhos e as vias são apresentados seguindo a viagem de forma cronológica com as paragens realizadas para apreciação da paisagem, construção e tratamento dos dados.

4.1 TRAJETÓRIA PERCORRIDA: DESVENDANDO A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Nesta viagem com vistas a desvendar a realidade, várias possibilidades metodológicas se apresentaram. A escolha do método misto se justifica por ser o caminho que melhor poderia contribuir para apreciar a paisagem e analisar para além do que ela está aparentemente a mostrar, ou seja, seria possível um olhar mais refinado e profundo, com paradas nas paisagens que pretendiam ser investigadas e aquelas que se mostraram no cenário do Ensino Médio ao longo do percurso.

Os métodos mistos “se baseiam no emprego simultâneo de métodos qualitativos e quantitativos⁴⁷” (MOSCOSO, 2017, p. 635, tradução minha, apud BRYMAN, 2006), tendo como finalidade, segundo o autor, certificar uma vigilância investigativa e uma coerência epistemológica. A utilização dos métodos mistos iniciou após os anos 50, sob a influência “da ideia de triangulação pensada como uma operação múltipla⁴⁸” (MOSCOSO, 2017, p. 635, tradução minha, apud CAMPBELL; FISKE, 1959). Atualmente, de acordo com Moscoso (2017), a formalização dos métodos mistos se encontra em pleno desenvolvimento e estabilização.

A utilização do método misto permite combinar procedimentos dos métodos quantitativos e qualitativos, respeitando “as concepções específicas da investigação, em relação direta com o plano que conduz o estudo⁴⁹” (MOSCOSO, 2017, p. 636, tradução minha). Além de respeitar as concepções e o plano de viagem desta investigação, o método escolhido oportunizou criatividade, liberdade vigilante e segurança metodológica nas estratégias e ferramentas eleitas para os trilhos e as paradas dessa trajetória investigativa, na medida em que permite “uma interpretação multidimensional e completa⁵⁰” (MOSCOSO, 2017, p. 639, tradução minha).

Moscoso assegura que “os métodos mistos nos parecem uma via legítima na busca investigativa, na condição de formalizá-los, desenvolvê-los e explicá-los de modo reflexivo e aplicado à singularidade do contexto de estudo⁵¹” (2017, p. 639, tradução minha). Após ter feito a opção pelo método misto, foi necessário organizar um roteiro de viagem que assegurasse a coerência no decorrer do processo investigativo, que contemplou um ponto de partida e algumas paradas, mas mantendo o trilho escolhido, ou seja, o método misto, também considerado por Moscoso como um novo paradigma epistemológico metodológico, “uma terceira via metodológica⁵²” (2017, p. 640, tradução minha).

⁴⁷**Do original:** “se basan en el empleo simultaneo de métodos cualitativos y cuantitativos” (MOSCOSO, 2017, p. 635 apud BRYMAN, 2006).

⁴⁸**Do original:** “de la idea de ‘triangulación’ pensada como una operación múltiple” (MOSCOSO, 2017, p. 635 apud CAMPBELL; FISKE, 1959).

⁴⁹**Do original:** “las concepciones específicas de la investigación, em vínculo directo com el plan que conduce el estudio” (MOSCOSO, 2017, p. 636).

⁵⁰**Do original:** “una interpretación multidimensional y compleja” (MOSCOSO, 2017, p. 639)

⁵¹**Do original:** “los métodos mixtos nos parecen una vía legítima en la búsqueda investigativa, a condición de formalizarlos, desarrollarlos y explicarlos de modo reflexivo y aplicado a la singularidade del contexto de estudio” (MOSCOSO, 2017, p. 639)

⁵²**Do original:** “una terceira vía metodológica” (MOSCOSO, 2017, p. 640)

Ao organizar o protocolo metodológico, o planejamento das paradas foi o passo inicial para pensar a sequência da investigação. Para melhor compreensão do protocolo, denominei cada fase metodológica de construção dos dados de ‘parada’. O tratamento dos dados construídos foi realizado com a escolha de algumas ‘vias’. Ao longo do caminho, cada ferramenta utilizada para a construção dos dados foi designada como ‘dispositivo’, o qual, à luz de Moscoso, tem “a finalidade de determinar os objetivos precisos de cada etapa da investigação empírica⁵³” (2017, p. 642, tradução minha).

No percorrer dos trilhos, algumas paradas foram definidas *a priori*, outras a posteriori, conforme apresento no quadro a seguir.

Quadro 11 - Paradas definidas *a priori*

Parada 1	Exploração do cenário de investigação (inquérito – questionários)
Via 1	Statistical Package for the Social Sciences – SPSS
Parada 2	Encontro com os jovens estudantes (grupos focais)
Via 2	Análise Textual Discursiva das narrativas dos jovens

Fonte: Elaborado pela autora em Lisboa (fevereiro de 2018).

Quadro 12 - Parada definida *a posteriori*

Parada 3	Conversa com gestores administrativos e educativos (entrevista semiestruturada)
Via 3	Análise Textual Discursiva das entrevistas

Fonte: Elaborado pela autora em Lisboa (fevereiro de 2018).

Cada uma das paradas e vias foi cuidadosamente planejada de forma a explorar o cenário da investigação constantemente ancorado na sociologia da vida cotidiana. Na sequência, apresento o detalhamento das paragens para construção dos dados e as vias de tratamento.

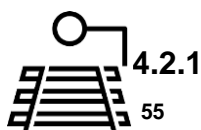
4.2 TRILHOS PERCORRIDOS: PARADAS DE CONSTRUÇÃO E VIAS DE TRATAMENTO DOS DADOS

A definição do objeto de pesquisa e a aproximação com os espaços de investigação possibilitaram percorrer um caminho inicial envolvendo a realização de um estudo exploratório com o intuito de desencadear categorias iniciais e direcionar

⁵³ **Do original:** “la finalidad de determinar los objetivos precisos de cada etapa de la investigación empírica” (MOSCOSO, 2017, p. 642)

o aprofundamento teórico e metodológico em trilhos ainda desconhecidos. Os trilhos metodológicos percorridos no início do caminho e as posturas assumidas oportunizaram uma contemplação inicial e timidamente imaginadora. No decorrer da investigação, novos trilhos foram desbravados e outros procedimentos metodológicos foram adotados.

Diante dessa possibilidade e com o objeto de estudo mapeado e a problemática de investigação desenhada, senti a necessidade de escutar a população que daria as primeiras “cores” para a tela⁵⁴ que estava saindo do seu esboço inicial. Foi então que organizei um estudo exploratório junto aos jovens estudantes e professores de escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de ensino da região de abrangência da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).



4.2.1

Primeira parada: estação estudo exploratório

55

Quadro 13 - Caracterização do cenário de investigação

Parada 1 – Estudo exploratório por meio de inquérito com 400 jovens estudantes de 14 municípios

Objetivo: analisar o cotidiano da pesquisa escolar no contexto das escolas da região de abrangência da 4ª CRE.

Dispositivo utilizado: questionário com questões fechadas, semiabertas e abertas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo exploratório foi organizado com a elaboração de dois questionários⁵⁶, ambos com questões abertas, semiabertas e fechadas. Um dos instrumentos foi destinado aos estudantes do Ensino Médio e outro aos professores que atuaram no Seminário Integrado. Esse estudo exploratório permitiu, conforme afirma Stecanela (2010, p.120), “um sobrevoo pelo contexto da pesquisa”. De fato, esse sobrevoo, pensado inicialmente com o objetivo de explorar, de melhor

⁵⁴ Tela utilizada como metáfora, no sentido de apoio inicial para a imagem que receberia as primeiras cores.

⁵⁵ Sinal de parada de trem.

⁵⁶ Os questionários estão nos Apêndices.

direcionar a investigação, desencadeou a percepção de algumas cores, ainda como respingos sem muita forma definida, na imagem que aos poucos foi retratada.

O alcance do estudo exploratório envolveu um grupo de 400 estudantes do Ensino Médio pertencentes a 20 escolas estaduais dos 14 municípios da região de abrangência da 4ª CRE. Além dos estudantes, também foram sujeitos deste estudo 97 professores responsáveis pelo Seminário Integrado nas respectivas escolas.

A população do estudo exploratório foi definida considerando ser essa o “conjunto de elementos que formam o universo de nosso estudo e que são passíveis de serem observados” (BARBETTA, 1994, p. 09). De acordo com informações da Secretaria da Educação (SEDUC), do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2016, o número total de estudantes do Ensino Médio diurno das escolas que pertencem à 4ª CRE era 13.702 e o número total de professores do Ensino Médio das escolas de abrangência dessa coordenadoria computa um total de 2.445, sendo que 302 eram docentes responsáveis pelo Seminário Integrado.

Frente a essa população, trabalhei com uma amostra probabilística⁵⁷ que indicava a necessidade de composição por um mínimo de 374 estudantes. O alcance do estudo exploratório chegou a uma participação de 400 jovens estudantes em 20 escolas de Ensino Médio dos 14 municípios da Serra Gaúcha. Com relação aos professores, trabalhei no estudo experimental com uma amostra de 97 professores, de um total previsto envolvendo 170 docentes.

Os dados do estudo exploratório, em sua grande maioria, foram construídos com a presença direta da pesquisadora. Tomei o cuidado de organizar uma tabela no Microsoft Word com os dados envolvendo o nome da escola, município, telefone, endereço, número de professores do Seminário Integrado, nome da coordenadora pedagógica ou da profissional com a qual fiz o primeiro contato telefônico, data e horário combinado para a realização do questionário e observações. Com a tabela organizada, iniciei os contatos telefônicos com as escolas relacionadas. Todas as escolas receberam bem o convite para participar da pesquisa e, prontamente, foi agendada a visita. Ao chegar na escola, tinha em mãos a carta de apresentação⁵⁸ com a identificação da pesquisadora e da proposta de estudo.

⁵⁷ A fórmula utilizada para o cálculo do tamanho mínimo da amostra foi $n = N \cdot 0,5 \text{ (ao quadrado)} \cdot Z \text{ (ao quadrado)} \text{ dividido por } 0,5 \text{ (ao quadrado)} + (N-1) \cdot E \text{ (ao quadrado)}$, sendo que N=tamanho da população, n=tamanho da amostra, E=erro máximo tolerável e Z=probabilidade.

⁵⁸ A carta de apresentação está nos Apêndices.

Os 14 municípios de abrangência da 4ª CRE são: Antônio Prado, Cambará do Sul, Canela, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Gramado, Jaquirana, Nova Pádua, Nova Petrópolis, Nova Roma do Sul, Picada Café, São Francisco de Paula e São Marcos. O quadro que segue informa o número de escolas estaduais de cada um dos 14 municípios da 4ªCRE.

Tabela 2 - Escolas da 4ª CRE

Município	Número de escolas de Ensino Médio
Antônio Prado*	03
Caxias do Sul*	30
Cambará do Sul	01
Canela	04
Farroupilha	05
Flores da Cunha	02
Gramado	03
Jaquirana	01
Nova Pádua	01
Nova Petrópolis	02
Nova Roma do Sul	01
Picada Café	01
São Marcos	02
São Francisco de Paula*	02

*municípios que têm escola rural.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos municípios com até cinco escolas estaduais de Ensino Médio, uma foi contemplada na pesquisa. Apenas no município de Caxias do Sul, o qual possui 30 escolas estaduais de EM, contei com a participação de estudantes de seis escolas. O critério de escolha se deveu por serem consideradas escolas-núcleo⁵⁹.

Optei por realizar o questionário em todas as escolas rurais da 4ªCRE, com o intuito de verificar as aproximações e os distanciamentos entre ambas realidades. De acordo com Sposito, nas investigações sobre a vida dos jovens há que se considerar as condições de existência em zonas rurais, pequenas e médias cidades, pois “a predominância de investigações sobre a vida dos jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira” (2009, p. 24).

Sposito destaca ainda que “há uma nascente produção sobre os jovens e o mundo rural que precisa ser ainda mais incentivada” (SPOSITO, 2009, p. 24). Se

⁵⁹ Localizadas em bairros cujo acesso é viabilizado pela circulação de ônibus urbanos.

justifica, portanto, essa abrangência do estudo pelo fato de contemplar uma região afastada da metrópole e contar com jovens das escolas rurais, as quais foram “escutadas” em sua totalidade.

Em agosto de 2016, agendei uma reunião com a coordenadora da 4° CRE, professora Janice Terezinha Zambarda Moraes, e com a coordenadora do setor de Recursos Humanos, professora Cristina Boeira Fabris, para apresentar a proposta de investigação junto às escolas de Ensino Médio, recebendo apoio e incentivo das coordenadoras, que compreenderam a temática como relevante.

Os questionários foram respondidos nas escolas, acompanhados diretamente por mim, a pesquisadora. Em algumas escolas, contei com colegas professoras no momento da construção de dados. Elas se identificaram nas escolas apresentando a carta de apresentação, mencionada anteriormente, identificando a portadora dos questionários. Nesses casos, as escolas foram informadas com antecedência sobre quem faria o acompanhamento no momento da aplicação dos questionários. Não houve preocupação em definir antecipadamente se o questionário seria respondido por determinada turma. Ao chegar na escola, a coordenadora pedagógica e/ou outro membro da equipe diretiva convidava uma turma ou grupo de estudantes do 1°, 2° ou 3° ano do Ensino Médio para participar da pesquisa, respondendo ao questionário. Então, ao encontrar os estudantes, eles eram comunicados sobre a pesquisa e convidados a responder o questionário; alguns poucos não demonstraram interesse em participar e foram respeitados.

Com relação aos professores do Seminário Integrado, em muitas escolas, devido aos horários e diferentes espaços de atuação desses docentes, contei com a colaboração da coordenadora pedagógica quanto à entrega ao professor e devolução a ela do questionário respondido, sendo necessário retornar à escola em data combinada para buscá-lo. Alguns poucos professores não demonstraram interesse em responder ao questionário, apresentando para a coordenadora a justificativa da falta de tempo, ou simplesmente por não se sentirem à vontade ou não desejarem responder. Outros docentes receberam prontamente, mas não o preencheram e não o devolveram, mesmo com a solicitação da coordenadora. De qualquer forma, é importante ressaltar que, em todas as escolas, a receptividade da equipe diretiva foi imediata.

A construção dos dados foi realizada de forma intensa durante o mês de novembro de 2016, com deslocamentos até às escolas para a aplicação dos

questionários. Nesse período, estive afastada⁶⁰ da função de coordenadora pedagógica em escola da Rede Estadual. Foi necessário organizar uma agenda conciliando as atividades docentes na Universidade de Caxias do Sul - UCS, de estudante no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), com as idas para a aplicação dos questionários. A escola mais distante, situada em Cambará do Sul, fica a 163 Km da cidade onde resido. Nessa escola, contei com uma colega para aplicação do questionário.

Realizados os questionários e com os dados em mãos, eles foram numerados, seguindo a ordem alfabética dos municípios. Os 400 questionários dos estudantes receberam a numeração sequencial de 1 até 400, e os 97 questionários dos professores, de 1 até 97. Durante os meses de dezembro/2016 e janeiro/2017, tabulei os dados e iniciei as primeiras imersões no *corpus*.

Os dados construídos no estudo exploratório foram tabulados em planilha do Excel, sendo utilizada uma planilha para os estudantes e outra para os professores, assumindo também uma abordagem quantitativa. As respostas das questões abertas foram transcritas e organizadas em tabela do Microsoft Word, seguindo a numeração atribuída aos questionários. O estudo exploratório permitiu a organização de um banco de dados constituído de duas planilhas do Excel, duas tabelas contemplando oito páginas com as respostas às questões abertas categorizadas e outros dois arquivos de Word com as respostas digitalizadas.

Considerando a elevada quantidade de dados construídos, precisava definir como eles seriam tratados de modo a possibilitar uma análise estatística sem desconsiderar as questões abertas já transcritas. Foi definida então a primeira via para o tratamento dos dados, o Statistical Package for the Social Sciences – SPSS.



4.2.2 Via inicial de tratamento dos dados: SPSS

⁶¹

A organização, o tratamento e a apresentação dos dados do estudo exploratório recorreu paralelamente ao programa SPSS. O SPSS é utilizado “para

⁶⁰ Com autorização da diretora da escola onde atuo e deferimento da 4ª CRE estive em Licença Prêmio para a realização do estudo exploratório.

⁶¹ Ícone de via férrea.

execução de análises estatísticas, manipulação de dados e produção de tabelas e gráficos. Os menus descritivos e as caixas de diálogo do programa simplificam e facilitam a realização de grande parte do trabalho” (MOTTA e OLIVEIRA FILHO, 2009, p. 1).

Com as tabelas do Excel alimentadas, elas foram exportadas para o SPSS, e os dados do estudo exploratório tratados à luz da teoria que ancora esta investigação. Devido ao elevado número de jovens participantes do estudo exploratório (400 jovens) e considerando os resultados obtidos por meio do programa utilizado para análise dos dados construídos, o SPSS, precisei atribuir codificação para localizar a devida resposta no *corpus* da investigação.

Os dados construídos no estudo exploratório sugeriram o que ainda precisava buscar, explorar e descobrir na paisagem inspiradora da investigação. Dessa forma, um retorno ao campo se fez necessário e outras paradas metodológicas foram trilhadas.

Por indicação da banca de qualificação, apenas o *corpus* referente aos dados dos/das jovens estudantes foi explorado e analisado nesta investigação. Os dados alusivos aos professores se encontram em *stand by*, para serem analisados em momento posterior.

Considerando os dados construídos no estudo exploratório e as categorias que emergem deste caminho percorrido, na sequência, recorro à técnica de pesquisa Grupo Focal, sinalizando a segunda paragem.



4.2.3 Segunda parada: estação encontro com os/as jovens estudantes

Seguindo a viagem pelos trilhos metodológicos, amparada pelo método misto e ancorada na sociologia da vida cotidiana, esta parada está centrada na estação destinada ao primeiro momento especificamente qualitativo da investigação, os Grupos Focais.

Corroboro a ideia de Leão, Dayrell e Reis ao afirmarem que “os jovens estudantes são interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do Ensino Médio (2011, p. 257). Por isso, é importante esta parada para escuta dos/das jovens estudantes.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. A opção pela metodologia qualitativa também está baseada no fato de que, segundo Moraes (2003, p. 193), “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. A escolha da parada metodológica vinculada aos Grupos Focais foi prevista por permitir o registro de narrativas de quem vive o processo do Ensino Médio.

Quadro 14 - Escutar os/as jovens estudantes

Parada 2 – Escutar os/as jovens estudantes / Parada qualitativa – Grupos Focais

Objetivos: analisar de que forma o desenvolvimento da competência investigativa se processa no cotidiano das práticas educativas dos/das jovens estudantes; analisar indícios da pesquisa na escola para além da curiosidade ingênua, rastreando movimentos da tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica.

Dispositivo utilizado: roteiro com temáticas de discussão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Neto, Moreira e Sucena (2002, p.5), Grupo Focal é entendido como uma técnica de pesquisa que conta com um encontro em determinado local e por um certo período, com uma quantidade de pessoas “que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico”.

A técnica dos Grupos Focais tem como principal característica trabalhar com “a reflexão expressa através da ‘fala’ dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema” (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 06)⁶².

Essas narrativas⁶³ fundam-se “nas relações que os sujeitos estabelecem a partir de suas experiências, levando-os a articular, pelo menos, três dimensões do vivido: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência” (STECANELA,

⁶² Grifo do autor.

⁶³ Ditas pelos interlocutores empíricos ao longo da construção dos dados e transcritas pela autora.

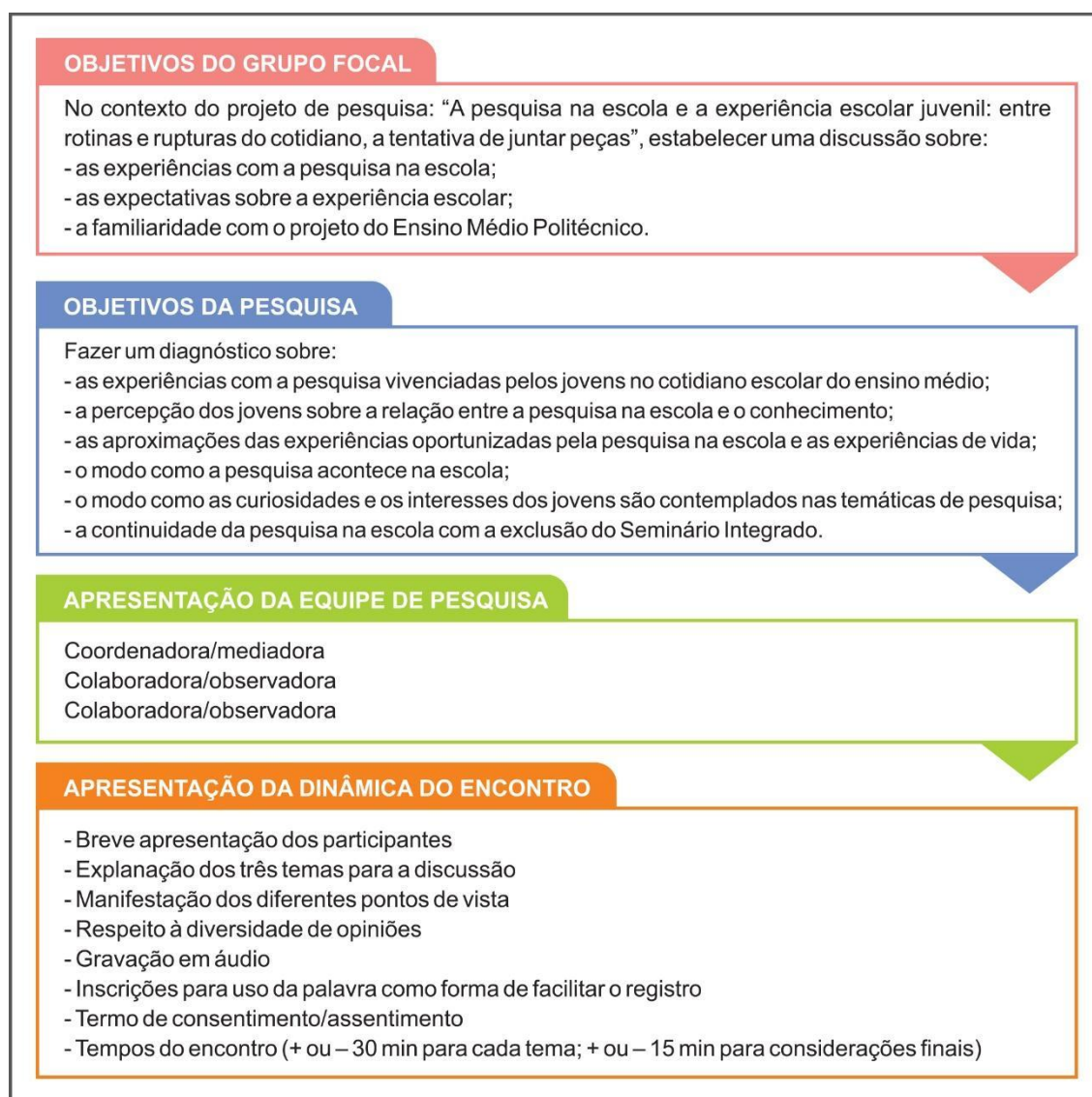
2012, p. 25). Para Josso, a compreensão de como um conjunto de experiências nos forma como sujeito não basta; é necessário tomada de consciência e reconhecimento para que a pessoa encare “o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações [...]”. (2004, p.58)

Os/as jovens estudantes sujeitos desta investigação possuem muitas experiências constituídas na tessitura cotidiana de sua trajetória pessoal e social. Este estudo, com atenção e cuidado metodológico, foi revelador de experiências dos processos de formação vividos por esses sujeitos da pesquisa no que se refere à tríade anunciada anteriormente, ou seja, a curiosidade ingênua, em movimento para a curiosidade crítica, aproximando-se de uma possível curiosidade epistemológica.

Com a metodologia dos Grupos Focais, de acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 258), os sujeitos, nesse caso os/as jovens estudantes, “colocados em situação de interação e diálogo, estimulados a refletirem sobre um tema proposto, não apenas manifestam suas opiniões, mas partilham, aprofundam e modificam suas percepções, representações e pontos de vista”.

Para a realização dos Grupos Focais, um roteiro foi previamente organizado, de modo a apresentar os objetivos do Grupo Focal, os objetivos da pesquisa, a apresentação da equipe de pesquisa e a dinâmica do encontro. As situações de interação e diálogo, também presentes no roteiro, foram propostas a partir de três temáticas provocativas de discussão, conforme apresento a seguir.

Figura 4 - Objetivos e apresentação do Grupo Focal

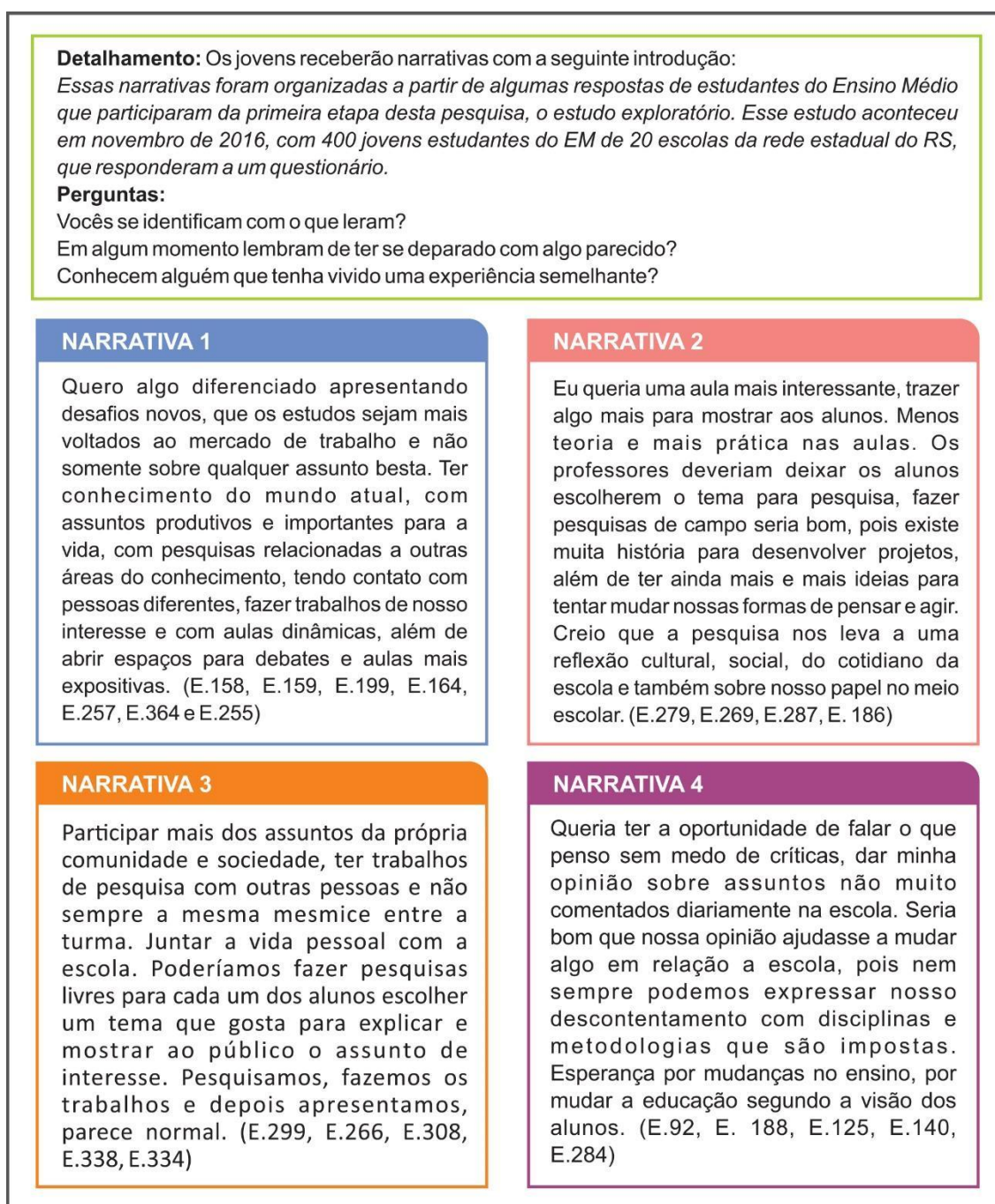


Fonte: Elaborado pela autora.

As figuras que seguem se referem aos três temas de discussão propostos em cada um dos Grupos Focais realizados com jovens estudantes do Ensino Médio. A Figura 6 apresenta as tirinhas⁶⁴ utilizadas para mobilizar as discussões propostas na Temática 2.

⁶⁴ Tirinha A disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>>; Tirinha B disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.html>>; Tirinha C disponível em <<http://tiagorodrigomachado.blogspot.com/2010/08/tirinhas-do-calvin.html>>; Tirinha D disponível em <<http://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2011/06/01-qual-o-assunto-principal-desta.html>>.

Figura 5 - Temática 1 - Percepção sobre a experiência escolar no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6 - Temática 2 - Expectativas sobre a experiência escolar

Detalhamento: Cada jovem estudante receberá uma tirinha do Calvin (quatro tirinhas diferentes). As tirinhas se articulam com relação a busca por meio da pesquisa ou do (des)estímulo à curiosidade remetendo as expectativas com relação a experiência escolar.

Perguntas:

Você vivenciou situação semelhante ao Calvin?

Como aconteceu? Como se sentiu? De que forma reagiu?

Se você estivesse no lugar do Calvin como reagiria?

TIRINHA A



TIRINHA B



TIRINHA C



TIRINHA D



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7 - Temática 3 - Familiaridade com o projeto de Ensino Médio

<p>Detalhamento: Será entregue ou projetado aos estudantes uma afirmação recortada da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico para perceber a familiaridade dos jovens com a mesma.</p> <p>Perguntas: Qual a familiaridade de vocês com essas afirmações? O que elas representam/significam? Que relações vocês estabelecem entre as afirmações e a experiência escolar?</p>
<p style="text-align: center;">CITAÇÃO A</p> <p>“...as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação, um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual. Para desenvolver esse novo princípio educativo a escola é fundamental, uma vez que sua função precípua é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).</p>
<p style="text-align: center;">CITAÇÃO B</p> <p>“A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 8 - Observações para a equipe

<p style="text-align: center;">OBSERVADORA</p> <p>a) controla o tempo de cada tema e dão sinal para mediadora quando faltar 5 min.; b) desenha arquitetura do espaço, com nomes dos participantes; c) registra as reações da sala; d) anota a sequência das falas; e) registra pontos fulcrais da discussão; f) cronologia dos tempos de fala com reações.</p>
<p style="text-align: center;">MEDIADORA</p> <p>a) controla o uso da palavra; b) estimula todos a falarem; c) desencadeia o diálogo sobre os temas; d) introduz e fecha as discussões.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para contemplar os deslocamentos do Seminário Integrado, anunciados anteriormente, organizei um total de seis Grupos Focais: dois deles com estudantes ingressantes em 2017, jovens do 1º ano do Ensino Médio que estavam vivenciando a primeira experiência com esse componente curricular; dois com jovens estudantes

do 2º ano; e dois Grupos Focais compostos por estudantes do 3º ano no Ensino Médio, os quais estavam finalizando essa experiência.

Os Grupos Focais contribuíram para manter uma escuta atenta às palavras que emergiram do estudo exploratório e se constituíram pelas narrativas dos/das jovens estudantes, permitindo uma aproximação com as experiências vividas na escola e fora dela com relação ao conhecimento construído pela via da pesquisa na escola. Para Ferreira (2017, p. 21), “conversar com os jovens e ouvir as histórias que têm para contar pela sua própria voz continua a ser uma forma privilegiada de entrar nas suas vidas, de compreender as suas experiências vividas e realidades subjetivas”, além de considerar os/as jovens como “narradores ativos das suas experiências e conhecedores melhor que ninguém dos mundos em que vivem”. Assim, a realização dos Grupos Focais se justifica nessa segunda parada, compreendendo os/as jovens como sujeitos ativos na investigação.

Os sentidos e as vozes dos/das jovens estudantes foram escutados nos seis Grupos Focais realizados durante o mês de outubro e novembro de 2017 em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual localizada na região da Serra Gaúcha, no Rio Grande do Sul. Essas escolas participaram, juntamente com outras 18 instituições, do estudo exploratório, explicitado na parada um dessa investigação.

Os critérios utilizados para a escolha das escolas atentaram para que elas pertencessem à região de abrangência da 4ª. CRE e fossem de municípios diferentes. De acordo com sugestões propostas pela banca de qualificação do projeto de tese e, posteriormente acolhida, os grupos focais tiveram a participação de jovens estudantes dos três anos do Ensino Médio.

O agendamento para a realização dos Grupos Focais aconteceu através de contato pessoal e presencial com as direções e coordenações pedagógicas das respectivas escolas. Esse encontro teve o intuito de explicar a proposta de continuidade da investigação e agendar os Grupos Focais no espaço escolar. Em data previamente combinada com direções das escolas, desloquei-me até elas. Fui acolhida e acompanhada até o espaço destinado para a realização dos Grupos Focais. Juntamente com a colaboradora⁶⁵, organizamos cada ambiente, distribuindo as classes em forma circular e deixando preparado o material que seria utilizado. Logo que cada espaço estava organizado, dirigia-me até a sala de aula para fazer o

⁶⁵ Colega que acompanhou os Grupos Focais e contribuiu com anotações.

convite aos jovens estudantes interessados em participar do Grupo Focal. Ao adentrar nas salas de aula, fazia uma breve fala, propondo que dez a doze estudantes participassem de forma voluntária de uma conversa que seria desencadeada por alguns temas. Nas seis salas de aula em que adentrei para convidar os/as jovens estudantes, destaco que, em uma delas, após realizada a explanação inicial, poucos jovens se mobilizaram para participar. Retomei a proposta e, sem hesitar, a professora que estava presente interviu, reforçando o convite e a importância do envolvimento deles na pesquisa. Após a intervenção da professora, formou-se o grupo com dez jovens. As discussões dos grupos focais foram desencadeadas por três temáticas estreitamente relacionadas com o foco da investigação e tiveram uma duração de aproximadamente 80 a 90 minutos cada.

Para a realização dos Grupos Focais, há um rigor metodológico que acompanha a estratégia por eles pressuposta, a qual envolve a presença de, no mínimo, uma colaboradora/observadora, da mediadora e da amostra que fará a discussão. As atribuições de ambos estão explicitadas no roteiro planejado.

Ao iniciar cada Grupo Focal, comuniquei aos jovens os objetivos do momento de conversa, bem como solicitei o consentimento deles/delas para a gravação, com o intuito de agregar elementos de análise e primar pela fidelidade na posterior transcrição. Na sequência, foram preenchidos e assinados os termos de assentimento e de consentimento, sendo que, aos maiores de idade, foi solicitado apenas o último⁶⁶. Feita essa conversa e apresentação inicial, imediatamente passei para a mediação das discussões. Cada temática foi proposta na sequência, de acordo com o roteiro elaborado.

Aos jovens participantes, era entregue, de forma aleatória, uma cópia impressa e plastificada de uma das narrativas correspondentes à primeira temática, uma tirinha referente à segunda temática e uma citação de acordo com a proposta de discussão da terceira temática. No início de cada temática, os/as jovens eram convidados a ler a narrativa, a tirinha e a citação respectivamente. Imediatamente após a leitura, eram realizadas questões provocadoras da conversa a partir do roteiro elaborado. As discussões desencadeadas em cada Grupo Focal foram transcritas por mim, contando com o apoio das colaboradoras, cujas narrativas

⁶⁶ Ambos os termos, de consentimento e assentimento estão nos apêndices.

totalizaram, para cada grupo, aproximadamente 60 páginas digitadas em Arial, fonte 12, espaçamento 1,5 entre linhas.

Na sequência apresento um quadro com a caracterização geral dos Grupos Focais realizados.

Quadro 15 - Caracterização geral dos Grupos Focais

Número de Grupos Focais em cada ano do Ensino Médio	Jovens participantes	Total de jovens de cada grupo focal	Total de jovens dos grupos focais
1° ano – dois	1° ano – 10 (7 meninas/3 meninos) 1° ano – 10 (5 meninas/5 meninos)	20 estudantes 12 meninas 08 meninos	66 estudantes 46 meninas 20 meninos
2° ano – dois	2° ano – 10 (8 meninas/2 meninos) 2° ano – 10 (7 meninas/3 meninos)	20 estudantes 15 meninas 05 meninos	
3° ano – dois	3° ano – 12 (9 meninas/3 meninos) 3° ano – 14 (10 meninas/4 meninos)	26 estudantes 19 meninas 07 meninos	

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, é possível perceber uma harmonia no número de jovens estudantes dos primeiros e segundos anos e um número maior nos Grupos Focais com estudantes dos terceiros anos. Outro número que chama a atenção é a diferença entre meninos e meninas, sendo a acentuada maioria de meninas nos seis grupos. Como os/as jovens estudantes foram convidados a participar e, em todos os grupos, havia a presença de ambos os sexos, não tive preocupação em ter igual número, mas que ambos estivessem representados. Foi importante ouvir e valorizar as palavras dos estudantes, que fazem parte de uma realidade, que vivenciam um processo de educação em um tempo e lugar, a fim de conhecer melhor, significar e traduzir o cotidiano da educação, no que se refere ao Seminário Integrado dos municípios da região de abrangência da 4ª CRE, nas narrativas ditas ou registradas de discentes do Ensino Médio.



4.2.4 Via paralela de tratamento dos dados: Análise Textual Discursiva

A realização dos Grupos Focais permitiu o registro de narrativas dos estudantes que vivem o cotidiano do Ensino Médio. As narrativas construídas a partir dos Grupos Focais foram transcritas, organizadas e exploradas pelas lentes da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi.

Quadro 16 - Via de tratamento dos dados – Análise Textual Discursiva

Objetivo: tratar os dados qualitativos construídos nas paradas anteriores, com vistas a desvelar as palavras e os silêncios dos/das jovens estudantes e demais interlocutores na tentativa de analisar, interpretar e teorizar o *corpus*, produzindo e expressando sentidos.

Dispositivos utilizados: decomposição/desconstrução/desmontagem, unitarização, categorização e auto-organização do *corpus*.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Análise Textual Discursiva, a leitura dos textos aconteceu a partir dos conhecimentos tácitos e teóricos que iluminam as lentes, sendo que precisei ficar atenta a “colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro” (MORAES, 2003, p. 193). Essa ação está em consonância com os postulados de Stecanela (2009, p. 74), para quem “o pesquisador em pesquisa social se transforma num tradutor dos sentidos das linguagens e percepções produzidas numa determinada realidade”.

Nesse caminho, foi fundamental ficar atenta a indícios e sinais que a fonte revelou para uma possível compreensão do real, ciente de que ele não será totalmente revelado, tampouco totalmente conhecido, mas possivelmente interpretado. Essa referência orientou a investigação dos processos educativos de formação dos/das jovens estudantes.

A impregnação com os textos, a partir de leituras e releituras das narrativas dos/das jovens estudantes exigiu vigilância e atenção constantes. O primeiro contato com as narrativas aconteceu no momento da discussão, durante a realização dos grupos focais; porém, destaca-se que esse ainda não era um momento de análise, mas de escuta e provocação. Confesso que muitas palavras ficaram registradas em minha memória antes mesmo da transcrição e, ao escutar e transcrever os áudios

gravados, rememorava a situação e a imagem do/da jovem que a evocou, mas ainda não era o momento de categorizar, pois estava no período de uma segunda aproximação com as narrativas.

A Análise Textual Discursiva, escolhida como via de tratamento dos dados, exige um cuidadoso e atento trabalho do pesquisador, envolvendo, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), quatro momentos: desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captação do novo emergente; e processo de auto-organização.

Com as narrativas dos seis grupos focais transcritas e organizadas em arquivos separados, identificadas com data, horário, ano do Ensino Médio, número de participantes, nome dos participantes, mediadora e colaboradora, iniciei o rigoroso e criterioso trabalho de análise. Retomo que cada transcrição correspondia a aproximadamente 60 páginas de texto digitados em fonte Arial, tamanho 12, com espaçamento 1,5, totalizando aproximadamente um *corpus* de 360 páginas.

Com o *corpus* em mãos, iniciei a **desmontagem, a desintegração dos textos**, também denominado processo de unitarização. Esse momento da análise implica, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 11) “examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”. Esse processo exige impregnação com o material analisado, ou seja, a necessidade da multiplicidade de leituras em busca de “significados construídos”. De acordo com os autores, “os materiais analisados constituem um conjunto de significantes” (2007, p. 16). Cabe a quem os analisa atribuir significados com base em seus conhecimentos, intenções e teorias.

Com o texto desintegrado, começaram a surgir as unidades de análise “identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 19). Esse processo foi gradativo e exigiu refinamento e atenção às intenções da pesquisa em que essas análises estão inseridas, além de intenso contato com o *corpus*. Moraes e Galiazzi dizem que a desestabilização da ordem estabelecida e a desorganização do conhecimento “torna caótico o que era ordenado” (2007, p. 21). Nesse momento, a desordem se instaurou; foi preciso buscar tranquilidade para enfrentar o caos. Assim uma nova ordem pôde ser constituída a partir de minhas interpretações textuais e teóricas. Para tanto, foi necessário destaque no material impresso com canetas marca texto, cortes, recortes, montagens e numerações.

Seguindo a via de tratamento dos dados pela Análise Textual Discursiva, uma nova ordem começou a ser identificada, a qual se assemelha com as pedras nos trilhos do trem, também chamadas de lastros ou faixa de lastro, que são utilizadas para firmar o trilho por onde o trem passa. A interferência de diversos fatores, como o calor ou vibrações diversas, pode mover os trilhos. Por isso, uma perfeita posição deles é tarefa difícil.

Considerando a metáfora das pedras nos trilhos do trem, passei para o segundo momento de análise, o **processo de categorização, de estabelecimento de relação**, momento de firmar os trilhos, de agrupar elementos semelhantes para emergir uma nova ordem. O processo de categorização foi bastante exigente. A necessidade, a responsabilidade e a sensibilidade para perceber as categorias emergentes, em alguns momentos, tiveram o efeito contrário. Eu não conseguia visualizar. Precisei de mais pedras para estabilizar e firmar os trilhos. Segui viagem em uma travessia mais longa, agora além-mar, objetivando que os ares europeus contribuíssem, entre outros estudos, para que as categorias emergissem.

No período de janeiro e fevereiro de 2018, estive em estágio de doutoramento no Instituto de Ciências Sociais – ICS, na Universidade de Lisboa, sob orientação do professor José Machado Pais. Nesse espaço de tempo, breve mas intenso, outras leituras aconteceram. As palavras dos/das jovens foram novamente destacadas em cores diferentes, de acordo com a aproximação do conteúdo das narrativas, e uma nova tabela no arquivo do Word foi se constituindo. Na sequência, com as narrativas copiadas e coladas, os primeiros sinais de alerta, mostrando algumas brechas do cotidiano, começaram a ser identificados. As palavras dos/das jovens estudantes, após intensa impregnação no *corpus*, foram encontradas e reencontradas, lidas e relidas, tomadas em diferentes momentos até emergirem gradativamente, constituindo as categorias de análise. Nesse processo, percebi uma certa ordem e alguns cruzamentos entre os trilhos, sendo que uns deles eram semelhantes nas narrativas dos/das jovens.

De volta ao Brasil, algumas categorias ainda estavam ‘escondidas’. Precisei de um tempo maior para vasculhar o material empírico a fim de perceber. Com apoios teóricos paralelos e releituras das narrativas, os sinais de alerta foram imprimindo sentidos, e eu, disposta a enxergar, visualizei as categorias as quais buscava constituir. Pais destaca a importância de “desenvolver categorias para

entender a interpretação que os indivíduos dão aos significados dos fluxos latentes da sua vida cotidiana” (2003a, p. 135).

Desse modo, as categorias são traduzidas pelas palavras dos/das jovens que também as nomearam, configurando os títulos e subtítulos de capítulos apresentados na sequência. Com as categorias emergentes identificadas, as subcategorias foram agrupadas. Moraes e Galiazzi (2007, p. 31) explicitam que “no primeiro momento da análise textual se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado”; já no segundo momento da análise, na categorização, “o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias”.

Para a identificação das unidades de sentido, atribuí códigos com o uso de diferentes cores. No processo de categorização, contei com narrativas dos/das jovens estudantes para nomear cada categoria e subcategoria. Nesse momento, precisei fazer cópias do *corpus* construído para movimentar com mais precisão as unidades de sentido, constituindo e reconstituindo categorias. Com a primeira categoria identificada, as narrativas destacadas e já recortadas foram se aproximando e/ou se distanciando como em um jogo, no qual combinações e aproximações foram sendo experienciadas. No momento em que cada categoria e subcategorias se agruparam constituindo sentido, as narrativas foram coladas em cartolina e guiaram as etapas seguintes. Esse processo aconteceu sucessivamente com as demais categorias. Ao longo desse processo, foram elencadas cinco categorias, seguidas de subcategorias, a saber:

Quadro 17 - Categorias e subcategorias de análise

(continua)

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS
<i>ESCOLA É ASSIM: É ISSO E PRONTO. É ISSO E PONTO.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>É essa a sensação. Se sentir tipo... Com duas viseiras, assim, olhando para a frente!</i> - <i>Rotina cansa. É sempre aquela mesma coisa. Nunca muda!</i>
<i>ENTRE PASSADO E FUTURO: TEMPO DE AGORA E NOVOS HORIZONTES</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tempo de agora. Não aquela coisa antiga dela.</i> - <i>A gente se dá muito melhor com professores mais novos.</i> - <i>A gente só estuda o passado, a gente não estuda o futuro.</i> - <i>Vocês vão ser o futuro da nação.</i>
<i>DESDE PEQUENO A GENTE É ACOSTUMADO A IR, IR E IR E NUNCA PERGUNTAR AS COISAS!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Normal é tu sentar lá na cadeira e ouvir só o que é passado. Tu não pode questionar!</i> - <i>Medo que ora move, ora paralisa a curiosidade.</i>

(conclusão)

CATEGORIAS EMERGENTES	SUBCATEGORIAS
ESCOLA COMO LABORATÓRIO DA VIDA COTIDIANA: UMA OFICINA EM MOVIMENTO, ENTRE REGULAÇÕES E (DES)REGULAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Passo tudo no quadro, os alunos copiam e depois eu explico, já é um pouco velho.</i> - <i>Eles acham que a nossa vida inteira é escola.</i> - <i>Nossa realidade fora da escola não fecha com a realidade de dentro da escola.</i>
SEMINÁRIO INTEGRADO E A PESQUISA NA ESCOLA: UM PORTAL DE PASSAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tipo... Caiu de paraquedas.</i> - <i>Seminário integrado! Acho que aquele era o momento para a gente pensar, fazer coisas talvez, que não são da escola.</i> - <i>Entre o que é e o que não é da escola: escolha das temáticas investigadas pelas sombras do Seminário Integrado.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo a metáfora da viagem de trem, cada categoria assume uma linha férrea que parte do mesmo tronco ferroviário, mas segue por trilhos individuais, com descrições e especificações das paisagens avistadas, além de encontros com interpretações e passagens teóricas visitadas ao longo do caminho, a fim de vislumbrar o que o cotidiano revela. Durante a jornada, as linhas férreas se bifurcam ou se encontram, de acordo com os entroncamentos, com os pontos de contato que surgem ao longo da análise das categorias identificadas. Considero mister anunciar que ‘linhas invisíveis’ ou ‘escondidas’ acompanham o caminho, não sendo possível visualizar tudo o que a paisagem mostra. Cabe, com atenção, observar as dobras do cotidiano no que se refere ao Seminário Integrado e ao movimento da curiosidade ingênua, transitando pela curiosidade crítica, com aproximações com a curiosidade epistemológica, em articulação com as experiências escolares e juvenis.

Com a intenção de valorizar as palavras de cada um dos/das jovens que participou dos Grupos Focais e garantir pessoalidade, no sentido de valorar as narrativas, optei pela utilização de codinomes atribuídos aos jovens estudantes, escolhidos de forma aleatória, sem referência aos nomes identificados nos termos de consentimento e assentimento.

Desse modo, apresento os codinomes dos estudantes do **1º ano** do Ensino Médio: Karina, Daniela, Antonio, Angelo, Sabrina, Rafalea, Raquel, Daiane, Leticia, Alberto, Vitor, Carlos, Paulo, Lara, Elena, Rubia, Davi, Deise, Julia e Lucas. Os jovens estudantes do **2º ano** do Ensino Médio receberam os seguintes codinomes: Natalia, Lilian, Laura, Paula, Carolina, Elisa, Samuel, Afonso, Nadia, Tatiana, Flavia, Joana, Artur, Gustavo, Eduardo, Estela, Paula, Rita, Denise e Carla. Aos jovens do **3º ano** do Ensino Médio, foram atribuídos os codinomes que seguem: Raissa,

Otavio, Isis, Sara, Thalita, Gabriela, Marcia, Alfredo, Alex, Alana, Mirela, Leandra, Fabiana, Tobias, Beatriz, Alice, Sofia, Camila, Luana, Amanda, Rebeca, Bruno, Fabio, Germano, Luciane e Enzo.

Ao longo dos capítulos de análise, as narrativas dos estudantes se encontram no texto, seguidas do codinome do/da jovem que as comunicou. Em alguns momentos, as narrativas mais breves estão inseridas no corpo texto e registradas em itálico; em outros são destacadas com recuo.

Definidas as categorias, o foco passou a ser a **captação do novo emergente**, ou seja, a construção de metatextos “constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 31- 32). O metatexto se origina dos textos originais e expressa “a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles”.

Essa escrita exigiu o estabelecimento de pontes entre as categorias, organizando-as de forma a expressar novas intuições e compreensões. Foi preciso assumir-me como autora de meus argumentos. Esse momento exigiu, também, de acordo com os autores, que o fenômeno fosse examinado com olhar abrangente.

Ao longo do percurso pelas vias de tratamento dos dados envolvendo a impregnação no texto, a unitarização e a categorização, registrei na lateral dos textos as primeiras descrições e interpretações que minha intuição e compreensão sinalizavam. Assim, alguns tímidos metatextos começaram a ser criados com o intuito de “fazer falar o material recolhido” (PAIS, 2003, p. 109).

Pela via da Análise Textual Discursiva, o material empírico foi, aos poucos, ganhando voz, descrito e interpretado. Nesse processo, outras vozes foram chamadas para auxiliar a construção e ancoragem de argumentos. Foi então que novos interlocutores teóricos assumiram lugares importantes e ajudaram a iluminar teoricamente a paisagem analisada ao longo da viagem.

O último foco de análise envolve um **processo de auto-organização**. Esse processo, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), culmina o movimento inicial de desconstrução e fragmentação dos textos, seguido da unitarização e da categorização. Envolve autoria para comunicar de forma criativa e organizada o

entendimento do fenômeno investigado, gerando um processo vivo de aprendizagem.

Nesse momento da viagem, o caminho esteve mais claro, os trilhos, melhor iluminados, e a nebulosidade encontrada em parte do caminho começou a dar lugar a espaços de visibilidade, mostrando outras estações e, quem sabe, algumas paradas não previstas *a priori*.

Pensando a pesquisa e atenta ao “contexto de sua produção, do lugar tomado pelo investigador e do lugar a ele atribuído pelos sujeitos investigados” (FERREIRA, 2017, p.20) é que trilhos metodológicos definidos a posteriori se incorporaram à viagem, sugerindo outras paradas não previstas no protocolo inicial.



4.2.5 Terceira parada: estação entrevistas

Essa parada não estava prevista no protocolo inicial. No decorrer da viagem, a observação da paisagem mostrou a importância da escuta daqueles que viveram a política de reestruturação do Ensino Médio – Ensino Médio Politécnico, desde o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática apresentado por Ball e comunicado em capítulo anterior.

Quadro 18 - Entrevista com gestores administrativos e educativos

Objetivo: estabelecer uma aproximação e um diálogo com gestores que acompanharam a projeção, a implantação e a diluição do Ensino Médio Politécnico a fim de analisar os contextos vividos nesse processo.

Dispositivo utilizado: roteiro com questões semiestruturadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A parada de entrevistas visou a estabelecer uma conversa vinculada ao tema deste estudo, ou seja, o espaço do Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico. Em cada entrevista, houve uma “provocação explícita por parte do entrevistador ao propor um tema cujo desenvolvimento em muito depende da forma como esse tema é proposto” (PAIS, 2003a, p. 139).

Desse modo, optei pela entrevista semiestruturada como técnica de construção de dados, pois trata-se, de acordo com Colognese e Melo (1998, p. 143) “de uma conversa interessada e orientada pelo entrevistador para fins de pesquisa”. O padrão de entrevista escolhida permitiu a previsão de algumas perguntas, organizadas em roteiro, possibilitando uma participação ativa do entrevistador. Dessa forma, elaborei previamente um roteiro de questões⁶⁷ para orientar a conversa com cada um dos três entrevistados.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto, ninguém mais indicado do que aquele que esteve à frente da proposta do Ensino Médio Politécnico como Secretário Estadual de Educação na gestão de Tarso Genro, entre 2011 e 2014. Foi então que escrevi para o professor José Clovis de Azevedo, o qual foi articulador e influenciador da proposta do Ensino Médio Politécnico. Confesso que imaginei enfrentar dificuldades para agendar entrevista com o professor José Clovis, mas, após buscas na Plataforma *lattes* e encaminhamento de e-mail, prontamente fui atendida. A entrevista foi agendada no atual local de trabalho de José Clovis, o Centro Universitário Metodista – IPA, em Porto Alegre, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão e no Curso de Pedagogia.

Na data agendada, em uma manhã chuvosa, mas muito agradável do mês de outubro, desloquei-me de São Marcos para Porto Alegre. Fui recebida pela secretária do professor José Clovis e, na sequência, em seu gabinete, onde conversamos aproximadamente 90 minutos sobre a política do Ensino Médio Politécnico, tendo como base as questões semiestruturadas.

Além do professor Dr. José Clovis de Azevedo, ex-secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, minha intenção era entrevistar o atual secretário, o senhor Ronald Krummenauer. Após vários contatos e tentativas de agendamento sem sucesso, fui orientada a conversar com a professora Adriana Schneider, que, na época, ocupava o cargo de Assessora Pedagógica do Ensino Médio da SEDUC/RS, durante a gestão do governo de José Ivo Sartori, de 2014 a 2017. Fiz contato por e-mail, fui gentilmente atendida, e a entrevista foi agendada no turno da tarde, na sede da Secretaria Estadual de Educação, na mesma data em que conversei com o professor José Clovis.

⁶⁷ As questões estão disponíveis nos Apêndices.

Na tentativa de conhecer melhor o cenário do Ensino Médio Politécnico, com foco na região de abrangência da 4ª CRE, busquei estabelecer um diálogo, com a efetivação da terceira e última entrevista, agora com a professora Sandra Lucia Macedo de Abreu, do Setor Pedagógico, atual responsável pelo Ensino Médio da referida Coordenadoria Regional de Educação situada em Caxias do Sul.

Todas as entrevistas foram gravadas com permissão dos entrevistados. Posteriormente as transcrevi, voltei a escutá-las e as analisei, inserindo ao longo do texto narrativas que mostram aproximações e distanciamentos com as palavras dos jovens, permitindo, assim, uma análise a partir de quem concebe e de quem vive o cotidiano do Ensino Médio. Destaco a fundamental contribuição das palavras dos entrevistados na elucidação das análises e interpretações apresentadas ao longo do texto. Além disso, retomo a necessidade de um tratamento cuidadoso, viabilizado pela análise textual discursiva, no *corpus* que contempla as narrativas que compõem o material empírico.

Ao longo da investigação, os dados do estudo exploratório fizeram parte da via inicial e foram tratados à luz do SPSS, conforme anunciado na primeira parada dos trilhos metodológicos. As palavras dos/das jovens, presentes nas narrativas dos Grupos Focais, e as entrevistas com gestores foram analisadas pelas lentes da Análise Textual discursiva e tratadas em via paralela, tendo a sociologia da vida cotidiana como postura orientadora ao longo da trajetória.

4.3 SOCIOLOGIA DA VIDA COTIDIANA E O DESLIZAMENTO DO OLHAR: VIA PERMANENTE DE TRATAMENTO DOS DADOS

Durante as fases desta pesquisa, algumas mudanças nos trilhos metodológicos aconteceram, instigadas principalmente pelas indicações da banca no momento da qualificação, mas a cumplicidade com a postura orientada pela sociologia da vida cotidiana esteve permanentemente presente, acompanhando e iluminando o processo, mesmo quando a paisagem estava obscura, impedindo cifrar ou decifrar⁶⁸.

⁶⁸ Termo utilizado por Pais (2003a, p. 131)

A sociologia do cotidiano se aproxima de uma abordagem metodológica, contribuindo para problematização e tratamento dos dados que emergem do cotidiano do Ensino Médio. Segundo Pais (2003, p. 47) a sociologia da vida cotidiana reivindica uma sociologia que, ao se distrair nos pormenores, possa, de forma contemplativa, fazer suas descobertas. Para o autor, contemplar “significa dar prioridade à percepção imaginosa, porque a primeira percepção global, derivada da contemplação de uma qualquer obra ou realidade, não é traduzível em palavras, não corresponde a um conceito preciso na mente de quem olha”.

Destaco que a sociologia da vida cotidiana acompanha todo o percurso, atenta ao que ele mostra. De acordo com Pais (2003a, p. 32), interessa mais para a sociologia do cotidiano “a mostração (do latim *mostrare*) do social do que a sua demonstração, geometrizada por quadros teóricos e conceitos (ou preconceitos) de partida”, assim como pela rigidez de hipóteses que forçam uma demonstração, por vezes duvidosa, promovendo um divórcio entre o conhecimento descritivo e compreensivo e o conhecimento explicativo.

Nesse processo, tanto as hipóteses como os quadros teóricos não são rígidos, podendo, desse modo, enriquecer-se com os achados de pesquisa. Dessa forma, ao adentrar no cotidiano dos/das jovens estudantes, entre carrilar e descarrilar, entre “rotina e ruptura” é que a sociologia do cotidiano passa um pente-fino na paisagem social, em busca dos significantes mais do que dos significados. Em seu percurso, mantém-se aberta a tudo que acontece, mesmo quando, aparentemente, nada ocorre (PAIS, 2003a, p. 29). Mesmo onde nada parece passar, há o que se passa, há um mundo a ser lido, há possibilidades de deslocamentos e avanços para novos achados. Esses deslocamentos promovem ao pesquisador assumir gradativamente o papel de sujeito da produção de seu conhecimento, percebendo-se como um “sujeito capaz de saber”, como “*arquiteto* da sua própria prática cognoscitiva”, o que permite, assim, exercer sua curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 124).

Nos trilhos metodológicos percorridos, recorro à afirmação de Pais de que “os desenhos de investigação são emergentes e em cascata, uma vez que se vão elaborando à medida que a investigação avança” (2003a, p. 143-144). Sendo assim, reformulações e questionamentos acontecem constantemente, “em função da descoberta de novos dados e de novas interpretações, permitindo uma adequação às múltiplas realidades que se vão descobrindo”. Desse modo, os trilhos

metodológicos e as vias de tratamento dos dados foram se adequando, flexibilizando-se de acordo com as descobertas, contribuindo para ver como o cotidiano do Ensino Médio Politécnico, mais precisamente o Seminário Integrado, foi traduzido pelos/pelas jovens estudantes e como eles o experimentaram e o compartilharam, buscando uma “revelação interpretativa do significado” (PAIS, 2003a, p. 145).

Stecanela (2009) corrobora com essa perspectiva metodológica de compreensão do cotidiano e a relaciona com o trabalho do arqueólogo, o qual “escava o cotidiano”⁶⁹ com o propósito de apreender aquilo que já está presente, mas ainda coberto pela poeira e que, portanto, precisa ser “escovado” e tratado em sua particularidade. Nesse viés, a sociologia da vida cotidiana acompanha a “escavação” e a “escovação” das palavras dos/das jovens estudantes, buscando com esforço, caminhos de teorização criativa, para ver e interpretar além das convenções previamente estabelecidas.

Com a intenção de iniciar as decifrações, com base nos dados construídos nos trilhos metodológicos escolhidos e pelas vias de tratamento desses dados, atenta às mostrações do cotidiano, é que inicio, de acordo com Pais (2003a), o desafio interpretativo e criativo do que as palavras querem dizer.

⁶⁹ “Escavação do cotidiano” e “escovação das palavras”, são metáforas utilizadas por Stecanela, com a apropriação do poema “Escovar” escrito por Manoel de Barros, no tratamento dos dados construídos, em sua tese de doutorado, em analogia ao trabalho do arqueólogo que busca a matéria prima sem ter certeza do que encontrará.

5 DIÁLOGO COM OS DADOS CONSTRUÍDOS: NAS SILHUETAS DO COTIDIANO

*“Que vasto mundo a explorar nos
espera no conjunto dos
pequenos acontecimentos
quotidianos, nas interações
mais fluidas, na multidão das
relações e condutas mais
vulgares”*

José Machado Pais

Neste capítulo, apresento a análise dos dados construídos no primeiro momento, ou seja, o estudo exploratório, o qual permitiu um adentramento no cenário do Ensino Médio da região de abrangência da 4ª CRE.

O capítulo é organizado em quatro tópicos, composto, inicialmente, pela contextualização do território (des)conhecido do Seminário Integrado, na tentativa de desbravar o cenário. Sigo com a descrição das dobras, dos contorces do Seminário Integrado e apresento a sociografia do estudo no que se refere aos jovens estudantes e às aproximações com a pesquisa como princípio pedagógico, organizando os dados construídos com apoio do SPSS. Na sequência, apresento os ecos produzidos, as rotinas e as rupturas, a partir das narrativas juvenis para além da curiosidade ingênua.

Finalizo procurando rastrear, no cenário de investigação, as insinuações que as categorias iniciais indicam, convidando a novos adentramentos no campo da pesquisa.

5.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO: DESBRAVANDO O CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

O propósito deste capítulo é desbravar o cenário de investigação e algumas insinuações que emergiram do estudo exploratório a partir do que os/as jovens narraram nas questões abertas do questionário, tendo o cotidiano do Ensino Médio

como fonte de pesquisa, procurando conjugar o Seminário Integrado traduzido nas experiências escolares.

Considerando esse cenário e as encruzilhadas que o “acercamento desta realidade” (PAIS, 2003a, p. 26) mostrou, indico as surpresas identificadas neste desbravamento inicial do cotidiano.

Os dados construídos, especialmente dos/das jovens estudantes, são apresentados e tratados através do programa Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, ou seja, são quantificados, procurando ‘dar voz aos números’. Nesse momento, emergem da amostragem dados dos/das jovens estudantes relacionados a algumas experiências escolares oportunizadas pelo Seminário Integrado.

Os achados do estudo exploratório, no que se refere às questões abertas, são tecidos qualitativamente ao longo do texto e envoltos na teoria que ancora a interpretação dos dados construídos em Freire, Carrano, Dayrell, Melucci, Pais, Stecanela e Tomazetti, entre outros. Conforme anunciado anteriormente, essa etapa do caminho metodológico da Análise Textual Discursiva é chamada unitarização, ou seja, é o momento em que o pesquisador “identifica e salienta enunciados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 114). Após leituras e releituras das narrativas, algumas frases, expressões, parágrafos foram destacados, outros tantos salvos em um segundo arquivo para futuras análises. Durante as leituras, os recursos do editor de textos Microsoft Word foram ferramentas indispensáveis. Por meio deles, destaquei com diferentes cores as narrativas selecionadas, agrupando-as em categorias.

Essa tessitura considera o “diálogo em três dimensões”, nomeado por Stencanela (2010), cujo processo envolve e oportuniza encontros entre a empiria, a teoria e os conhecimentos tácitos do pesquisador, oportunizando que novas janelas interpretativas sejam abertas e argumentos possam ser gestados, com a finalidade de desbravar o cenário da pesquisa e analisar a experiência dos/das jovens estudantes com os projetos de pesquisa desenvolvidos no Seminário Integrado no movimento da experiência juvenil. Esse diálogo considera os meandros do cotidiano escolar, permeados pela pesquisa como princípio pedagógico e pela tríade do conhecimento apresentada por Freire, ou seja, a curiosidade ingênua, crítica e epistemológica.

Conforme apresentado nos meandros da temática de estudo, o Seminário Integrado, contemplado na Proposta de Reestruturação do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul (PREM/RS), que motivou esta investigação, considerando os desafios lançados no que se refere a uma tentativa de aproximação da escola com o que se passa fora dela, nessa etapa final da Educação Básica.

A PREM/RS, constituída por um Ensino Médio Politécnico, propõe a aproximação com o mundo do trabalho, tendo a politecnia como base na “articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4).

Diante dessa concepção curricular e dos itinerários formativos, um dos princípios orientadores⁷⁰ da PREM/RS é a pesquisa, a qual é entendida como princípio pedagógico e integrada ao cotidiano dos jovens estudantes e da escola, com vistas a garantir apropriação da realidade, projetando intervenções. É nesse território, no movimento de reconfigurar a escola, mais especificamente o Ensino Médio gaúcho, que está o Seminário Integrado. A política educacional efetivada no Estado do Rio Grande do Sul, aproxima-se do que Dayrell e Carrano (2014, p. 109) anunciam, ou seja, uma prática articulada a uma concepção que reconhece “a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas”.

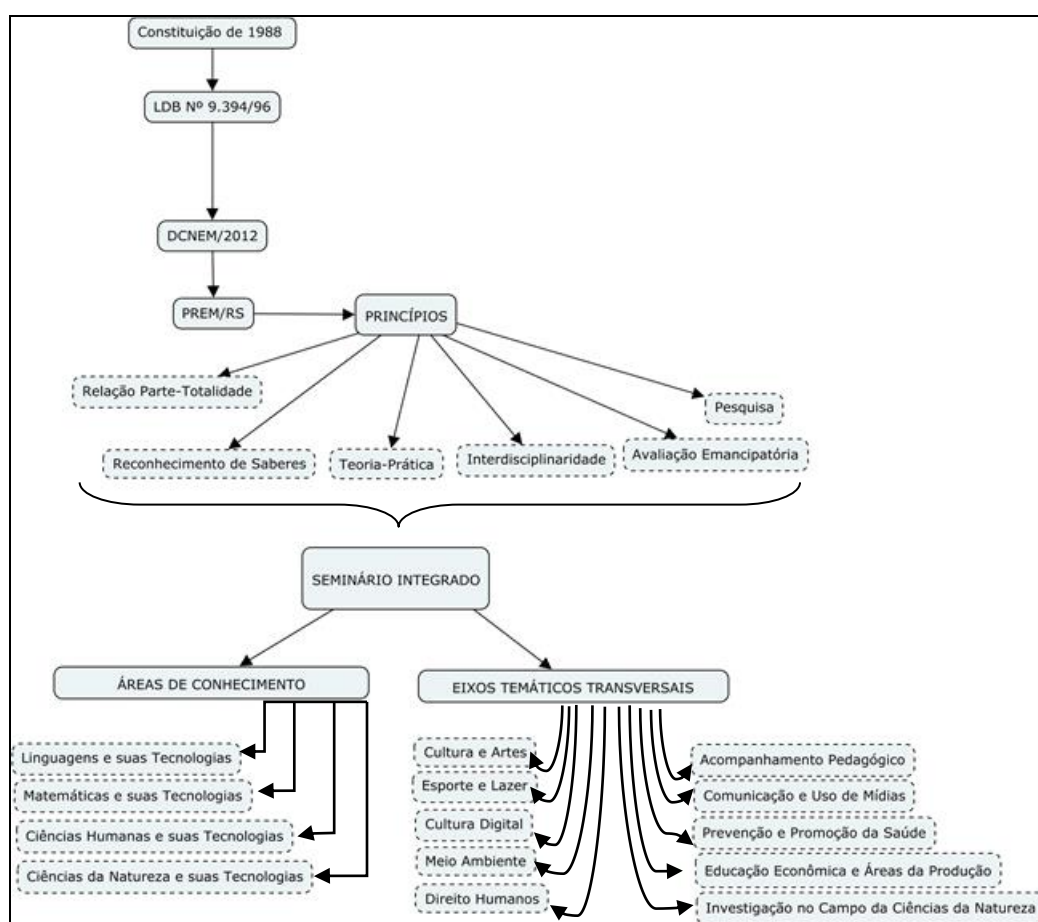
Convém salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), apresentadas pela resolução deliberada pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998, não deixam explícita a presença da pesquisa como princípio pedagógico, visto que não mencionam a palavra ‘pesquisa’ em seu texto. A PREM/RS está bastante articulada com as DCNEM/2012, especialmente no enfoque dado à curiosidade, à inquietude, ao protagonismo do jovem estudante na busca de saberes. As DCNEM afirmam, no que se refere à inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, que ela, “quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos” (BRASIL, 2013, p.

⁷⁰ A PREM/RS propõe seis princípios orientadores: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria-prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa.

164). A relevância está no desenvolvimento da capacidade de problematização e de busca por respostas, de modo a potencializar a atitude científica⁷¹ e a “promoção da ingenuidade”, a qual, segundo Freire, “não se faz automaticamente” (1996, p. 29), pois exige rigor metodológico. Em outras palavras, o alerta de Freire sublinha a importância de, no espaço escolar, dar-se a devida atenção à curiosidade epistemológica, pois a experiência escolar pode ser um “contexto aberto ao seu exercício” (FREIRE, 2013, p. 136).

O diagrama que segue ilustra a abrangência da legislação nacional do Ensino Médio e no Estado do Rio Grande do Sul:

Figura 9 - Abrangência da legislação nacional do Ensino Médio no Estado no Rio Grande do Sul



Fonte: elaborado pela autora.

⁷¹ A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2017), apresenta como uma das competências gerais da Educação Básica a ‘curiosidade intelectual’, numa perspectiva investigativa. Especificamente no componente curricular Ciências aborda o desenvolvimento do letramento científico no que se refere ao envolvimento da capacidade de compreender, interpretar e poder transformar o mundo, com base nos aportes teóricos e processuais dessa área do conhecimento. Texto disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em nov. 2018

A PREM/RS contempla as DNCEM ao considerar a pesquisa e sua articulação com os projetos interdisciplinares. A proposta do Seminário Integrado condiz diretamente com o princípio que acompanha a estruturação curricular. Nesse processo, contar com professores que ancorem suas práticas pedagógicas na mesma vibração, ou seja, que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente no fazer docente é um dos grandes desafios que envolve inclusive a formação de professores e a formação de seus formadores.

O Seminário Integrado buscou mobilizar a integração com o cotidiano e dar visibilidade ao protagonismo dos jovens estudantes. Ele foi, entre 2012 e 2016, um referencial metodológico que compôs o bloco da Parte Diversificada, a qual contou com eixos temáticos que envolveram: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Artes, Cultura Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica e Áreas da Produção; as Áreas do conhecimento que contemplam as Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Convém retomar que o principal objetivo do Seminário Integrado esteve voltado para o enfoque investigativo, visando a interdisciplinaridade e a contextualização do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, propondo uma articulação entre as áreas do conhecimento “a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 25).

Com seu enfoque investigativo e de forma articulada com as áreas do conhecimento e os eixos transversais, o Seminário Integrado teve como intenção pedagógica mobilizar diferentes saberes na busca do desenvolvimento da competência indagativa, analítica e crítica sobre os fenômenos do cotidiano. Isso sinaliza um caminho para a consciência crítica. Nessa perspectiva, Demo (2007) afirma que competência é a “condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando o conhecimento inovador”. Para o autor, mais que fazer oportunidade, é fazer-se oportunidade através do conhecimento.

Considerando a proposta apresentada, é possível conhecer a intenção do Seminário Integrado como um novo espaço no currículo, mas há muito a conhecer no que está ainda encoberto ou no que as lentes metodológicas e teóricas selecionadas neste momento não visualizam. Os princípios teóricos e metodológicos que tomam o cotidiano como fonte de pesquisa contribuem para o adentramento do que se passa no Seminário Integrado, mesmo que, de acordo com Melucci (2004, p. 13), o cotidiano configure minúsculos fragmentos isolados da vida na experiência cotidiana dos/das jovens estudantes “tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura”.

Alguns fragmentos das experiências do cotidiano, observados no estudo exploratório, mostram que o Seminário Integrado se constitui em um espaço motivador de descobertas, acolhedor de dúvidas e de expectativas, no qual as relações entre estudantes, entre eles e seus professores, bem como com a realidade se estreitam. Ao mesmo tempo, outros fragmentos revelam um cenário sem estímulo, repetitivo, descontextualizado e rejeitado por alguns/algumas jovens.

Nessa malha fina, entre os fragmentos observados é que me senti desafiada a adentrar no cotidiano de algumas escolas de Ensino Médio, por meio do estudo exploratório em direção à busca de aproximações com o cotidiano desse nível de ensino.

5.2 SEMINÁRIO INTEGRADO NA ENCRUZILHADA: AS SURPRESAS DO COTIDIANO

Para “vasculhar”⁷² o Seminário Integrado, foi preciso conhecer os sujeitos que estão diretamente envolvidos nesse processo, com aproximações e atenção às insinuações do cotidiano.

O Ensino Médio é um direito recentemente garantido aos jovens até os 17 anos. Dessa forma, desde 2009, além dos jovens estudantes com foco no ingresso na universidade, a instituição escolar recebe estudantes que até então não frequentavam essa etapa da Educação Básica por diversos motivos, seja envolvendo a distância da escola, a necessidade de ingressar no mercado de

⁷² No sentido de pesquisar minuciosamente.

trabalho, o desinteresse pelos estudos, as sucessivas reprovações, o distanciamento de seus projetos de futuro em relação ao que a escola oferece, entre outros.

No início desta pesquisa, com o objeto de investigação ainda em processo de definição, não conseguia vislumbrar a realidade sem uma aproximação com o cotidiano escolar do Ensino Médio. Para tanto, o instrumento de pesquisa exploratória foi aplicado a jovens estudantes do Ensino Médio e a docentes do Seminário Integrado do RS.

Após construção do roteiro de investigação exploratória, precisei delimitar a população a ser investigada. A PREM/RS foi implantada nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul, as quais, conforme anunciado anteriormente, são agrupadas de acordo com regiões administrativas do estado.

A tabela que segue mostra a relação das escolas estaduais de cada um dos municípios da 4ª CRE que fizeram parte deste estudo exploratório.

Tabela 3 - População do estudo exploratório

MUNICÍPIO	ESCOLA	Nº QUEST. ESTUDANTES	Nº PROF. SEM. INT.
Antônio Prado	E.E.E.M. Santana*	20	03
Cambará do Sul	E.E.E.M. Imaculada Conceição	20	03
Canela	E.E.E.M. Danton Correa da Silva	20	07
Caxias do Sul	E.E.E.M. João Pilatti*	20	02
Caxias do Sul	E.E.E.M. Avelino Boff *	20	04
Caxias do Sul	E.E.E.M. Prof. Apolinário Alves dos Santos	20	05
Caxias do Sul	E.E.E.M. Evaristo de Antoni	20	11
Caxias do Sul	E.E.E.M. Santa Catarina	20	07
Caxias do Sul	E.E.E.M. Imigrante	20	09
Caxias do Sul	I.E.E. Cristóvão de Mendonza	20	10
Farroupilha	E.E.E.M. São Tiago	20	21
Flores da Cunha	E.E.E.M. São Rafael	20	08
Gramado	E.E.E.M.Boaventura Ramos Pacheco	20	05
Jaquirana	E.E.E.M. Prof. Deotília Cardoso Lopes	20	04
Nova Pádua	E.E.E.M. Luiz Gelain	20	01
Nova Petrópolis	C.E Padre Werner	20	06
Nova Roma do Sul	C. E. Nova Roma	20	03
Picada Café	E.E.E.M. Decio Martins Costa	20	08
São Francisco de Paula	E.E.E.M. Lageado Grande*	20	02
São Marcos	E.E.E.M. Maranhão	20	04

*Escolas rurais

Fonte: Elaborado pela autora.

Percorridas as escolas e com os questionários em mãos, os dados foram tabulados em planilha do Microsoft Excel e foram tratados com o uso do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). As respostas às questões abertas foram transcritas e organizadas em tabela do Microsoft Word, seguindo a numeração atribuída aos questionários.

O SPSS possibilita a realização de diferentes testes. O teste realizado a partir dos dados do estudo exploratório foi o teste qui-quadrado (χ^2), o qual é descrito na sequência:

É adequado para comparação das frequências ou proporções em dois ou mais grupos que receberam diferentes tratamentos ou têm diferentes exposições. O resultado do qui-quadrado será zero quando não houver diferença entre a frequência observada e a frequência esperada. Caso exista uma relação (ou dependência ou associação), as frequências observadas irão variar com relação às frequências esperadas e o valor da estatística do qui-quadrado será significativo. (MOTTA e OLIVEIRA FILHO, 2009, p. 191)

O teste qui-quadrado mede a discrepância entre a contagem observada, obtida e a contagem esperada de uma variável, ou seja, quando o teste retorna em um valor - P, ou um P - valor menor que 0,05 indica que há uma associação entre variáveis. A significância escolhida neste teste é $\alpha = 0,05$. Dessa forma, tudo o que for inferior a 0,05 no qui-quadrado indica que há associação. Algumas questões do estudo exploratório foram selecionadas e submetidas ao teste qui-quadrado. Neste momento, apresento a sociografia de ambos os grupos, jovens estudantes e docentes, mas mantenho foco nos dados que envolvem os/as jovens estudantes⁷³.

A sociografia da amostra dos estudantes contempla 169 jovens estudantes do sexo masculino, 227 jovens estudantes do sexo feminino e quatro estudantes que não informaram sexo, totalizando 400 participantes. No que se refere à idade, 27 situam-se na faixa etária compreendida entre 13 e 15 anos, 304 entre 16 e 17 anos, 64 entre 18 e 20 anos e 1 acima de 21 anos. O fato de o estudo ter sido realizado com jovens do Ensino Médio diurno justifica o alcance da amostra compreender o intervalo entre 13 e 20 anos. A maior concentração de estudantes do Ensino Médio se encontra no turno da manhã, 363 jovens. Os demais estudam no turno da tarde. Esse número se justifica por grande parte das escolas oferecerem o Ensino Médio

⁷³ A análise dos dados dos docentes será apresentada nos capítulos seguintes.

nesse turno. Dayrell (2003) afirma que, para situar o que significa ser jovem, faz-se necessário articular a noção de juventude à noção de “sujeito social”, contextualizando-o historicamente no tempo e no espaço, além de considerá-lo sujeito portador de uma identidade.

Com relação à sociografia da amostra de docentes do Ensino Médio, ela compreendeu 97 professores do Seminário Integrado das mesmas 20 escolas dos 14 municípios da região de abrangência da 4ª CRE. Do total de professores, 11 são do sexo masculino e 86 do sexo feminino. A idade em que o maior grupo de professores está concentrado, 41 docentes, é entre 36 e 45 anos. Entre 26 e 35 anos estão 35 professores; com menos de 25 anos participaram apenas seis professores e, com mais de 46 anos, 15 professores integraram o estudo exploratório. Os números menores se concentram nos extremos da faixa etária, estando o menor deles na faixa de menor idade. Esse dado pode estar associado à redução do interesse pelos cursos de licenciatura que formam professores para atuar em disciplinas específicas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os demais dados dos docentes não foram analisados neste estudo. Em momento futuro receberão a devida atenção e tratamento.

Dos 400 jovens entrevistados, 80 são de escolas rurais da 4ª CRE, localizadas nos municípios de Antônio Prado (uma escola), Caxias do Sul (duas escolas) e São Francisco de Paula (uma escola). Os outros 320 estudantes frequentam escolas classificadas como urbanas.

Ao serem questionados sobre a participação em eventos fora da escola, como mostras e feiras para apresentar os estudos do Seminário Integrado, do total de 400 jovens, apenas 58 afirmaram que participam. Logo, 336 não participam. Realizando o teste Qui-quadrado de Pearson⁷⁴, com o auxílio do SPSS, analisei se há discrepância entre as contagens observada e esperada no que se refere à localização das escolas, ou seja, urbanas e rurais.

Na tabela a seguir é possível observar que, considerando apenas 80 estudantes das escolas rurais, a contagem observada foi maior que a contagem esperada dos estudantes que responderam sim. O qui-quadrado de Pearson

⁷⁴ O SPSS realiza cinco outros testes de qui-quadrado. Todos os testes que apresento são qui-quadrado de Pearson.

retornou valor $P=0,000$, ou seja, $P<0,05$, indicando que há associação entre a localização da escola e a participação ou não nos eventos fora desse espaço.⁷⁵

Tabela 4 - Localização da escola e participação em eventos

			P28	
			Sim	Não
Localização	Urbana	Contagem	33	282
		Contagem Esperada	46,4	268,6
	Rural	Contagem	25	54
		Contagem Esperada	11,6	67,4
Total	Contagem		58	336
	Contagem Esperada		58,0	336,0

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo o Ensino Médio agrupando jovens que “compartilham uma mesma fase da vida, precisamos ficar atentos à multiplicidade de experiências que reunimos sob essa ampla denominação” (CORTI; SOUZA, 2012, p. 11), por isso é preciso falar, escutar e pensar nas diversas experiências vividas pelos/pelas jovens do Ensino Médio de ambas as localizações, ou seja, rurais e urbanas, dada a diversidade de experiências juvenis e escolares presentes nesses cotidianos. Corti e Souza afirmam ainda que “o campo das experiências dos jovens brasileiros é extremamente diverso e múltiplo, o que implica diversas maneiras de viver a juventude” (2012, p.11). Dessa forma, há implicações também nas diversas maneiras de viver a escola, de viver o espaço do Seminário Integrado.

A juventude, por ser uma categoria socialmente construída, conforme destacam Dayrell e Carrano (2014, p. 110-111), precisa ser compreendida não apenas como um momento da vida, como um ritual de passagem para a vida adulta, mas em sua dinamicidade e transformações ao longo da história. Nessa articulação da empiria com a teoria, o cotidiano como objeto de investigação, por ser questionado a todo o momento, como instrumento de objetivação do social, “acaba necessariamente por se tornar um fascinante processo de construção” (PAIS, 2003a. p, 18).

O quadro que segue apresenta o mesmo teste envolvendo a pergunta relacionada à opinião sobre a continuidade do Seminário Integrado no currículo do Ensino Médio. A operação retornou um valor $P = 0,94$ (maior que 0,05), indicando

⁷⁵ P28 se refere à pergunta de número 28 do questionário do estudo exploratório.

que não há associação entre a localização da escola e a opinião pela continuidade ou não do Seminário Integrado.

Tabela 5 - Localização da escola e continuidade do Seminário Integrado

			P29	
			Sim	Não
Localização	Urbana	Contagem	204	110
		Contagem Esperada	204,3	109,7
	Rural	Contagem	51	27
		Contagem Esperada	50,7	27,3
Total	Contagem		255	137
	Contagem Esperada		255,0	137,0

Fonte: Elaborado pela autora.

Para verificar a associação das duas variáveis, escolha da temática de pesquisa e entusiasmo em participar do Seminário Integrado, usei o teste qui-quadrado, que retornou $P=0,36$ (maior que 0,05), indicando que não há associação entre o entusiasmo dos estudantes em participar do Seminário Integrado e a relação dele com pesquisa.

Havia a hipótese de que o Seminário Integrado, por ser um espaço vinculado à pesquisa, com uma proposta de certo modo 'aberta' para temas de investigação, pudesse desencadear algum entusiasmo nos estudantes que, em muitos momentos, reivindicam momentos de estudos que sejam de seu interesse. Considerando o número de escolas da Rede Estadual de ensino da região de abrangência deste estudo, os docentes que atuaram no Seminário tinham diferentes crenças, dúvidas, motivações e obrigações, fazendo com que ele tenha sido abordado de várias maneiras nas diversas escolas. Outro ponto a considerar é a forma como o professor responsável pelo Seminário assumiu a proposta ou desacreditou, antecipando que seria uma política temporária, 'flutuante', 'passageira' vinculada à determinada gestão. Essas reflexões são fomentadas pelos dados abaixo:

Tabela 6 - Seminário Integrado, entusiasmo e pesquisa

			P25		Total
			Sim	Não	
P23	Sim	Contagem	105	116	222
		Contagem Esperada	99,8	121,7	222,0
	Não	Contagem	68	95	163
		Contagem Esperada	73,2	89,3	163,0
Total	Contagem		173	211	385
	Contagem Esperada		173,0	211,0	385,0

Fonte: Elaborado pela autora.

Para 251 jovens, as aprendizagens do Seminário Integrado estão relacionadas à construção de um projeto de pesquisa. O Seminário Integrado compõe a grade curricular com uma carga horária distribuída de forma diferente nos três anos do Ensino Médio. De acordo com orientações presentes no documento da proposta, no 1º ano são três horas/aula de 50 minutos semanais; no segundo ano, seis horas/aula; e os alunos do 3º ano têm nove horas/aula⁷⁶.

Considerando ainda P23, que questionou os estudantes sobre o entusiasmo em participar do Seminário Integrado, procurei identificar se havia ou não associação entre o ano do Ensino Médio, 1º, 2º ou 3º com o que as respostas mostraram. O teste qui-quadrado confirmou a hipótese e indicou que os dados observados apresentam associação, pois surgiu o valor $P = 0,00$, ou seja, menor que 0,05. No 3º ano, os estudantes apresentam menos entusiasmo com relação ao Seminário Integrado, ou seja, era esperado que 105,5 se sentissem estimulados, mas a contagem observada mostrou 86. Os estudos envolvendo o Seminário Integrado, em grande parte, podem estar relacionados aos modos como ele foi proposto aos jovens estudantes. No momento do estudo exploratório, eu ainda não havia realizado os Grupos Focais com os estudantes, os quais serão apresentados nos capítulos seguintes, sinalizando alguns motivos que contribuem para a compreensão desse dado.

No 1º e 2º anos era esperado que 34,1 e 84,9, respectivamente, se sentissem entusiasmados, mas 40 e 98 foi a contagem observada. Mesmo estando no Ensino Médio, esses jovens estudantes “apresentam questões, preocupações e necessidades de aprendizagens distintas” (CORTI e SOUZA, 2012, p. 10). Esse desestímulo pode estar associado à expectativa dos/das jovens estudantes com o Seminário Integrado ao ingressarem no Ensino Médio. No decorrer do curso, essa proposta pode não ter sido articulada de modo a se aproximar das experiências juvenis.

⁷⁶ O cumprimento dessa carga horária não foi foco de análise.

Tabela 7 - Ano-série e o entusiasmo em participar do Seminário Integrado

			Ano_Série			Total
			1	2	3	
P23	Sim	Contagem	40	96	86	224
		Contagem Esperada	34,1	84,9	105,1	224,0
	Não	Contagem	19	49	96	164
		Contagem Esperada	24,9	62,1	76,9	164,0
Total		Contagem	59	147	182	388
		Contagem Esperada	59,0	147,0	182,0	388,0

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizar o cruzamento das variáveis P21, participação nas atividades do Seminário Integrado, e P23, entusiasmo em participar do Seminário Integrado, o teste qui-quadrado indica que há associação entre P21 e P23, pois resultou o valor de significância $P = 0,00$. Os dados apresentam afastamento significativo entre a contagem esperada e a contagem observada:

Tabela 8 - Participação e entusiasmo pelo Seminário Integrado

			P23		
			Sim	Não	Total
P21	Sim	Contagem	224	136	360
		Contagem Esperada	207,9	152,1	360,0
	Não	Contagem	2	11	13
		Contagem Esperada	7,5	5,5	13,0
	Não me envolvo muito	Contagem	1	19	20
		Contagem Esperada	11,6	8,4	20,0
Total		Contagem	227	166	393
		Contagem Esperada	227,0	166,0	393,0

Fonte: Elaborado pela autora.

Associo essa construção à “lógica decifradora” de Pais (1990). Considerando o Seminário Integrado pela lógica da descoberta e orientada pela sociologia do cotidiano, algumas articulações entre a perspectiva dos estudantes com relação ao Seminário Integrado são traduzidas nos quadros gerados a partir dos testes realizados.

Ao verificar a escolaridade dos pais, o dado que se destaca é que 164 pais e 152 mães dos 400 jovens têm Ensino Fundamental incompleto. Com relação ao Ensino Superior, 36 mães e 17 pais concluíram a graduação. Somando os/as jovens que não sabem e os que não responderam, temos 45 jovens que não sabem a escolaridade do pai e 32 que não sabem a escolaridade da mãe. Se os/as jovens

não sabem a escolarização dos pais, essa informação pode não ser importante para eles. Então, como transferem isso para a sua própria experiência escolar?

Os/as jovens estão envolvidos em diferentes espaços e vivenciam muitas experiências para além da escola. Ao serem questionados sobre a participação em algum grupo, 198 dos 400 jovens afirmaram não participar de nenhum. Na sequência, 53 afirmaram participar de grupo esportivo e 49 jovens não responderam a essa pergunta. Se considerarmos, como Dubet afirma, a experiência como “categoria social”, como forma de construção da realidade, “a experiência social não é uma ‘esponja’⁷⁷ ou uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo” (1994, p. 95). Então, como será que os/as jovens estão construindo o mundo? O que leva quase 50% dos/das jovens entrevistados no estudo exploratório a não participar de outro grupo ou não identificar que participa? O que entendem por participação em grupos sociais?

Embora na contemporaneidade sejam observados deslocamentos nas relações sociais e nas concepções sobre as diferentes gerações, é oportuno considerar os/as jovens de modo integral, em todas as dimensões da experiência escolar e cultural, portanto, no seu todo, ou seja, com suas ideias, motivações, interesses, histórias, percursos, descobertas, intenções, anseios, erros e acertos. Diante disso, quais são esses anseios? Que tipo de participação eles/elas têm na vida social e política? Querem ter essa participação? Há busca de espaço para tal?

A escuta dos/das jovens estudantes e a análise do Seminário Integrado sugerem que entre um encontro e outro, entre uma pesquisa e outra, os estudantes estão envolvidos nos caminhos da investigação. A escolha de algumas temáticas de estudo vinculadas ao Seminário Integrado mostra os anseios dos/das jovens estudantes com relação a diferentes áreas do conhecimento.

Nas palavras dos/das jovens estudantes, alguns temas pesquisados foram listados, dentre eles aqueles relacionados a situações práticas, como o desenvolvimento de aplicativo de celular para comunicação entre pais e escola, confecção de sapato com troca de salto de acordo com ocasião, luva adaptada para agricultor atender ao celular. Foram percebidos temas relacionados a questões ambientais envolvendo a produção de tijolo ecológico com utilização de material alternativo, preocupação com falta de água no futuro, uso da água da chuva para

⁷⁷ Grifo do autor.

descarga de banheiro, reaproveitamento da água. Alguns assuntos listados pelos/pelas jovens se referem à temática da saúde, como o uso de drogas, atividade física em academias da cidade, alimentação vegetariana, causas da depressão e ansiedade. Outros temas se relacionam à cultura, como dança de rua, comidas típicas dos tempos dos avós, cultura geral. As causas humanitárias também são temas que despertam a curiosidade dos/das jovens estudantes, dentre eles destacam-se os motivos que levam o ser humano a se achar superior diante dos outros seres, a guerra na Síria, a rivalidade entre EUA e Coréia. Também, foram ressaltados temas referentes a profissões do futuro, que querem seguir, bem como desenvolvimento de motores. Os/as jovens também mostraram querer saber mais sobre a evasão escolar.

Diante da variedade de temáticas elencadas, é possível perceber a presença da curiosidade dos/das jovens estudantes por temáticas que envolvem desde situações do cotidiano escolar até situações do contexto mundial. A relação de variadas temáticas orienta pensar que os/as jovens estão envolvidos com as situações do seu entorno, mas não apenas dele. No capítulo dez, darei especial atenção às temáticas investigadas.

Os testes do SPSS aqui apresentados indicam quantitativamente o que muitas vezes as narrativas acolhem de outra forma. Há algumas dobras escondidas, mas que continuarão sendo exploradas, considerando as encruzilhadas do Seminário Integrado, agora com atenção para as narrativas dos/das jovens estudantes.

5.3 ENTRE ROTINAS E RUPTURAS: A TENTATIVA DE JUNTAR PEÇAS

O Seminário Integrado, ao proporcionar a pesquisa articulada ao cotidiano, “visa atender as constantes mudanças no mundo, levando em conta as experiências históricas e culturais de cada indivíduo e da realidade que o cerca” (MAIA e TOMAZZETTI, 2014, p.11). A proposta da pesquisa, do enfoque investigativo assumido pelo Seminário Integrado, sugere uma atenção para aqueles que convivem e participam do cotidiano escolar, entre rotinas e rupturas presentes no dia a dia dessa realidade, sem ofuscar, mas fazendo ecoar a curiosidade ingênua.

A curiosidade ingênua a que me refiro, de acordo com Freire (2013), se provida de rigor metódico, de envolvimento, de apreensão do conhecimento, pode avançar para a curiosidade epistemológica, no movimento que parte da alienação em direção à emancipação, pela via da criticidade promovida por uma mediação pedagógica com vistas ao conhecimento. Procurei, através do estudo exploratório, “escutar” como os/as jovens estudantes narram e percebem a pesquisa nos meandros⁷⁸ do cotidiano escolar, ou seja, como as experiências de investigação juvenis estão presentes nesse espaço. Também, busquei compreender se o rigor metodológico se efetiva ao longo da exploração das temáticas propostas pelos estudos do Seminário Integrado, mesmo sabendo de antemão os diversos contextos de prática da região de abrangência investigada nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, a curiosidade precisa suplantar a barreira da ingenuidade, ou seja, “é preciso que minha curiosidade se faça epistemológica” destaca Freire (2013, p. 135). A pesquisa pode ser uma das vias de promoção dessa passagem e consequente superação. Para Freire, “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (1996, p.30). Sendo assim, com o devido rigor metodológico, a curiosidade espontânea, mediada por uma relação pedagógica problematizadora e dialógica, critica-se pela via do conhecimento, podendo tornar-se epistemológica, mudando sua qualidade, sem, contudo, mudar sua essência.

Levando em conta esses pressupostos, o estudo exploratório rastreou indícios da presença da curiosidade ingênua nas palavras dos/das jovens estudantes, visto que registros etnográficos indicam que a reestruturação curricular levada a efeito na Rede Estadual de Ensino ainda desestabiliza estudantes e professores, embora já tivessem decorridos cinco anos desde a sua implantação no momento desta exploração.

Diante dessas questões e considerando a tríade do conhecimento de Paulo Freire, aventa-se a hipótese de que a escola ainda fala e vibra numa dimensão de curiosidade ingênua. No entanto, as análises preliminares do material empírico da pesquisa indicam que já é possível registrar competências que transcendem a curiosidade ingênua, as quais serão tratadas nos capítulos seguintes.

⁷⁸ Relacionado a volta, círculos, desvios, sinuosidade.

Não podemos ser “reféns de nossos encantamentos” nos afirma Pais (2001, 16), mas, a partir do que a realidade observada sinaliza, identifiquei que, ao contrário das hipóteses iniciais, os/as jovens estudantes do Ensino Médio demonstram sintonia com os preceitos de Freire sobre a curiosidade crítica, evidenciando um processo de aproximação à curiosidade epistemológica. O que permite essa afirmação se relaciona aos registros que apontam que o Seminário Integrado pode oportunizar *fazer coisas mais elaboradas, com projetos mais avançados* (E132)⁷⁹. Identifico nessa narrativa o processo de aprender que Freire sinaliza como “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (1996, p. 24). A capacidade de aprender, quanto mais desafiadora, quanto mais criticamente for exercida, mais promoverá o desenvolvimento da “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 32). Essa criticidade pode ser indiciada nas narrativas de E150, ao afirmar que o Seminário Integrado deve *ser levado mais a sério, ter mais períodos*. Também, ela é complementada pelas narrativas diferentes sujeitos: de E143, que indica a necessidade de *ter mais de uma aula por semana*; de E166, que opina sobre a necessidade de *haver menos matação de aula*; e de E204 ao narrar que *gostaria que o Seminário Integrado fosse mais aprofundado*. Ao considerar as narrativas relacionadas à experiência com os projetos de pesquisa do Seminário Integrado, os/as jovens demonstram que têm desejos, necessidades e expectativas, indicando que querem mais, desconstruindo as afirmativas vindas do senso comum de que “não querem nada com nada”.

O desejo de *aprender sobre o que está acontecendo no país e no mundo com debates e pesquisas* (E153), de *saber mais sobre problemas realmente importantes* (E55) é outro indício dos meandros do cotidiano escolar que aponta para além da curiosidade ingênua e do “saber da pura experiência feito”, que tende a ser superado (FREIRE, 1996, p. 29).

Nos limites do questionário, há desafios para a “imaginação sociológica” (PAIS, 2003, p.41) no que se refere às temáticas que os/as jovens narram querer investigar. Dentre elas, estão presentes nas narrativas de E164 *assuntos produtivos*

⁷⁹ As narrativas dos jovens estudantes, transcritas das questões abertas do instrumento, estão inseridas no texto em itálico e identificadas com a letra E – estudante, seguida do número do questionário. Justifico a utilização de numeração dada a quantidade de questionários analisados (400).

e importantes para a vida; nas palavras de E159, seria importante *fazer com que o Seminário Integrado fosse mais voltado ao mercado de trabalho e não somente sobre qualquer assunto*. Para E164, o “Ensino Médio representa uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana significativa”, conforme sublinha Weller (2014, p. 140-141), ao mesmo tempo em que, de acordo com a autora “os projetos de vida assumem uma centralidade” (WELLER, 2014, p. 141). Sintonizam os/as jovens com o desejo por *projetos diferentes, assuntos polêmicos* (E148), por *exemplos de atividades no futuro, mostrando e retratando o cotidiano de atuação em áreas de trabalho* (E152), sendo algumas temáticas que se aproximam da ótica dos estudantes. Essas narrativas foram endossadas por alguns/algumas jovens nos Grupos Focais, aproximando percepções.

Por outro lado, é possível identificar em algumas narrativas que a escolha da temática a ser estudada sinaliza uma ótica que não a do/da jovem estudante. A narrativa de E333, indicando a necessidade de *propiciar aos alunos escolherem o tema de pesquisa*, complementada pelas palavras de E338, *queremos pesquisas livres para cada um dos alunos escolher um tema que gosta, para explicar e, ao final, mostrar ao público*, contribui para evidenciar, que em algumas instituições, acontece a escolha prévia da temática a ser investigada.

Isso mostra que, nos meandros do cotidiano escolar do Ensino Médio, a curiosidade ingênua dos estudantes nem sempre é considerada pelos professores. A escuta e conseqüente problematização dela, no sentido da superação pela via da pesquisa, está registrada nas palavras de E158 ao narrar a necessidade de *reformular questões de projetos, fazendo algo diferenciado, buscando desafios novos*.

Além disso, o conteúdo extraído das respostas de E78, *queremos menos pesquisa e mais prática*, foi recorrente na percepção de outros/outras jovens, desafiando pensar sobre o que os/as jovens estudantes estão evocando ao registrar que desejam menos pesquisa e mais prática. Talvez seja o desejo de fazer, vivenciar, conhecer e experienciar. Essa percepção pode ser reflexo do modo como a pesquisa na escola é tratada, muitas vezes resumindo-se a consultas bibliográficas na biblioteca ou à busca de informações na Internet. Embora de modo indireto, poderia ser associada à manifestação supracitada: uma insatisfação como um indício de curiosidade crítica e um olhar de forma “criticamente curiosa”, pois já

não basta ter as informações construídas pela humanidade; é necessária a interação com o cotidiano vivido pelos atores sociais (FREIRE, 1996, p. 32).

Nesse viés, para Melucci (1997), no momento em que conseguirmos garantir um espaço de escuta das vozes dos/das jovens, então será possível diminuir a separação existente entre o universo que distancia o mundo adulto do juvenil. Grande parte dos professores não são da mesma geração dos estudantes, mas esse fato não deve dificultar a escuta. Muito pelo contrário, se estimulada, pode aproximar as duas gerações. Posteriormente, explorarei melhor a relação que alguns estudantes estabelecem com os professores mais jovens.

Nesse processo de pesquisa, os estudantes se percebem envolvidos por ela, que é incorporada, integrada ao cotidiano escolar. Alguns desejam *começar mais cedo com o Seminário Integrado, desde o Ensino Fundamental* (E73). Essas palavras sugerem que eles percebem no Seminário Integrado um espaço para a indagação, em que suas curiosidades podem ser verbalizadas, por meio de perguntas, cujo esclarecimento encontra espaço para a procura, para a busca. Nas palavras de Freire, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentado a ele algo que fazemos” (1996, p. 32). Na ausência da curiosidade, a alienação imobiliza, promove aceitação de uma realidade e afastamento da criticidade, sem movimento ou busca por esclarecimento. Por outro lado, a presença da curiosidade sinaliza alerta, sendo considerada vital no movimento que desloca da ingenuidade para descobertas de um mundo que pode ser feito.

As palavras dos/das jovens sobre o cotidiano do Ensino Médio e a relação com o Seminário Integrado indicam que, para além dos recortes do conhecimento que a escola escolhe para o processo de formação que ocorre nesse nível de ensino, há expectativas por: *mais conhecimento do mundo atual* (E199); *mais desenvolvimento de projetos a nível acadêmico e pesquisas relacionadas a outras áreas do conhecimento* (E257); *pesquisas de campo seria bom, pois em nossa cidade existe muita história para desenvolver projetos* (E269); *que tenhamos um projeto por ano, para que possamos ter tempo de fazer bem feito* (E381). Essas narrativas nos encharcam de motivos para acreditar que, quanto mais oportunizarmos que os/as jovens estudantes sejam desafiados, tendo os ensinamentos de Freire como horizonte, mais desenvolverão a “capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos

podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso” (FREIRE, 1996, p. 62), indicando o que ainda temos a saber.

Os estudantes se percebem na pesquisa, com a pesquisa e para a pesquisa de formas diferentes, entre encontros e desencontros. Alguns/algumas jovens, em suas narrativas, demonstram um potencial importante de criticidade diante da proposta do Seminário Integrado. Talvez essa criticidade venha sendo estimulada por outras propostas da escola que não o Seminário Integrado. Por outro lado, alguns não se envolvem com o proposto, ainda não se sentem desafiados o suficiente, ou a rotina escolar vivenciada até o momento não permite rupturas. Em algumas narrativas, fica explícito que o Seminário Integrado acaba por não acolher as curiosidades, mesmo que ingênuas dos estudantes. Por outro lado, há palavras que evidenciam a presença da pesquisa integrada ao cotidiano escolar dos/das jovens. A pesquisa como princípio pedagógico não depende apenas do Seminário Integrado proposto no Ensino Médio Politécnico. Ela precisa estar integrada ao projeto pedagógico das escolas e perpassar as experiências escolares, ou seja, não acontecer apenas para atender uma política orientadora.

Muito ainda há que ser revisitado e reinventado, mas a ousadia da implementação de uma política pública que inseriu transformações educacionais no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, por meio de uma prática pedagógica que tem a pesquisa como princípio pedagógico, pode ter gerado a superação da curiosidade ingênua pela oportunidade da busca, da pesquisa, da investigação, da criação, da inovação como uma possibilidade de acelerar o tempo da escola para acompanhar o tempo dos/das jovens estudantes.

Há uma longa jornada a ser percorrida e desbravada pelos docentes e pelos/pelas jovens estudantes na tentativa de evidenciar a formação humana integral e não apenas a formação de acordo com a lógica e o mundo do mercado e do trabalho. Nesse olhar para os cenários do entorno da escola e na voz dos/das jovens estudantes, das rotinas e desejadas rupturas, sinto-me provocada e desafiada, pelos ecos das narrativas dos/das jovens, a mobilizar discussões e reflexões referentes aos elementos associados à superação da crise de sentidos que o Ensino Médio vem passando.

As palavras dos/das jovens evidenciam indícios de aproximações com a criticidade na construção do conhecimento por meio da pesquisa na escola,

avançando para além de uma curiosidade ingênua, afora indicar, também, que o Seminário Integrado é *locus* de efervescências de criticidade.

Por ser questionado, a todo o momento, o cotidiano como objeto de investigação, ele “acaba necessariamente por se tornar um fascinante processo de construção” (PAIS, 2003a. p, 18). Nessa construção, algumas categorias emergiram, a partir da “lógica decifradora” sugerida por Pais (1990). Insinuações foram possíveis nos adentramentos, e, no cavocar das narrativas, algumas surpresas foram categorizadas.

Posto isso, o estudo exploratório permitiu uma aproximação inicial no cotidiano escolar dos/das jovens estudantes e a identificação de algumas peças⁸⁰ relacionadas à experiência do Seminário Integrado. O desafio está na tentativa de analisar e juntar algumas das peças encontradas.

Ao questionar os/as jovens estudantes com relação ao Seminário Integrado, constatei que: 255 dos 400 entrevistados manifestam o desejo de que ele continue no currículo escolar; 137 opinaram pela extinção do componente curricular; e oito jovens não se manifestaram. O teste qui-quadrado apresentado neste capítulo indica que não há associação entre a opção pela continuidade ou não do Seminário Integrado e a localização da escola. Essa pergunta sobre o Seminário Integrado desafiou os/as jovens a justificarem suas respostas, de modo a expressarem suas posições, cujo agrupamento permite identificar algumas categorias emergentes ao estudo em curso.

Sobre essa questão, segundo Pais (2003a, p. 57), a identificação das categorias de análise se assemelha a decifrar enigmas, pois implica “estudar a natureza das mensagens por eles encobertas e o sentido dessas mensagens”. Considerando as mensagens mostradas no estudo exploratório, antecipei a decifração de alguns enigmas que constituíram categorias emergentes na tentativa de juntar peças e aproximar as brechas do saber, os novos desvios e outros rumos ainda encobertos para identificação do Seminário Integrado como espaço que possa ter articulado experiências escolares e juvenis.

Diante do exposto, na metáfora da junção das peças, uma delas, bastante desconhecida, tem relação com a escolha da temática de investigação, sendo de interesse dos estudantes e avançando para uma categorização que permite sair do

⁸⁰ Termo utilizado ao me referir aos elementos que constituem o cenário do Seminário Integrado.

programado na direção de novas experiências, de novas rotinas “pelos brechas do saber” (PAIS, 2003, p. 46). Essa categoria reflete a inquietação e indícios da curiosidade ingênua e a urgência da escuta do que os/as jovens desejam experimentar e pesquisar. Outra peça se refere à importância da interação entre estudantes, comunidade e realidade. A partir da pesquisa, possivelmente o que acontece na escola tem relação com o que se passa fora dela. Essa constatação encoraja descobrir o que é pesquisado na escola em busca de uma articulação entre a escola e seu entorno, valorizando os saberes construídos. Uma terceira peça identificada, mas não explorada neste estudo, devido aos desvios necessários, está relacionada ao investimento na formação dos professores responsáveis pelo Seminário Integrado, focando na pesquisa do professor; outra ainda, embora de maneira discreta, sugere a exclusão do Seminário Integrado, a retirada desse componente, indicando um possível conformismo dos/das jovens com a escola convencional, meramente transmissora do conhecimento, e sugerindo a necessidade de decifrar novos desvios e outros rumos ainda encobertos. E, por fim, o posicionamento pela permanência do componente curricular se evidencia de forma aliada aos avanços, às melhorias, às ideias/sugestões/reivindicações, apontando para a identificação do Seminário Integrado como um articulador das experiências escolares e juvenis. Na sequência dessas reflexões, darei ênfase a essa peça manifestada com maior frequência nas narrativas dos 400 jovens estudantes do Ensino Médio das escolas de abrangência da 4ª CRE e recorrente nas narrativas dos Grupos Focais.

Conforme comentado anteriormente, os/as jovens, em suas narrativas, demonstram um potencial importante de criticidade diante da proposta do Seminário Integrado. É preciso considerar os elementos presentes na constituição e compreensão da juventude contemporânea. Os/as jovens estudantes que estão nas escolas públicas de Ensino Médio hoje, em sua maioria, são sujeitos ativos, que requerem uma instituição que se aproxime das suas expectativas, mesmo que para isso precisem demonstrar resistência, distanciamento e desencanto em suas atitudes.

As narrativas que seguem contribuem para que possamos capturar alguns indícios do que acontece no Seminário Integrado capaz de atrair o/a jovem estudante e contribuir para uma articulação das experiências juvenis com as experiências escolares: *ampliar a carga horária para ter ainda mais e mais ideias*

para tentar mudar nossas formas de pensar e agir (E287) e participar mais dos assuntos da própria comunidade e sociedade (E299). Esses achados coadunam a ideia de que o Seminário Integrado pode ser uma alternativa para validar o que os/as jovens querem e desejam.

Quando questionados se participaram da proposta do Seminário Integrado, 366 estudantes assinalaram que sim, 13 não, 20 indicaram que não se envolvem muito e um não respondeu. Destaco que a pergunta envolveu apenas a participação e não a intensidade dessa experiência. Nesse sentido, como o Seminário Integrado esteve incluído na grade curricular, os/as jovens não tiveram escolha, ou seja, foram obrigados a participar.

Dos 400 jovens, 227 sentem-se entusiasmados e 166 informam estarem desmotivados, ou seja, 56,75% dos estudantes prestigiaram a proposta do Seminário Integrado. O número de jovens estudantes motivados é bastante próximo daqueles que não têm motivação com relação ao Seminário Integrado. Muitos fatores, como a percepção de mais uma tarefa a ser realizada sem aproximação com seus interesses e curiosidades, os tempos dos/das jovens divididos entre a escola, o trabalho para alguns, o lazer, entre outros, podem influenciar o entusiasmo ou a falta dele.

A relação entre Seminário Integrado e pesquisa é percebida por 356 estudantes, sendo que 38 não têm essa percepção, pois a pesquisa aparece muito mais relacionada com a elaboração do projeto do que com a sequência na execução e sistematização dos resultados dele. Grande parte dos/das jovens identifica a relação com a pesquisa. Esse é um aspecto bastante positivo a ser analisado, mesmo que seja apenas quanto à percepção. Ademais, a pesquisa na escola não se efetiva de fato com a vivência das etapas previstas no projeto. De uma forma ou de outra, os/as jovens a identificam associada ao Seminário Integrado.

Sobre as aprendizagens oportunizadas pelo Seminário Integrado, 251 estudantes assinalaram que aprenderam a elaborar projeto de pesquisa, 51 jovens destacam aprendizagens referentes ao trabalho em equipe, 27 associam as habilidades na formulação de perguntas, tornando-os, assim, mais questionadores, 26 dizem que, com a pesquisa, puderam conhecer melhor o mercado de trabalho, 17 manifestam que aprenderam a formatar um texto e 18 fazem referência à aprendizagem da escrita de relatório de pesquisa. As experiências desses estudantes foram diferenciadas e sublinham o investimento muito maior na

organização do projeto de pesquisa do que no processo de desenvolvimento, organização dos dados ou na sistematização e divulgação dos resultados. Outro ponto a destacar é que os projetos são associados a mais uma tarefa cumprida, haja vista a baixa adesão na participação de eventos de socialização dos processos vividos com a pesquisa, com apenas 58 estudantes manifestando experiência nessa direção, com ampla maioria (336 jovens) referindo que não se envolvem nessa etapa da pesquisa.

Nesse contexto, as aprendizagens relacionadas ao trabalho em equipe, destacado por mais de 20% dos/das jovens estudantes ecoa das narrativas de forma a clamar por atenção às relações sociais presentes nos espaços do cotidiano escolar. Para Sposito (2005), na juventude se vive uma fase da vida na qual se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção da identidade pessoal e coletiva. Assim, não é possível compreender o jovem sem conhecer o universo no qual ele se situa. O diálogo, a convivência entre os pares, as trocas, as relações vivenciadas nos espaços oportunizados pela pesquisa contemplam situações, movimentos e ações basilares na formação dos jovens estudantes do Ensino Médio.

Precisamos levar o jovem mais a sério, alertam Dayrell e Carrano (2014, p. 107), pois, “ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo”. As narrativas dos/das jovens da pesquisa são recorrentes. Eles/elas sublinham a satisfação em serem escutados e a possibilidade de emitirem suas posições sobre a própria escolarização. Ao serem indagados sobre a experiência em participar do estudo exploratório, destacaram ser *muito legal saber que tem alguém que se importa com a nossa opinião* (E51). Expressam que têm necessidade de *expor a opinião para novas pessoas* (E64) e, ao mesmo tempo, dizem que desejam *dar sugestões que podem ser úteis para termos uma escola melhor* (E77). É notório que o processo de democratização do acesso à escola e, posteriormente, ao Ensino Médio, não foi acompanhado pela devida qualidade, pois, segundo Tomazetti et al (2014, p. 17), “as escolas brasileiras continuam atuando como se nada houvesse mudado”.

Observando a narrativa, *me senti bem em saber que alguém está ligando para o que eu penso sobre Seminário Integrado* (E133), é possível inferir que há o desejo de serem reconhecidos como sujeitos capazes de contribuir com o próprio processo de escolarização, participando com ideias *sobre assuntos não muito*

comentados diariamente (E140). Os/as jovens integrantes da pesquisa mencionam ainda que *seria bom que nossa opinião ajudasse a mudar algo em relação à escola* (E125), além de considerarem importante *falar o que pensam sem medo de críticas* (E92), bem como acreditam que a escola deve *ouvir a opinião dos alunos em relação ao ensino que recebem* (E299). Essas narrativas indicam que na escola se conversa pouco sobre a experiência escolar.

Na pesquisa, jovens mencionaram como positivas as oportunidades de *dar opinião sobre assuntos que nunca tinha parado para pensar* (E334), considerando a condição de estudante há mais de 10 anos na Educação Básica, e *de refletir mais na maneira de estudo e sobre a própria escola onde passo boa parte de minha vida* (E362). Essas narrativas remetem aos dizeres de Pais no que se refere ao cotidiano e à “posse do real”, sendo esta “uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica dessa impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano” (PAIS, 2003, p. 105).

A escuta dos/das jovens, por meio das narrativas que emitem sobre o cotidiano da experiência escolar no Ensino Médio de escola pública, indica que as experiências protagonizadas no âmbito dos projetos vinculados ao Seminário Integrado são significativas e podem ser potencializadas, como um canal de diálogo e de interação entre o interior e o exterior da escola, numa articulação estreita entre o concebido nas orientações legais do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul, o vivido no Seminário Integrado como um dos elementos constituintes da proposta e, de modo especial, o percebido pelos/pelas jovens estudantes, na experiência refletida no modo como a expressam. Evidências da transição da curiosidade ingênua para a consciência crítica ecoam das palavras dos/das jovens ao comunicarem o que querem e o que gostam na escola, reivindicando espaços de escuta. O desafio apresentado volta-se para o avanço na constituição da curiosidade epistemológica, de modo a compor o movimento ascendente e dialético da tríade do conhecimento proposta por Paulo Freire.

Com o olhar investigativo que iluminou o estudo exploratório, observei em que medida a experiência com os projetos desenvolvidos no Seminário Integrado oportuniza o movimento da experiência juvenil pelo processo de construção do conhecimento em vista do movimento referido por Freire (1996), ou seja, partindo da curiosidade ingênua, transitando pela curiosidade crítica e se aproximando da curiosidade epistemológica.

Neste capítulo, dei especial atenção à análise dos dados construídos no estudo exploratório. Na sequência do texto, entram em cena as categorias que emergiram dos Grupos Focais, da estação mestra, ou seja, daquela que, seguindo a metáfora dos trilhos metodológicos, gerencia e sinaliza o tráfego, apontando inicialmente para o caminho que mostra a escola percebida pelos/pelas jovens estudantes.

6 ESCOLA É ASSIM! É ISSO E PONTO. É ISSO E PRONTO.

*A escola e seus pontos. Um ponto, dois pontos... até que ponto? Até quantos pontos? O ponto e vírgula, os dois pontos, a reticência, a exclamação! Onde está a interrogação? Aprendi aquele ponto. O ponto da matéria. A escola e o ponto de encontro. Os pontos da avaliação. O ponto final. Tantos pontos a pensar, a enxergar, a dar atenção, a descobrir. Tantos pontos que nem aparecem ainda... A sequência dos pontos, uma costura que ainda não tem alinhavo. Os pontos soltos e descosturados. Do alinhavo ao ponto que não é final. Há diferentes pontos. Os pontos de partida. Os pontos de chegada. Os pontos de vista!
(Cineri – Lisboa, janeiro/2018)*

Neste capítulo, darei atenção à categoria emergente, a forma escolar. Observando o uso da língua, além dos pontos, podemos imaginar a mudança da tonicidade da palavra fôrma. Se inventássemos um acento agudo para ela, teríamos “fórma”. Isso nos leva à reflexão: a escola mostra-se como fôrma? Ou apresenta e valoriza variadas formas? As formas escolares representam ponto final, no sentido de acabamento, ou vírgulas, como ponto de partida, parada para um novo desafio? Diante disso, vale buscar entender o processo escolar, de que forma ele acontece, como os estudantes o mostram, como o fazem ver no cotidiano da escola. Há a possibilidade de usar o acento circunflexo – fôrma – e assim analisar e representar a escola a partir de um molde, de um modelo, como um espaço que apresenta um contorno que não considera o entorno, ou seja, um cerceamento rígido, limitando os espaços e as fronteiras escolares. A narrativa de Alfredo, aluno do 3º ano do Ensino Médio, comunica reflexão com relação ao silenciamento vivido na escola. Assim, é possível imaginar que o conflito o acompanha. Ele sai da escola, mas o que acontece nela permanece.

A escola é assim. É isso e ponto. Tu não pode ir mais além do que a matéria⁸¹. Aí, tu meio que fica quieto, assim. Aí, depois, quando tu chega em casa, fica refletindo naquilo (Alfredo).

Considerando as palavras de Alfredo, *a escola é assim*, tem essa forma e ponto, apresentarei duas subcategorias em estreita relação com a forma escolar:

⁸¹ Matéria relacionada ao conteúdo conceitual desenvolvido em determinada disciplina.

posturas engessadas direcionando o olhar e a monotonia da rotina escolar. Os títulos utilizados foram nomeados considerando as palavras dos/das jovens estudantes. Inicialmente, utilizo a metáfora da 'viseira', cuja narrativa foi evocada na discussão do Grupo Focal e reverberou outras narrativas, indicando os engessamentos, a rigidez e os direcionamentos oriundos de algumas práticas escolares. Na sequência, é mostrada a rotina presente na escola, estreitamente vinculada à padronização de algumas ações no sentido de ser sempre a mesma.

6.1 *É ESSA A SENSACÃO. SE SENTIR TIPO... COM DUAS VISEIRAS, ASSIM, OLHANDO PARA A FRENTE!*

É essa a sensação. Uma sensação de se sentir preso. Se sentir tipo... com duas viseiras, assim, olhando para frente. Tu quer olhar para o lado e não consegue. É isso! Está preso ali. Fechado nesse mundo. É isso e pronto. Tu tem que aprender isso. É restringido. É isso! (Alfredo)

A narrativa de Alfredo foi motivada pela leitura de uma das tirinhas do Calvin, proposta na segunda temática de discussão do Grupo Focal. Nesse grupo estavam presentes 14 jovens do 3º ano do Ensino Médio, sendo 10 meninas e oito meninos. As palavras de Alfredo mostram a força da escola na contramão da condição juvenil. A sensação narrada é de se sentir preso como se estivesse sendo 'amordaçado', como se a escola estivesse tirando seu folego, sua visão e seu espaço com limites e restrições. A narrativa de Alfredo mostra uma escola posta e pronta para os/as jovens estudantes que chegam até ela.

Nesse contexto, a sensação de estar preso e com duas viseiras⁸², como narra Alfredo, mostra a forma escolar impressa ao longo dos tempos. Vincent, Lahire e Thin (2001, p.13), ao analisarem a história e a teoria da forma escolar europeia, mais especificamente na França, registram que, historicamente, as instituições escolares atenderam a causas particulares e não a necessidades do homem em seu processo civilizatório⁸³. Desse modo, buscou-se, com a instauração da escola, uma unidade, um espaço, um tempo diferente de outros lugares onde atividades sociais acontecem. Essa forma escolar, situada historicamente na França, entre os séculos

⁸² Viseiras, nesse contexto, são abas colocadas, uma em cada lado da cabeça, na direção das orelhas, não permitindo um olhar periférico, apenas para frente.

⁸³ Os autores se referem ao processo civilizatório de Norbert Elias, envolvendo as relações sociais e os modos de socialização.

XVI e XVII, foi pensada para todas as crianças, independentemente da classe social, e visava à submissão e obediência.

Os autores comunicam que a “invenção da forma escolar se realiza na produção das ‘disciplinas escolares’” (2001, p. 15). Também, a forma escolar, essencialmente, determina um espaço fechado e sistemático, para que cada um - aluno e mestre - realizem seus deveres em um tempo específico, sem espaço para movimentos ou situação inesperada, seguindo as regras que conduzem rigidamente essa forma.

O estudo da história e da teoria da forma escolar, proposto por Vincent, Lahire e Thin, contribui para esclarecer algumas características das práticas escolares e suas variantes (2001, p. 16), em uma análise sócio histórica da constituição da escola francesa. Considerando a França urbana entre o final do século XVII e a primeira metade do século XIX, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 28-35) apresentam cinco características relativamente recorrentes de formas escolares de relações sociais. São elas: 1) a escola como espaço específico, ponto obrigatório de passagem, lugar central, vinculada à vivência de saberes objetivados numa lógica escolar transmissiva; 2) a escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem, com regras estabelecidas e saberes fixos e uniformes a serem interiorizados pelos alunos; 3) a codificação dos saberes e práticas escolares, com a sistematização do ensino e durabilidade de seus efeitos de socialização; 4) a escola como instituição, com formas de relações sociais centradas na objetivação e na codificação rigorosa da aprendizagem e da instauração do poder; 5) o domínio da língua escrita como forma social da relação com a linguagem e com o mundo.

Esses traços da forma escolar evidenciam sua dinâmica histórica. De acordo com os referidos autores, sucessíveis reformas institucionais e pedagógicas podem contribuir para “transformar os contornos da escola, a maneira como é percebida e as práticas dos diferentes grupos sociais a seu respeito”, permitindo, assim, numa perspectiva social e histórica, “defender a idéia de uma predominância da forma escolar nos processos de socialização” (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 37).

Considerando que a forma escolar “atravessa as múltiplas práticas socializadoras” (2001, p.42), narrativas dos/das jovens estudantes, em diferentes alcances, mostram a predominância de alguns elementos da forma escolar francesa refletidos no Ensino Médio brasileiro, principalmente no que se refere à organização e regulação dos tempos e dos espaços. Acredito que o contrário também ocorra, ou

seja, as práticas socializadoras também atravessam a forma escolar. No caso dos/das jovens estudantes, são intensas as tentativas de afrouxar as bordas da forma escolar em busca dos vincos de socialização, ciente de que a socialização escolar, de acordo com Dubet e Martuccelli (1997, p. 27, tradução minha), não é toda socialização, mas aquela que acontece a partir de uma organização escolar caracterizada por uma ‘forma’ escolar que envolve “um conjunto de regras, de exercícios, de programas e de relações pedagógicas resultantes do encontro de um projeto educativo e de uma estrutura de ‘oportunidades’ sociais⁸⁴”. Para os autores, historicamente, na “escola da integração⁸⁵”, o aluno teria a obrigação de aprender papéis e, através deles, interiorizar normas e atitudes que lhe permitiriam entrar na sociedade, ou seja, a escola seria reguladora da sociedade, como uma “incubadora” de futuros cidadãos que conviveriam socialmente após serem formados ou formatados por ela.

A obrigatoriedade da educação e a massificação escolar, segundo Dubet e Martuccelli (1997, p.61), não permite mais que a escola se estabeleça a partir das mesmas certezas, ou seja, que continue sendo percebida como uma instituição no sentido que temos atribuído a ela. Assim, há que se formar “outra escola”. Para os autores, a escola é considerada uma “organização de fronteiras flutuantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relações cada vez reconstruídas; já não é redutível a forma burocrática geral que a encerra⁸⁶” (1997, p. 60).

Nesse contexto, a forma escolar está tensionada e desafiada, de acordo com Dayrell, (2007, p. 1107), a repensar sua relação com a “manifestação de um novo modo de ser jovem”, o qual tem colocado em “questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam”. Desse modo, para Dayrell, “é a escola que tem que ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca”. Esses desafios, segundo Dubet e Martuccelli (1997), envolvem uma sucessão de ajustes entre aqueles que constituem suas experiências escolares, ou seja, os adultos e os jovens.

⁸⁴ **Do original:** “um conjunto de reglas, de ejercicios, de programas y de relaciones pedagógicas resultante del encuentro de un proyecto educativo y de una estructura de “oportunidades” sociales.” (DUBET; MARTUCCELLI. 1997, p. 27)

⁸⁵ Modelo escolar de acordo com a lógica de integração social, com a ordem das hierarquias sociais. (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 80)

⁸⁶ **Do original:** “organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruídas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra” (DUBET; MARTUCCELLI. 1997, p. 60)

Os/as jovens estudantes do Ensino Médio, cujas narrativas contemplam o *corpus* deste estudo, sinalizam distanciamento entre o cotidiano escolar e a negação da condição juvenil. Esses sinais contribuem para pensarmos em alguns ajustes comunicados pelos/pelas jovens. Contudo, mesmo se tratando da realidade de uma região do Estado do Rio Grande do Sul, é possível que outros/outras jovens, de alguma maneira, vivenciem experiências escolares semelhantes. É isso é pronto! É isso e ponto! Em que ponto estamos? Onde queremos chegar? O/a jovem está conformado com a escola? Que outros pontos ele elenca que ajudam a repensar a escola?

Para alguns/algumas jovens, a forma escolar é entendida como limitadora do processo criativo. A narrativa de Marcia mostra a força da forma escolar, inibindo a criatividade e a autonomia indicando indícios da superação da curiosidade ingênua num movimento de rompimento da forma pré-estabelecida.

Na minha tirinha (Tirinha A), o problema que ele tá passando é do processo criativo. Tipo colocarem prazo, colocarem um tema. E tu não pode ampliar nada mais do que aquilo. É aquilo e ponto. Já passei muito por isso, principalmente na época que a gente começou a fazer texto. Daí, a professora colocava um tema bem simples, e todo mundo ficava tentando fazer um texto que prestasse com aquele tema. Às vezes baixava a inspiração e eu fazia uns textos enormes, coisa mais maravilhosa. E ela falava... Não! Eu falei que era tantas linhas. Tamanho até tal. Assim, assim e tu passou disso. Não. Não vou avaliar teu texto. Era só um negócio que todo mundo estava olhando para um lado, eu olhei para o outro. Não. Não. Todo mundo tinha que ser igual. (Marcia)

A tirinha como provocadora da discussão do Grupo Focal, aproximou-se da linguagem juvenil e evocou memórias de situações do cotidiano escolar que talvez não surgissem com a utilização de outro recurso. Esse aspecto remete ao que Pais (2003) comunica quando afirma que a sociologia da vida cotidiana tem que ser fluente em pelo menos duas linguagens: a da sociologia e a linguagem dos próprios indivíduos que investiga, sendo que esta “pode não saber falar, mas pelo menos, entendê-la ou compreendê-la é fundamental” (PAIS, 2003, p. 19).

As tirinhas usadas nos Grupos Focais se configuraram em instrumentos para a construção da realidade dos/das jovens estudantes e permitiram olhar para o outro lado, ser e escrever diferente do outro, ir além na tentativa de sair ou romper com o modelo, com o formato, que, no caso de Marcia, não foi aceito pela professora.

A narrativa de Marcia provoca pensar a rigidez e a homogeneização nas experiências escolares ainda presentes no século XXI. Camila, ao refletir sobre a mesma tirinha, contextualiza a situação vivida pelos professores, mas não a aceita

como motivo para não legitimar o processo criativo, expresso na tirinha; ao contrário, denuncia que ele não é usado.

Esse processo criativo que a gente leu aqui na tirinha a gente não usa. E, outra coisa, a gente sabe que tá um momento super difícil para os professores. A gente sabe que tá super sucateada a profissão. Todo mundo sabe disso. Todo mundo está com eles (os professores). A gente não entende porque tem que descontar na gente. Por que tem que vir e misturar tudo, vir e descontar (Camila).

Os/as jovens, representados nas palavras de Sofia, associam o processo criativo às aulas de Arte, não pela presença da criação, mas por estar tudo pronto, sem espaço para a criatividade ou outras formas de fazer, pensar, conhecer.

Artes é uma coisa tão abrangente. A gente acaba sempre ficando assim. A arte é sempre a mesma coisa, sempre todo mundo igual. É dessa forma que tem que fazer, e é onde a gente mais poderia usar a nossa criatividade. A gente acaba ficando limitado. (Sofia)

A forma escolar organizada em disciplinas, além de disciplinar os corpos, esvazia de criatividade o espaço escolar. Os próprios jovens percebem a criatividade vinculada de forma mais direta à determinada disciplina. Mesmo assim, as estudantes Camila e Rebeca encontram escapes, frestas no cotidiano em busca de espaços para usar e expressar a criatividade.

Em artes seria onde a gente mais teria que ter criatividade, e é onde a gente menos usa. Tem muitas coisas que a gente fala. Profe! Vamos ver tal coisa? Não. É tal trabalho. Ela tem prontinho ali o que tu tem que fazer. Agora, em inglês, com essa gincana, a gente teve decoração com cartaz. Todo mundo usou a criatividade. A gente teve que usar a criatividade pra fazer maquiagem. Todo mundo usou a criatividade. A gente teve trabalho de literatura, onde tivemos que fazer três poemas, um em inglês, um em espanhol e um em português. Damos duro, mas todo mundo usou a criatividade, entendeu? E todo mundo tem criatividade, só que a gente não tem onde usar (Camila).

Só que eu acho que, quando tem trabalho que envolve a turma inteira, todo mundo mostra criatividade. A nossa turma é assim, ela se empolga. A gente é uma das melhores turmas quando tem trabalho em equipe (Rebeca).

De um lado, a criatividade sendo solicitada, com colegas vivendo momentos de integração e empolgação diante do trabalho coletivo, mostra uma experiência escolar positiva e dinâmica. Por outro, os engessamentos, as mesmas ordens para todos, a homogeneidade e a uniformização ajudam a decifrar as tensões e constrangimentos experienciados no cotidiano escolar. *É isso e ponto*: as tentativas de espaços para sair da mesmice são enfrentadas pelos/pelas jovens estudantes em situações cotidianas.

É como nós falamos da viseira. Tu só pode ver para um lugar. Só pode ver de um jeito, de uma maneira. Fabiana retomou a fala de Alfredo com relação à viseira, olhou para o outro lado ao elaborar um texto com mais linhas do que o solicitado, olhou além do que a forma escolar prevê, mas o que viu não foi considerado.

Marcia narra que *sempre foi passado assim. Sempre vai ser assim. E deu.* Para Raissa, o processo se repete e continua *sem questionamento. Algumas professoras não deixam questionar. É assim, e tu vai ter que aceitar que é assim (Raissa).* Ambas as narrativas permitem identificar mostras de passividade, de conformismo e de silenciamento de alguns/algumas jovens estudantes.

A aceitação, a acomodação diante da forma escolar evidencia a padronização, a homogeneização prevista nos processos de escolarização de massa sem promoção do questionamento, da reflexão, da surpresa, da curiosidade.

Mirela, assim como Alfredo e Fabiana, reforça o direcionamento do olhar com o uso da metáfora da 'viseira', a qual impede de analisar o entorno, explorar, ampliar a compreensão e outros jeitos de fazer e de aprender, que são padronizados, uniformes ou homogêneos. Nas suas palavras, *a gente parece uns robôs. Tu é obrigado a aprender alguma coisa. Tipo, eu ensino. Vocês são obrigados a aprender e ponto (Mirela).*

Nesse sentido, a robotização inibe o processo de construção do conhecimento e a criatividade. O que alguns/algumas jovens esperam do bom professor é muito mais do que uma boa explicação. Eles/elas almejam professores problematizadores, fazedores de perguntas e mediadores na busca de respostas, e não docentes que os transformem em robôs, como Mirela narra. Os/as jovens querem participar, entender e se envolver para se situarem, para perceberem o que a disciplina que está sendo estudada tem a ver com eles.

Nas palavras da Leticia, conforme a estratégia utilizada pelo professor em aula, a viseira é mais um acessório que complementa a postura mecânica e robotizada assumida por alguns/algumas jovens. Ela quer *ter mais aulas práticas, sobre assuntos que a gente demonstre interesse, que a gente não fique lá só escutando...entra num ouvido sai no outro (Leticia).* Para Paulo, tem coisas que *o cara vai copiar e nem vai ler depois. Copiar qualquer um faz.*

Tipo se a gente faz na prática, experiências assim. Sei lá...fazer tipo fogo cair, coisas assim, é interessante. Nós adolescentes a gente se interessa por isso e não toda hora copiar texto.

Isso é meio chato porque o adolescente não gosta de copiar texto. Experiências, gostamos. Gosto de fazer coisas, tipo que incentivem as pessoas. (Rubia)

Paulo, Letícia e Rubia apontam para o que Stecanela anuncia como “o reconhecimento da falência do projeto moderno de escola, centrado na ação do professor e na transmissão da informação” (2016, p. 347). A mecanização do ensino e a rotinização de algumas práticas escolares exigem um esforço ímpar do/da jovem estudante. Os anúncios daquilo que eles gostam são comunicados, mas nem sempre há quem os escute.

Talvez a gente podia fazer uma coisa diferente, como conversar com a comunidade, conversar com as pessoas e explicar o que se passa na comunidade e tal. E também um assunto que a gente gosta, trazer para a sala de aula para explicar, eu acho que seria bom porque não dá pra ser sempre a mesma coisa. (Sabrina)

Eu achei que só eu pensasse assim. Porque já cheguei a tipo parar e pensar... eu acho que a gente é mantido na escola assim como, a gente tem uma programação mais pra ficar. As professoras mesmo falam que a gente nunca vai ocupar o conteúdo de função. Então porque a gente não aprende a calcular juros, que é uma coisa que vai ter relação daqui a pouco, numa faculdade que a gente vai ocupar, e não tipo, uma perda de tempo só pra manter a gente aqui. (Alberto)

Os/as jovens anunciam o entendimento de que na escola tudo é programado. Essa programação envolve também ações dos professores, que ingenuamente são envolvidos pelos encaminhamentos solicitados pela gestão escolar. Isso se traduz nas narrativas pela uniformidade, por se repetir sempre a mesma atividade. A experiência escolar vinculada a estar na escola naquele tempo estipulado, fazendo determinadas tarefas pré-estabelecidas, concorre com “as identidades de adolescentes/jovens, e a escola, com seu aparato organizativo, é palco de negociações entre uma e outra” (STECANELA, 2016, p. 354). A autora sublinha que a “escola tenta (con)formar a juventude”. Nas narrativas dos/das jovens, é possível identificar essa percepção pela negação, pela quebra, pela falta de conexão entre a experiência escolar que os/as jovens querem viver com a que de fato é vivida. Sabrina sugere o rompimento dos muros da escola na direção de uma aproximação com a comunidade.

Alberto, estudante do 1º ano do Ensino Médio, frequenta os espaços escolares há pelo menos 10 anos. Nesse tempo vivido, identifica a obrigatoriedade e a padronização impressa na organização curricular como algo descompassado do que deseja experienciar, ou seja, o conhecimento escolar está distante do estudante, que não quer perder tempo; quer conhecer e ver além do pontinho.

6.1.1 A gente vê um pontinho ali na parede e a gente vai olhar só para ele...

Tipo a gente vê um pontinho ali na parede e a gente vai olhar só para ele. A gente não vai olhar para os outros. Só que não. Só fica naquilo ali. Só um negocinho aqui. O resto a gente esquece (Fabiana).

A leitura da narrativa de outros/outras jovens, proposta na primeira temática do roteiro do Grupo Focal⁸⁷ - Percepção sobre a experiência escolar no Ensino Médio – (Figura 5) provocou em Fabiana o anúncio e a denúncia de que, na trajetória escolar, ainda não está presente a ampliação do entendimento, a valorização da criatividade e da ousadia, permitindo enxergar além, pensar além, perceber e analisar o mundo, os fenômenos e as situações de diferentes ângulos, de outras formas. A fragmentação do ensino, as ‘caixinhas’ em que as disciplinas são guardadas, abertas e fechadas, normalmente apontam para o ‘ponto’. Fabiana percebe a necessidade de um olhar ampliado, para além do pontinho na parede, um olhar para todo o ‘resto’ que não pode ser esquecido. Que movimentos são necessários para a exploração do entorno, para aquilo que acontece em outras direções, para aquele estudante que pensa de outra forma, que quer aprender e enxergar para além do pontinho? Que movimentos vão ao encontro daquele que quer explorar tudo o que está em volta do pontinho nas diferentes direções?

Nesse viés, considerar a pesquisa na escola como estratégia metodológica é um princípio que permite viabilizar atitudes de exploração, de busca, de investigação de descobertas de outras possibilidades, de outros resultados que não apenas o ‘pontinho’, naquele lugar, daquela forma, a partir de determinado foco. Além do pontinho há muito a ser explorado, há tudo o que está em volta. Grande parte dos/das jovens estudantes têm esta percepção, bem como se sentem desconfortáveis quando o olhar é simplificado e reduzido. Talvez, muitos professores tenham a percepção de sua disciplina, de sua área de conhecimento. Alguns têm segurança nesse lugar e, em suas trajetórias, não foram desafiados a olhar o entorno ou ainda para “além do pontinho”. O que pode ser encontrado além desse ponto? Essa curiosidade move os/as jovens que querem descobrir, e o que menos

⁸⁷ As narrativas da temática um, assim como as tirinhas, foram impressas, plastificadas e entregues aos jovens participantes de cada um dos Grupos Focais.

os atrai é o pontinho, é aquilo que está posto. Ao contrário, o que mais instiga grande parte dos/das jovens é o que não está explícito, é aquilo que está “além do pontinho” e que poucos veem. Nesse sentido, a parcela de contribuição da pesquisa na escola se faz importante para ampliar as condições de conhecer mais, de valorizar a curiosidade ingênua como sábia curiosidade e não *focar tanto numa coisa só*, como afirma Fabiana. Nesse contexto, o que instiga os professores? De que forma a curiosidade os move?

O excesso de foco também pode obscurecer a imagem, desencadeando uma visão desfocada, embaralhada. Desse modo, ampliar o olhar, ampliar as condições de conhecer mais e as ações para além do quadro e do quadrado pode contribuir para eliminar as molduras que rondam a escola. Seguindo nesta análise, Isis e Raissa destacam que na escola seria bastante importante se outros espaços fossem abertos.

Abrir espaço para debates também. Eu acho que é muito pouco. Em algumas aulas a gente só foca, como Fabiana falou, numa coisa ali e fica ali (Isis).

Teria que ter mais contato aluno professor. Não só o professor falar, passar e a gente escrever. Mais debate (Raissa).

O/a jovem está cansado de ficar ali, nesse lugar, parado, passivo. Que espaço é oportunizado na escola para o/a jovem estudante além da sala de aula, além do mínimo e do padronizado? Que ações são propostas além da cópia?

Diante do que se passa no cotidiano escolar, alguns/algumas jovens estudantes se conformam, enquanto outros comunicam a necessidade de ajustes, de mudança, de mutação, de enfrentamento da crise de sentido anunciada nos capítulos iniciais. As palavras de Karina, estudante do 1º ano do Ensino Médio, mostram a presença da criticidade, ou seja, a superação da ingenuidade, o olhar além do pontinho na parede, negando a passividade diante do que acontece no cotidiano escolar. Essa narrativa da Karina emergiu diante da preocupação dos/das jovens com a possível falta de água no futuro, assunto que, para esse grupo de jovens, deveria ser mais discutido na escola. Na sequência da discussão, Karina contrapõe o conformismo que percebe em alguns colegas com a necessidade de transformações, no intuito de sair da forma escolar e superar alguns contornos.

Tem pessoas que pensam: ah! Se é assim, vai ser assim e deu. Ficam quietas no seu canto, e, tipo, se uma pessoa der qualquer coisa pra ela, vai aceitar e não vai debater

contra. Eu acho que todo mundo tem que ter uma opinião sobre, mas é igual eu falei, se a gente chegar agora na sala de aula, ninguém vai querer falar sobre, ninguém vai ligar sendo que é uma coisa que afeta eles também. Não é só a gente que tá aqui, mas todas as pessoas. Todo mundo precisa estar preocupado, falar sobre isso, ou fazer alguma coisa que mudasse isso, mesmo que seja difícil, se muita gente se juntar dá um bom resultado (Karina).

Karina, como outros/outras jovens estudantes, “estão mostrando-se *sujeitos ativos de seu processo*, (re)clamando por uma escola que atenda às suas expectativas, nem que para isso tenham de ter atitudes desencantadas, resistentes ou distanciadas” (STECANELA, 2016, p. 353). Como sujeito ativo, Karina tem consciência da necessidade de mutação, porém evocando Stecanela, ainda não encontrou “pontos de conexão”.

A presença de grande parte dos/das jovens na escola ainda está vinculada à obrigatoriedade, desconectada do exterior, ocupando parte da rotina caracterizada como monótona e repetitiva.

6.2 ROTINA CANSA. É SEMPRE AQUELA MESMA COISA. NUNCA MUDA!

Daí a gente vem porque é obrigado e vira uma rotina, e a rotina cansa. De qualquer jeito, a rotina cansa, é sempre aquela mesma coisa. Nunca muda! Tu não pode expressar tua opinião, não pode falar nada (Natalia).

A relação dos/das jovens estudantes com a escola envolve, como narrado por Natalia, a obrigatoriedade de estar na escola. Mas, além dela, Natalia dá visibilidade à presença da monotonia, de uma rotina que se repete dia após dia, sem mudança e sem espaço de escuta. Ações ritualizadas, repetitivas e mecanizadas pelos processos de escolarização são identificadas na narrativa de Raquel ao afirmar que *se faz sempre a mesma coisa, copia, imprime e já era. Não tem nem graça tu fazer.*

Ao trazer questões referentes à rotina considero importante retomar as palavras de Pais: “do ponto de vista de uma sociologia da vida cotidiana, não é apenas importante aquilo que fixa as regularidades da vida social; é importante aquilo que a perturba” (PAIS, 2003a, p. 80). Nesse sentido, a repetição, a ritualização presente no cotidiano da escola tem sua importância tanto pela regularidade, muitas vezes trivial e repetitiva da rotina, quanto por mover à constituição do novo, ser “suporte de criação”, como afirma Pais (2003a).

Daniela corrobora com as palavras de Raquel ao sinalizar para novos desafios, para o diferente e não para mais do mesmo. Ela verbaliza o momento de escuta oportunizado pelo grupo focal e, ao mesmo tempo, percebe que nem todos os colegas ocupam esses espaços. Os/as jovens não querem sempre a mesma coisa; eles querem mais. Querem situações desafiadoras que os desacomodem, que os inquietem. Mostram a ausência de propostas educacionais em diálogo com os pleitos juvenis, envolvendo demandas relacionadas a espaços de expressão e a estudos vinculados ao mercado de trabalho.

Quero algo diferenciado, apresentando desafios novos. Quero que os estudos sejam mais voltados ao mercado de trabalho e não somente qualquer assunto besta. Eu acho que as únicas pessoas que falariam mesmo estão aqui. Que teriam algum certo tipo de opinião, porque eu penso assim: eu gosto de debater sobre assuntos. Então eu quero ter o meu espaço pra falar e a gente tem que aproveitar essa oportunidade que a gente tem de falar. (Daniela)

A falta de espaço para falar é criticada juntamente com a reprodução diária da forma como as aulas acontecem. *Eu quero ter o meu espaço para falar* explicita a falta da escuta vivenciada na rotina escolar de Daniela e de tantos outros/outras jovens representados em suas palavras. A escola, por vezes, com um discurso ainda centrado na palavra do professor, enfrenta um espaço silenciado, criado por ela mesma. Consoante Freire (1996, p. 117), o silêncio tem fundamental importância no espaço da comunicação, mas o autor alerta para a constituição de um ambiente *silencioso* e não *silenciado*, ou seja, onde, ao escutar, entendido para além da capacidade auditiva, o educador aprende “a falar *com*” o educando e vice-versa. Escutar, nessa acepção, significa “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 119). A fala e a escuta do jovem *com* o professor e deste *com* o jovem e não *sobre ele* é, para Freire, a forma correta de “tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (1996, p. 122-123), respeitando a curiosidade.

Nesse cotidiano escolar, identificado muitas vezes como trivial e repetitivo, os/as jovens sinalizam movimentos voltados à dimensão pedagógica.

Realmente, a gente não pode expressar a opinião pra tal professor, pedir pra ele fazer pelo menos uma coisinha diferente, porque a gente entende que faz anos que ele tá fazendo aquilo, é sempre do mesmo jeito. Mas uma coisinha diferente, podia fazer. Tem alguns professores que não gostam disso, não gostam de aceitar que a gente está pedindo algo diferente, acabam brigando com nós. E quem acaba se ferrando depois, somos nós

mesmos, porque eles acabam, além de não aceitar a nossa opinião, descontando em cima de nós. (Flavia)

O peso, a força da forma escolar historicamente constituída acompanha, e imagino que acompanhará, o cotidiano escolar por algum tempo. Desse modo, o que nele se passa, de acordo com as palavras narradas, aventa para um não (con)formismo.

6.2.1 A forma da escola presente no jeito de ensinar

A repetitividade/ritualidade do que acontece na escola tende a impedir a presença da vivacidade, da sociabilidade, dos encontros, das novidades, características das juventudes. A narrativa de Sofia comunica que a escola é um espaço 'chato' porque é sempre a mesma coisa e isso se torna cansativo e, nas palavras de Camila, até *maçante*.

Eu acredito que acaba sendo muito repetitivo e chato. Digo chato porque é sempre a mesma coisa e não dá vontade. Eu não tenho tanta vontade de fazer porque é muito repetitivo sabe? É que nem aqui... por exemplo, a gente dá ideia pros professores fazerem, trabalharem algo diferente, de uma forma diferente, pra que a gente tenha mais vontade, tenha mais interesse. E a gente fala: Profe, por que tu não faz o trabalho dessa forma, em vez de ser apresentação com slides, por exemplo? Aí, não... É sempre a mesma coisa. Sempre igual, e daí, acaba se tornando chato, uma rotina chata. Por exemplo, eu dei uma ideia para a professora de artes. Ela pediu pra gente fazer um trabalho de slides, que é o que a gente faz em todas as outras aulas. Daí eu falei: Profe, em vez de a gente fazer um trabalho de artes, porque que tu não pede pra gente pintar, trabalhar com telas, com tinta, com música, alguma coisa? Faz desde o ano passado que eu venho dizendo esse tipo de coisa pra ela. Porque a única coisa que a gente faz em artes é só desenho em folha. Só isso! E já não é a primeira vez que eu falo pra ela: Ah! Vamos fazer tipo, uma coisa com tinta, outros materiais. Sabe? Mas, é sempre a mesma coisa. E acaba se tornando cansativo (Sofia).

Essa narrativa revela a rotina na escola. Segundo Pais, “o cotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todos os dias: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia” (2003a, p, 28). Dito de outra maneira, “o que se passa no cotidiano é ‘rotina’”. A ideia de rotina, de acordo com o referido autor, aproxima-se de cotidianidade ao expressar “o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, por recurso e práticas constantemente adversas à inovação” (PAIS, 2003a, p. 28). Esse é o entendimento habitualmente empregado para rotina também na concepção dos/das jovens estudantes que participaram dos Grupos Focais.

Para a sociologia da vida cotidiana, é na interrogação dos modos através dos quais se passa o cotidiano, ou seja, nas formas que representam ou caracterizam que se encontra “a vida passante do quotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do quotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimenta a sua própria rotura”. (PAIS, 2003a, p. 28). O cotidiano escolar que os/as jovens estudantes narram em suas percepções aponta, ao mesmo tempo, resistências e possibilidades de ruptura, de abertura, de alargamento das frestas entre o que a escola apresenta e o que os/as jovens gostariam de encontrar nela.

Além da rotina, os/as jovens estudantes expressam a presença de um padrão. No contexto da discussão evocadora da narrativa de Sofia, está a forma escolar padronizada em um modelo transmissivo e excludente de espaços de criatividade e de criticidade. A uniformidade e a homogeneização estão presentes nas palavras de Carolina ao rememorar uma professora, comunicando que *a gente tem que ser igual a ela* (Carolina). Laura complementa afirmando que *é verdade. E quando a gente expõe a nossa opinião ela fica brava e faz de tudo para gente mudar a opinião*. A discussão referente à expressão de opinião dos/das jovens suscitou muitas narrativas sobre questões de relação, de diálogo, de uniformidade de ações, de reações e de pensamentos.

A diversidade de opiniões encontra pouco espaço no cotidiano escolar de alguns/algumas jovens estudantes. Eles/elas mostram que o professor ainda ocupa o lugar de centralizador de opinião e de respostas. Tatiana mostra em sua narrativa a presença da hierarquia e da autoridade de alguns docentes, os quais fazem questão de *colocar a gente lá embaixo para ela se sentir lá em cima*. É o que Freire identifica como total desconsideração pela “*formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino*”, fortalecendo a maneira autoritária de “falar de cima baixo” (1996, p. 115) e não de *falar com* em uma intenção de democratização.

Os/as jovens também se referem à padronização, no sentido de uniformidade, de repetição, de seguir algo previamente estipulado. Nesse engessamento, os espaços para a diversidade, a curiosidade e a linguagem juvenil são bastante restritos.

É como se quisesse um padrão. Eu tenho que pensar igual tu, igual tu, igual tu. Tu tem que aprender igual eles. Tu não pode pensar diferente. Tu não pode aprender diferente. Tu tem que saber isso, isso e aquilo. E é isso que tu tem que saber. Isso tu não precisa saber o

porquê, mas tu tem que saber esse outro. Tu tem que entender e tu tem que aprender. Só que não é o que acontece. (Mirela)

Em Português, por exemplo, numa prova de interpretação de texto com uma resposta pessoal. A minha resposta estava errada porque não era aquele padrão. Porque tu não sabe. Tu não aprendeu. Tu é criticado porque tu não aprendeu. Tu tem que aprender a fazer isso. Tu tem que fazer isso. Os alunos são muito criticados. (Alex)

Até uma professora nossa chegou a dizer uma vez. Ela estava explicando e falou que a gente nunca ia usar o que ela estava explicando (outros concordam), mas ela precisava dar. Exigência. Então dá pra ver como elas também são mantidas nesse padrão né? (Sabrina)

Impondo aquela metodologia, aquele jeito de ensinar, que a gente tem que aprender daquela forma, não tem outra! (Joana)

Mirela, Alex, Sabrina e Joana narram o reconhecimento de uma forma escolar com alguns contornos rígidos que envolvem modos de pensar e de aprender, considerando o docente o centro do processo e o/a jovem estudante o/a figurante. Pensar diferente, sair do padrão e aprender não acontece na rotina da escola conforme afirma Mirela. Sair do padrão, fazer ou pensar de forma diferente gera prejuízo ao estudante, no que se refere a sua avaliação, além de receber críticas por algum distanciamento na resposta apresentada à questão proposta. Essa situação, analisada sob a ótica dos estudos de Freire, mostra a padronização com que a liberdade e a criatividade vem sendo asfixiadas, nos moldes nos quais vêm sendo submetidas, o que dificulta mover e arriscar, devido ao “poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando de ‘burocratização da mente’” (1996, p. 14). Os/as jovens não estão deixando se asfixiar: demonstram estar resistindo à padronização.

Além disso, a narrativa de Sabrina sublinha a exigência da transmissão de determinado conteúdo pela sua professora e a padronização da proposta curricular a ser seguida e cumprida pela escola, indicando a presença do que é comum a todos. Ambos jovens mostram desagrados com as formatações exigidas, anunciando a presença de conflitos diante da forma escolar.

A recorrência dessas narrativas demonstra a presença de uma configuração escolar⁸⁸, a qual de acordo com Stecanela (2016, p. 355), pode estar em conflito pois, “se são as relações estabelecidas entre as pessoas que ‘formam’⁸⁹ a escola

⁸⁸ Conceito inspirado e desenvolvido por Stecanela a partir da concepção de ‘configuração social’ de Norbert Elias.

⁸⁹ Grifo da autora.

que determinam sua configuração, e se essas relações encontram-se extremadas, a configuração escolar por elas formada pode ser conflituosa”.

Lara verbaliza a posição cabisbaixa do estudante: se está na escola, *é para baixar a cabeça e aprender*. Será? De que forma o/a jovem recebe essa orientação? É essa a postura esperada do/da jovem que frequenta o Ensino Médio no século XXI? Essa percepção pode estar rodeada por questões culturais e muitas vezes presentes nos contextos familiares. Conforme dados do estudo exploratório apresentados anteriormente, a grande maioria dos pais e/ou responsáveis dos 400 jovens têm Ensino Fundamental incompleto, somando 316 pessoas, sendo que outros 53 pais e/ou responsáveis têm Ensino Superior.

Isso significa que a oportunidade de frequentar a escola até o final da Educação Básica não foi vivida pela grande maioria dos pais dos/das jovens estudantes, cujas palavras me foram emprestadas neste estudo. Agora, com a garantia de frequentar a escola, é bastante possível que os/as jovens sejam encaminhados pelos seus familiares a ‘aproveitar’ a oportunidade, sendo que essa orientação vem carregada de submissão.

As formas de agir na escola, a padronização para além do conteúdo, ou seja, a padronização dos corpos é problematizada por Paula.

É que querendo ou não tudo o que a gente faz, o modo como a gente age na escola, sentar em filas, um atrás do outro, corretinho. Respeitar essa autoridade que está na nossa frente. Sei lá. A gente está sendo preparado para trabalhar numa empresa, onde tu tem que fazer aquele trabalho, naquele lugar, corretinho, bonitinho sabe? Respeitando uma autoridade. (Paula)

A padronização que os estudantes percebem com relação ao trabalho de alguns professores e a hierarquização do sistema escolar reverbera a relação conflituosa e situações de submissão presentes na experiência escolar, como pode ser visto na narrativa de Otavio.

Muitas vezes a disciplina, a didática que eles passam para os professores restringe os professores de conseguir ampliar muitas vezes. Tem alguns professores que são uma exceção, bem exceção mesmo. Mas tem vezes que eles não conseguem ampliar porque a matéria exige uma questão e tu vai ter que aprender isso e deu, que é o que eles tão mandando. (Otavio)

Os/as jovens expressam em suas narrativas a relação com os professores, com os saberes formais e impositivos a serem aprendidos, com o comportamento,

informando projeções para a vida futura, sublinhando a passagem pela escola como momento intenso de fortalecer o “valor atribuído à relação pedagógica”, conforme Stecanela (2016, p. 355).

6.2.2 Quando não é do jeito do professor não vale a mesma coisa!

A narrativa de Lara, *quando não é do jeito do professor não vale a mesma coisa*, requisita espaço de criatividade, tão presente nos/nas jovens, conforme analisado anteriormente, mas não encontrada facilmente no cotidiano escolar. No momento da discussão no Grupo Focal, Lara trouxe o exemplo de uma situação vivida por um colega no momento da socialização dos resultados da pesquisa realizada ao longo do Seminário Integrado.

O trabalho deles estava de papel. Eu lembro que a professora que avaliou meio que olhou pro banner deles, pro trabalho deles, e meio que ficou com receio porque ela falou tanto do banner e chegou na hora e eles tinham uma cartolina, mas estava muito bem organizado. (Lara)

As palavras de Lara apontam que os/as jovens se sintonizam com a proposta do Ensino Médio Politécnico, mas o vivido no cotidiano da escola mostra outra realidade, como o descuido com o material produzido: *a gente fez o nosso e o banner está jogado lá em cima* (Elena).

O destaque que Lara faz com relação à criatividade de sua geração e a denúncia de que *a gente não tem onde usar* coloca a escola em um lugar diferenciado no que se refere a oportunizar espaços para ir além. Ao mesmo tempo em que a escola é um dos espaços onde os/as jovens se encontram, eles/elas a consideram como uma das responsáveis por provocar, instigar, permitir que a criatividade seja usada e não apresentar *tudo prontinho ali o que tu tem que fazer* (Camila). Além de marcar a criatividade, Camila também situa a sua geração e reivindica espaço para ousar, criar, imaginar, romper com a forma e com seu contorno rígido e fechado permeado por ações de cópia:

Porque a nossa geração tem muita criatividade. E a gente não tem onde usar. Digamos que é isso. E eu vou citar a matéria mesmo. Português. É uma matéria agora que a gente tá. Se pegar o livro e o caderno e pedir pra alguém explicar o que está estudando, essa pessoa não vai saber. A gente não sabe nada. A gente só sabe que tá copiando. (Camila)

Nesse sentido, Demo (2007, p. 07), afirma que “é inequívoco fantástico imaginar que o ‘contato pedagógico’ se estabeleça em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado”, ou seja, diante do aluno que apenas recebe e está submetido às ações de escuta, anotação, memorização e realização de provas está um professor que apenas ensina a copiar.

Esse ambiente de repasse e cópia também é comunicado por Carlos ao narrar que os jovens *não querem tanta aula teórica. Eles querem mais prática que é melhor para aprender e não fica tão chato né escrevendo, escrevendo.*

Ao narrar o que é vivido na escola, os/as jovens anunciam um “reposicionamento na relação pedagógica, saindo de uma postura passiva em direção à manifestação do desejo por uma participação ativa e interativa” (STECANELA, 2016, p. 353). A tentativa de entender a escola e seu cotidiano a partir dos/das jovens estudantes, ou seja, a escola pelas palavras de quem a vive, oportuniza vasculhar cada cantinho, cada fresta em busca de rupturas, dobras ou desvios.

É mais interessante tu ter experimentos durante a aula. Rola umas atividades mais interessantes do que, tipo, toda hora só copiar texto. É meio chato e cansativo às vezes. Tipo copiar texto é bom para prova, mas às vezes seria bom também fazer experiências, coisas novas assim. (Rubia)

Pro aluno é mais fácil de aprender na aula prática do que na aula teórica. Porque não pode todo o dia chegar em casa e estudar. Tem gente que trabalha. O Lucas ali ele trabalha. Não tem como todo o dia chegar em casa, pegar o livro e estudar. Está cansado. Daí uma aula prática faz ele memorizar as coisas melhor. (Paulo)

Cada um aprende de um jeito. Cada um sabe decorar as coisas de um jeito. Aprender então! Tem professores que ensinando de um jeito, todo mundo consegue aprender. Mas, tem professores que eles explicam, ensinam de um jeito que dois, três conseguem, e outros não aprendem. A gente até pede pra tentar mudar assim, e, muitas vezes eles parecem que se ofendem com isso de tentar mudar o jeito de explicar pra tentar fazer o aluno entender. (Rita)

Além do desejo pela participação na relação pedagógica, os/as jovens estudantes querem estudar e aprender. As narrativas de Rubia, Paulo e Rita mostram que há de tomar cuidado com a ideia de que os/as jovens são desinteressados. Pelo contrário, eles/elas apontam para outras possibilidades, outras posições a fim de a escola sair do molde formatado historicamente e abrir canais de diálogo.

Nas práticas cotidianas, diante das situações que se apresentam, os/as jovens estudantes vão encontrando modos de “(sobre)viver à configuração social que se forma no interior da escola” (STECANELA, 2016, p. 354). No entanto, ainda é fortemente presente a influência do sistema escolar no interior da escola, configurando uma certa pressão.

6.2.3 Não tem como o cara ser criativo com pressão no cangote.

O cara vai fazer um trabalho. Eles dão prazo, regra, nota. Daí, não tem como o cara ser criativo num trabalho com pressão no cangote. Com alguém fungando no cangote. Fazer um trabalho como a gente quer, como a gente acha melhor fazer se eles ficam colocando pressão. (Lucas)

A pressão no cangote⁹⁰, narrada por Lucas esteve presente na tirinha A utilizada para desencadear a discussão da segunda temática do Grupo Focal. Lucas não percebe a importância das informações referentes a prazo, à regra, à nota, recebidas quando determinada tarefa é solicitada. O que marca sua experiência escolar, inibindo a criatividade para fazer um bom trabalho, é a pressão recebida do professor. Rebeca comenta a tirinha e ressalta que a capacidade criadora fica inibida diante da busca por uma boa nota. Já para Elena, a pressão não tem origem apenas na escola, pois ela também vem de casa.

Na minha tirinha aqui (que tem em mãos), ele fala como é que vai ser criativo com tantas regras e alguém sempre te cobrando? Aí depois o outro fala: para de se preocupar com o resultado final e aproveita. Mas, eu penso assim... Acho que não tem como tu não se preocupar com o resultado final, porque é a tua nota e tu quer passar. Então eu acho que sempre a pressão da tua nota vai pesar. Então, tu vai deixar de ser criativo e vai fazer outra coisa pra ter a nota certa. (Rebeca)

Eu acho que não vem só do professor. Tem muita coisa atrás. Eles também não são por si só entendeu? Tudo o que eles fazem tem que passar pela direção, e a direção às vezes tem que passar por gente que está além dela. Também não é uma pressão só deles. Mas igual a gente estava falando antes, muita pressão também vem dos pais, a gente se mata, a gente se estressa tipo, muito. No meu caso assim pelo menos, meus pais colocam pressão para passar de ano, para ser alguém na vida, para gente estudar e tal. A vida inteira a gente fica com medo e com receio de não conseguir passar enfim, não por rodar um ano da vida, mas pelo que os nossos pais vão fazer com a gente. Nossa!!! (Elena)

⁹⁰ Expressão relacionada à nuca, a parte de trás do pescoço.

Com base nisso, a pressão está intimamente relacionada com a avaliação escolar e familiar. Não adentrarei no processo e nas concepções de avaliação, mas algumas narrativas mostram a forma como os/as jovens se relacionam e percebem a avaliação no cotidiano escolar, incluindo a importância do retorno do professor para além da pontuação. Gustavo lembra de um trabalho realizado e de sua expectativa com a avaliação acompanhada de um retorno do professor.

A gente fez um trabalho, era com relação à humanas (área de conhecimento). A gente tinha que ficar exposto a manhã inteira. Aí, o meu trabalho, eu fiz exatamente o que ela mandou. Ela mandou fazer um vídeo de dez minutos com uma pessoa de tal descendência. Fiz tudo aquilo. E o que ia apresentar? Ia apresentar o vídeo mostrando que eu realmente fui atrás. E eu fiz isso. Então eu mostrei pra ela e ela ignorou meu trabalho. Assim. Ela sentou na frente do vídeo, olhou uns dois minutos e ignorou o nosso trabalho. E fez qualquer coisa menos olhar o nosso trabalho. Só que tipo. Eu não fiz aquilo porque eu quis. Eu achei cansativo. Só que ela me pediu. Ela foi nos outros trabalhos e deu a maior importância do mundo! E tipo. É chato. Porque tu faz o que o professor pede e ele não dá o valor pra aquilo. Ganhei ponto. Só que... Sabe? Não é só ponto que faz a gente viver, eu acho que eles têm que nos apoiar e mostrar que gostaram. Porque isso te incentiva a fazer um outro trabalho melhor, melhor do que o professor quis. (Gustavo)

A narrativa de Gustavo evocou a memória de outros colegas, marcando a importância da avaliação do professor, do retorno sobre as atividades, de valorizar o positivo, a criatividade, o esforço, mesmo os próprios jovens admitindo terem realizado o trabalho devido ao pedido do professor. Nesse contexto, onde o/a jovem encontra espaço para a superação da curiosidade ingênua e aproximação com a criticidade? Será que esse não seria um dos momentos para que esse movimento fosse vivido na escola? Os/as jovens não aceitam essas situações como fatos consumados, não se acomodam diante do percebido e questionam o vivido, mostrando que não basta realizar a tarefa solicitada apenas para fins de avaliação. Gustavo não se opõe a realizar o trabalho. Na sua narrativa, expressa que fez o trabalho de forma a atender o solicitado, mesmo não sendo um assunto de seu interesse. Enfatiza também que apenas a pontuação não *o faz viver*, mas que o incentivo do professor o faria aperfeiçoar os próximos trabalhos.

No caso do meu grupo, o nosso professor que ia avaliar, ele não veio no dia. Então, ele falou pra gente fazer. A gente fez tudo que ele pediu. Preparamos um trabalho bom e ele não veio. Aí quem avaliou foi o mesmo deles (se referindo ao colega Gustavo). Só que se nem o que ela tinha que avaliar, ela avaliou, imagina aquele trabalho que não era responsabilidade dela! (Rita)

E eles não dão a mínima pro trabalho. O que mais vale talvez, possa ser a gente fazer, a nossa criatividade. Realmente fazer a gente escrever algo do que estar ali bonitinho. Porque beleza a gente... enfim... que valeu pra gente foi aprender. (Denise)

A minha fala que os deveres que os professores dão não fazem com que ele goste de escrever, fazem com que ele odeie e que os prazos, as regras, as notas não definem se você é criativo, se tu sabe mesmo a matéria. O outro personagem diz pra ele que não é pra ele se preocupar tanto com o resultado final, mas que é pra ele se divertir durante o processo. Ele fala que sempre que ele faz isso acaba parando na sala da diretora. Eu acho que é realmente isso. É praticamente isso. Eles dão coisas que não fazem a gente ter vontade de aprender. Dão coisas que só fazem a gente odiar, "odiar" (faz gesto com as mãos que indica aspas na palavra odiar), não gostar de estudar. Tu sabe a matéria, mas chega na hora da prova, dá um nervoso e eu acho que isso não define se tu sabe ou não. (Letícia)

A pressão, os prazos e as exigências presentes nas narrativas desses/dessas jovens acabam inibindo a capacidade criadora, a qual, para Assmann (2004), está estreitamente vinculada à curiosidade e às oportunidades cognitivas. Nesse sentido, as narrativas dos/das jovens mostram que a capacidade criadora foi inibida e, conseqüentemente, desafios cognitivos não foram provocados. Além disso, apresentaram inquietação diante das dificuldades vivenciadas na aprendizagem. Os/as jovens afirmam que realizam o proposto, mas poderiam ter feito de melhor forma e vivido o processo de aprendizagem.

Camila percebe algumas contradições com relação à avaliação e narra que *tem até uma professora que fala que o importante não é a nota, mas é aprender. Aí tu vai lá pra frente, tu dá tua opinião e ela te dá zero*. Camila encontra espaço para a pronúncia de sua palavra. Essa questão pode ser entendida à Luz de Freire (2015), para quem a ação dialógica é indispensável para a superação da situação de opressão. Porém, nem sempre ela acontece. Nesse caso, a postura de dominação da professora impede o encontro entre sujeitos. Sofia complementa e retoma o engessamento das formas de pensar e do espaço, quase que restrito para o movimento da criticidade.

Eu ia falar isso agora. Inclusive, a gente estava debatendo com ela sobre um assunto. Não tem que ser a nossa opinião. Tem que ser conforme ela ensinou. Aí, muitas vezes, a gente acaba ganhando a questão errada porque não é conforme ela quer. E daí isso... ela sempre fala, que o importante não é a nota, o importante é o que a gente aprendeu. (Sofia)

Aí todo mundo vai mal e ela começa a xingar a gente. Pra ter noção, sociologia e filosofia, eram as disciplinas que a gente mais devia perguntar, questionar, debater. Só que são as minhas notas mais baixas do boletim. (Fabio)

As notas mais baixas podem estar relacionadas a alguma discordância com a opinião da professora, não comungando com aquilo que ela ensinou. Essas narrativas mostram que a reprodução dos saberes transmitidos ainda está bastante presente no cotidiano escolar. Diante disso, o rompimento de alguns desses direcionamentos gera prejuízo na avaliação dos/das jovens estudantes, causando “pressão no cangote”.

Nesse sentido, Camila comunica que *a gente não tá aprendendo, a gente tá decorando*. Nessa ação de apenas decorar, Lara narra que *a gente estuda mais para passar e não para entender*. A nota é uma grande preocupação dos/das jovens estudantes. Ela não é percebida como parte da aprendizagem. Para Lara, o estudo está diretamente vinculado à promoção e não ao saber. Otavio e Eduardo contrapõem as narrativas anteriores e conferem à avaliação um valor numérico, definido em um momento isolado de prova.

Os alunos estão muito preocupados com nota, tem que atingir a média. Depois disso acabou, eu não preciso mais me preocupar com nada. Eu também me coloco no lugar. Eu também sou um pouco assim. Eu vou estudar essa noite para a prova de amanhã e depois terminei a prova eu já não sei mais nada. Porque eu tentei decorar. Só para a hora da prova. (Otavio)

Eu acho que é meio complicado o teu sucesso profissional ser decidido por uma prova, que funciona basicamente como um abatedouro, quem não consegue passar, vai ter muita dificuldade. Não vai conseguir chegar quase a lugar nenhum. (Eduardo)

Algumas práticas escolares são experienciadas pelos/pelas jovens apenas como parte do programado, sem relação entre os saberes da experiência e o conhecimento organizado e sistematizado. O “pensar certo” concebido por Freire (2015) para a constituição de sujeitos históricos e sociais que, num processo de reflexão crítica, superem a curiosidade ingênua e se tornem sujeitos curiosos epistemologicamente, envolve a criação de espaços para pensar, criticar, opinar, sonhar. Para alguns/algumas jovens, a passagem pela escola acontece, muitas vezes, sem apreciação da paisagem e dos saberes que a constituem, porque o foco recai nos pontos da avaliação.

Levando isso em conta, a avaliação como julgamento e critério de promoção no processo de aprendizagem ainda é recorrente nas palavras dos/das jovens. O uso da metáfora do ‘abatedouro’, narrada por Eduardo, mostra a presença de momentos decisivos concentrados em uma ou outra prova. Esses instrumentos

avaliativos decidem se é possível seguir a vida escolar ou não, ou seja, as narrativas revelam o poder regulador exercido pela avaliação escolar.

Desse modo, a presença e a pressão da avaliação estão centralizadas na prova. Para Karina, *a gente só aprende até a prova, depois nem lembra mais o que era pra fazer*. A data e horário dessa avaliação são o tempo de duração de determinada aprendizagem.

Tem muita coisa que a gente aprende, mas só até fazer a prova, entendeu? Se perguntar depois de dois meses tu não lembra mais nem que matéria era. Tu não vai levar pra vida. Tem algumas coisas que tu não vai lembrar, mesmo sendo no mesmo ano. (Rafaela)

Para contrapor essa ideia 'dura' da avaliação, Gustavo narra a forma adotada por uma professora que, ao mesmo tempo, motiva a *terminar a escola* e não gera desperdício de tempo.

Ela falou um negócio que eu sei que um monte de gente não gosta... Ler um livro como forma de trabalho. Só que até ano passado, nenhum professor me cobrava livro. Ah...cobra lá primeiro ano, segundo ano, mas enfim... Ela não, ela cobra e cobra livros antigos, livros obrigatórios, leituras obrigatórias. E eu acho isso muito bom, sabe? Porque, eu particularmente, se não fosse por ela cobrar, eu não iria ler aqueles livros, mas ela cobrando faz a gente querer ler mais. Eu acho bem legal isso. Eu acho uma coisa dinâmica que ela faz com a gente que dá muito certo. Quando tu faz um trabalho e vê que o professor se interessa aí só agrega pra nós, eu acho. Aí não é desperdício de tempo. Aí tu tem que dar um jeito, porque ainda tá no segundo ano. A prioridade é terminar a escola. (Gustavo)

Com relação aos pontos, representados pelos números no resultado da avaliação, alguns/algumas jovens estudantes se conformam que a escola é assim e pronto e passam por ela visando ao término dos trilhos, isto é, marcando o final de mais uma etapa com projeção para a vida profissional futura. Isso significa que alguns/algumas jovens vivem o que, para Freire (1996, p. 114), é uma "domesticação alienante", ou seja, estão conformados e acomodados diante da forma como a avaliação acontece e consideram essa situação "fatalistamente como imutável", como consumada, como pode ser visto nas narrativas de Carla e Daniela:

É só pelos pontos. Basicamente tua vida profissional depende de um número, de uma nota. Daí tu é julgado baseado naquele número. (Carla)

Porque a gente é baseado em números, porque a gente precisa de números pra chegar até um certo ponto, pra daí conseguir avançar. Eu acho que é por isso que a gente não... martela naquele tipo de coisa, porque a gente é baseado em números. (Daniela)

As narrativas dos/das jovens estudantes mostram uma escola que é assim e pronto, que é dessa forma e ponto. Ao mesmo tempo, percebem as 'viseiras', o 'pontinho na parede', a 'rotina', a 'forma da escola', a 'pressão no cangote', sinalizando reflexões que impedem o movimento da curiosidade ingênua e espontânea, com deslocamento para a criticidade nas aproximações com o conhecimento socialmente construído e sistematizado, para, com posse dele, reorientar suas experiências escolares e juvenis.

Percebo a possibilidade de pontos de chegada distintos com relação à forma escolar e às juventudes, principalmente no que se refere a situações de regulação. Os/as jovens mostram identificar os ritos da escola, atendem e se submetem a eles, mas vão além disso, pois expressam sinais de criticidade e de discordância, buscando, na sua historicidade, algumas possíveis explicações como estar "acostumado a ir, ir, ir e nunca perguntar as coisas", lema que apresento no capítulo que segue.

7 DESDE PEQUENO A GENTE É ACOSTUMADO A IR, IR, IR E NUNCA PERGUNTAR AS COISAS!

Sobre esse assunto de aprender o que a gente não ocupa pra vida eu acho que a gente está sendo alunos ignorantes, porque a gente só aceita o que vem pra nós. Só aceita. Eu nunca vi nenhum aluno fazendo um protesto, algum projeto, alguma coisa pra demonstrar isso na escola. Todo mundo aprende e nunca ninguém fala nada. De repente porque desde pequeno a gente é acostumado a ir, ir, ir e nunca perguntar as coisas! (Alberto)

Alberto, jovem estudante do 1º ano do Ensino Médio, manifesta descontentamento em sua narrativa. Sua percepção denuncia a aceitação passiva diante do que chega até ele e seus colegas na escola, além de sinalizar o distanciamento entre as aprendizagens da escola e da vida. Ao longo do tempo, por influências e contextos diversos, a curiosidade e a criatividade cedem lugar ao comportamento passivo, ao não questionamento e ao pensar de acordo com o modelo proposto, com a forma proposta. Diante dessa realidade, o rompimento da passividade e o avanço para alguns espaços de questionamento têm estreita relação com a postura curricular da escola e, conseqüentemente, com o agir docente, mas não só.

Becker corrobora essa ideia ao afirmar que (2007, p. 19) “o professor reflexivo e pesquisador poderá, além e acima de tudo, resgatar uma dívida histórica que a escola contraiu com a criança”. Essa dívida inibiu a curiosidade, impôs ordem e silenciamento, enfatizou a conservação e imprimiu ao estudante uma postura passiva de escuta, associada à concepção bancária de educação anunciada por Freire (2015), a qual nega a educação e o conhecimento como processo de busca.

Na educação bancária, segundo Freire (2015, p. 81), “não há criatividade, não há transformação, não há saber”, há apenas arquivamentos, depósitos, imposição da passividade, tendendo à ingenuidade e à adaptação à realidade, anulando ou minimizando o poder criador dos educandos, bem como “estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (2015, p. 83). Uma alternativa para essa “distorcida visão da educação” é a prática problematizadora como ato cognoscente, que exige a “superação da contradição educador-educando”, enfatizando a dialogicidade e se fazendo, de fato, dialógica (FREIRE, 2015, p. 94). Desse modo, a pesquisa como princípio pedagógico convoca educandos e educadores a conhecer. Além disso, identifica ambos como sujeitos cognoscentes, envolvidos em uma

situação gnosiológica, ou seja, pautada no conhecimento. Com essa postura instituída, deixam de ser “recipientes dóceis de depósitos”, para serem “investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2015, p. 97).

A concepção de educação problematizadora, como alternativa para superação da educação bancária, é desafiadora, mas ao mesmo tempo libertadora na medida em que elege o diálogo como selo do ato congnoscente. Assim, educandos e educadores, atentos ao que acontece em sua volta e mediatizados por uma forma autêntica de pensar e atuar, desenvolvem seu “poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2015, p. 100).

Nesse cenário, a curiosidade é basilar para uma autêntica “transformação criadora” (2015, p. 101), presente nas palavras de Alfredo ao comunicar a presença da ignorância sábia, a qual, associada à curiosidade ingênua, ensaia a passos firmes um deslocamento para a criticidade por anunciar a necessidade de parar, recuar, questionar e não apenas ‘*ir, ir, ir...*’. para algum lugar, por algum motivo, sem envolvimento consciente.

Consoante Pais (2003a, p. 80), “o rito é condição de possibilidade do ser”. Considerando o rito, posto por Alberto, de “ir, ir e ir e nunca perguntar as coisas” como uma condição de movimento, pode-se inferir que a existência de deslocamento de um lugar para o outro. Quem sabe o fato de Alberto ter mostrado, ter percebido e comunicado essa realidade possa desencadear novas possibilidades e espaços de questionamento, de expressão da curiosidade espontânea que aparece ‘camuflada’ no silenciamento de nunca perguntar as coisas, na rotinização de estar acostumado a um ir e vir, em processo de repetições e redundâncias.

A narrativa de Alberto, ‘ir, ir, ir e nunca perguntar as coisas’, motivou a relação com outros espaços, mostrando a percepção dos/das jovens no que se refere à ação de ‘sentar na cadeira e só ouvir o que é passado’, sem espaço para questionamento, desenvolvido no tópico a seguir, incluindo a presença do medo, o qual ora move e ora paralisa a expressão da curiosidade dos/das jovens estudantes.

7.1 NORMAL É TU SENTAR LÁ NA CADEIRA E OUVIR SÓ O QUE É PASSADO. TU NÃO PODE QUESTIONAR!

Aqui o normal é tu sentar lá na cadeira e ouvir só o que é passado, e, de certa forma aquilo é verdade. Tu não pode questionar! Por exemplo, o professor está lá, te passa a teoria. Tu tem que fazer assim e assim. Só que tu tem uma forma de pensar diferente e tu consegue fazer os exercícios. Consegue fazer as coisas da tua forma mais fácil. Eles (os professores) muitas vezes não aceitam isso. Se fosse uma escola mais aberta às nossas opiniões seria muito melhor. (Alana)

Muitas das pessoas que estão na escola não estão ‘abertas’ para questionamentos, curiosidades, opiniões e outras formas de fazer e pensar dos/das jovens. Alana narra a postura passiva, de só ouvir, como algo já naturalizado, habitual. Ademais, mostra que o questionamento não tem espaço, pois o que é transmitido pelo professor, o que, de certa forma, é verdade. Alana, estudante do 3º ano do Ensino Médio, identifica, em sua trajetória escolar, ações pedagógicas, presentes na forma escolar e na negação de espaço e oportunidade para o questionamento. Dessa maneira, sinais da concepção “bancária” ainda estão presentes no cotidiano escolar de alguns jovens como Alana, mantendo ocultas algumas ações e reflexões, “enchendo os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos” (FREIRE, 2015, p. 100). Para Paulo, *o professor falou tá falado. Não precisa ficar perguntando: É verdade isso, mesmo, professor?*

Ao mesmo tempo em que Alana alerta para a passividade e para a falta de espaços abertos para o questionamento, Paulo mostra aceitação diante do que o professor fala. Para ele, quem sabe é o professor e pronto. Talvez Paulo esteja próximo de “perder a capacidade de assombrar-se”, como provocam Freire e Faundez (2017, p. 75) e então se burocratiza. Os autores chamam a atenção para a relação incontestável entre “assombro e pergunta, risco e existência”. Levando em conta esses pressupostos, a narrativa de Paulo apresenta certa adaptação, sem surpresa, sem perguntas, correndo o mínimo de risco. Na lição de Freire, “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos”. Desse modo, o saber “deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (2015. p. 83).

Para Alfredo, o questionamento é identificado como essencial, pois ele entende que é preciso perguntar e saber os motivos. É preciso assombrar-se e

arriscar-se. *É uma questão essencial os porquês. Por que está fazendo isso e por que não aquilo? É tipo isso* (Alfredo).

As situações vividas por Calvin, nas tirinhas que foram entregues individualmente para motivar a discussão referente à pesquisa, permitiram que muitos/muitas jovens se identificassem com esse tipo de linguagem, socializando experiências escolares. Elisa, estudante do 2º ano, comentou a tirinha C e a situação vivida por Calvin:

A gente chega com uma dúvida, a gente pergunta para o professor e não é respondida essa dúvida. A questão não foi esclarecida, não ficou claro. Na verdade, foi o que aconteceu com o Calvin. Ele queria primeiro esclarecer aquela dúvida que ele tinha, para depois conseguir fazer outra coisa. E, muitas vezes, acontece isso. A gente tem uma dúvida. Tem um questionamento. Vai atrás. Pergunta, mas aquilo não é esclarecido. A gente quer saber, mas o professor vai passando outras coisas que não são do nosso interesse porque a gente está com aquilo na cabeça. Por que que é isso? Por que é assim? (Elisa)

A dúvida não cala. Por que é assim? Algumas tentativas e buscas de lugares e espaços para perguntar são manifestados pelos/pelas jovens. Ao encontro desse anseio, a pesquisa acontecendo nas escolas pode gerar movimentos articuladores e promotores do enfrentamento e superação da passividade, que acomete tanto professores como estudantes, abrindo espaço para a dúvida. Conforme Freire e Faundez (2017, p.67-68), “todo conhecimento começa pela pergunta”, ou pelo que Freire chama de curiosidade. Para os autores, “hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta”. Isso significa dizer que a curiosidade está sendo castrada, fazendo com que os estudantes não aprendam a perguntar. Além disso, há pouco espaço para a dúvida a não ser que os professores, em função de suas concepções, ou as escolas, por suas propostas curriculares, entendam que o início do conhecimento se dá pela pergunta, tendo ela íntima relação com a curiosidade, a qual, se castrada, deixa de se manifestar.

No contexto de silenciamento, a indagação está sendo afogada, ou seja, “a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 68). Essa coação se reflete no cotidiano escolar no que se refere às experiências juvenis, considerando o fato de as respostas ainda estarem bastante vinculadas ao professor. Caso a resposta não seja dada pelo professor, ela, normalmente, não é procurada em outras fontes. Com base nisso, o prender a aprender, a autonomia, a curiosidade, que move e desloca da ingenuidade

para a criticidade, não está presente na situação anunciada por Elisa. A posição de Daniela, estudante do 1º ano, é elucidativa com relação à atitude de perguntar sobre um assunto que quer saber. *Se a gente está perguntando é porque a gente quer saber.* A curiosidade presente na pergunta expressa o desejo de saber que acompanha Daniela, mas ainda está vinculada ao professor, ao espaço escolar. Assim, o saber estreitamente relacionado à escola, muito possivelmente pela busca, pela descoberta não ser uma atividade autônoma, mas dependente do outro e de tudo o que o outro traz junto com sua compreensão, ou seja, suas ideologias, sua trajetória, pode influenciar e induzir entendimentos.

‘O professor vai passando outras coisas’, ou seja, há uma ideia de que o professor está no centro do processo de ensino e de aprendizagem, como aquele que sabe e, em sua aula, transmite o conhecimento para o estudante que não sabe, sendo que este ocupa o lugar de ‘esponja’, ou seja, de quem absorve o conhecimento. É uma concepção tradicional ligada à passividade. Sobre essa questão, as assertivas de Brandão (2003), nos desenvolvimentos analíticos que formula sobre a falência da pedagogia tradicional, contribuem para a elucidação dos desafios do vivido pela escola contemporânea. Para o autor

(...) o controle das emoções imposto pelos professores era nítido, visto ser ele o centro do processo de ensino e aprendizagem, a pessoa que detinha os conhecimentos e, de certa maneira, dono da verdade. O poder que o professor dispunha fazia com que ele pudesse impor uma rigorosa disciplina, controlando, dessa maneira o grupo de educandos (BRANDÃO, 2003, p. 97).

O controle, aqui entendido no sentido disciplinar, que alguns educadores exercem sobre os/as jovens estudantes, pode ocasionar a perda da capacidade de espantarem-se, de assombrarem-se. Para Freire e Faundez (2017, p. 70) “um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma”. Em relação a isso, destaco as narrativas de Tatiana e Elisa, que tiveram suas dúvidas desperdiçadas:

Na maioria das vezes, tu não entende um dos capítulos. Aí, tu vai e pede pro professor e ele diz. Ah! Por que tu não presta atenção? Ah! Por que não sei o que sabe? Vem com tipo sete facas para cima de ti e tu não fez nada. Isso acontece bastante. (Tatiana)

A gente escuta... isso tu aprendeu no 7º ano, 6º ano. Mas eu preciso saber para eu conseguir estudar o resto. Isso a gente ouviu muito. Tu aprendeu em determinada disciplina. (Elisa)

A forma como o estudante recebe retorno do professor sobre suas dúvidas pode ser entendida como um alerta para o silenciamento. Como essa pergunta, esse questionamento é compreendido por alguns professores? Seguimos em busca de culpados? Essa narrativa mostra que a aprendizagem não aconteceu. O ensino, na concepção do professor envolvido talvez seja entendido como tarefa cumprida, em que o sujeito do ensino é o docente e o sujeito da aprendizagem é o estudante. Para muitos professores, se o ensino aconteceu, conseqüentemente o aluno aprendeu, já outros educadores entendem de outro modo, podendo estas ações andarem juntas ou dissociadas, de acordo com Stecanela (2006).

O foco, na escola, muitas vezes, está presente no ensino, mas e a aprendizagem? Alguns estudantes mostram preocupação com ela, expressam não ter aprendido; outros guardam suas dúvidas e curiosidades por medo. Alguns outros, com atitudes relapsas, apenas passam pela escola. Na concepção dos jovens Afonso e Laura, são muitas disciplinas e *daí a gente fica perdido*. Paula sintetiza narrando que

é uma continuação, o problema é que cada ano foi visto algo diferente e muitas vezes, por mais simples que seja a gente esquece. Por exemplo no 7º ano, 4, 5 anos atrás. Tu tens que saber obrigado. Tu tens que saber (Paula).

Os/as estudantes confundem o que é saber e o que é conhecer. Comentam sobre a transmissão dos conteúdos, comunicam que o professor ‘passa’ matéria prevista na disciplina, escutam dos professores que não aprenderam, solicitam aulas mais práticas, evidenciando o comprometimento com a aprendizagem. Diante disso, refiro Pais (2001, p. 44), o qual afirma que “as estruturas educativas necessitam de uma reforma radical. Actualmente, o saber perdeu o seu sentido de fim em si mesmo e transformou-se num mero instrumento de mobilidade social⁹¹”. O autor destaca ainda que, com relação ao desenho da educação, Karl Mannheim recomendava há tempos para o perigo desse desajustamento. O desajuste entre o que os/as jovens esperam experienciar e o que de fato experienciam no espaço escolar é mostrado nas narrativas, principalmente no que se refere à curiosidade, aos espaços de expressão e de dúvida.

⁹¹ Entendida no contexto de Portugal como uma possibilidade de, com posse de um título acadêmico, conquistar um emprego melhor, uma vida econômica mais favorável, promovendo deslocamento social. Em termos de Brasil a mobilidade social é semelhante.

7.1.1 Já cansei de pessoas negarem responder alguma coisa porque não está relacionado à matéria.

Nossa! A minha tirinha (C) é um tema de mim mesma. Fala que ele está explicando uma matéria e pede se alguém tem uma pergunta sobre o assunto. O aluno faz uma pergunta totalmente fora do assunto e ela se nega a responder. Disse que era só para continuar falando do assunto sobre a matéria. Daí, ele fala que queria pelo menos saber a resposta antes de ficar gastando a energia dele na matéria que não estava querendo aprender. É que assim, olha! As pessoas dizem que eu faço pergunta muito aleatória, muito nada a ver. Sem nexos. Às vezes falo mesmo por curiosidade, mas às vezes tem alguma coisa a ver. Já cansei de pessoas negarem responder alguma coisa porque não está relacionado a matéria. (Elena)

Novamente, há a identificação dos/das jovens com a linguagem trazida na tirinha. Elena utiliza a expressão *Nossa! A minha é um tema de mim mesma*, mostrando que a estratégia utilizada como provocadora da evocação de memórias se aproximou da linguagem juvenil e foi motivadora de discussões.

Alfredo e Elena mostram que são grandes perguntadores de si mesmos ao perguntar por curiosidade, querer saber os por quês. Não se trata de organizar um momento, um horário para a curiosidade, para a pergunta, mas estimular que permanentemente ela possa ser feita, reconhecendo “a existência como um ato de perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 74).

O espaço da pergunta em sala de aula mostra diferentes percepções dos/das jovens. Paulo já está acostumado, adaptado e não aceita correr riscos. É possível identificar essa atitude na medida em que se dirige aos colegas do Grupo Focal com a seguinte narrativa

Então pergunta sobre assunto que ele está passando, não assunto da lua. Eu não gosto de ficar na aula e o cara perguntando uma coisa que não tem nada a ver. O professor tá aqui pra responder, mas... (Paulo)

Pode ser uma questão nada a ver, mas é uma dúvida minha. Eu acho que o professor teria que respeitar isso porque cada um tem as suas dúvidas. Então também vem do aluno isso porque... alguns debocham. Eu acho que também devia haver respeito do aluno, porque se os nossos colegas não têm respeito imagina o professor! E eu acho que é o trabalho do professor tirar nossas dúvidas e não só passar a matéria. Também isso fica chato, porque ele chega passa o conteúdo e sai, pelo menos eu estou interessada. A pessoa que pergunta ela pode ser irritante, perguntar toda hora, mas tem gente que está dormindo, que não está nem prestando atenção na aula. E tudo bem, pode estar falando da planta e eu posso estar perguntando da lua, mas querendo ou não é uma dúvida minha e eu acho que o professor e o aluno deveriam respeitar a minha dúvida e aceitar. Porque eu estou perguntando no horário certo, então... a gente vai na escola para tirar as dúvidas e não para ficar debochando de quem tem dúvida. (Lara)

Lara insiste, corre o risco, ainda se espanta e argumenta com o colega sobre a importância da pergunta muito mais do que da resposta. Assim, a dúvida está presente no contexto da sala de aula. A curiosidade espontânea é anunciada, mas a resposta está somente com o professor, sendo que, se não há busca de respostas de forma autônoma e criativa, não há mobilização para saber mais.

As palavras de Lara anunciam sinais de ruptura da concepção “bancária”, do movimento unilinear da pergunta, “vai de cá para lá e acabou” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, 67). Moraes (2007, p. 02) corrobora com o autor afirmando que, quando os estudantes assumem a função de perguntar no contexto da sala de aula, o aprender adquire novo sentido, “criando-se uma força poderosa para avançar nos conhecimentos já existentes”.

Outro movimento mostrado pelos/pelas jovens com relação aos questionamentos expressos em sala de aula é a questão do deboche, da ironia, do menosprezo pela dúvida do colega. *A professora até meio debocha*, afirma Elena. Rubia assinala que essa não é uma postura apenas do professor e destaca o direito de perguntar.

Até colegas dizem. Amigos do meu lado começam a rir e debochar dizendo: Ah mano! Vai estudar. Debocham. É uma dúvida dela. Se tu sabe está tudo bem, mas é uma dúvida dela. Então ela tem o direito de perguntar. Não é só questão do professor debochar, o aluno também debocha. (Rubia)

A participação no processo de conhecimento sugere o espaço da pergunta e da curiosidade. As narrativas mostram que, no cotidiano escolar, os desafios e os conflitos estão presentes no que se refere à pedagogia da pergunta e à pedagogia da resposta, entendida como “uma pedagogia da adaptação e não da criatividade” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 75).

A narrativa de Rúbia comunica que perguntar é um direito e mostra a importância de uma educação que estimule o pensar. Rubia, Lara e Elena não se deixam “emaranhar pelas visões parciais da realidade”. Elas buscam “os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro” (FREIRE, 2015, p. 84).

Nesse sentido, mesmo que o estudante esteja envolvido em uma prática transmissiva, ‘bancária’, na concepção de Freire, é necessário que “mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua

capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o 'imuniza' contra o poder apassivador do 'bancarismo'" (FREIRE, 1996, p. 25).

As narrativas de alguns/algumas jovens estudantes mostram que a "dúvida rebelde, a curiosidade não satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar", está presente no cotidiano escolar, permitindo analisar que esses estudantes estão se tornando "capazes de ir mais além de seus condicionamentos" (FREIRE, 1996, p. 25), vivenciados pela forma escolar, por um grande número de estudantes desde o ingresso na escola, ou seja, há no mínimo oito anos.

Nessa perspectiva, entendo e acredito no potencial criador e 'curiosador' de grande parte dos/das jovens, os quais, como seres humanos que são e existem, tem significativas vantagens de superação de algumas formas que tentam moldá-los, manipulá-los, enquadrá-los em vagões sem janelas para observar, analisar, curiosar, pensar, agir e poder transformar a realidade que os cerca.

Alguns/algumas estudantes mostram-se inconformados, (re)clamam da falta de interesse de colegas: *às vezes não presta muita atenção na aula*. Rubia narra sobre a falta de atenção, mas vários outros fatores podem estar envolvidos, desde questões pessoais, emocionais, cognitivas, enfim suscitando exploração e outras investigações.

É que o professor acabou de falar uma coisa. Então se faz assim e assim. Se faz assim? Não! Se faz como! Ele acabou de explicar. É por isso né... se o professor explicou. Pergunta idiota. Quando eu estudava com a professora L., se eu perguntava alguma coisa... eu nem pergunto mais. Fico só prestando atenção. (Paulo)

Paulo lembra de uma professora que escutava a pergunta, mas orientava o estudante a retomar seus registros pessoais no caderno e encontrar a resposta. A intervenção pedagógica dessa docente teve papel central nos percursos de Paulo em prol da própria aprendizagem por ter suscitado nele a responsabilidade pelo constante aprimoramento. Práticas de mediação docente, reiteradas repetidas vezes, ativas ou vividas pelos professores "com a intenção de intervir no processo de aprendizagem e que perduram por um tempo razoavelmente estendido", são

apresentadas por Lemons (2015, p. 100) como “culturas de intervenção pedagógica”.⁹²

Ela passou a matéria, passou o conteúdo no quadro. Eu perguntava alguma coisa. Não entendi como se fez essa parte aqui. “Tá no teu caderno...veio até aqui para quê? Tá no teu caderno. Volta lá!” Eu voltava lá, fazia as coisas e estava certo. Agora não. Agora tem 30 exercícios do professor A. Cada um faz meio exercício e vai perguntar como se faz. Garanto que se fosse a professora L. era diferente, ainda mais que ela explica melhor. Não precisa ficar perguntando cada coisa, cada regra, cada minuto indo lá perguntar. (Paulo)

Muitas vezes, o excesso de questionamento gera dependência. O estudante não retoma seus registros pessoais, não volta para suas anotações e fica dependente das respostas do professor. Paulo mostra que a professora L. contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia no que se refere a retomar os registros antes de recorrer para a professora e dizer que não sabe fazer. Por outro lado, Lara identifica a escola como o lugar para perguntar e o professor como aquele que dará a resposta, como aquele que sabe.

É que assim... Eu acho que cada casa é uma casa e cada um foi criado de um jeito. Só que em casa eu aprendi que se eu tenho dúvida eu não vou tirar em casa com o google, que tem imensas coisas e a maioria não é verdade. Eu vou aproveitar que eu estou na escola e vou pedir pro professor. (Lara)

Para Freire, os questionamentos de Lara expressam sua curiosidade, os quais “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção”, são parte integrante do fenômeno vital. A ação de curiosar, como a jovem estudante Lara expressa, pode desencadear a superação da ingenuidade para a criticidade, a qual não acontece de forma automática. Segundo Freire, esse deslocamento é basilar para o “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (1996, p. 32). Desse modo, uma intervenção pedagógica mediadora poderá dar vazão à curiosidade, afastando-a da castração e mobilizando para a busca.

Beatriz narra experiências positivas com relação aos seus questionamentos em sala de aula e vincula as respostas do professor a mais um momento transmissivo. Assim, a pergunta aconteceu, mas não foi provocadora de movimento de superação por parte do estudante.

⁹² Lemons identifica cinco tipologias de culturas de intervenção pedagógica, a saber: (a) “culturas de reprodução”, (b) práticas de “recomendação”, (c) as culturas de “disciplina”, (d) as de “outorga/transfêrencia e (e) as práticas culturais de “emancipação”.

Aqui, nessa tirinha (C) ele fala sobre quando tu faz uma pergunta e desvia um pouco do assunto da aula. Já aconteceu. Alguns professores não querem manter o assunto fora da aula. Muitos, a maioria deles até, responde perguntas, mesmo que sejam aleatórias, só pelo fato de passar conhecimento. Daí, o que é um ponto positivo. Eu vi que o professor tá disposto a tirar qualquer dúvida que eu peça, não importa se tiver a ver com a matéria ou se for alguma coisa aleatória. (Beatriz)

Essa tirinha gerou muitas discussões. Os/as jovens narraram suas opiniões, novamente vinculadas a situações de deboche dos colegas, mas também, conforme narra Lara, situando o professor como aquele que *está aí* para escutar a dúvida do estudante e lhe dar a resposta. Dito de outra forma, a curiosidade está presente entre os/as jovens, ainda não foi totalmente inibida, excluída, pois pode ser expressa; portanto não está calada, vedada, mas silenciada. Essa situação parece estar vinculada à passividade do estudante e, talvez, ao hábito do professor em anunciar as respostas, sem provocar a superação, o movimento da curiosidade ingênua para a epistemológica.

Se tu tem uma dúvida que não tem a ver com o conteúdo, espera a aula dele terminar e faz essa pergunta no final da aula pro professor e não na frente de todos os colegas. Sabe que depois os alunos debocham. (Rubia)

É porque eu tenho isso assim ó. Eu não consigo guardar uma dúvida. Quando tem eu falo. Porque se não eu esqueço. Eu tenho dúvida e a gente está discutindo agora eu tiro mesmo. Eu pergunto muita coisa que não tem nada a ver, mas eu acho que isso é uma coisa minha. Eu não vou mudar por causa de aluno que não me respeita. Voltando ao assunto do professor, eu acho que o professor deveria tirar nossas dúvidas independente do momento. Ele é professor ele está aí para explicar. Acho que é isso. Ele deveria responder nossas dúvidas e não só criticar a gente. (Lara)

Guardar uma dúvida como se guardam as memórias pessoais em um arquivo não é aceitável para Lara. Ao mesmo tempo, suas palavras mostram o professor como aquele que ‘está aí para explicar’ e ‘não só criticar’. Percebo nessas narrativas que o ‘pensar certo’, comunicado por Freire, entendido como ‘pensar sobre’, está sendo sutilmente experienciado na escola, pois “pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre o que incide o próprio pensar dos sujeitos”. Desse modo, é necessário o entendimento do que alguns/algumas jovens estudantes buscam com suas perguntas, exigindo uma ação de pensar, “e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado” (1996, p, 37). Nesse contexto, ousa considerar que alguns/algumas jovens do Ensino Médio, que já demonstram a curiosidade

espontânea, mesmo com experiências escolares transmissivas e de transferência de conhecimento, podem pensar certo, co-participando, impondo-se desafios e dialogando com seus pares.

Com base nos postulados de Freire, o momento da dúvida, da pergunta, da expressão da curiosidade é também uma oportunidade de reflexão, a qual, conforme for conduzida, pode movimentar o processo de conscientização, superando a curiosidade ingênua e avançando para uma curiosidade crítica e epistemológica. À luz do referido autor (1996, p. 39), “o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”, sendo a curiosidade “matriz” desse pensar. Porém, alguns/algumas estudantes ainda permanecem acobardados. Assim, a matriz do pensar ingênuo e crítico, ou seja, a curiosidade, enfrenta algumas barreiras que os distanciam do pensar certo conforme narram Otavio, Marcia e Fabiana.

A gente não fez aquele processo contínuo de aprender, entender o que que é. Não. A gente está só decorando. Ah eu sei que isso é isso, mas eu não sei porque que é isso. Eu só decorei. Não peguei o processo criativo de ter entendido. Ah! É por causa disso e daquilo. Eles não entendem. Eles não podiam ensinar 2×2 é 4 porque nós temos que pegar o 2 e somar com outro 2. A gente só é 4. E por que? Ah porque é 4 e deu. Acabou. É isso que tu tem que saber. (Otavio)

A gente faz isso de decorar porque sei lá, se eu sei que 2 e 2 são 4 e a professora fala que eu tenho que colocar o $2 \times 2 = 4$, escrever tudo na prova, eu sei que eu tenho que ficar fazendo isso. Eu não faço de cabeça. Ah! Pode usar a calculadora. Então, eu só coloco os números na calculadora, e o resultado que deu eu passo para lá. Eu não preciso ficar pensando. Ela não quer que eu pense. Ela quer que eu dê o resultado que ela quer. (Marcia)

Até quando a gente questiona os professores, eles respondem porque é isso e pronto. Até acontece que a gente questiona, por que essa fórmula é assim? E eles respondem: porque é isso. Mas por que? (Fabiana)

Considerando as narrativas anteriores, essa sala de aula pode representar um cenário onde é possível situar os/as estudantes sentados em suas carteiras/classes, um atrás do outro, estando o professor próximo ao quadro, com uma expressão de descontentamento diante das dúvidas explicitadas e, em alguns momentos, balançando a cabeça em sinal de desaprovação. Alguns/algumas estudantes, estão indignados com as perguntas dos colegas, porque já entenderam, ou talvez não tenham entendido, mas, para eles, isso não faz diferença, porque essa pode ser a experiência de escola que tiveram até o momento – escutar, baixar a

cabeça e não questionar – ou por, para eles, ser indiferente entender ou não. Outros/outras estudantes podem estar com os olhos estalados, cheios de pontos de interrogação, esperando com curiosidade e entusiasmo por uma resposta ou por outra pergunta que os desloque para uma nova forma de pensar, acenando outras curiosidades, ou para outro jeito de conhecer, ou ainda para uma nova pergunta.

7.1.2 O aluno está se interessando pelo conteúdo. Deveria ficar feliz!

Mas a questão é... se tu tá fazendo uma pergunta é porque tu tem curiosidade de entender o que ela tá passando. Então, ela deveria ficar feliz que tem uma preocupação. Deveria ser bom. É hora de ver que o aluno tá se interessando pelo conteúdo. Deveria ficar feliz! (Eduardo)

Essa narrativa de Eduardo chama atenção para a reação que, normalmente, o professor tem diante da dúvida do estudante. Para ele, se a pergunta acontece na aula, é porque há interesse, há vontade de saber mais, de pensar certo e sobre. A atitude de interesse do/da estudante, no entendimento de Eduardo e Rita, deveria provocar uma reação de contentamento no professor, o qual deveria ficar feliz simplesmente pela pergunta ser feita, independentemente do assunto. A postura questionadora desses/dessas estudantes não está em sintonia com uma mediação pedagógica que, considerando a concepção de educação do docente, pode conferir potência à curiosidade como matriz do pensar que instiga a busca, ou a despreza.

Ela devia também ficar feliz porque é uma coisa que ela quer saber, quer ir buscar, ou o próprio professor falar pro aluno pesquisar. Alguma coisa assim, mas, tentar responder. Não ser grosso (rude). Querendo ou não, a gente tá aqui pra aprender. Então, a gente automaticamente, precisa de um suporte, uma instrução assim, para fazer o que os professores pedem. Claro, o professor não vai dar de bandeja, mas, a gente precisa de uma instrução, porque a gente está aqui, realmente pra isso. (Rita)

Na narrativa de Rita, percebi uma estudante que quer indicação de caminho, quer orientação do professor para encontrar respostas à sua dúvida. Nesse momento, se ela encontrar um professor mediador, que conhece o movimento da pesquisa, que vivencia a maratona do conhecimento⁹³, ela não receberá a resposta ‘de bandeja’, como um garçom entregando o pedido. Ele poderá instigar novas perguntas, indicar um caminho, apresentar algumas receitas e possibilidades para

⁹³ Metáfora utilizada em capítulo anterior.

que o/a estudante elabore sua refeição intelectual, e não apenas se dirija até um restaurante, faça seu pedido e o receba pronto, sem se inteirar do processo que oportuniza experienciar o movimento de busca e encontrar algum resultado.

No cotidiano da escola, está impressa a vida. A vida também acontece nesse espaço e, por muitas vezes, “navega por si mesma, a olho nu, sem bússola” (PAIS, 2003a, p. 81), deixando apenas ‘ir, ir e ir’. Os sinais do cotidiano mostrados nas palavras dos/das jovens fazem parte deles e se situam nas suas “fendas”, aguardando alguém que os perceba, que os note. Alguns sinais foram emitidos na forma de palavras escutadas, registradas, gravadas e transcritas, ou seja, foram expressos pelos/pelas jovens, visitados e revisitados em vários momentos deste estudo.

O cotidiano da vida, que também é o da escola, pode ser percebido como um terreno de acolhimento, onde o/a jovem pode ter espaço para indagar, fazer, pesquisar, buscar, ser singular, expressar suas inquietações; onde ele/ela possa simplesmente e amplamente ser. Os/as jovens estudantes, quando convidados a participar e a se expressar espontaneamente sobre o cotidiano da escola mostram um posicionamento de quem está atento, alerta, ‘ligado’ no que está acontecendo.

O lugar de quem ‘vai, vai e não questiona’ as informações, os fatos, as situações não é o lugar narrado por Alfredo. Esse fato nos ajuda a perceber que o/a jovem não está passivo. Diante de uma escola com características de uma concepção transmissiva do conhecimento, o que pode estar motivando algumas saídas dos trilhos? Alguns desvios? O descarrilar, comentado nos capítulos iniciais, pode se apresentar pelas ideias e percepção do cotidiano narrados pelos/pelas jovens, como uma possibilidade de ‘esperançar’. Os/as jovens da pesquisa solicitam uma escola e uma sociedade mais abertas, mais espaçosas, onde possam ir e vir, recuar e avançar, errar e acertar, duvidar e encontrar respostas, reduzindo, quem sabe, as fissuras entre a vida na escola e a vida fora dela, viabilizando algumas aproximações.

A vida na escola envolve explorar e conhecer outros espaços, ouvir outras pessoas, conhecer suas realidades, seus saberes, seus seres, seus percursos de vida, ampliar suas buscas com leituras e conhecimentos socialmente construídos. A escola, considerada um espaço público, no sentido de democratização do acesso, é conflituosa e ao mesmo tempo fértil. Por vezes, as ações escolares se repetem de tal forma que a continuidade e a rotinização imprimem uma marca repetitiva, como

se os/as estudantes estivessem adestrados no cenário escolar, como um hamster em sua roda, sempre repetindo o mesmo movimento.

Desse modo, além de algumas situações de adestramento, o medo também está imbricado em ações escolares ou provoca a ausência delas. No cenário escolar dos/das jovens estudantes, o medo ora mobiliza, impulsionando novas buscas, ora imobiliza, paralisando a curiosidade.

7.2 MEDO QUE ORA MOVE, ORA PARALISA A CURIOSIDADE

Não questionar as coisas, comunicado por Alberto, está associado a uma reação de medo. Sabrina narra *ter medo de falar por alguma opressão, coisa assim*. Rafaela complementa, afirmando que *na verdade é o medo de ser rejeitado*, e Antonio enfatiza ser *o medo de críticas*.

O medo relatado pelos/pelas jovens não sugere covardia, mas se aproxima de um apavoramento, de um receio de se expor. Muitos medos rondam o cotidiano da escola. Medos que geram insegurança, inibem iniciativas e autonomia, além da liberdade de expressão, tão cara nas relações, primordialmente nos espaços de educação.

‘Medo’ aqui é entendido como um estado de alerta, que exige cautela, mas também adverte, mostra riscos e consequências. O medo remete a uma reação de embaraço e de constrangimento, gera prudência e guia a tomada de direções para o alcance de objetivos. Medo é sentimento de grande inquietação perante a noção de um perigo real ou imaginário, até mesmo de uma ameaça (FERREIRA, 1999).

O medo é destacado por alguns/algumas jovens, mas a ousadia se faz presente nas palavras de Leticia ao comunicar que *se a gente não está gostando de alguma coisa a gente vai lá e fala, não fica ali com medo, insegurança, vai lá e fala*. Atitudes de enfrentamento como essa revelam uma postura crítica diante do que está sendo vivido no cotidiano da escola.

Talvez, o medo envolva algumas atitudes de recuo e ao mesmo tempo outras de avanços. Os diferentes cotidianos de vida dos/das jovens e a diversidade de experiências podem permitir atitudes diversas diante dos desafios e enfrentamentos vividos no espaço escolar.

Tipo, aquilo de ter medo de ser julgado, nas palavras de Rafaela, anunciam o 'ir e ir...' na direção de pensar de forma semelhante, de não reagir e não contrariar para evitar julgamentos dos professores e dos próprios colegas. Essa narrativa de Rafaela 'esquentou' a discussão do grupo para questões de sala de aula e para a postura de alguns professores que monopolizam o discurso, sem espaço para questionamentos e debates, em que, na aula, ainda não oportunizam participação e envolvimento dos estudantes, denunciando a presença de uma postura de licenciabilidade, que motiva a passividade, associada à 'concepção bancária de educação' anunciada anteriormente.

Rafaela dá sequência lembrando-se de um professor que *fala a aula inteira sozinho. Ele faz uma pergunta, só que ele não espera a pessoa dar uma pensada*. Em muitos momentos, é preciso 'dar uma pensada'. Essa 'pensada' pode envolver a busca de saberes provenientes da experiência do/da jovem, o estabelecimento de relações, a troca, o momento em que de fato o sujeito da aprendizagem atribui sentido àquela pergunta. Nesse contexto, o que envolve 'dar uma pensada'? É bastante subjetivo, já que não é possível atingirmos o pensamento do outro a não ser que este o verbalize, o fale ou o registre de alguma forma. Nas palavras de Moraes, "falar é modo de aprender", é ir além do que simplesmente comunicar algo. Para o autor, a comunicação oral é compreendida

Como modo epistemológico de construir conhecimentos. Envolvendo-se em diálogos com os colegas e o professor, os alunos estarão imersos em processos reconstrutivos de seus conhecimentos, aprendendo no mesmo processo a se expressarem cada vez com maior competência. Ao falar expressamos pensamentos que já somos capazes de formular e, ao mesmo tempo, constitui exercício de ampliar e diversificar nossos pensamentos (MORAES, 2007, p. 04)

Essas narrativas também se conectam com os estudos de Freire e Faundez, ao expressarem que "o que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá para lá e acabou, não há volta" (2017, p. 67). Normalmente, o professor é quem faz as perguntas e já tem as respostas, não oportunizando a expressividade do estudante, os espaços de fala como momentos de expandir conhecimento, de acordo com Moraes.

A atitude do professor de anunciar a resposta impede que ele saiba o que o estudante pensa. Também evita que este tenha seu tempo para 'dar uma pensada', permitindo, assim, outra situação que Daniela percebe em relação aos colegas. *Tem*

uns que já estão deitados na classe e não querem nem saber, aí nem sabem do que estão falando. Não estão interessados na aula, estão neutralizados nesse espaço. Talvez a atitude comentada por Daniela não seja percebida pelos que ‘não querem nem saber’.

Em muitas situações, o professor pode oportunizar espaços para a participação e o questionamento, mas os/as estudantes não estão preocupados com a aula. *Ele está perguntando, mas ninguém sabe o que ele está perguntando* (Rafaela). Outras situações do mundo fora da escola, ou quem sabe outras dúvidas e curiosidades, ocupam o pensamento dos/das jovens estudantes.

E tu tá ali no meio de todo mundo. É difícil olhar pro professor e dizer: olha, eu não entendo nada do que tu tá falando. A exposição narrada por Alberto é sinalizada com concordância por vários colegas. Temos políticas que olham para o ensino, mas ainda não existem políticas que acenem explicitamente para a aprendizagem. Há uma lacuna entre os resultados a serem alcançados no que se refere à aprendizagem e às ações voltadas ao ensino. Os espaços anunciados por Alberto são lugares de relação, de enfrentamento de opiniões, de contraposições, de indagações, de diálogo e de encorajamento na busca por respostas. Freire e Faundez (2017, p. 64) insistem no quanto “a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele”, mesmo que a curiosidade dos estudantes abale suas certezas. Nesse sentido, para os autores, a limitação da curiosidade dos estudantes e da sua expressividade acaba por limitar também a do professor. Considero importante destacar que esse espaço de liberdade que os estudantes podem ocupar não inviabiliza a rigurosidade; pelo contrário, “a licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigurosidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 65).

Rafaela relaciona sua narrativa com a leitura das palavras de outro jovem utilizada como mobilizadora da discussão. *É como o que fala aqui. ‘Por medo de ser julgado’. Às vezes pode estar os trinta alunos lá, ninguém entendeu nada, mas ninguém vai falar, porque sei lá, tem medo* (Rafaela).

Uma narrativa ‘puxa’ a outra, talvez por contágio, mas ao perceber a presença do medo, muitos/muitas jovens se sentem constrangidos e recuam dos espaços de expressão, de fala, de discussão e de reflexão com seus pares e com seus professores. Será que esse medo de falar, de questionar também está presente em

outros espaços? Em espaços que ocupam fora da escola? Nas famílias, nos grupos de amigos?

Na lição de Freire (2008), o medo pode se tornar problema quando paralisa, mas, por outro lado, pode indicar que é necessário melhor preparação para que isso impulse em direção ao alcance e à busca de algo. No caso dos/das jovens estudantes, o medo mostrado nas narrativas apresenta muito mais um efeito paralisante do que de movimento, de deslocamento e superação, principalmente no que se refere à cautela ao expressar ou comunicar algo.

7.2.1 Se encrencar com a professora...

Só que a gente acaba ficando com medo porque a gente tem mais dois anos e de repente vai falar tipo, ou do jeito da professora explicar, ou do jeito dela ser, ou como ela explica, e de repente tu criar uma “picuinha” e se encrencar com a professora e a professora não gostar de ti. A gente teve um exemplo no começo do ano, e melhorou muito depois que a gente conversou com a professora, pelo menos pra mim, mas tem professora que não é assim, que de repente tu vai tentar conversar ou falar do jeito que ela explica, do jeito que ela age e de repente tu vai ser prejudicado. (Alberto)

Outros/outras colegas concordaram com Alberto, complementando que algumas professoras podem *levar a mal* (Karina) as colocações, ou, ainda, *ela pega no pé na verdade, né? Aí entra essa questão do medo de ser rejeitado sobre o assunto* (Daniela).

O medo de se expor remete ao sujeito inibido, que, para evitar enfrentamento com professores e colegas, não expõe seu pensamento. Percebo também uma espécie de jogo de resistência e não resistência, de garantia de sobrevivência escolar diante da postura de aceitação de alguns docentes com relação às manifestações dos estudantes e vice-versa.

Ao serem provocados para pensar em como reagem diante dessas situações, Carolina expressa que se *tem uma dúvida ficam brava contigo e dizem: Como tu não sabe?* Para alguns professores e até mesmo para alguns/algumas colegas, se você está em determinado ano, subentende-se que não tenha dúvidas, que tenha aprendido o conteúdo do ano anterior. Aqui o desajuste se repete e evidencia que a curiosidade, como “matriz do pensar ingênuo” (FREIRE, 1996, p. 39) não é comungada com o professor.

Paula deixa um certo recado ao professor, solicitando que *não julgue por nós não saber. Isso acaba reprimindo cada vez mais. E a gente acaba nem perguntando*, complementa Elisa. A passividade dos/das jovens em querer que as respostas sejam dadas pelos professores, acompanhada de uma suposta repressão ao questionamento, sugere pensarmos que a indagação ainda gera muito desconforto. Os/as estudantes se sentem reprimidos, e seus questionamentos, dúvidas e curiosidades ainda não são entendidos como “fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 55)

7.2.2 A gente tem um medo de falar.

Às vezes a gente tá falando aqui, mas (risos) também sempre tem aquele medo: será que ele vai saber que a gente fala mal dele e tal... Então, a gente tem um medo de falar. A gente tem uma professora que ela gosta que a gente faça muito silêncio em sala de aula, só que, às vezes, a gente fala até da matéria mesmo, sabe? E aí, ela para e fala que não consegue dar aula, que não consegue fazer nada. Isso que a gente não tá falando um assunto aleatório. É sobre a escola, sobre a aula. (Denise)

O silenciar das vozes, mesmo quando o assunto é sobre a escola ou sobre a aula, narrado por Denise, mostra a dificuldade de alguns professores em estabelecer espaços de diálogo com os estudantes. Por outro lado,

Há professores que quando a gente pergunta alguma coisa saindo da matéria, às vezes, fugindo um pouco, ele sempre diz que ele vai pesquisar, ir atrás, pra responder pra nós. O professor também se interessa. (Rita)

Nessa narrativa, o professor acolhe a pergunta: mas é ele quem vai pesquisar, ele ‘vai atrás’ e traz as respostas. O acolhimento à pergunta existe, mas o incentivo à busca é apenas do professor. Ainda com relação a esse professor, Gustavo segue afirmando que *na próxima aula ele vem com as respostas, explica e pode ser um assunto nada a ver com o que ele estava falando...ele dá um jeito de nos ensinar*. Seguidamente, durante a discussão, os/as jovens desse grupo mencionaram esse professor, expressando bastante carinho e demonstrando gostarem de suas aulas.

O/a jovem estudante, em muitos momentos, tem seu questionamento inibido. Para Rita, o medo de perguntar está associado ao que o professor vai falar.

Tem muita gente que às vezes tem medo de perguntar e o professor falar que queria que fosse uma pergunta sobre o assunto. Eu acho que tem muita gente que tem medo disso, por isso que eles nem perguntam até mesmo da matéria. (Rita)

Acho que, às vezes, é uma vergonha entre nós mesmos, do que o medo de falar, porque tem alguns professores que recebem a gente, voltam, explicam e tudo mais, mas sim um medo que a gente tem de nós mesmos. (Denise)

Além do receio do professor, do que ele vai pensar, Denise destaca o que os/as colegas vão pensar. O medo de perguntar esteve bastante evidente na discussão, então questionei os/as jovens sobre os motivos desse medo. O relato de Flávia remete a lembranças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e revela marcas do vivido.

Quando eu estava na 3ª série, eu tinha uma professora que ela não aceitava os alunos falarem. Ela realmente não aceitava. Se o aluno fosse tentar perguntar alguma coisa, ela simplesmente batia a mão assim (bateu forte com a mão para mostrar), na classe e assustava o aluno. Ela realmente assustava. Todo mundo ficava quieto e ela só gostava de uma menina dentro da sala. Aquela menina era a única que podia perguntar alguma coisa, podia falar alguma coisa, porque os outros alunos, se fizessem uma coisa errada ou fizessem qualquer coisa, ela simplesmente gritava com o aluno, sendo que, por causa disso, quase a turma inteira que eu estudava, tinha quase rodado. Então, eles dividiram a turma no meio e entregaram para outros dois professores. E aquela professora foi demitida. Então, muitas vezes é isso! Eu não sofri com isso, sinceramente eu não sofri com isso, mas poderia ter tido um trauma dessa professora, ter medo de outros professores, mas eu não tive. Já o meu amigo, ele me contou que por causa daquela professora, até hoje ele tem medo de perguntar para as outras. (Flavia)

De acordo com Moraes (1986, p. 08), “todo mundo que está à nossa volta constantemente nos ensina, nos marca e modela”. Ensinar, cujo sentido etimológico tem origem do latim *in-signare* – e significa “marcar com um sinal” - tem efeitos positivos ou negativos ao longo da vida das pessoas. Sendo assim, marcas de situações vividas na escola podem acompanhar os/as jovens ao longo de sua trajetória, em diferentes espaços e em relações com outras pessoas.

Para Carla, *tem uns professores que são meio grossos (rudes) e te xingam* ou que têm *a forma de falar mais agressiva*, como lembra Rita. Elena narra que escuta muito que o professor trata todos iguais. *Não trata. Quando um professor implica com um aluno, ele implica. Ele repara, ele encarna no aluno.* Por outro lado, Paula lembra de um professor que *dá essa liberdade para a gente, porque a gente pergunta sem medo sabe? A gente quer saber e ele responde, ele faz a gente ter questionamentos.* Tatiana comenta que mesmo em se tratando de outro assunto e não o que está em discussão no momento da aula, *se a gente tem alguma dúvida, ele para a aula e esclarece, e depois volta para aula.* Essas narrativas provocam

nos/nas estudantes curiosidade de escutar os professores e o que eles teriam a dizer a respeito.

Os/as estudantes reconhecem a importância de questionar, de perguntar, mas a satisfação em receber a resposta do professor também mostra uma certa passividade, pois sua curiosidade foi atendida sem mobilização para encontrar respostas. Essa prática é bastante frequente nas salas de aula, na relação professor-estudante. Freire anunciava que “é tarefa igualmente do educando participar da produção da compreensão do conhecimento que supostamente apenas recebe do professor” (2016, p. 53).

Diante das palavras de Tatiana, valorizando a escuta do professor e o posterior esclarecimento anunciando as respostas, Marcia complementa, comunicando que *deveria ter mais disciplinas que estimulem toda essa parte do questionamento*.

Por outro lado, alguns/algumas jovens estudantes percebem que, para alguns professores, o questionamento é entendido como uma ameaça ao seu conhecimento e à sua capacidade.

Tem professores que pensam que como professores eles têm mais conhecimento que a gente e que a gente não pode questionar nada. Já tive várias experiências assim. (Raissa)

A percepção de que foram habituados ao silenciamento, a ausência de espaços legítimos para o questionamento, o medo que ora move, ora paralisa foram mostrados por alguns/algumas jovens estudantes por meio de suas narrativas relacionadas à experiência escolar. Muitos professores ainda não consideram que os/as jovens estudantes que chegam à escola trazem suas experiências e “continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura construída em outro contexto” (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Diante do exposto nesta categoria, destaco que os/as jovens estudantes percebem a licenciosidade presente no cotidiano escolar, mas não se calam diante dela. Encontram espaços, dobras para deixar escondido o silenciamento e anunciar suas vozes. Com elas, as curiosidades sabiamente expressas, mesmo que ainda tímidas, mostram que a ingenuidade autoriza a presença da criticidade, na medida em que identificam experiências escolares vivenciadas e as comunicam.

8 ENTRE PASSADO E FUTURO: TEMPO DE AGORA E NOVOS HORIZONTES

*Ah! Aquele som
 Som de sineta
 Qual sineta? A da escola
 Sim, claro a campainha, a sirene, aquele som
 Que leva a memória para um tempo
 Para um lugar e um espaço
 Para diferentes lugares e muitos espaços
 Para muitas pessoas
 Para muitas letras e números
 Para uma infinidade de lembranças
 ativas ou abandonadas
 Pode levar para outros tempos.
 (Cineri - março/2018)*

Para os/as jovens, o tempo vibra e pulsa de maneira presentificada. Eles/elas vivem e concebem o tempo em uma dimensão um tanto particular. De acordo com Pais, (2001, p. 59) “os quotidianos juvenis rodopiam entre tempos monocromáticos e tempos policromáticos”.

Nesse voltear, os tempos de natureza institucional são monocromáticos e envolvem os tempos da escola, da profissão e da família, privilegiando “os horários, a segmentação, a pontualidade; os segundos são de natureza sociabilística e enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação, a convivialidade”. Os tempos policromáticos como aqueles que “proporcionam as voltas mágicas no carrossel da vida, as voltas e mais voltas que o próprio fado da vida permite” (PAIS, 2001, p. 59).

Diante dessas definições de tempos, os/as jovens criam formas distintas de consumi-los e administrá-los. Pais afirma que os jovens “não tem receio de ser atropelados pelo tempo. O tempo passa tranquilamente por eles. O futuro é a continuidade do presente. Um presente que é, por vezes, monótono” (2003, p. 131). De um modo ou de outro, o conceito de tempo se encontra “imbricado nas vivências juvenis” (GIL, 2011, p. 34). Entre os dilemas do seu tempo e as conexões com outros tempos, os/as jovens experienciam o tempo da escola. A escola, por sua vez, usa mecanismos de regulação do tempo dos/das estudantes, os/as quais querem viver o tempo de agora com menos monotonia enquanto também projetam novos horizontes.

8.1 TEMPO DE AGORA. NÃO AQUELA COISA ANTIGA DELA.

Se os professores abrissem mais a mente para o tempo de agora sem puxar sei lá... lá de quando eles tinham a nossa idade, seria totalmente mais fácil para nós. É totalmente diferente ter um professor de cabeça aberta que tem pensamento mais de agora sabe? É tão bom tu ter uma aula com um professor assim. Aí do nada, muda o período aí vem aquela carrancuda e vai lá para aquela coisa antiga dela. (Tatiana)

Junto ao tempo de agora está presente o convívio com diferentes gerações de professores. Há uma carga um tanto cansativa, e não uma leveza no cotidiano escolar entre um período e outro, entre um professor e outro, entre um tempo e outro. Tatiana mostra em sua narrativa a intensidade do momento presente. Para ela, esse é o tempo: o de agora, não o tempo antigo, o tempo passado. Ela não percebe que “o presente é um produto histórico, ainda que escondido ou camuflado” (PAIS, 2003a, p. 83). A perspectiva histórica está implicada na historicidade do cotidiano, a qual, segundo o autor, “emerge remontando atrás para mostrar a sua formação”.

Desse modo, o tempo “viaja entre os espaços da subjetividade e do objetivo, do histórico”, configurando-se em um tempo não apenas escorregadio e aborrecido, mas também “um tempo de surpresas e de suspiros, de debates e de silêncios, de expectativas e de aspirações, de desejos e de fascinação” (PAIS, 2003a, p. 88).

Para Stecanela, a consciência do tempo e o do espaço, na constituição das identidades juvenis, fornece “as coordenadas dentro das quais pode crescer a capacidade efetiva de se fazer experiência”. A narrativa de Tatiana mostra um “entrelaçamento das espacialidades e das temporalidades, numa relação de interpenetração entre tempo e espaço” (STECANELA, 2010, p.101), anunciando dilemas relacionados à tradição - tempo passado e tempo do agora – e ao presente.

Leticia comunica ser importante *discutir nosso presente porque a gente também vai ser história* (Letícia). Assim como Tatiana, Leticia não considera o tempo passado. Para Pais (2001, p. 65), é preciso levar em conta que, entre os jovens, “os tempos do presente – que são os do cotidiano – ganham ascendência sobre os tempos que lhes são adjacentes, os do passado e do futuro”. Para o autor, “é como se os jovens tivessem perdido o sentido de ‘continuidade histórica’ e vivessem o presente só em função do presente”.

As narrativas mostram predomínio do tempo presente, do tempo de agora diante do tempo passado. O tempo de agora está estreitamente relacionado, mas não só, com professores mais jovens. Com relação ao ensino, Laura percebe mudanças, e sugere que professoras aposentadas cedam seus lugares.

Esse é um problema que a gente tem. Os tipos de ensino mudaram, a geração mudou e o método continua o mesmo de anos atrás. Então seria interessante ter algo que a gente entendesse, algo do nosso tempo. Seria interessante professoras aposentadas saírem e dar lugar as novas. (Laura)

É frequente na Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul, que, mesmo aposentados, os professores sigam atuando em regime de contrato, permanecendo na escola e evidenciando distanciamentos entre a escola desejada e a praticada. Para Stecanela, um desses distanciamentos se associa aos diferentes “interesses e práticas das gerações que compartilham o espaço escolar, especialmente entre o mundo adulto e juvenil” (2018, p. 934). Associada à identificação com a geração mais jovem de professores, está o pedido por ‘ter algo do nosso tempo’.

Com relação ao tempo, recorro a Melucci. Para o autor, o tempo constitui a experiência humana e é difícil de ser definido. Essa experiência, por ser fluida e envolvente, foi traduzida por diferentes culturas com o uso de metáforas ou mitos. (2004, p. 17-18). As principais figuras utilizadas metaforicamente pelo autor para representar o tempo são o círculo, a flecha, o ponto e a espiral.

O círculo, como a primeira figura do tempo, entende que esse “é percebido e vivido como um retornar cíclico de todas as coisas [...] as coisas repetem-se e nada é definitivamente adquirido ou perdido”. A metáfora da flecha substitui o círculo. O tempo então “segue um rumo, tem uma finalidade que é também o seu fim, ou seja, é o ponto final que dá sentido a todo o percurso precedente e ilumina as passagens intermediárias”. A experiência do tempo na imagem de uma sequência para um fim ainda é predominante na contemporaneidade; porém, pela possibilidade de experimentar um tempo cada vez mais fragmentado e incerto, a figura da flecha decai, consolidando “uma experiência pontual do tempo, e a figura do ponto representa perfeitamente a percepção de uma seqüência (sic) descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais, muitas vezes desconexos entre si” (MELUCCI, 2004, p. 18-20).

Melucci (2004, p. 23) representa o tempo passado, presente e futuro em uma relação espiral, ou seja, “o passado contém aquilo que passou e prepara, portanto, o presente, que, por sua vez, anuncia aquilo que ainda não é e que será: o futuro”, mas essa relação, destaca o autor, não é nada simples pelos entrelaçamentos que vivemos entre as dimensões do tempo.

Os/as jovens estudantes concentram a plenitude de sua experiência na dimensão pontual do presente. Sendo o ponto acolhedor de todas as dimensões, é o olhar da espiral visto de cima. Melucci (2004, p. 24) destaca que “o fluir se interrompe quando somos incapazes de conectar no presente os fios do tempo; o presente torna-se, então, instante já perdido pela necessidade de conservar e pela ânsia de antecipar”. Para Melucci (2004, p. 24), todas as figuras do tempo são vividas, “o círculo repetido entre memória e projeto, o movimento linear da flecha como intenção e objetivo, a conjunção exultante do ponto ou a experiência de nos perdermos nele”. Desse modo, é difícil conciliar essas modalidades pelos limites a que cada uma nos remete. Ao repetirmos o ciclo, ele “percorre o caminho das experiências, mas também dos fracassos; a corrida linear rumo às metas nos entusiasma, mas esgota nossas energias na espera; o ponto escapa-nos toda vez que fixamos”. Diante dessas experiências contraditórias com relação ao tempo, Melucci (2004, p. 24) encontra na figura do espiral a “possibilidade de unir o ciclo e a flecha na rotação ao redor de um ponto: o movimento circular e o impulso para frente são agregados pela necessidade de ancorar-se no centro”.

Os/as jovens estudantes mostram que o tempo de agora é a âncora central da espiral. Eles/elas presentificam o tempo em suas experiências e vivem dilemas geracionais com professores.

8.2 *A GENTE SE DÁ MUITO MELHOR COM PROFESSORES MAIS NOVOS.*

É claro que a gente se dá muito melhor com professores mais novos. A gente entende, sabe? Pode ser até uma disciplina que a gente não goste, mas quando a pessoa é mais jovem, ela... sei lá. (Laura)

Laura não sabe explicar os motivos, mas independentemente da disciplina, se o professor for mais jovem, há uma maior identificação e entendimento. Esse entendimento ultrapassa o conteúdo ou o componente curricular e mostra diferentes formas de experimentar o tempo quando do convívio com gerações próximas, que

se situam cronologicamente no mesmo lugar, com ideias, com projetos, com desejos e com ansiedades próximas. Para Melucci (2004, p. 29), “um tempo múltiplo e descontínuo revela, enfim, de modo explícito, sua natureza de produto cultural, inteiramente construído dentro das relações sociais do cotidiano”. Nessa perspectiva, “não só o tempo é construído, mas a própria experiência em suas qualidades fundamentais”. Percebi a constância dessa ideia nas narrativas dos/das jovens estudantes ao se referirem aos jovens professores. Eles vivem em tempos semelhantes, e a linguagem se aproxima, pois *ele fala como a gente fala* (Lara). *Eles têm um pouco mais da nossa cabeça, assim* (Afonso). Essas narrativas podem ser entendidas com base em Moraes (2007, p. 03), o qual defende que pesquisar, na escola, é se envolver em um intenso jogo de linguagem que usa a fala, a leitura e a escrita como “pano de fundo de todo o processo”, permitindo conexões com a realidade. Nas palavras dos/das estudantes, essas conexões se estabelecem de modo mais harmonioso na comunicação com docentes iniciantes.

Essas narrativas também mostram que as aulas com professores mais jovens estão associadas a aprendizagens, à linguagem juvenil, à possibilidade de viver e experienciar o tempo da escola de forma mais leve e fluida, mesmo que regulado e controlado. Elisa narra experiência com um professor, comunicando que *não tem um que reclame. É super legal! Não é tão cabeça fechada, sabe? Não que a gente queira expulsar os professores do colégio* (Elisa).

É possível que esses/essas estudantes estejam vivendo um tempo mais sintonizado com seus jovens professores, construído nas relações sociais experienciadas no espaço escolar. Nesse viés, recorro a Melucci, ao explicitar que os tempos da nossa experiência cotidiana são diferentes. Há tempos que podem ser medidos e há tempos diluídos e acelerados, deslocando-nos continuamente. Entre esses tempos, “existem distanciamentos, desvios e interrupções que fragmentam a percepção da continuidade e exigem passagens rápidas, adaptações frequentes, flexibilidade e capacidade de sintonização” (2004, p. 27). Gustavo associa a juventude do professor com a aprendizagem do conteúdo previsto e com temas atuais, bem como com o tempo medido pela máquina – o relógio.

Que nem o nosso professor, que a gente cita um monte. Ele explica a matéria. Nesse tempo que ele dá e explica, a gente fica no total silêncio, assim. Bem raro, às vezes que a gente conversa. Então, ele consegue explicar rápido, termina com umas questões e daí, ele aborda aquele mesmo assunto com nós. Isso em uma aula. Então, a gente consegue

aprender tanto a parte do que está acontecendo na nossa sociedade, quanto a matéria. Isso junto. E ajuda. (Gustavo)

Marcia se refere aos professores mais jovens, que, assim como certos estudantes, ao tentar ultrapassar algumas barreiras do molde escolar, vivenciam enfrentamentos no interior da escola e são pressionados pelos seus pares. Talvez esses enfrentamentos, esses conflitos possam oportunizar a todos, e não apenas aos estudantes, alargar ou eliminar as 'viseiras', olhar para além e para o entorno do 'pontinho na parede', conforme explicitado anteriormente, ou, ainda, de acordo com Marcia, assumir que tem *preguiça de fazer o negócio*.

Aí, os professores que são mais mente aberta falam: Tu pensa diferente? Então tá. Como é que tu pensa? De duas uma, ou é porque está com preguiça de fazer o negócio, ou pensa de outro jeito e quer dar aula assim. Aí vai lá e ouve dos colegas. Por que tu tá dando aula assim? Por que que tu dá voz pro aluno? Daí, ele é massacrado por pensar diferente. Tipo pra quê? (Marcia)

A identificação com a juventude do professor, associada ao seu jeito de dar aula, envolvendo oralidade, debate, afetividade, exemplificação, recursos, é percebida como fator de motivação por vários estudantes. Os novos modos ou perfis da formação inicial desses professores mais jovens podem estar associados a métodos sintonizados com o direito à educação.

É que a gente debate mais nas aulas dele. Ele é bem parceiro. (Tatiana)

Tipo assim, a gente não precisa estudar para aula dele. Tu vai ver os nossos cadernos, não tem muita coisa escrita. É mais oral. E a gente não conversa nas aulas. (Laura)

Ele mostra slides também que fica bem mais fácil de tu aprender. Não é só, imaginem uma bola, que ela é redonda. Não. Ele vai lá, ele mostra e ele desenha. Daí, na prova a gente não decora as coisas, a gente sabe cada parte. Por exemplo, agora a gente está debatendo. Daí, eu tenho uma opinião diferente da tua, ai tu quer dizer que não é assim. É assim e é assim. Eu tenho que aceitar a tua opinião. Se eu tenho a minha opinião, ela é minha. Eu não vou mudar só porque ela quer que eu mude como acontece com alguns professores mais velhos. (Elisa)

Ele não faz a gente decorar. Ele passa a teoria primeiro, depois vai lá e mostra tudo em slides tipo, tudo! Se a gente tem que aprender das plantas ele vai lá e mostra todas as partes naquele slide, e a gente fica mais ligado, né? (Carolina)

Laura e Afonso narram a relação agradável que se estabelece nas aulas de professores mais jovens. Esses passam a assumir um lugar de referência e centralidade nas experiências escolares desses discentes. Tais narrativas, assim

como as anteriores, foram comunicadas no Grupo Focal de uma mesma escola, com estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

O distanciamento que os/as jovens mostram existir entre eles e os professores menos jovens pode ser analisado pela passagem do tempo, mas também pela valorização do passado em relação ao tempo de agora. Há também a questão do autoritarismo, o qual, de acordo com Pais (2003, p. 154-155), “pode ser tanto mais rigoroso quanto mais afastadas no tempo se encontrem as gerações”. Além disso, a relação afetiva é explicitada apenas ao se referirem aos jovens professores, mas essa afetividade não pode ser confundida com amizade, conforme alerta Stecanela (2018). Laura se refere a seu professor narrando que *uma coisa muito legal que ele faz é tipo, zoar com nós (risos). Ele não tem aquela coisa tipo professor e aluno*. Nas palavras de Afonso, esse mesmo professor é *como se fosse um aluno tipo, entre a gente, um amigo assim. Claro tem que ter respeito*.

Os/as jovens estudantes vibram e pulsam no tempo presente, não querem estudar o passado, mas o tempo de agora e o que virá. Para Melucci (2004, p. 29), os seres humanos não podem evitar as ações de recordar e projetar-se para o futuro. Não há como conceber uma vida humana que não tenha memória e projeto. No entanto, “o problema que surge é justamente ancorar no presente a pulsação do tempo, desapegar-se daquilo que foi sem esquecer e antecipar o que virá sem consumir-se na espera”. No cenário dessa pesquisa, os/as jovens estudantes se queixam dos estudos relacionados ao tempo passado.

8.3 A GENTE SÓ ESTUDA O PASSADO, A GENTE NÃO ESTUDA O FUTURO.

A gente só estuda o passado, a gente não estuda o futuro. Não adianta estudar o passado. Para que estudar uma coisa que a gente não vai viver e na verdade não vai ter nada pra gente fazer com esse passado, a gente não vai poder mudar e nem voltar atrás na verdade.
(Rafaela)

A narrativa de Rafaela, estudante do 1º ano do Ensino Médio, foi comunicada a partir de discussão desencadeada com a leitura da citação referente ao Ensino Médio Politécnico, mais especificamente à pesquisa vinculada à realidade. Rafaela tem dificuldade em perceber que o presente tem uma dimensão histórica, que “a historicidade do cotidiano emerge remontando atrás para mostrar a sua formação” (PAIS, 2003a, p. 83).

As representações do tempo são construídas fundamentalmente, conforme Pais (2001, p. 63), em torno do tempo linear e circular, ou seja, da *linearidade* e da *ciclitudo*. O tempo cíclico está relacionado às sociedades primitivas que não tinham uma ideia de futuro. Esse tempo, também entendido como tempo frio, cristalizava-se e era resistente à mudança. Já o “*tempo linear*, característico de sociedades que se baseiam no progresso, é um tempo contínuo que permite prever o futuro em função do presente e do passado”. Acontece que não basta medir a orientação dessa linha contínua, dessa flecha do tempo, para conhecer sua trajetória. De acordo com o autor, “o futuro dos jovens parece esgueirar-se da *flecha do tempo*”, ou seja,

Nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as *setas do tempo* se cruzam com o *tempo cíclico*. Os tempos que correm são tempos zigzagueantes e velozes, próprios de uma sociedade *dromo...crática*, na qual os tempos *fortes* se cruzam com os *fracos* e, em ambos, se vivem os chamados *contratempos*. São muitos destes *contratempos* que caracterizam a condição juvenil contemporânea (PAIS, 2001, p. 63)

Nesses tempos zigzagueantes, que vão de lá para cá e de cá para lá em uma velocidade característica da juventude contemporânea, um ano é tempo demais para que nenhuma mudança tenha ocorrido. Rita, ao ler uma narrativa escrita por jovem estudante no ano anterior, espanta-se que tenha passado o tempo cronológico de um ano e nada tenha mudado. A dimensão do tempo passado assume outra velocidade e duração: um ano é muito tempo para a juventude contemporânea.

Ah... Eu queria falar uma coisa. Essas coisas que estão escritas foram pessoas passadas. Passou um tempo e continua igual. Passou quase um ano e está a mesma coisa. Tanto que a gente leu, e a gente se sente como se a gente mesmo tivesse escrito aquilo. Então, isso, por um lado, é ruim. (Rita)

Retomo que a primeira temática, desencadeadora das discussões dos Grupos Focais, foi motivada pela leitura de narrativas de jovens que participaram do estudo exploratório realizado no final de 2016. Essas narrativas compõem o *corpus* das questões semiabertas e abertas propostas naquele momento. Nos seis Grupos Focais, a leitura das narrativas desencadeou imediatamente a discussão. Isso pode ter ocorrido, muito provavelmente, pela identificação com as palavras registradas, novamente marcadas pela linguagem juvenil.

Ao se referir ao tempo de escola, ao tempo de estudante, Elena comenta de mudanças, de maturidade, mas suas expectativas com relação ao tempo futuro ainda não foram projetadas internamente; são externas a ela.

As pessoas, nossa! Puxam muito. Pra mim, claro que mudou. É bem mais puxado e tal. Eu acho que o que eu amadureci do ano passado para esse ano não foi tão grande assim para eles pensarem que eu estou no 3º ano do Ensino Médio. Já querem meio que preparar a gente, como eles dizem, para a vida, para o 3º ano do Ensino Médio. Só que a gente acabou de sair do Ensino Fundamental. (Elena)

Mesmo que todas as gerações vivam seu tempo, as memórias do tempo vivido e as expectativas em relação ao tempo que esperam viver são diferentes, “por isso mesmo, esse tempo que nos é dado pelas distintas representações que dele se têm é um tempo *revelador* (no sentido fotográfico do termo) que significa que passamos do *negativo* (da ignorância) ao *positivo* (do conhecimento)” (PAIS, 2001, p. 63, grifos do autor).

Além de questionar os estudos do passado e memórias de outras gerações, Karina comunica que situações do presente não são exploradas, incluindo as questões ambientais. Desse modo, considerando sua narrativa e a de Alberto, bem como os conceitos trazidos por Pais, a passagem da ignorância para o conhecimento não é revelada no cotidiano escolar.

E nem o presente que seria a coisa mais importante, saber melhor, tipo, uma explicação de uma pessoa que entende mais do assunto do que tá acontecendo agora. (Karina)

Para se adequar ao mundo e ao que tá acontecendo no planeta, tipo, por exemplo, daqui uns anos vai faltar água, e daí o que a gente vai fazer? (Alberto)

Alberto sinaliza a necessidade de ações preventivas, aliando tempo e conhecimento ao tempo de agora, projetando o futuro. Freire fala que vivemos um momento de transição. Segundo o autor:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1999, p. 33).

Karina e Paula mostram entendimento equivocado no que se refere à historicidade. Não consideram que o presente também é história e colocam o

passado como sua base. Conforme Pais, “embora a existência seja sempre um projecto que ultrapassa o horizonte do presente, a dimensão temporal tem de ser vivida no dia a dia” (2003a, p. 83).

Essas coisas antigas deveriam ser discutidas tipo, em história, que a gente só aprende sobre o passado, coisas que aconteceram a milhares de anos, que não vai ter um fundamento pra mim. Por exemplo, pra mim eu não vou levar nada pra minha vida, mas se fosse discutido algo de agora vai fazer a gente mudar nossas ideias, muitas pessoas vão mudar seu pensamento. (Karina)

É que é aquilo... No meu tempo... mas o teu tempo passou. Tenta se adaptar com o que está acontecendo hoje. (Paula)

Essa realidade “organiza-se em torno do ‘aqui’ do meu corpo e do ‘agora’ do meu presente. Este ‘aqui e agora’ é o foco da atenção que presto à realidade da vida cotidiana” (BERGER e LUCKMAN apud PAIS, 2003a, p. 85). Essa realidade mostrada pelos/pelas jovens, no que se refere ao cotidiano escolar, sugere que os tempos do presente recuperem os do passado, projetando-os no futuro (PAIS, 1998, p. 09). Mesmo que esses projetos de futuro ainda não sejam comunicados pelos/pelas jovens estudantes, eles são projetados pelos adultos que o cercam. No caso da escola, pelos professores.

8.4 *VOCÊS VÃO SER O FUTURO DA NAÇÃO.*

Muitas vezes os professores reclamam da gente, assim, tipo, jogam na cara. Ah! Vocês vão ser o futuro da nação, mas falando mal. Porque a gente não tá agindo da forma como eles queriam. Só que eles estão colaborando pra isso, porque a gente tá aprendendo com eles. A gente olha pra eles, e muitas vezes, a gente se espelha neles. Então, tipo, se de repente, eles não nos ajudarem, não nos influenciarem, não mudarem certas coisas, vai continuar sempre a mesma coisa. Então eles vão estar reclamando deles mesmos. (Rita)

A meta, a projeção de futuro, é reiteradamente lembrada no cotidiano escolar. A responsabilidade de ser o futuro da nação é um compromisso atribuído pelos adultos para muitos jovens como Rita. Essa narrativa, por um lado, mostra a percepção do professor com relação ao jovem e a projeção que sinaliza para seu futuro. Por outro lado, Rita coloca o professor em cena e atribui também a ele a responsabilidade. Além disso, as relações, as experiências, as aprendizagens compartilhadas com os professores são espelhadas, são refletidas no cotidiano

dos/das jovens estudantes. É possível que os professores não percebam a dimensão de suas palavras, de suas ações, de suas provocações ou de suas apatias com relação ao jovem. As narrativas de Joana e de Gustavo remetem a essa mesma questão.

Falam que o jovem é o futuro do Brasil. O futuro da nação. Mas que base eles dão pra gente? A gente não tem uma base do que a gente pode ser. (Joana)

Pra ser o futuro da nação, você tem que ter...eu vejo assim. Futuro da nação, tu tem que ter uma profissão que tu pode conseguir mudar alguma coisa. E aí, tudo se resume lá ao ENEM⁹⁴. Pra gente teoricamente o ENEM é pra ser o resultado do teu Ensino Médio. Só que daí, tu vai na hora, só com teu Ensino Médio. Lógico, tem alguns casos que as pessoas passam e tal, mas não estudaram só ali. Tiveram que se puxar mais em casa. Tu compara às vezes, um ensino particular que eu sei que, assim, eu não vou... não é questão de dinheiro dentro da escola ou que tem uma televisão, ou que tem um quadro assim, assado. Muitas vezes, é um professor. A gente tem um professor que dá aula em escola pública e privada. Ele age igual nas duas escolas, e ele é, na minha opinião, o melhor professor que eu tenho esse ano. (Gustavo)

O lugar do estudo na vida de cada jovem, os professores envolvidos, a estrutura da escola, a remuneração e a formação de cada professor, as oportunidades que surgem no decorrer da carreira, são fatores, entre outros, que interferem direta e indiretamente na formação dos/das jovens. Essas narrativas configuram, de acordo com estudos de Sposito e Galvão, “a valorização do estudo como promessa futura e a falta de sentido que encontram no presente” (2004, p. 361). A relação que esses/essas jovens estabelecem com o conhecimento não é meramente instrumental: é de apropriação e de formação. A percepção da responsabilidade e a identificação de algumas frustrações presentes na expectativa de futuro mostra que os/as jovens estão ‘ligados’, estão preocupados com seus estudos e com seu futuro, conforme comunicam Artur e Lara.

Aí tu chega na sala, e tem professor que fala que só tá aqui por causa do dinheiro, sendo que é uma pessoa que tu tem que se espelhar nela. Tu vê que ela não dá a mínima importância pra ti e eles ainda assim implicam com uniforme. (Artur)

Eu acho que eles não levam tão a sério a profissão. Porque pra eles é só... Ah! Meu trabalho, meu emprego. Mas pra gente é o nosso estudo, é o nosso futuro. (Lara)

Para Ordine (2016, p. 09), “há saberes que têm um fim em si mesmos e que [...] podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no

⁹⁴ ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio, realizado em território nacional para todos os jovens estudantes desta etapa da Educação Básica.

crescimento civil e cultural da humanidade”. Desse modo, considera “*útil*⁹⁵ tudo o que ajuda a nos tornarmos melhores”. A relação que os/as jovens mostram entre o que estudam na escola e o futuro envolve aprendizagens de vida, para além da utilidade dos conhecimentos construídos. Nesse sentido, corroboro com Sposito e Galvão ao reiterarem a importância que os jovens estudantes atribuem à escola para o seu futuro, permitindo “delinear o modo como cada um integra a experiência escolar em seus projetos”. As autoras afirmam ainda que “a meta de futuro, sempre lembrada e reiterada, pode não ser o bastante para dar sentido a conteúdos que parecem, no presente, sem sentido” (2004, p. 361).

Aliada ao cotidiano da escola, a juventude expressa uma forma própria de viver o tempo. O tempo presente predomina e se torna

Não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção. E mesmo no tempo presente é possível perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade; ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação (DAYRELL, 2007, p. 1112 – 1113)

As narrativas dos/das jovens remetem ao uso que fazem do tempo no espaço da escola e ao foco de estudo que é dado a ele, principalmente pelos professores.

Muitos estudos pontuam a relação dos jovens com os usos de seus tempos; porém, observando as narrativas dos/das estudantes do Ensino Médio e o modo como abordam a questão do tempo, percebo que a centralidade está no tempo de agora, o qual quer ser vivido sem ‘perder tempo’ com coisas antigas.

As palavras dos/das jovens mostram que vivem constantemente em busca de articulações que justifiquem revelações do tempo passado, com apropriações que fazem do tempo presente. Para Krawczyk (2014, p. 88), “o trabalho e a construção do saber na escola necessitam reconhecer a existência desse, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é algo bastante diferente do que a escola sempre se propôs articular”. O futuro ainda está em outro horizonte, mas é importante saber o que cada um dos/das jovens estudantes é, pois cada um, ao chegar na escola, “é

⁹⁵ Grifo da autora.

fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da “experiência vivida” (DAYRELL, 1996, p. 140). Essa dimensão envolve o tempo de antes, de agora e novos horizontes.

A representatividade do tempo e do movimento dos/das jovens estudantes é transferida para a escola, a qual pode ser analisada como laboratório da vida cotidiana.

9 ESCOLA COMO LABORATÓRIO DA VIDA COTIDIANA: UMA OFICINA EM MOVIMENTO, ENTRE REGULAÇÕES E (DES)REGULAÇÕES

Escola como um laboratório da vida cotidiana foi nomeada como categoria considerando o espaço escolar como um lugar de experimentações, de movimentos e de ensaios. Além disso, a análise das narrativas aponta para questões de natureza pedagógica. A metáfora da oficina busca estabelecer relações com as construções e as reconstruções, com os esforços e os reforços, com as parações e com as reparações, e ainda com as renovações mostradas nas narrativas dos/das jovens estudantes no que se refere à escola e às experiências vividas nela.

Nessa perspectiva, estou de acordo com a afirmação de Dubet de que a escola já não funciona mais como uma instituição no sentido clássico (1994, p. 174), e seu funcionamento real não permite mais que seja descrita como tal (DUBET e MARTUCELLI, 1998, p. 12). Sobre essa questão, Pais (2001, p. 316) esclarece que assistimos a uma “desinstitucionalização da vida social, não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo facto de serem vias da mudança social”.

Nas vias de mudança, com a crescente autonomia das funções escolares educativas e de socialização, elas tendem “a distinguir-se e a construírem-se em registros diferentes. Essa separação conduz a modalidades particulares de uma experiência cujo problema é o da articulação da lógica, afinal de contas, muito diferentes” (DUBET, 1994, p. 208).

Se a escola já não pode ser considerada uma instituição, nem por isso é possível concebê-la como uma empresa que se limita a responder aos movimentos do mercado. Ela tão-pouco é uma comunidade educativa que volta as costas à sociedade. Uma grande parte do mal-estar e do sentimento de crise que os atores da escola experimentam há muito tempo radica na experiência da separação crescente das ‘funções’ do sistema escolar (DUBET, 1994, p. 180).

A escola e seus atores se encontram em uma espécie de laboratório, ora observando, ora sendo observados. Diante de variadas e constantes experimentações, os sujeitos envolvidos, principalmente os/as jovens estudantes, clamam pelos deslocamentos dos sentidos atribuídos a ela.

As subcategorias que emergiram em *Escola como laboratório da vida cotidiana* buscam explicitar os modos como os/as jovens estudantes estão e são escola, experimentam e se experimentam no laboratório escolar. Eles/elas sinalizam esforços e reparações no que se refere àquele ‘velho’ método de ensinar em que os alunos só copiam, mostrando que esse é desanimador; narram que a vida inteira não é só a escola e apontam renovações. Uma terceira subcategoria está relacionada à realidade que os/as jovens encontram dentro e fora da escola, mostrando experimentar contextos diferentes em um mesmo tempo de vida, o tempo de agora.

9.1 *PASSO TUDO NO QUADRO, OS ALUNOS COPIAM E DEPOIS EU EXPLICO, JÁ É UM POUCO VELHO.*

Eu acho que assim... como aqui ele falou que ele queria aulas mais interessantes, mais dinâmicas. Eu acho que isso é um baita⁹⁶ fator que a gente tem que ter, porque hoje na escola, aquele método de ensinar, que... passo tudo no quadro, os alunos copiam e depois eu explico, já é um pouco velho. E, com a tecnologia avançando e tal, tem outros meios, eu acho, de conseguir conciliar a educação e tal. Ah! A gente tem exemplos de professores que não precisam encher um quadro pra conseguir fazer a gente entender uma matéria. Eles fazem pesquisas e tal, que conseguem com que a gente tenha, eu acredito, melhor desempenho do que em muita disciplina que o professor passa dois, três quadros, por dia. Então eu acho que tinha que ter umas aulas mais diferenciadas, mais interessantes, porque nas aulas, a turma inteira para pra prestar atenção no professor e entende o conteúdo. Aí, já em outros, que o professor só passa coisa e enche quadro, o pessoal já não fica interessado. (Gustavo)

Gustavo denuncia e se mostra inquieto com o método de ensino de alguns professores que utilizam apenas o quadro, seguido de cópia e explicação como um método *um pouco velho*. Será que algum dia foi um método novo? Os/as jovens representados nas palavras de Gustavo querem aulas diferentes, mais dinâmicas e envolventes. Conforme a proposta de aula e sua maneira de condução, o interesse e a aprendizagem mudam. Grupos de discussão, a exemplo dos Grupos Focais, seriam caminhos para desencadear aulas mais atrativas.

Segundo Dayrell, “a reprodução do velho e a possibilidade de reconstrução do novo” é recolocada a cada instante no processo escolar, sendo que “nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva”. Dayrell destaca ainda que a análise educacional pode ser ampliada “na medida em que busca apreender os

⁹⁶ Expressão regional utilizada ao se referir a algo ou alguém importante.

processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.” (DAYRELL, 1996, p. 137). Nesta pesquisa, os processos escolares vividos no cotidiano são mostrados pelas lentes dos/das jovens estudantes, os/as quais imploram por um papel ativo, muitas vezes silenciado ou não escutado.

Gustavo registra em sua narrativa a realização da pesquisa e desvela a aprendizagem associada a esse processo, configurando o que Moraes (2007, p. 01) chama de “um jogo reconstrutivo, de elaboração gradativa, de conhecimentos mais sólidos e fundamentados, mais abstratos e científicos”. Isso significa dizer que alguns professores, em suas práticas mediadoras, promovem espaços com vistas ao distanciamento da repetição e da cópia, instigando as possibilidades cognitivas dos/das estudantes.

Flavia e Eduardo, ambos estudantes do 2º ano do Ensino Médio e participantes do mesmo Grupo Focal, comunicam que querem aprender e expressar o que sabem. Assim, não basta memorizar apenas com foco na avaliação. Para eles, a aprendizagem tem relação estreita com uma experiência escolar positiva.

Tem alguns professores que passam coisa demais, e eles acham que a gente tem que decorar⁹⁷, só que na verdade, a gente tem que aprender. Porque quando a gente aprende um assunto, a gente sempre vai conseguir falar dele depois. A gente decora alguma coisa para uma prova, na hora de fazer ou outra pessoa pedir um tempo depois, a gente não vai lembrar, porque aquilo foi decorado. (Flavia)

Porque quando tem uma aula mais dinâmica, tu assimila o conteúdo como uma experiência boa que tu teve durante o aprendizado. E aí fica mais fácil para gente lembrar. (Eduardo)

A narrativa de Eduardo, relacionando a aprendizagem a uma experiência positiva, desencadeou a evocação de memórias vinculadas a alguns professores que fazem questionamentos durante as aulas, oportunizam espaço para as curiosidades e dialogam com os jovens. As *coisas interessantes* para Paula, são ‘passadas’ pelo professor, ainda seguindo uma lógica transmissiva de conteúdo, mas associadas a algo mais, incluindo espaços de diálogo e de escuta. Conforme a aula acontece, conforme o assunto a ser estudado é tratado, é planejado, é cuidado pelo professor, o/a jovem estudante se ‘liga’ naquela aula.

⁹⁷ Reter a informação.

Tem um professor, que ele não passa pergunta no quadro. Ele faz perguntas oralmente. Tipo, ele escolhe um aluno da turma. Depois, cada um escolhe uma pergunta e é mais fácil assim, porque tu lembra da resposta que certa pessoa deu. Então, é muito melhor do que passar pergunta no quadro. (Rita)

E justamente esse professor, ele também costuma passar coisas interessantes. Por exemplo: ele traz curiosidades que faz a gente se interessar mais pela aula. Aí, todo mundo fala a sua opinião. E eu acho que isso é importante porque se um dia a gente debater sobre esses assuntos assim, a gente vai saber se posicionar em relação a ele. (Paula)

Até mesmo quando ele coloca a matéria no nosso dia-a-dia, explicando coisas que acontecem com a gente. Porque, às vezes, a gente está aprendendo aquela coisa e pensando: Bah! Para que eu vou usar isso para minha vida? E quando ele coloca assuntos de hoje, que estão acontecendo, que também fala como era lá atrás, a gente aprende melhor. (Denise)

Quando os conhecimentos têm sentido, as aprendizagens se efetivam, ou seja, “ocupam um lugar na vida real do sujeito, têm um sentido vital e não somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações” (STECANELA, 2016, p. 672). As palavras de Rita, Paula e Denise foram comunicadas na sequência uma da outra. Ambas mostram estudantes observadores e atentos ao formato que algumas aulas tomam ou são tomadas, dependendo do professor, considerado por elas fundamental nesse processo de ensinar e aprender. Percebem o interesse e motivação desse professor, o que não é percebido em outros docentes. Considero importante retomar que os/as jovens participantes dos Grupos Focais foram convidados e, de forma espontânea, representam voluntariamente, em suas narrativas, tantos outros que escolheram permanecer nas salas de aula, silenciados, desmotivados, talvez preocupados com a aula, da qual deixariam de participar para estar no Grupo Focal, ou simplesmente por ‘não estarem a fim’. Esses/essas jovens representam um grupo, e suas narrativas talvez não se aproximem de uma maioria, considerando a heterogeneidade de outros estudantes e a diversidade de outras realidades que configuram o cenário do Ensino Médio no Estado e na região da 4ª CRE.

A narrativa de Denise tem estreita articulação com a categoria do tempo da escola, apresentada anteriormente, colocando em destaque a relação que o professor estabelece entre o tempo passado e o tempo de agora, significando a aprendizagem. Essa articulação é “fundamental para cobrir o fosso que separa o reconhecimento da importância que o estudo tem para o futuro e a falta de sentido que, para muitos, ele tem no presente” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 362).

Os sentidos produzidos nas narrativas dos/das jovens estudantes mostram receber as novidades, outros projetos, outras formas de fazer aula de um modo bastante positivo. Eles/elas também percebem e expressam o que acreditam que falta e/ou que precise de (re)paros. A escola não é notada e nem vivida como um passatempo. Eles/elas sinalizam, apontam caminhos, expressam opiniões e, quando permitido, as justificam e as argumentam.

Os/as jovens, sujeitos dessa pesquisa, queixam-se com relação à postura de alguns professores, que, segundo eles/elas, não são organizados com relação ao planejamento, ou seja, para eles a improvisação por parte do professor pode comprometer a realização das atividades propostas.

É eu acho que o que tem que fazer é mais planejamento, mais organização. Com relação ao professor também. Para a gente conseguir fazer alguma coisa decente a gente tem que ter uma explicação boa, todo um contexto para a gente conseguir entender. Se a gente não entender, a gente não vai ter interesse em fazer. Não adianta um professor pegar a matéria e mandar a gente copiar no contraturno matéria nova e no outro dia de aula já passar conteúdo. Isso não existe! (Elisa)

Os/as jovens estudantes criticam a forma como as aulas são dadas e a qualidade delas, fazendo relação ao planejamento do professor e ao seu como estudante. Elisa também menciona o contraturno, lembrando que, no Ensino Médio Politécnico, com a ampliação da carga horária, algumas escolas se organizaram dessa forma, ou seja, em turno contrário para atender ao cumprimento das horas determinadas. Para Elisa, no contraturno, algumas aulas eram meras cópias, mostrando a presença da regulação de algumas estruturas da escola tradicional, que flutuam na proposta do Ensino Médio Politécnico.

Nesse contexto, o planejamento docente pode não estar considerando a realidade dos/das jovens estudantes como etapa desencadeadora da organização da prática pedagógica; ao contrário toma o currículo escolar voltado aos conteúdos conceituais como base para tal. Stecanela destaca que o currículo escolar não é tudo, mas sendo um “elemento constitutivo da relação pedagógica não pode ser negligenciado”. No cotidiano escolar, ao assumir um caráter de centralidade, o currículo exerce um papel regulador, que muitas vezes distancia o encontro entre os atores da escola (2018, p. 942). Esse encontro é oportunizado pelas metodologias que envolvem e comprometem ativamente os estudantes em sua aprendizagem,

pelas posturas e métodos dialógicos de construção do conhecimento, e pelo papel essencial da linguagem no uso da fala, da leitura e da escrita.

A pesquisa na escola como princípio pedagógico faculta o encontro entre os atores da escola, pois assume que “o conhecimento e a verdade estão em constante movimento de reconstrução”, sendo que estudantes e docentes expressam seus pensamentos em constante diálogo com outros sujeitos, sejam eles colegas, professores, ou teóricos contatados através da leitura. Esse encontro gera confrontos críticos de diferentes ideias. Assim, “novos conhecimentos vão se constituindo, ainda que sempre como passagem a outro movimento”, sempre em renovação (MORAES, 2007, p. 06).

Entretanto, um grande enfrentamento vivido pelos/pelas jovens é a falta de espaço do diálogo na sala de aula para pronunciar suas palavras ao outro em uma conversa respeitosa, considerando que “falar é modo de aprender” e não apenas espaço para comunicar algo já sabido. (MORAES, 2007, p. 04).

A gente aqui tem muitos professores que realmente, a gente tenta dar opinião e eles preferem discutir em aula. Tipo, realmente preferem brigar com a gente, do que nos ouvir e pensar o nosso lado nas coisas. Isso eu acho que ainda não está bem efetivo. (Enzo)

Quando tu quer ter um diálogo, o professor explica, tu escuta, depois ele pega o giz e diz: vem fazer no quadro. Então. Sabe! Tu não é ouvido. (Marcia)

A pronúncia da palavra e sua escuta podem estar relacionados ao direito ao diálogo. Recorrendo às lições de Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Por isso, o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos”. Desse modo, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (2015, p. 108-109). No cotidiano escolar, para Freire, o diálogo começa antes do encontro com os educandos; ele inicia na busca do conteúdo programático, opondo-se, assim, ao pensar ingênuo. Na narrativa de Enzo e de Marcia, há um pedido pelo diálogo que envolve a pronúncia e a escuta da palavra, ações que ainda não são presenciadas na relação pedagógica.

Para Freire (2015, p. 115), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”. Nesse sentido, cabe pensar de que forma a

curiosidade ingênua encontrará espaços para se fazer crítica e se aproximar da curiosidade epistemológica.

Os/as jovens estudantes, durante as discussões, expuseram sugestões de renovação e algumas reconfigurações, superando ações passivas que sugerem apenas cópia. Entre as diferentes possibilidades, Otavio se refere a algo manuseável. Algo mais prático. Rita mostra que a aula pode ser mais agradável, tanto para os/as estudantes como para os professores. Os/as jovens estudantes sugerem modos que conectem os estudos com a realidade que vivem, conferindo, no entendimento juvenil, leveza e diversão à experiência escolar cotidiana.

A gente vai ter que manusear as coisas, a gente vai ter que entender de outro jeito também, não só a questão do caderno, de tudo escrito, a gente vai ter que entender uma coisa mais manuseável. (Otavio)

Eu acho que é unânime essa coisa. Praticamente para todo mundo visualizando, usando a teoria na prática, consegue captar mais a informação. Gosta mais do que está fazendo. (Raissa)

Mais coisas como gincana, que o pessoal se envolve mais. Parece ser mais divertido. Um estudo divertido com o educacional. (Enzo)

Tinha uma professora que explicava de um jeito que fazia nós entender, de um jeito meio assim, divertido. E a gente aprendia. Ela passava vídeo. Jeito divertido com vídeo, jogo, que entretendam o aluno e que façam ele aprender também. (Rubia)

O estudo e a escola podem ser experienciados de outra forma? Será que precisam ser vividos de forma pesada, afastada da realidade e com aborrecimento? Para quem? Para quê? Os/as jovens estudantes sinalizam diversas possibilidades com vistas a aproximar a escola de suas expectativas. Talvez, na escola, suas vozes sejam abafadas, ou eles/elas mesmos não se autorizam a falar. No Grupo Focal, comunicam que aprender pode ser divertido, uma experiência positiva e agradável, com movimentos entre teoria e prática. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 68) lembra que “a escola, o Ensino Médio, a docência, carregam representações históricas que freiam essa construção”. Para ele, os professores e os alunos estão enredados nessas tensões e têm direito a conhecê-las, a falar sobre elas e buscar alternativas para diminuir a fresta criada entre a teoria e a prática, entre a vida escolar e a vida que acontece fora dela.

Os/as jovens estudantes reclamam das metodologias passivas e transmissivas dos professores, bem como das aulas entediadas, como destaca

Stecanela (2018), em que as ações de copiar e responder são as mais frequentes. As palavras dos/das jovens clamam por “uma escola que desafie as conexões entre a teoria e a prática, em outras palavras, entre os saberes escolares, os saberes da vida cotidiana e as culturas que acompanham as gerações que transitam pela escola” (2018, p. 933). Para Gil (2009, p. 172), eventualmente “a escola está distante das juventudes e não responde às suas demandas, deixando de cumprir uma das suas funções centrais, que é o diálogo entre as gerações.”

Mudar um pouco as aulas, ter bastante aulas práticas e menos teoria. Eu acho que deveria ter mesmo coisas que deixassem os alunos interessados em estudar. Tu só escrever, escrever, escrever, acho que cansa, ninguém gosta muito disso. Fazer coisas diferentes pra que os alunos tivessem mais vontade de aprender. (Letícia)

O professor tem que fazer alguma coisa pra que a manhã dele, a tarde, a noite seja boa pra ele e pros alunos. Assim como os alunos tem que fazer o mesmo pra ter uma aula agradável, pra que os dois lados se sintam bem ali, e gostem de estar ali. Então eu não acho que isso só seja culpa do professor, mas da escola e dos alunos, principalmente dos alunos e dos professores. É uma coisa que: Bah! Não vou jogar a culpa no professor porque eu não aprendi. (Rita)

A narrativa de Letícia reforça a necessidade da escola repensar sua relação com as juventudes. Para Dayrell, “se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens” (2007, p. 1121). Nesse viés, Stecanela (2016, p. 666) auxilia a pensar a escola, sublinhando a necessidade de reconhecer que ela, “antes vista como lugar hegemônico no acesso e transmissão do conhecimento, instituição detentora e guardiã do saber, já não se sustenta apenas com essas premissas”. O contexto narrado pelos/pelas jovens faz pensar que a escola tradicional, com suas estruturas estáveis está fragilizada, o que agrava a tensão entre a experiência vivida no cotidiano escolar e as expectativas projetadas pelos/pelas jovens estudantes; por outro lado, sinaliza potenciais articuladores para aliviar tal tensionamento, que não envolve apenas os/as jovens estudantes, mas também seus professores e demais atores desse cenário.

Sobre essa questão, a *vontade de aprender* e o *interesse em estudar*, narrados por Letícia, conectam-se com a afirmativa de Freire (1996) de que a curiosidade é a “matriz” do pensar. Através dela nos movemos do lugar de alienados para as rotas da criticidade em um “ciclo gnosiológico” que exige pensar certo

(FREIRE, 1996, p. 29). Os momentos do “ciclo gnosiológico”, ou seja, do ciclo do conhecimento, estão entrelaçados à tríade curiosidade ingênua, crítica e epistemológica já anunciada. Para Freire (1996, p. 26), esses movimentos implicam “a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, o que é possível a partir da experiência de produção de saberes e não da transmissão deles. Desse modo, tanto professores como estudantes são sujeitos do processo de ensinar e aprender, envolvidos no desafio de “pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 27). Ensinar a pensar certo é ensinar a pensar sobre, e esse ensino acontece mediado por educadores que estão “no mundo e com o mundo como sujeitos históricos”, intervindo e conhecendo os seus espaços e possibilidades (FREIRE, 1996, p. 28).

Um ponto a considerar é a sistematização do conhecimento. Eduardo narra que ainda não consegue imaginar o cotidiano da escola de outra forma sem o conteúdo escrito, ou seja, o conhecimento registrado, como uma fonte de consulta.

Numa aula tem que existir um meio termo entre uma boa explicação e um conteúdo passado, realmente escrito. Quando eu não tenho um texto fica meio difícil, ou às vezes, quando tem muito texto, vai lendo, lendo, lendo, e se torna um negócio cansativo demais. (Eduardo)

Outro desafio está nas individualidades e necessidades presentes na relação pedagógica. Entre o que cabe ao professor e ao estudante da escola contemporânea, Stecanela (2018, p. 936) atribui uma “certa desestabilização” entre o vivido e o percebido na relação pedagógica. Ela está presente nas narrativas de alguns/algumas jovens, como Eduardo, no que se refere à transmissão do conhecimento pelo professor e aos sentidos atribuídos a ele como narra Laura.

Há contrapontos, alguns extremos que não despertam vontade de aprender, gerando desânimo. Por outro lado, quando a aula é agradável e os/as jovens se sentem acolhidos pelo professor, o conteúdo estudado ou até a disciplina passa a ter outro sentido. *Tipo nem todo mundo gosta de biologia, mas a aula dele todo mundo gosta* (Laura). Para Stecanela “não faz mais sentido separar o saber e a relação com a excessiva ênfase nos conteúdos conceituais em detrimento dos aspectos relacionais” (2018, p. 938). Quando os/as jovens estabelecem uma relação de simetria com o professor, conhecem os motivos, as razões, o sentido de conhecer determinado conteúdo, é dada outra significação para a relação com o

conhecimento e com o professor. Nessa perspectiva, a tríade da relação pedagógica, que tem o diálogo como princípio articulador e método na relação entre o conhecimento, o professor e o aluno, sublinha que, para além do processo de ensino e aprendizagem, está “a dimensão socializadora que o acompanha” (STECANELA, 2018, p. 937). Alguns/algumas jovens estudantes mostram ter superado a ideia de que o professor é o detentor do saber. Otavio vibra quando descobre o sentido, o motivo de determinada aprendizagem:

As pessoas, muitas, têm uma taxa muito grande de reprovação em matemática porque não entendem a ideologia da matemática. O que ela é. Eu me coloco no lugar. Por exemplo, português eu gosto muito, mas gosto muito de matemática que é uma coisa que eu estou entendendo. Eu entendo o motivo da matemática. O que é cada coisa. É isso que seria a coisa boa, os professores poderiam mostrar o motivo. Não é que o professor tem que saber. Ah! Eu não sei o motivo agora, mas eu vou pesquisar e depois eu mostro para vocês o motivo dessa soma, por exemplo, dessa regra. Mostrar depois. Não é uma questão que o professor tem que saber tudo. Eu sei de tudo aqui e deu. Não. Pode procurar depois e mostrar para a gente. Isso seria uma coisa legal também. (Otavio)

Além da descoberta do motivo de determinado conteúdo, ou seja, do sentido do conhecimento, da sua conversão em saber, Isis e outros/outras jovens chamam a atenção para a expressividade pouco explorada e estimulada na escola, anunciando a presença da dimensão cultural e não apenas utilitária do conhecimento escolar. Para Isis, *poderia diminuir mais algumas coisas e ter uma aula de música, teatro, tipo essas coisas a gente não tem aqui.*

A relação da escola com o futuro, com o mercado de trabalho está presente nas palavras de Fabiana, percebendo a formação integral e não com foco em uma ou outra área em específico.

Eu acho que o mercado de trabalho ele anda muito competitivo. E que não entra. Eu acho que não entra, uma pessoa que só saiba (ciências) exatas, ou que só saiba português, filosofia. Então eu vejo, principalmente no meu serviço, que a pessoa tem que saber a oratória, para se comunicar com as outras pessoas. Então, eu acho que entra mais um conjunto. Que o aluno deve estudar, claro, mas ele também ele tem que ampliar seus conhecimentos fora. Informática, aprofundar nas oratórias, tipo se impor, na formalidade. Acho que tudo isso é importante para o mercado de trabalho. (Fabiana)

Alguns/algumas estudantes percebem a escola como ‘um’ dos lugares para aprender. Talvez a cultura familiar e a condição financeira contribua para essa percepção. Para outros/outras, a escola é o ‘único’ lugar que promove o conhecimento; por isso, reivindicam mais práticas inovadoras e ampliadas. Na própria escola, os/as jovens percebem a superioridade, o prestígio de algumas áreas

ou disciplinas em detrimento de outras. De acordo com Dubet (1994, p. 208), há “uma hierarquia implícita” no que se refere a algumas disciplinas nos estabelecimentos de ensino. Para o autor, de acordo com investigação realizada com jovens de liceus franceses, “o empenhamento numa matéria de pouco prestígio é considerado um sacrifício, e a paixão por uma disciplina escolarmente útil é tida por uma sorte” (p. 209). Isso gera um tensionamento entre o interesse e o sentido tão mencionados pelos/pelas jovens com relação a alguns conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais⁹⁸.

Tem pessoas que não têm condições de procurar fora da escola outros cursos, outras coisas. Por isso que a gente poderia tirar umas matérias que estão, tipo, não tirar, mas diminuir a carga horária e colocar outra coisa. (Tobias)

Eu acho que falta aqui um pouco disso. Tu ter mais opções de escolher o que tu acha que tu poderia vir a ser um dia, vir a aprender um dia, vir a querer conhecer. Tipo, eu acho que é isso que falta. Que tem muita coisa empurrada e muita coisa que deixa de ser feita. (Fabiana)

Numa pesquisa que eu estava fazendo para um trabalho de religião eu tive que entrevistar pessoas que exercem o que eu queria fazer como faculdade. Na época um dos entrevistados, que era mais velho, já estava para se aposentar. Ele aprendia aquilo que foi seguir na profissão na escola, na oitava série. Como fazer umas contas, umas regras de três diferente para ele já saber. Se eu for comprar esse produto, quanto a mais eu vou pagar sendo essa marca e não sendo essa outra marca? E agora, a gente mal consegue aprender os conteúdos que no começo do ano elas passam que a gente teria que aprender. A primeira folha do caderno que seria para gente saber tudo o que teria que aprender no ano nunca é completada. A gente faz a metade. Porque eu não faço a menor ideia de como o conteúdo sempre tem, sempre tem e nunca chega. (Marcia)

Os/as jovens estudantes reconhecem a importância da escola em suas vidas, mas muito do que acontece nela não se aproxima do que almejam. Na estrutura atual das escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, nas diferentes áreas do conhecimento, a aprendizagem dos conteúdos conceituais ainda ocupa lugar de primordial importância no currículo escolar. Esse fato pode estar vinculado às avaliações externas, que influenciam a dinâmica da organização curricular, estabelecendo um desequilíbrio entre as categorias de conteúdo supracitada.

Ademais, espaços que mobilizam para a expressividade, para a criatividade são reclamados nas narrativas dos/das jovens, mas os processos reguladores e as

⁹⁸ Conteúdos conceituais envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1997.)

estruturas rígidas, ainda muito presentes nas escolas, inviabilizam ou não estimulam essas práticas.

A ideia da transmissividade é acentuada nas narrativas dos/das jovens estudantes na medida em que comunicam que o conteúdo é transmitido. Entre o que é ‘empurrado’ e o que é ‘comunicado’ no cotidiano escolar está a função da escola em termos de “produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, 260).

9.1.1 Não dá vontade de ter aula, de aprender, porque é desanimador.

Das disciplinas que eu gravo assim, fazendo uma analogia, vou dar o exemplo de história e geografia. São professores que enquanto eles explicam, eles fazem bate-resposta. Eles perguntam e a gente responde. Aí, os professores vão dando a explicação, a gente vai debatendo e vai construindo o conhecimento todo mundo junto sobre aquele determinado assunto. E tem certas disciplinas como física, por exemplo, e outras que eu gostava ano passado, que esse ano eu tô tão desanimada pra aprender. A profe chega e eu fico assim... eu só copio, copio, copio... e eu não aprendo, e é só... Elas leem do quadro e jogam pra nós. Assim. Isso nos prejudica muito porque são disciplinas relativamente fáceis que existem outras formas delas ensinarem pra nós, com meios mais práticos. Desse jeito acaba se tornando uma coisa mais difícil pra nós. Tem coisas que eu deveria saber, que eu deveria gravar. E eu não gravei esse ano. Eu gravei por exemplo, geografia e história, foi uma das únicas. E foi esse método de perguntar e de construir tudo junto, e estar sempre em cima, sempre fazendo exercício, enfim, variadas atividades. E daí, tem outras, que é simplesmente isso. E é isso, entende? E não, não dá vontade de ter aula, de aprender, porque é desanimador, assim. (Sofia)

Tem disciplinas que eu passei, tipo, que eram minhas preferidas e eu passei a deixar de gostar tanto assim por causa da forma que a professora dá aula. (Carla)

As palavras de Sofia mostram que os/as jovens estudantes experienciam o entusiasmo e o abatimento, o ânimo e o desânimo no cotidiano escolar. Entre as experiências animadoras estão aquelas em que o professor atua como mediador do conhecimento, nas quais a presença do diálogo promovendo o encontro entre o objeto a ser conhecido e o sujeito de sua aprendizagem oportuniza *construir junto*.

Nesse contexto, a metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula, de acordo com Vasconcellos (2002), entende o homem como sujeito ativo de relações. Sendo assim, o conhecimento acontece em três grandes momentos: síntese, análise e síntese, os quais pedagogicamente são organizados

em três dimensões, a saber: análise da realidade, projeção de finalidades e formas de mediação⁹⁹.

A educação problematizadora, de caráter reflexivo, também oportuniza o *perguntar e construir junto*, narrado por Sofia, pois tem o diálogo como marca do ato cognoscente e do desvelamento da realidade. Através dele, educador e educandos são chamados a conhecer, implicando na “busca da *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade”¹⁰⁰ (FREIRE, 2015, p. 98). Dizendo de outro modo, as situações problematizadoras passam a ser superadas pela tomada de consciência e pela apropriação da realidade histórica, que pode ser transformada, gerando nos sujeitos o ímpeto de busca, o qual “só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens” (FREIRE, 2015, p. 104).

Algumas narrativas mostram ecos que sinalizam deslocamentos na ação docente e, conseqüentemente, nos/nas estudantes, da situação passiva e das práticas conservadoras, das quais reclamam e com as quais se sentem desanimados, para práticas que sugerem conexões. O desânimo e cansaço são, de acordo com as narrativas, consequência da forma que a professora dá aula. Para Rios (2010) ao invés de dar aulas é preciso construir aulas, ou seja, considerar os saberes existentes em diálogo com os novos saberes. Esse princípio defendido por Rios, acompanha o fazer docente de modo a envolver os estudantes na coautoria das aulas, além de conferir ao processo de ensinar e de aprender uma dinâmica pautada pelo diálogo e estreitamente vinculada à superação do “pensar ingênuo” que, com rigor metodológico sugere aproximações ao “pensar certo”.

Os/as jovens que, de forma espontânea, participaram dos grupos focais eram, em sua maioria, colegas de turma, o que promoveu evocação das memórias e a complementação de narrativas sobre os momentos vivenciados.

Além da gente estar fazendo as coisas, mesmo assim ela (a professora) está sempre pedindo silêncio... Às vezes a gente até cansa da voz dela (risos de todos) porque ela fala muito...e a gente acaba ficando em silêncio, querendo dormir, fazendo qualquer outra coisa, menos prestando atenção na aula. Ela simplesmente não pode estar passando no quadro um poeminha de faroeste e pedindo silêncio...(risos) (Flavia)

⁹⁹ Na obra *Construção do conhecimento em sala de aula*, Vasconcellos explicita as dimensões citadas.

¹⁰⁰ Grifos do autor.

Ela perde mais tempo pedindo silêncio pra que a gente preste atenção na aula, pra que a gente fique ligado, do que passando matéria. Ela podia tá usando aquele tempo pra passar uma coisa mais legal, pra todo mundo se interessar e não ali reclamando. (Joana)

Eu acho que seria tu realmente aprender. Que nem, a gente estava falando: história e geografia. A gente realmente aprende. Tu realmente tem o intelecto daquela matéria. Tu não tem simplesmente, a demanda da matéria, decorando e deu. Que nem é nas outras. Que nem, geografia e história, se for perguntar pra qualquer um aqui, a gente vai saber o que a gente tá estudando. Agora física... ninguém sabe o que a gente tá estudando. Sabe? Eu acho que tu forçar um aluno a decorar aquilo não é nada intelectual. (Camila)

Eu concordo com a Camila sobre história e geografia, porque eles fazem uma reflexão do cotidiano, aí tu consegue aplicar. Eles pegam assuntos do mundo... do terrorismo e dão pra gente. (Amanda)

As palavras acima comunicam a presença de modelos pedagógicos diferentes, ou seja, há um modelo empolgante, com o qual *a gente realmente aprende*, como narra Flavia, e um modelo sufocante e apático que reprime qualquer tentativa contrária. Dayrell afirma que, em sua maioria, os professores estão presos a uma forma de lidar com os conteúdos e “deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana”. (1996, p. 140). Talvez a preocupação de alguns professores esteja relacionada a questões sociais, pois, conforme Sposito e Galvão,

se não ocorrer a apropriação dos saberes escolares propriamente ditos, no espaço da vida estudantil, provavelmente não conseguirão mobilizar recursos intelectuais, sociais e materiais para obtê-los em outros espaços da vida, sobretudo se considerarmos sua origem social (2004, p. 360).

Ações de alguns professores são ausentes de sentidos, enquanto outras, mais inovadoras, estão centradas na autoria e criatividade dos próprios docentes. É o que narra Afonso ao se referir ao ensino de um professor: *parece que puxou ao Ensino Fundamental assim, é tão básico o que ele explica que a gente entende muito fácil*.

Só que não é que ele (professor) explique o básico. Tipo, com a explicação dele (professor) parece que... meu Deus sabe? Sabe a sensação do fundamental, que é só por cima. Só que não. Ele aprofunda, e vai, e mostra. Ele sabe. Ele cobra. Ele cobra muito, muito. Eu acho que ele é um dos professores que mais cobra o que ele diz, o que ele fala. (Paula)

A exigência do professor é narrada por Paula como positiva, pois vem acompanhada do conhecimento do professor e da aprendizagem construída

pelo/pela estudante. Karina tende a assumir a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso e reclama de condutas. Ela narra que explicações, supostamente exemplares para determinada professora, não promovem aprendizagem. Diante disso, ela apresenta um nível de conformação com a situação, configurando um “faz de conta que aprendo” por parte do estudante e um faz de conta que ensino por parte do professor. Alana endossa essa situação:

Se um que pegou mais fácil foi... ou ele tem que fingir que não entendeu e ficar fingindo, fingindo até que todo mundo chegue ou a professora segue e quem não foi vai indo como uma bola de neve até o final. (Alana)

Eu acho que assim, como a gente aceita críticas, elas (professoras) também deveriam aceitar críticas pra melhorar pra elas também. Porque às vezes não percebem que não tão explicando “toooooda” aquela coisa que elas acham que estão explicando. Só que a gente não fala, a gente vai meio que tapeando a matéria pra fazer a prova, depois passou e fingi que aprendi. (Karina)

Rita e Denise contestam o papel do professor como sujeito do sistema de ensino, o qual influencia, mas também é influenciado, principalmente quando se refere à educação pública ou privada, além de questões de comportamento.

Muitas vezes o professor naquela outra escola, ele, digamos assim, é mais valorizado, ele ganha mais. Então digamos que a escola vai moldando o jeito dele. Aí se ele vem pra cá e ele já não é tão valorizado, tão reconhecido assim, não ganha tanto. Então, tipo, ele já muda um pouco. (Rita)

Eles (os professores) não gostam de estar aqui, mas eles têm que estar porque eles tão recebendo. Como os professores, ninguém é obrigado a chegar na sala de aula e aguentar aluno gritando, berrando, mas enfim, é uma coisa que eles precisam, então, da mesma forma que a gente não gosta de ficar na sala de aula escrevendo, eles não gostam de ficar ouvindo a gente gritar. Então, têm esses dois fatores. (Denise)

O contexto e a forma escolar *vai moldando o jeito dele*, formatando a atuação do professor, orientando sua relação pedagógica e a organização de suas práticas, construindo, de acordo com Stecanela (2016, p. 355), uma configuração escolar que, pela sua permeabilidade entre o “se passa no cotidiano interno e externo à instituição”, força a mutação dos modos de atuação desse professor de acordo com o ambiente escolar em que se encontra. Nesse sentido, é possível identificar a produção de uma configuração social “pelas relações de interdependência¹⁰¹ em que

¹⁰¹ Processo relacional baseado na teoria do processo civilizador de Norbert Elias explorado por Stecanela.

professores e alunos estão envolvidos por meio da relação pedagógica que estabelecem, pela atribuição que fazem ao outro como gerador de seus problemas ou para a solução dos mesmos” (STECANELA, 2016, p. 354). Essa interdependência interfere na relação pedagógica, pois tanto os estudantes quanto os professores afetam e são afetados por ela. Outro ponto presente nas narrativas dos/das jovens estudantes está relacionado às tecnologias, as quais poderiam estar mais presentes nas práticas escolares.

9.1.2 *É muita tecnologia desperdiçada!*

Paula se refere ao pouco uso das tecnologias na escola¹⁰². Aparentemente, essa prática ainda tem pouco espaço nas salas de aula. Para Sales, “na contemporaneidade parece haver uma demanda generalizada para a incorporação das tecnologias digitais nas práticas mais cotidianas” (2014, p. 230). As tecnologias compreendem um número infinito de artefatos tecnológicos, mas o uso do telefone celular é o mais comentado pelos/pelas jovens estudantes.

Hoje a gente tem bastante tecnologia que poderia ser usada na escola. Por exemplo o celular é proibido, mas se tu precisa fazer uma pesquisa, ali, na hora, sobre algo que tu não saiba, por que não pode usar o celular? Por que não tem uma rede de internet disponível para isso? Não precisa ter a rede aberta. Daí, pá. Todo mundo iria ficar usando. Mas tal hora a gente vai fazer uma pesquisa. Tragam os celulares e vamos ocupar. Por exemplo: eu tenho professores que dizem... no meu tempo não tinha isso, tudo bem, mas teu tempo já passou. A gente evoluiu, agora serão outras coisas. É claro que os livros são a maior fonte, a mais concreta que tu tens de alguma coisa. Tu sabes que o que está ali é correto, mas porque não usar os outros meios que a gente tem também? Que oferece muito mais possibilidades para entender as coisas. Por exemplo, tem gente que detesta ler, mas de repente pela internet, por imagem ou por uma outra coisa entenda mais fácil o conteúdo do que só lendo. (Sara)

Sara questiona e argumenta sobre o uso do telefone celular nas atividades escolares. Essa prática não se efetiva, porque, no Estado do Rio Grande do Sul, há legislação¹⁰³ proibindo o uso de telefones celulares na sala de aula. Nessa perspectiva, Pescador (2016, p. 19) destaca que a escola, como formadora, no lugar de vetar o uso desses dispositivos, “poderia estar atenta ao modo com que eles

¹⁰² Não adentro nas questões de tecnologias digitais e ciberespaço, privilegio neste tópico a inserção da tecnologia na educação a partir da voz dos estudantes expressa nas narrativas.

¹⁰³ BRASIL. Lei Nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008. Diário Oficial da União . Brasília, DF, 4 de janeiro de 2008.

influenciam, como as pessoas se relacionam e obtêm informações e, conseqüentemente, como isso pode influenciar o modo com que aprendem”.

O teu tempo já passou, afirma Sara. *Hoje é assim*. Na escola, ações compatíveis com o uso da tecnologia nas práticas docentes estão entrando a passos muito lentos. Para os/as jovens, é difícil entender essa demora. Para eles/elas, é preciso que aconteça essa aproximação de maneira mais rápida; afinal, o Ensino Médio é um piscar¹⁰⁴, e os/as jovens têm muita pressa.

Ainda com relação ao aparelho de celular em algumas atividades realizadas em sala de aula, os/as jovens assumem que utilizam para outras coisas além da tarefa proposta.

Tu tá com ele na mão e não vai usar só para fazer o trabalho. (Afonso)

Desculpe, mas a gente não vai ficar a aula inteira olhando isso. Normalmente quando a net era liberada acabava todo mundo aqui nesse canto né? Daí resolveram cortar. (Laura)

Eles (professores) pensam que a gente vai pegar o celular e vai ficar fuçando, mas não...se a gente tem alguma coisa para fazer... claro! Não vou dizer que a gente é santo. A gente vai lá responder, mas vai fazer alguma coisa. (Natalia)

As narrativas mostram que os/as jovens estudantes se deslocam para o ‘canto’¹⁰⁵ quando a *net* era liberada na escola, mas no momento que os gestores perceberam essa movimentação, o sinal de internet foi bloqueado para os estudantes, levando ao entendimento de que a educação é afetada pela tecnologia. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) apresentam em seu documento a demanda pela tecnologia e evidenciam sua presença nos currículos escolares. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2017) apresenta a tecnologia junto a três das quatro Áreas do Conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, argumentada pela intensificação de seu uso.

Alberto justifica, na restrição ao acesso à internet, a comodidade por jogos de diversão, diante da dificuldade em pesquisar sobre temas interessantes para a vida, enquanto Tatiana reivindica a liberação do uso do celular para pesquisa.

Eu acho que o ser humano teria muita coisa interessante pra pesquisar, só que existe um bloqueio das redes sociais, da internet, nesse caso a gente acha melhor ficar jogando um

¹⁰⁴ Relacionado a ação de ‘piscar’, abrir e fechar os olhos rapidamente.

¹⁰⁵ Espaço da escola onde o sinal da internet permitia um melhor acesso.

joguinho, ou estar no Facebook, do que estar fazendo uma pesquisa de algo que a gente precisaria na vida. (Alberto)

É nessas horas que a gente fica com raiva porque não dá para usar o celular também para fazer pesquisa. (Tatiana)

Nessa perspectiva, Sales argumenta que “enquanto a juventude se conecta cada vez mais visceral e intimamente com as tecnologias digitais, a escola insiste em métodos analógicos, tornando-se, gradativamente, incompatível com os seres que a habitam” (2014, p. 243). Diante disso, a tecnologia pode aproximar, facilitar a interlocução e o diálogo entre os profissionais da educação, os/as jovens e o conhecimento, promovendo, assim, a superação de algumas práticas transmissivas, ainda tão presentes nas escolas.

Paula chama a atenção para a presença de equipamentos recebidos pela escola e que permanecem sem uso por questões de estrutura física não compatível e escassez de recursos financeiros.

A gente tem, lá no salão, dois armários cheios de notebook. A gente não usa porque a fiação da escola não suportaria a carga. Eles gastariam muito para trocar por isso fica lá, guardado, estragando. (Paula)

Para Valente (2011), a simples inserção de equipamentos na escola não basta para modificar o modo com que a educação se desenvolve ou para que aconteça algum impacto da tecnologia na aprendizagem dos alunos. Sobre o uso da tecnologia na escola, Eduardo, provocado pela leitura da citação da proposta do Ensino Médio Politécnico, na terceira temática de discussão no Grupo Focal, faz a seguinte reflexão:

A minha (citação) diz que as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação. Um novo princípio educativo em que o trabalho predominante psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual. A gente está vivendo um tempo que tem muita coisa diferente. A gente vive ao redor da tecnologia e isso não é passado pra gente numa escola. A gente com certeza está aprendendo coisas que uma geração de 30 anos atrás aprendeu a mesma coisa. É basicamente isso que eu queria falar... É um atraso, uma falta de renovação. Sabe, seria tipo tu preparar o ambiente para população, mas tu não preparar a população pra esse ambiente. É uma população que não sabe viver no meio que ela tem. (Eduardo)

Eduardo mostra viver rodeado pela tecnologia, mas a escola não corresponde às suas expectativas. Na perspectiva da política do Ensino Médio Politécnico e na argumentação de Eduardo, a educação exige novas demandas, ou seja, a

renovação é urgente. Com relação ao ciclo de políticas (BALL e BOWE apud MAINARDES, 2006), Eduardo mostra o distanciamento entre o que se esperava no contexto da produção de texto da proposta do Ensino Médio Politécnico e o que o contexto da prática apresenta.

Além do uso do celular e acesso à internet, os/as jovens estudantes apontam para outro espaço vinculado à tecnologia e inutilizado na sua escola, o laboratório de ciências, no qual Afonso informa nunca ter *tocado na maçaneta*.

Algo muito legal que foi fechado. O nosso professor de Biologia levava os alunos para o laboratório e tinha os animais. Ele podia mostrar e tal. Isso foi proibido agora, não pode ter. Por exemplo, eu quero ver um morcego de verdade, lá não vou poder. Nem fazer experiência. (Elisa)

Tipo, a gente entrou lá só uma vez eu acho, só para olhar. (Carolina)

A nossa turma não entrou no ano passado. Tem aqueles microscópios, eles botam para olhar o céu, olhar as estrelas. (Paula)

Ocupar e frequentar outros ambientes de aprendizagem na escola, relacionando a teoria com a prática, são ações registradas como experiências bastante positivas. No momento em que os/as jovens trouxeram essa narrativa, ficou explícita a curiosidade nas suas expressões. Eles/elas gostariam que esse espaço do laboratório fosse frequentado e utilizado, inclusive queriam saber onde ele está localizado no prédio da escola.

Mas não a gente ir lá e dar uma volta sem ver o que tem lá. Assim não adianta. Tem que mexer! (Afonso)

Por exemplo, saber onde fica o laboratório da escola. É claro que por exemplo para mim, na minha área que seria ciências biológicas, uma aula no laboratório seria tudo, porque é uma coisa que eu realmente gosto. Pode ser que para alguém seja tri chato, mas é algo diferencial, são tecnologias que a gente tem e não usa. (Paula)

Até o meio do ano, quando eles (professores) começaram a falar do laboratório, eu não fazia a menor ideia de onde é que era. (Natalia)

Nessa perspectiva, é importante considerar que, para os professores aliarem o uso das tecnologias em suas ações pedagógicas, promovendo aprendizagem numa tentativa de romper com algumas práticas conservadoras e transmissivas, não basta criar políticas educacionais que as orientem; há necessidade também de atenção à infraestrutura das escolas, visto que algumas se encontram sucateadas e,

mesmo com equipamentos disponíveis, seu uso não ocorre devido à incompatibilidade da estrutura elétrica e predial. O investimento na infraestrutura das instituições escolares permitiria um melhor uso das tecnologias digitais, por exemplo, as quais são alternativas para minimizar alguns distanciamentos entre o mundo da escola e o mundo fora dela e para contribuir com o rompimento dos muros e da invisibilidade da vida e do cotidiano, pois a vida do jovem estudante não é só a escola.

9.2 ELES ACHAM QUE A NOSSA VIDA INTEIRA É ESCOLA.

Assim ó! Eu vou falar agora porque eu fiquei bem chateado com uma coisa. Se vai comentar isso com a secretaria e tal, eles entendem isso como uma crítica. Já te criticam que tu não foi atrás e tal, e acaba que chega o professor e tu acaba se dando mal depois no resto. É que eles passaram um trabalho pra nós, desde o começo do ano: fazer um filme. Só que, pensa! Tu tá no segundo ano e eles acham que a nossa vida inteira é escola. (Gustavo)

Gustavo comunicou que os espaços da escola, como a secretaria, não acolheriam sua reclamação com relação a um trabalho que, na sua concepção, era muito extenso, sendo que ele *acabaria se dando mal* caso o professor soubesse de sua queixa. Para Gustavo, a vida não é apenas a escola. Ele, como tantos outros/outras colegas, assumem atividades em turno contrário ao da escola; entre elas, está a inserção no mercado de trabalho. Então, o “tempo livre” é pouco, e nele não cabem somente os assuntos e afazeres da escola.

De tarde eu estudo também, porque eu faço cursinho e tem gente que trabalha e só acaba de noite. Aí, eles (os professores) falaram que iam disponibilizar aula e não disponibilizaram. Eles não nos deram um auxílio pra fazer, mas eles estão nos cobrando este trabalho. E não é um trabalho fácil. Imagina! Você tem que fazer um filme! (Gustavo)

A gente não tem só a escola, né? E tem que ter tempo pra decorar essas 60 questões. E só pra ela (a professora) pedir 10. Ou três... (Luana)

Não temos só aquilo ali para fazer. A gente tem outras coisas para fazer. Tem muitos trabalhos, não tem só aquela disciplina. Um trabalho enorme, onde dá para botar várias disciplinas juntas eles botam só uma. (Lucas)

As palavras desses jovens mostram que nos usos que fazem dos seus tempos fora da escola está o trabalho e outros espaços de estudo presentes em seu cotidiano de vida. “Não fazer nada”, uma das principais atividades identificadas por

Pais (2003), que caracterizam as culturas juvenis portuguesas, não é expressa por Gustavo, Luana e Lucas.

Afonso narra categoricamente que a escola é uma parte da vida. Ele comunica que, para amenizar essa situação, estabelece uma relação enamorada com a escola. Como não há escolha em frequentar ou não a escola. Então, é melhor usar mecanismos de automotivação para gostar de estar nesse lugar, ao invés de ir contrariado, ou seja, encontrar “em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1120).

A escola é uma parte da tua vida! E... tu tens que gostar dela. Não dá para dizer: porque tu vens na escola tu tens que gostar de estar aqui. (Afonso)

Algumas outras narrativas reverberam o que Afonso comunica, reiterando que *a vida não é escola, não é só trabalho, a vida é muito mais que isso!* (Leticia). A configuração da escola agora é outra. Tem a presença de outros jovens que, até então, por questões econômicas desfavoráveis, não circulavam pelos espaços da escola de Ensino Médio. O processo de massificação da escola pública significou, segundo Dayrell (2007), “a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de frequentarem-na”. No Brasil, até recentemente, as escolas públicas de Ensino Médio “eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade” (DAYRELL, 2007, p. 1116). Com a democratização da educação e a obrigatoriedade do ensino, a escola pública de Ensino Médio passa a receber um contingente de jovens mais diversificado e heterogêneo, muitos dos quais encaram uma espécie de malabarismo para dar conta da escola, do trabalho e de outras ocupações que não foram indicadas nas narrativas. Para Alfredo, só estudar é um *luxo* que poucos/poucas jovens vivem. Raissa mostra a distância entre o ideal e o real na vida de alguns deles.

Tem alunos que não podem se dar o luxo de apenas estudar, eles têm que ajudar em casa com uma renda. Bom se fosse, mas... precisa né. (Alfredo)

Bom se fosse todos os pais ganhando superbem, e nenhum adolescente da nossa idade precisasse trabalhar, mas só estudar. Seria incrível, mas não é assim. (Raissa)

Entre a vida real dos/das jovens estudantes e o dia a dia que alguns de seus professores imaginam que eles tenham, há um distanciamento considerável. A

narrativa de Fabiana mostra, com alguns detalhes, a extensão do caminho que ainda há a percorrer com relação a conhecer o/a jovem que habita no/na estudante, na criação de pontos de diálogo que busquem reduzir essa distância e enxergar o/a jovem “fora da bolha colorida” na qual alguns professores ainda os colocam ou os veem.

Nesse viés, o direito à educação e o direito de ser jovem, considerando a condição e a situação juvenil no cenário do Brasil, especialmente no que se refere aos jovens das escolas públicas, está distante das expectativas almejadas para além da garantia do acesso à escola. A diversidade econômica, cultural, social e geográfica configura heterogeneidade de juventudes no mesmo tempo e espaço. Essas nem sempre são consideradas, pois as orientações e direcionamentos no âmbito da educação são os mesmos e, normalmente, encaminhados simultaneamente para todo o território nacional, sem considerar as particularidades, necessidades, avanços, potencialidades e, principalmente, o direito de ser jovem.

Até tu se formar, até tu chegar na tua idade adulta tu não pode trabalhar. Tu tem que só estudar. Tua vida é estudar. Tu sai da escola. Não digo que tu não vai estudar porque trabalha. Eu estudo e trabalho em casa. Então tu vai estudar. Eles querem que tu saia da escola, que tu pegue teu livro bonitinho e coloque em cima da mesa. Tu vai sentar lá com as mãozinhas assim (mostrou a posição das mãos acomodadas sobre uma suposta mesa) em cima do livro. Tu vai ficar lá a tarde inteira... Só que tu não vai sair, tu vai ficar ali. Tu tem que aprender. É aquilo ali que tu tem que fazer. A gente volta à realidade. A gente precisa trabalhar, precisa estudar, coisa assim. Tu não podes passar o tempo todo aqui. O tempo todo só para isso. (Fabiana)

O envolvimento somente com a escola não cabe no tempo de Fabiana e de muitos/muitas jovens. Nesse sentido, parece que a lógica escolar tem invadido “cada vez mais a sociedade, atingindo, principalmente, as crianças e jovens, reforçando ainda mais sua identidade como ‘alunos’, como se essa fosse sua condição natural” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Além da naturalização da condição de estudante, o cotidiano escolar também apresenta indícios de considerar natural que haja uma ‘competição’ entre as disciplinas e o que é solicitado por cada professor.

É muita coisa, e... que nem o Lucas falou, a gente não tem só aquela disciplina. A gente tem prova, a gente tem trabalho, a gente tem conteúdo para estudar e o professor da disciplina acha que a mais importante é a dele... e parece que um compete com o outro. Acho que os professores deveriam entrar em consenso e ver que a gente não fica só na escola. Que tem alguns que trabalham. (Lara)

Às vezes a gente se aprofunda em algumas disciplinas, muito assim, que às vezes poderia estudar algumas outras coisas porque não é só aquilo que a gente tem. (Raissa)

A narrativa de Lara e Raissa sublinham a centralidade nos processos educativos da escola, o que dificulta enxergar as pessoas que moram nos jovens. A escola ainda vê os jovens homogeneizados como estudantes, e não “como pessoas que têm história, interesses e experiências para além de suas trajetórias escolares.” (STECANELA, 2010, p. 43).

Ao desconsiderar as juventudes subsumidas na figura do estudante, se despreza o jovem e as diversas ênfases que outros projetos ocupam em sua vida, como o trabalho, a família, as relações com amigos, os grupos culturais, ou seja, as juventudes que os acompanham em seus “espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Ao olharmos as pessoas que moram nos estudantes, enxergamos o movimento da vida e o movimento da escola, os quais para Dayrell (2007, p. 1113) constituem um “trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais”, aqueles que envolvem obrigação, norma e prescrição e, os espaços “intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade”, ou seja, é nesse movimento de transitoriedade que os jovens se fazem “construindo modos próprios de ser jovem”, mas não livres das “encruzilhadas de vida” e de suas marcas.

9.2.1 *Esse dia marcou: vivo numa bolha colorida e só estudo?*

Eu lembro que tem uma professora que fala muito que nós teríamos que fazer as coisas da escola de tarde enfim. Alguns falaram... mas eu trabalho. Eu não posso, não sei o que. E ela olhou e disse que o trabalho do aluno é estudar. Mas o trabalho do aluno não é só estudar. (Isis)

Esse dia (narrado por Isis) marcou para todo mundo. Porque eu me lembro que era bem o ano que era ela a professora de matemática. Daí a Isis, ela tinha dificuldade em matemática e a professora seguiu o conteúdo de tarde, no contraturno do Politécnico. A Isis, ela explicou que não tinha como vir e tal. E daí a professora falou essa frase: o trabalho do aluno é estudar. E todo mundo ficou meio... Nossa! Eu estou faltando cursos que são para complementar a escola, faltando trabalho e tal e tipo. É isso que tu acha? Que eu vivo numa bolha colorida e que eu só estudo, e eu não tenho mais nenhum problema, nem uma outra coisa? Que minha vida é livros? Foi uma época bem ruim. (Marcia)

Marcia deu continuidade à narrativa de Isis, ambas estudantes do 2º ano e colegas de turma. Ela utiliza a metáfora da 'bolha colorida' para representar o lugar em que essa professora os coloca. Idealiza uma vida colorida na qual são estudantes, felizes, sem outros afazeres ou preocupações. Nela, suas famílias estão próximas e presentes, não têm problemas econômicos, nem de saúde, só se envolvem com a escola, só pensam na escola e nas tarefas a serem realizadas, ou seja, todas as ações da vida têm traços da escola, "como se não existisse outra forma de estruturar atividades que não na forma escolar" (DAYRELL, LEÃO & BATISTA, 2007 apud DAYRELL, 2007, p. 1117). Esse fato teve uma repercussão muito negativa entre os/as jovens estudantes, enfraquecendo a relação com a escola e muito provavelmente com essa professora.

Alguns/algumas jovens não têm disponibilidade absoluta para a escola. Ademais, a escola "é trabalho, *implica*¹⁰⁶ trabalho" (VIEIRA, 2005, p. 530). Para Vieira (2005, p. 531), "a definição de uma tarefa como trabalho pode largamente variar de acordo com o lugar e o estatuto ocupado pelo sujeito no contexto em que ela é produzida", ou seja, um consenso em torno do que merece ou não ser considerado trabalho o coloca em disputa, considerando que, normalmente, está associado a uma atividade econômica. No que se refere ao trabalho escolar, Vieira (2005, p. 538) afirma, que ele adquire uma certa invisibilidade que se estende "ao próprio olhar de quem o prescreve — os docentes — por incluir uma forte componente não escolar implícita", ou seja, normalmente é realizado em casa ou em outros espaços que não na escola. Estas narrativas reforçam a lacuna que existe na compreensão do estudante do Ensino Médio como jovem (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p.257).

Para Dayrell (2007), a condição juvenil, as relações intergeracionais e suas representações, influenciadas pela cultura escolar, interferem no processo do jovem se tornar aluno. De acordo com o autor, é "na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, como novas tensões e conflitos" (2007, p. 1119).

Os jovens parecem ter vivenciado uma situação de desprezo, como se fossem seres transparentes "desconhecidos dos professores e da organização

¹⁰⁶ Grifos da autora.

escolar, alguém cujos gostos e talento real, cujos sofrimentos, muitas vezes, são ignorados por uma escola que, em muitos estabelecimentos, também ela se sente desprezada” (DUBET, 1994, p. 212).

Com base nisso, vale refletir sobre o fato de que o direito à educação, garantido na legislação brasileira há apenas 30 anos, a contar da Constituição de 1988, é resultado de luta, a qual continua pela necessidade de seu reconhecimento, com vistas a superar a ideia de estar igualado ao direito ao acesso à escola. Para McCowan (2011, p. 13), “o fato é que a escola pode satisfazer o direito à educação, mas não é uma condição necessária nem suficiente para isso”. Com o passar do tempo esse direito se alargou gradualmente de acordo com os interesses políticos, econômicos e sociais. Para Lemons (2015, p. 46) “naquele momento era urgente assegurar seus benefícios e impedir seus malefícios”, porém atualmente novos reconhecimentos e outras formas de proteção se fazem necessárias para que o direito à educação seja reconhecido e para que as oportunidades educacionais não sejam tão desiguais conforme afirma McCowan (2011, p. 09).

O direito à educação é um direito social que vai além de frequentar a escola, ou seja, não se encerra na universalização do acesso, encontrada “ainda em movimento”, mas avança para a permanência e a qualidade das experiências e das aprendizagens proporcionadas aos estudantes. Há outras emergências contemporâneas, que “caminham na direção do alargamento do direito e da discriminação das obrigações públicas e individuais” (LEMONS, 2015, p. 46) no sentido de ampliar o reconhecimento desse direito. A legislação por si só não assegura as mudanças nas estruturas. Dessa forma, há que se reconhecer a educação como direito de todos, independentemente do grupo ou classe social a que os educandos pertencem.

Os/as jovens estudantes distanciam-se de atitudes passivas e acomodadas, inclusive no que se refere ao reconhecimento do direito à educação como legítimo, ao se envolverem com a pesquisa na escola, engajando-se na superação da ingenuidade.

Leticia, ao ler a citação relacionada à proposta do Ensino Médio Politécnico, narra que as coisas da escola se distanciam das coisas da vida e das coisas necessárias para o futuro, com *foco em assuntos que a gente vá usar* (Karina).

A minha fala sobre as mudanças no mundo do trabalho e que a escola é fundamental pra que a gente possa compreender isso... Como a Sofia tinha dito... é melhor que a gente aprenda sobre coisas do mundo do trabalho, não só coisas que a gente não vai ocupar. (Leticia)

Tem muita coisa que a gente vê e a gente nunca vai usar na vida... Muita gente diz assim: "tu nunca vai usar isso". (Daniela)

Rafaela reitera que a situação comentada por Leticia e Daniela não acontece apenas na Educação Básica, mas se repete em outros espaços de educação formal, como o Ensino Superior.

Até na faculdade. Tu aprende sobre odontologia, mas sobre outras coisas que às vezes tu nem tem necessidade de ficar aprendendo. Por isso que às vezes é mais vantagem tu ir fazer um curso, do que fazer uma faculdade. (Rafaela)

A proposta do Ensino Médio Politécnico preconiza um entrelaçamento entre a vida escolar e a juvenil. Mesmo a escola acolhendo as duas dimensões, a vida escolar sempre se sobressai. Apesar de jovens, a competência analítica com relação aos tensionamentos e conflitos é muito boa. Desse modo, as ações de pensar, refletir e pensar sobre deslocam para a libertação da ingenuidade e promovem a emancipação. Esses/essas jovens sabem, dizem o que querem e gostam na escola. Rita, por exemplo, comunica que, no espaço da sala de aula, por motivos de discussão, muitos assuntos são deixados de lado para aprender as *coisas da escola*, o que, para ela, compromete o futuro.

Eles deixam esses assuntos, esses tabus, meio de lado... porque muitas vezes, a gente conversando sobre isso, dá briga, bate boca, porque um não aceita a opinião do outro. Então eu acho que por isso eles deixam meio de lado. Mas querendo ou não, é ruim, porque daí a gente cresce assim só aprendendo aquelas coisas da escola, só pra poder passar no Enem, pra poder ir pra uma faculdade e aí, futuramente, não sabe conversar sobre um outro assunto. (Rita)

Os/as jovens estudantes mostram não valorizar algumas atividades apenas em prol da preparação para o ENEM ou para o vestibular. Àquelas *coisas da escola*, eles querem atribuir outro sentido, seja para a aprendizagem, para a utilidade social de seus saberes, na direção de uma formação integral, equilibrada, desalienada e que estimule a criticidade. Essa formação está presente no Seminário Integrado, na medida em que a pesquisa na escola é um caminho para a busca e o encontro do equilíbrio, pela capacidade que tem de articular o jogo das linguagens que envolve a fala, a leitura e a escrita, já comentado.

O que eles poderiam mudar é, por exemplo, tem coisas que a gente não vai ocupar. Infelizmente não vai ocupar para vida e a gente tá aprendendo. É uma coisa bem-vinda, com certeza, se a gente tivesse mais tempo de aprender isso também seria uma boa. Por exemplo, porcentagem e regra de três na matemática, a gente não aprende. Infelizmente é difícil a gente aprender numa escola. Seriam coisas mais úteis. É uma coisa que a gente vai usar. Eu vou seguir para Letras. Não quero seguir financeiro, mas a gente vai ter uma casa, a gente vai ter o controle financeiro da nossa casa. Então é uma coisa bem-vinda também. São matérias que estão sendo deixadas um pouco de lado. (Otavio)

É tipo no mercado de trabalho. Às vezes nem vamos usar essas coisas. Aprender a fazer contas de porcentagem seria bem mais interessante do que as coisas que a gente aprende. (Leticia)

A relação pedagógica no cotidiano escolar foi caracterizada por Stecanela (2018, p. 942) como uma relação coisificada¹⁰⁷ por conduzir o professor a “desviar o foco para a mera transmissão, desconsiderando as expectativas dos estudantes”. De acordo a autora, os estudantes “ao sintonizarem com as demandas requeridas pelo currículo escolar, também não percebem o valor da docência”, ou seja, o currículo pode ser um elemento que coisifica a relação pedagógica.

A narrativa de Eduardo mostra sua expectativa com relação à escola para além da mera transmissão de conteúdo.

Eu queria falar sobre a narrativa (de um jovem do Ensino Médio), eu vou ler um pedacinho: “Querida ter oportunidade de falar o que penso, sem medo de críticas, dar minha opinião sobre assuntos não muito comentados diariamente na escola, seria bom que nossa opinião ajudasse a mudar algo em relação à escola”. Eu acho que, às vezes, um aluno se preocupa tanto em resolver uma equação, mas ele não sabe ter uma conversa sobre o meio em que ele vive, uma discussão política ou algo assim. É... às vezes falta mais um meio social do que o didático na escola. (Eduardo)

As narrativas mostram que o/a jovem quer ser jovem, estando no espaço da escola ou não. O conceito de jovem e aluno não se equivalem, mas ambos estão em relação, em uma “dupla condição” como afirma Dayrell (2007, p. 1120), “difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência”, buscando aproximar os trilhos da experiência escolar e os da experiência juvenil, a realidade fora da escola com a realidade dentro da escola.

¹⁰⁷ Stecanela (2018) usa o conceito de *coisificação* a partir de Freire, o qual se apoia na filosofia do diálogo de Martin Buber na relação explicada segundo duas palavras-princípio: Eu-Tu e Eu-Isso.

9.3 *NOSSA REALIDADE FORA DA ESCOLA NÃO FECHA COM A REALIDADE DE DENTRO DA ESCOLA.*

A realidade não fecha. A nossa realidade fora da escola não fecha com a realidade de dentro da escola. Tu tem que trabalhar... tu tem que correr atrás de outras coisas além da escola. A realidade do Brasil em si é diferente. Ele é diferente entendeu? Por exemplo: tentar aproximar mais o que a gente gosta e tentar tornar isso público. Trazer, juntar tudo isso que a gente gosta para dentro da escola. Um ensino mais amplo, mais aberto assim. Juntar a vida pessoal com a escola, fazer pesquisas livres... (Alfredo)

O jovem e sua vida real ficam do lado de fora da escola? Onde está o sujeito e sua vida? Quantas e quais realidades tem o estudante? Conseguimos ser dois sujeitos? Um na escola, um no papel do professor ou no lugar do estudante e uma terceira nos demais espaços? Como abrir espaço na escola para que a vida real entre com o jovem estudante? Os estudantes são estudantes apenas na escola? São jovens apenas fora dela? Os/as jovens estudantes estão em lugares, em espaços diferentes, mas não deixam de viver a juventude, não abandonam sua condição juvenil e seu jeito de contribuir, de refletir, de duvidar, de argumentar, de dialogar, de contrariar, de calar enfim.

As palavras de Alfredo evidenciam o entrecruzamento entre a experiência escolar e a experiência juvenil, reforçando a questão que desencadeou esta pesquisa ao pensar criticamente sobre o que se passa e o que poderia acontecer na escola. O pensamento de Alfredo foi provocador de crítica desencadeada a partir do desafio que a realidade lhe apresenta. O exercício da criticidade convoca para o estabelecimento de relações, para que o novo seja imaginado, para que outras conjecturas aconteçam em um movimento inquieto, próprio da existência humana, a qual não existiria “sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade da nossa consciência” (FREIRE, 1996, p. 88).

Os/as jovens estudantes expõem, em suas narrativas, manifestações relacionadas às experiências escolares, com o anseio de que elas estejam justapostas, próximas da vida, das necessidades, do cotidiano escolar. O cotidiano da escola nunca é estanque: não se repete, envolve muito mais do que a própria escola e o que acontece nela. Envolve um movimento permanente e complexo dos diferentes percursos de vida que se encontram, enfrentam-se, cruzam-se ou até mesmo se escondem no espaço escolar.

O que sai da escola e vai para casa não se justapõe. Os mundos não se aproximam, mas, quem sabe, de forma individualizada, possa acontecer alguma

fusão. Há situações vividas na escola que inquietam uns e outros; há curiosidades ingênuas despertadas que não encontram espaço para serem exploradas, sendo que nem todos os/as jovens percebem essa barreira. Para eles/elas, o que é e o que não é da escola está naturalizado. A escassez de pontos de encontro, de relações, de ligações mais diretas entre o mundo da escola e o mundo dos/das jovens, seguidamente narrado nos Grupos Focais, pode estar relacionada ao próprio percurso educacional e à relação com o conhecimento. Será que todos os jovens estudantes percebem a distância entre o que acontece dentro e fora da escola? Para Dayrell (2007, p. 1122), essa tensão se manifesta ou não de acordo com os percursos escolares e com a forma como cada estudante elabora a tensão entre ser aluno e ser jovem, podendo estar marcado “pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse”.

Os estudos de Pais mostram que “a passagem da sociedade disciplinadora à sociedade de controlo caracteriza-se pelo desmoronamento dos muros que garantiam uma autonomia das instituições”, ficando cada vez mais difícil distinguir o *dentro* e o *fora* delas. Sendo assim, a oposição entre o *dentro* e o *fora* se desestabiliza no mundo pós-moderno, ou seja, “o *fora* invade o *dentro* e no *fora* também se encontra o *dentro*, num jogo de variações de intensidades, de hibridismos, de artificialidade” (PAIS, 2001, p. 314).

Nessa perspectiva, a escola não tem como impedir e invasão do *fora* no *dentro*, mas a narrativa de Alfredo mostra que as estruturas dos muros ainda estão rígidas e resistentes. Não desabaram, mesmo com a lógica, por natureza disciplinadora, o que funcionava no interior dos muros institucionais, estendendo-se hoje, a todo o campo social (PAIS, 2001).

Os muros ainda não ruíram, mas o Ensino Médio Politécnico almeja justamente isso, ou seja, o diálogo plural entre a vida escolar e as trajetórias juvenis, traduzido nas palavras de Angelo e Sabrina.

Muitas vezes a gente estuda uma coisa na escola, mas lá fora é tudo totalmente diferente. É outra realidade. (Angelo)

A gente precisa de um contato com a realidade. Até porque quando a gente for enfrentar ela, vai ser mais difícil do que agora. (Sabrina)

Desse modo, a escola, como um campo social, tem suas fronteiras contornadas e permeadas pelo *dentro* e pelo *fora*, mas muitas vezes, o sistema de

ensino se encontra “alheado da realidade que o rodeia” (PAIS, 2001, p. 315) e os jovens estudantes, por sua vez, são largados *dentro* da escola para que ela os prepare para o futuro lá *fora*.

Além dos muros que insistem em separar a escola do que acontece *fora* dela, os/as jovens se deparam com muretas no interior do espaço *dentro* da escola.

9.3.1 ***Quando a gente chegar ali fora vai dar tipo um ‘plim’!***

A gente até está aqui abrindo nossa emoção, nossa opinião, mas na hora que a gente chegar ali fora vai dar tipo um “plim” e a gente vai esquecer isso daqui, e vai voltar a ser a sociedade ignorante que a gente era. Por isso que eu digo, aquele lado de a gente aprender coisas que a gente acha chato na escola. Tipo, eu estou achando superlegal o que a gente tá aprendendo aqui entre nós (nos Grupos Focais) (vários concordam com a cabeça). Amigos aqui, mas quando a gente sobe lá (na sala de aula) é chato. Aqui tá sendo uma coisa tipo, muito legal, pra mim pelo menos. (Alberto)

A palavra ‘plim’ pode ser associada ao abrir das cortinas aveludadas de um palco no momento de uma peça teatral. Assim que as luzes mudam e a peça inicia, cada ator assume seu papel. As representações também estão presentes no cotidiano escolar. Mudam os palcos, mas a peça segue acontecendo no cenário escolar. Os/as jovens estudantes identificam os modos de ser e de agir conforme o palco e a abertura da cortina. No momento do Grupo Focal, sabiam que estavam envolvidos em uma nova peça, participando de uma cena que permitia maior liberdade de expressão, mas, em breve, essa cortina se fecharia, e como um ‘plim’, entraria em cena outra peça, a qual, de acordo com a narrativa de Alberto seria em outro palco, onde a interpretação a fazer é mais limitada e exige uma postura menos questionadora e curiosa, por isso *quando a gente sobe lá é chato*.

A pesquisa na escola como princípio pedagógico provoca sair da condição de alienação, por isso a curiosidade crítica, no movimento de superação do pensamento ingênuo e preestabelecido. Ademais, a pesquisa instiga ações de aproximação com os objetos a conhecer e “alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 26). Vislumbradas essas condições, a busca por conexões desloca pensamentos e ações que comprometidos com o pensar certo também fazem certo, pois para Freire (1996, p. 34) “pensar certo é fazer certo”.

Alfredo participou do Grupo Focal que foi realizado em uma sala de aula disponibilizada pela coordenação pedagógica da escola. Essa sala se localizava no

piso inferior do primeiro bloco da escola. A área construída da escola é distribuída em outros dois blocos, um maior e mais antigo, com três pisos, e um terceiro bloco menor e recentemente construído com apenas dois pisos. Essa escola conta ainda com uma grande área aberta e um pavilhão de esportes coberto. Considero importante essa breve descrição para situar a referência que Alfredo faz a *quando a gente sobe lá*.

Participar da discussão *está sendo uma coisa muito legal*, mas, no ambiente escolar, há poucos espaços que oportunizam momentos de expressão da opinião. Ao mesmo tempo, Alfredo comunica que *ali fora vai voltar a ser a sociedade ignorante*. A ignorância, no contexto à que Alfredo se refere, está vinculada à “conservação de algumas concepções ou de práticas de impermeabilidade” (STECANELA, 2018, p. 930) que dificultam a porosidade entre as fronteiras que compõe o *dentro* e o *fora*, desafiando, de acordo com a pesquisadora, “perceber o que se passa nos interstícios do fenômeno educativo” (2018, p. 930). A narrativa de Denise comunica a presença dessas fendas, dessas porosidades oportunizadas no cotidiano escolar.

Eu, por exemplo, falo por mim. Eu não sei muito o que tá acontecendo na nossa sociedade hoje em dia, porque eu não acompanho muito jornal ou algo do tipo, mas quando a gente conversa, naquele pequeno tempo, que é quando os professores tocam no assunto, eu aprendo muito mais, vendo eles explicando o que está acontecendo e na discussão em sala de aula, do que vendo um jornal, uma revista, ou algo do tipo. (Denise)

A narrativa de Karina, seguida das palavras de Daniela e Rafaela, mostra alguns sinais de permeabilidade entre o *dentro* e o *fora*, com algumas ações na busca pelo desmantelamento das fronteiras, mesmo que desencadeadas de forma isolada na escola.

É meio comentado por cima sobre alguns assuntos de fora, né? Se tu quiser, tu tem que procurar. Não é algo discutido em sala de aula. É... a gente fica pensando... (Karina)

E é a realidade... E não é discutido... (Daniela)

A gente pensa sozinha, às vezes, em casa... (Rafaela)

Algumas atividades, muitas vezes centradas em ações de alguns professores, desfazem ou transpõem os muros que configuram o *dentro* e o *fora* da escola. Um

exemplo é o Projeto Pulando Janelas¹⁰⁸. Esses/essas jovens estão sendo jovens e constatam que a escola não é um espaço para a adaptação, mas para a promoção da intervenção na realidade, tarefa que, para Freire, é “incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (1996, p. 77). Ora, se essa constatação ocorre com relação ao espaço escolar, significa que os novos saberes implicam também em escolhas, decisões e intervenções na realidade, ou seja, na “impossibilidade de *estudar por estudar*” (FREIRE, 1996, p. 77)

Esse Pulando Janelas, é interessante, não só para a gente, mas para a cidade também. Porque com o projeto teve aquele ponto turístico que tem em São Marcos, que ninguém sabia que tinha. Então tem coisas que não envolvem só a escola, mas sim a cidade como um todo. Isso que é importante também. (Elisa)

Além do projeto Pulando Janelas, comunicado por Elisa, que provoca a saltar de *dentro* para *fora* e conhecer melhor outros espaços para além do que a janela da escola permite apreciar, algumas outras atividades, como a *mesa de sabores*, são narradas pelos/pelas jovens estudantes, colegas de classe.

Esse ano era saberes e sabores. Aí, por exemplo, comidas típicas de antigamente. Então a gente fez pesquisa em casa, com as avós ou pegou uma receita de família e trouxe. Tem um caderno do projeto. Cada um tem... e é bem legal! Aí eles selecionaram algumas dessas comidas com que a gente pudesse fazer numa manhã e a gente iria para a casa de uma das professoras para colocar em prática esse projeto e depois ia ter visitaço. (Paula)

Cara! Nessa mesa de sabores a gente pode aprender muito sobre isso. (Afonso)

Fazer todas as refeições. Tipo era uma coisa que nós estávamos esperando muito. Por que ia ser uma coisa diferente, ia ser legal. Era outro ambiente. Só mudar o ambiente sabe... já passa muito. (Laura)

E a gente ia estar aprendendo sobre a cultura, como foi, como era outro ambiente e tal. (Paula)

Vivenciando uma coisa a gente aprende muito mais sobre ela. (Lilian)

A mesa de sabores foi uma atividade proposta pela disciplina de História e mobilizou os/as jovens para conhecer a cultura e comidas típicas de determinados locais. Essa atividade não aconteceria na escola, fator esse, desencadeador de motivação extra entre os/as jovens e seu conhecimento. Muitas vezes os

¹⁰⁸ O Projeto Pulando Janelas é um projeto interdisciplinar, lançado pela Secretaria Estadual de Turismo em parceria com as Secretarias Municipais de Educação.

professores desconhecem essas vibrações de suas ações nas percepções dos estudantes. Se o professor não percebe, ou não contempla, ele continua na sua condição de alienação e não consegue ver a transição do seu ensino nas trajetórias dos estudantes.

Os/as jovens estudantes reconhecem as ações que estabelecem pontos de conexão com a realidade e sinalizam aquelas que se desvinculam e demandam um tempo que eles dizem não ter, precisando inclusive *faltar até aula para ficar em casa fazendo os negócios* (Elisa).

Teve um grupo que gazeou um dia para fazer o trabalho. Sim, porque não tem outro horário para se reunir. (Laura)

Tipo, teatro e Português tem tudo a ver, mas é preciso ter tempo para se organizar realmente, para não fazer tudo aquilo ficar desleixado. (Paula)

Aí, depois, fica uma porcaria o trabalho e daí é julgado. (Natalia)

Ou como de costume, eles avisam uma semana antes e a gente nessa semana faz as coisas... (Tatiana)

A narrativa de Otavio mostra a incomunicabilidade entre a escola e outros lugares. Sinaliza um caminho que apresenta diferentes e contrárias direções, ou seja, um trânsito de desencontro. O/a jovem estudante quer que a informação aprendida na escola saia dela e alcance outros lugares, e que o contrário também aconteça, em uma relação “vai e volta”. A vida na escola e a vida fora da escola estão em situações opostas e sem comunicação: cada uma em um extremo e o jovem no centro. Comparado a uma balança, o/a jovem nessa narrativa se encontra no centro, procurando encontrar o ponto de equilíbrio, uma brecha para a comunicação, mas tem a escola num extremo e o fora da escola em outro. Em alguns momentos, a balança pende para o lado da escola e, noutros, para o outro lado. A informação de *fora* dá sentido à informação de *dentro* da escola, mas ainda há afastamento nessa comunicação. Nesse contexto, a pesquisa na escola pode potencializar o diálogo e a interação entre o exterior e o interior da escola.

Porque aqui fala que a pesquisa é um processo que integrado ao cotidiano da escola garante a apropriação adequada da realidade. Então a escola alia a pesquisa fora de tudo o que acontece com a escola. É tudo uma adequação, tudo junto. Vamos dizer assim, um complementa o outro. O que infelizmente é uma coisa que não está acontecendo muito. Eu não sei se o Politécnico é isso, mas que a gente não está tendo tanta pesquisa fora, a gente não está conseguindo colher tanta informação de fora, a gente está só vendo informação

aqui da escola. A gente vai para casa, vai fazer o que a gente tem ali fora e volta, tem matéria e vai e volta e... não tem aquela coisa que ah eu estou levando aquela coisa que eu aprendi na escola estou levando agora para a vida e o que estou tendo de informação estou trazendo para a escola também. Não está tendo tanta coisa assim como deveria. É isso. (Otavio)

A leitura da citação referente ao Ensino Médio Politécnico provocou em Otavio comunicar o que Dayrell registra como concepção de aluno construída historicamente em torno de uma forma escolar, ou seja, o jovem que, ao adentrar no espaço da escola, “deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos” (2007, p. 1119).

A vida na escola e a vida fora da escola estão em vagões diferentes, seguindo em direções opostas, sem comunicação. Os trilhos do trem e as vias não se cruzam, não têm pontos de interseção. Estão cada uma em um extremo, e o/a jovem, ora ocupando um vagão, ora outro. O Seminário Integrado, por meio da pesquisa na escola, teve a intenção de conectar esses vagões, configurando um entrelaçamento pelas redes do conhecimento que possibilita o movimento dos trilhos de acordo com a curiosidade espontânea dos/das jovens do Ensino Médio.

9.3.2 *Esquece o que tu aprendeu do lado de fora do portão. Aqui dentro tu é outro. Tu é um potinho vazio.*

Além de Otavio, Marcia também percebe, na leitura da citação recebida, a distância entre o aluno e o jovem, entre a escola e o *lado de fora do portão*.

Que no papel parece tão bonitinho e fácil e não foi, não é, e está longe de ser. Quem lê isso daí (citação relacionada à proposta do Ensino Médio Politécnico, ver Figura 7) pensa que foi... Nossa! Tinha tudo para dar certo. Porque que não deu certo? Porque não é assim! Tá bem longe de ser assim! Dentro da escola o que o professor fala é lei. E o que tu aprende lá fora, é totalmente fútil. Esquece o que tu aprendeu do lado de fora do portão. Aqui dentro tu é outro. Tu é um potinho vazio que eu vou encher do meu conhecimento. (Marcia)

Marcia narra a dificuldade enfrentada na prática da proposta do Ensino Médio Politécnico. Identifica que *tinha tudo para dar certo* e questiona o fato de ter dado errado. Ela percebe que o contexto da prática não contemplou os contextos anteriores, ou seja, da influência e da produção de texto que orientou essa política. O Seminário Integrado, como parte da proposta, não foi suficiente para articular as

experiências escolares e juvenis com vistas a atribuir sentidos a essa etapa da Educação Básica. Ao analisar essa narrativa, a criticidade e as denúncias mostradas nas palavras de Marcia com relação ao lado de *dentro* do portão da escola são grifadas.

A passagem pelo portão da escola pode ser comparada a um portal que conduz de imediato para outro lugar com outra paisagem, outros espaços, outros saberes pertencentes, de acordo com Marcia, aos professores, pois, para ela, 'o que o professor fala é lei'. Nesse sentido, a curiosidade espontaneamente sábia, a dúvida, o questionamento, a pergunta, a expressão dos saberes da experiência, os conhecimentos da vida e aqueles socialmente construídos ficam do outro lado do portal. É como se, ao passar pelo portal, os/as jovens estudantes deixassem do lado de *fora* seu 'pote' de conhecimento, seu 'pote' de saberes e de opiniões, seu 'pote' da vida e passassem a encher o outro potinho, aquele com as coisas de *dentro* da escola.

Como transpor, ruir, desmantelar os muros ou desfazer os portais que insistem em marcar fronteiras, separando o *dentro* e o *fora*? Os/as jovens estudantes não hesitam em imaginar, (re)configurar e (re)construir caminhos. Nessa perspectiva, recorro a Pais (2001, p. 316), ao afirmar que "as instituições sociais transformam-se – e, nalguns casos, desabilitam-se – por efeito de forças (de *fora*) que lhe são exógenas, mas elas próprias (*dentro* de si mesmas) revelam uma capacidade endógena de transformação: de si mesmas e do que as rodeia".

Desse modo, com relação ao cotidiano escolar, os/as jovens estudantes mostram em suas narrativas uma capacidade endógena de sublinhar algumas mudanças com vias a reduzir ou romper os portais, transpondo os muros sem esvaziamento do 'potinho', pois a vida juvenil invadiu a escola. Tornar-se aluno "já não significa tanto a submissão a modelos prévios; ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho" (DUBET, 2006 apud DAYRELL, 2007, p. 1120).

Os/as jovens estudantes carecem construir sua integração em uma ordem escolar, encontrando "em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar" (DAYRELL, 2007, p. 1120)

Carla mostra em sua narrativa possíveis integrações entre a escola e as coisas do dia a dia.

O que a gente tá vivendo no nosso país... Acho que a gente tem coisas mais importantes para aprender do que matrizes, por exemplo. Eu acho que discutir sobre a política, a economia, coisas do dia-a-dia e que são importantes pra nós, querendo ou não... (Carla)

Tem gente que já terminou o Ensino Médio e disse que nunca usou aquilo pra vida. Ele (o professor) só dá coisa pra ter uma nota, porque não dá prova nem nada. Ele não deu nenhuma nota. (Rafaela)

Os/as jovens solicitam aulas que dialoguem com suas demandas, com seus interesses, com os conhecimentos trazidos em seu potinho, extrapolando a sala de aula, e é justamente essa a proposta do Ensino Médio Politécnico. Essas aulas ainda acontecem de forma bastante reduzida. Assim, imagino que, se vozes de tantos outros/outras jovens estudantes fossem escutadas, situações semelhantes seriam narradas.

Fabiana faz um relato de situação vivenciada na aula de matemática, na qual sugeriu para a professora usar apenas uma fórmula. Falou que ela a olhou e respondeu: *Não! Eu sei. Tu não sabe. Daí, tu fica tipo assim... Tá.* Na sequência, Raissa complementa a narrativa de Fabiana comunicando que *era o momento dela aprender também a visão do aluno.* Para Isis, alguns professores se colocam apenas no lugar de quem ensina e não de quem também aprende. Essa postura não configura uma relação de mutualidade entre os sujeitos implicados na relação pedagógica, como defende Stecanela (2018, p. 942).

Passei anos estudando e esse aluno não estudou tanto quanto eu, ele não pode saber mais do que eu, eu estou certo e ele errado. Eu que estou ensinando. (Isis)

Ao pensarmos os desafios da escola, não como momento de crise, mas, de acordo com as ideias de Canário, como momentos de mutação na educação do futuro, a centralidade estará na “pessoa que aprende, o que implica repensar os modos de trabalho dos educadores” (2006, p. 49). Os/as jovens estudantes percebem a necessidade dessa mutação. Algumas narrativas mostram muito mais do que a necessidade de centralidade no aprendiz. Elas destacam uma necessidade de visibilidade como atores envolvidos na própria aprendizagem em articulação com o outro lado do ‘portal’, entendendo, nesse contexto, que o lugar de aprendiz não é apenas do/da jovem estudante, mas de todos os envolvidos nesse processo.

Eduardo procura em si mesmo a motivação e os sentidos de sua aprendizagem na experiência escolar, porém percebe que fatores exógenos (de

fora) desabilitam algumas transformações que poderiam acontecer *dentro*. Ele identifica uma reação em cadeia na qual um lado influencia o outro.

Já me falaram, muitas vezes, coisas tipo: Ah! Estuda, vê videoaula ou algo assim... e aí eu penso: eu estou indo pra uma escola, pra ter que chegar em casa e assistir uma videoaula com um professor que não é meu, sobre uma matéria que eu devia ter aprendido dentro da estrutura que eu tenho? É uma reação em cadeia, falta estrutura nas escolas, falta um professor qualificado, um professor que sabe lidar com o aluno, ele vai instigar o aluno a estudar, a pesquisar sobre aquilo. Então está sempre girando isso. Um professor que não tem a menor vontade de dar aula não vai transmitir nada pro aluno. Ele vai dar a mínima. (Eduardo)

Aproximar o dentro e o fora, propósito do Ensino Médio Politécnico, não pode se limitar a deixá-los mais perto um do outro, mais comunicáveis, mais ligados. Isso não será suficiente. Alguma mudança poderá ser verificada “na medida em que a escola mudar sua relação com o contexto e só se tornarão efetivas se tiverem uma tradução e consequências claras no modo como os alunos são tratados nesse ambiente”. (CANÁRIO, 2006, p. 97). Para Souza, Reis e Santos, “os estudos devem possibilitar aos jovens a possibilidade de mobilização em relação ao aprender na escola articular a experiência escolar às suas outras experiências significativas” (2015, p. 10). A narrativa de Joana mostra o que ela vem fazer na escola, o que esperam dela e o que de fato ela encontra:

Eu venho aqui na escola, e eles (professores), claro, passam conteúdo. Isso é importante, mas eles (professores) não me ajudam em alguma coisa. Eles não me preparam realmente pra faculdade. Eles tão me passando o conteúdo que tem que teoricamente passar. Mas aí, a gente chega aqui, faz alguma coisa de errado, e eles falam: tem que vir de casa, a educação. Realmente, eu concordo, tem que vir de casa, mas não é só de casa. Porque eu não vivo só em casa. Então a minha educação não vai vir só de casa. Eu tenho outras pessoas ao meu redor. E outras pessoas tiveram uma educação diferente da minha. Então eu tenho que saber lidar com todas as opiniões, com todas os jeitos que existem. (Joana)

O entendimento que Joana tem com relação à educação remete aos demais espaços educativos, afinal,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1983, p. 03)

Na perspectiva de Gustavo e Denise, a relação entre a escola, o professor e o próprio estudante pode definir ou não as motivações e o sentido da aprendizagem. Para Denise, *envolve três fatores, a escola, o aluno e os professores.*

Acho que o aluno que está dentro de uma escola pública e uma privada, por exemplo, ele pode ter, tipo, sair daqui e não ter aprendido nada, ou ter aprendido muita coisa. Eu acho que não é nem a escola, mas o aluno também. É a vontade do aluno. Tudo. A estrutura que vai ter lá dentro, a qualificação do professor e a tua vontade de estudar, tudo vai fazer a diferença. (Gustavo)

A escola mostra-se como espaço de pertencimento, com vários potinhos rasos, cheios ou extravasados de experiências nela adentrando para serem socializadas nesse espaço. Gustavo narra o vivido na escola, configurado a partir de uma perspectiva da modernidade, na qual a relação pedagógica experienciada envolve professor, conhecimento e estudante. Ele reclama por “dimensões mais profundas de diálogo, cujas potencialidades podem possibilitar novas formas de interação” (STECANELA, 2018, p. 936). Os fatores apontados por Gustavo sugerem pensar em uma relação pedagógica reconfigurada, que estabeleça redes de diálogo potencializadoras de interação entre o conhecimento, o professor e o estudante, permeados pelo ensinar, aprender e pesquisar.

A categoria *Escola como laboratório da vida cotidiana* é narrada pelos/pelas jovens estudantes como um espaço que vivencia a identificação de seus desafios e de suas reais necessidades. Percebem as deficiências da escola e comunicam que ela faz parte de sua vida, mas a vida não é a escola. Sinalizam um distanciamento entre o que acontece dentro e fora dela.

Nesse sentido Carrano e Martins (2011, p. 45) defendem a importância de contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos. A pesquisa na escola pode contribuir na constituição desse acervo pessoal, além de promover a visibilidade do que acontece dentro e fora do espaço escolar, superando a homogeneização do jovem como aluno.

10 SEMINÁRIO INTEGRADO E A PESQUISA NA ESCOLA: UM PORTAL DE PASSAGEM

Na teoria é possível, mas na prática é diferente, ou seja, nem tudo acontece. *Eu acho que na teoria tudo dá né? Mas na prática, daí, já muda.* (Elisa). A narrativa de Elisa foi seguida da palavra ‘será’ e acrescida de interrogação, ambas incluídas com o intuito de provocar a aceitação de que ‘tudo dá’ e sinalizar as dúvidas que cercam essa afirmação vinculada às mudanças vividas a partir da proposta do Ensino Médio Politécnico, mais especificamente com relação ao espaço do Seminário Integrado.

Conforme anunciado nos capítulos anteriores, o Seminário Integrado foi inserido nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, a partir da política educacional Ensino Médio Politécnico, vinculada à reestruturação curricular da etapa final da Educação Básica. O Seminário Integrado teve enfoque investigativo e foi pensado para articular a escola e a pesquisa, os espaços escolares e os outros espaços, os estudantes e o cotidiano, fugindo da tradição disciplinar e trazendo uma abordagem inovadora e diferenciada.

A narrativa de Elisa, *eu acho que na teoria tudo dá né? Mas na prática daí já muda*, pontua a distância percebida entre a pretensão do Governo Estadual com a política orientadora das práticas e o que ela e seus colegas experienciaram no cotidiano escolar, aqui concebido na perspectiva de Pais como “uma rota de conhecimento” (2003, p. 31), com atenção ao que a paisagem, o cenário do Ensino Médio Politécnico mostra nos meandros do Seminário Integrado.

Neste capítulo, a atenção está voltada para a pesquisa na escola, vinculada ao espaço do Seminário Integrado na dimensão do tempo da escola, dos professores e dos/das jovens estudantes respectivamente. Dizendo de outra forma, inicialmente, trago o Seminário Integrado como aquele que *caiu de paraquedas* no currículo escolar e, conseqüentemente, *não agregou nada, e até o tiraram*. No segundo subtítulo, o Seminário Integrado é identificado como o *único momento que eles (professores) pegam firme na pesquisa, com espaço para pensar e evoluir*. Ao final do capítulo, mostro algumas temáticas investigadas pelos/pelas jovens estudantes ao longo dos estudos vinculados ao Seminário Integrado, permitindo carrilar e recarrilar entre *o que é e o que não é da escola*.

10.1 TIPO... CAIU DE PARAQUEDAS.

Laura expressa na discussão referente à terceira temática do Grupo Focal o que aconteceu na sua escola. *O Seminário Integrado tipo... caiu de paraquedas na rotina da escola* (Laura). Repentinamente, um novo espaço passou a contemplar o currículo do Ensino Médio público.

A política pública do Estado do Rio Grande do Sul Ensino Médio Politécnico, que deu origem ao Seminário Integrado, analisado neste estudo, foi uma das iniciativas encontrada pelos gestores na tentativa de reconfigurar o sistema escolar e a realidade dos/das jovens estudantes, respondendo ao enfrentamento da crise de sentido que acomete essa etapa da Educação Básica.

Há muitos desafios postos para a educação dos/das jovens estudantes. A escola de Ensino Médio está aberta e receber um novo público, todos os/as jovens até 17 anos, independente de classe social, cor, região, gênero; no entanto, “ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Nessa perspectiva, o Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2011 – 2014, com a política de reestruturação do Ensino Médio, buscou uma redefinição interna, um desvio possível, principalmente com a estruturação do espaço do Seminário Integrado como um dos pontos de diálogo com o cotidiano, com a curiosidade, com o mundo do trabalho e com o conhecimento.

Considerando a escola uma instituição em movimento, que ao mesmo tempo convive com propostas inovadoras e conservadoras, diversas alternativas chegam até ela, com objetivos de alcances diversos de acordo com o discurso e os princípios de cada gestão. Foi assim que o Seminário Integrado foi implantado nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, pensado e planejado por uma gestão de perfil progressista. Para Dayrell (2007, p. 1123):

o processo de implementação e avaliação dessas propostas vem colocando em questão, de alguma forma, a estrutura escolar, com determinada organização de tempos e espaços, o currículo e sua adequação, o papel dos atores escolares, dentre outras dimensões, envolvendo educadores, pais e especialistas em um debate acalorado.

Na proposta do Ensino Médio Politécnico, implantada em 2011 e contida seis anos depois, a organização dos tempos e dos espaços movimentou as escolas e os sujeitos envolvidos. Alguns debates aconteceram, mas outros foram silenciados ou não escutados. A narrativa de Natalia mostra que esse novo espaço, nomeado Seminário Integrado, chegou na escola, abalando a adequação dela e de seus atores.

As professoras falaram pra gente que eles passaram Seminário Integrado e que se dane. As professoras que se virem fazer... Que pesquisem... Nem as professoras sabiam como dar a aula. Tiveram que aprender para poder dar essa aula. (Natália)

Eles passaram e que se dane é uma narrativa que mostra como o Seminário Integrado chegou nas escolas e se aproximou dos professores, por meio de encontros de formação promovidos pelas Coordenadorias Regionais de Educação – CRE. No caso deste estudo, os encontros de formação foram promovidos pela 4ª CRE, região de abrangência das escolas envolvidas, em parceria com Instituições de Ensino Superior locais. Na sequência, a proposta foi anunciada aos jovens estudantes.

Ademais, a possível surpresa de alguns professores diante da obrigatoriedade e da necessidade de se aproximarem do estudo e da pesquisa que o Seminário Integrado, com enfoque investigativo, estava direcionando, ajuda-nos a entender o quão impactante foi, ou não, a aceitação e envolvimento com a proposta para muitos dos sujeitos envolvidos no cotidiano do Ensino Médio. No que se refere à postura investigativa e ao rigor epistemológico da pesquisa, cabe ao professor, de acordo com Stecanela e Williamson (2013, p. 292), “ser o guardião das competências mínimas a serem desenvolvidas, numa relação ética e política com as três dimensões do conteúdo”, a conceitual, a atitudinal e a procedimental, com vistas a um equilíbrio entre elas, relativo aos investimentos didático-pedagógicos.

Stecanela e Williamson (2013, p. 289) destacam que a pesquisa em sala de aula exige que o professor tenha um desempenho de sua “mais estrita função mediadora”, através da qual, em muitos momentos, “ele ensina até mesmo o que não sabe, pautado na permanente interrogação, convertendo-se num professor pesquisador, despindo-se de suas certezas”. Nesse sentido, o desenvolvimento da postura investigativa está intrinsecamente relacionado com a construção do conhecimento de professores e de estudantes, os quais partilham desse processo,

se fortalecem e fortalecem a ação pedagógica, estreitando a relação com o que acontece fora dos muros da escola. O caminho para que essa postura se desenvolva não é único. Muitos atalhos e direções diferentes podem ser adotadas. O Seminário Integrado, como uma possibilidade, foi convocado a estar em sintonia com a realidade dos/das jovens estudantes, mas nem sempre esteve.

Eles (coordenação) passam umas coisas, uma teoria, fazem uma reunião com os professores e eles tem que seguir uma regra, tem um histórico, um plano. (Otavio)

A narrativa de Otavio sinaliza a forma como a proposta foi conduzida, evidenciando a imposição dela. Possivelmente, Otavio comunica o que escutou de seus professores e Fabiana contrapõe o que está registrado com o que de fato acontece.

Outros/outras jovens percebem as políticas flutuantes no cenário educacional e a disputa de espaço para que uma ceda lugar para outra, ou para que a anterior seja suprimida e novas orientações sejam lançadas ao cenário educacional.

Foi feito tanto que teve Seminário Integrado, mas ele saiu. Então acho que se é para ter Seminário Integrado a gente tem que saber direitinho, não é só... (Elisa)

Elisa nos alerta ao que o professor José Clovis já havia mencionado na entrevista concedida em outubro de 2017: que o Ensino Médio Politécnico, o qual incluiu em sua proposta o Seminário Integrado, foi apresentado às escolas pela Secretaria Estadual de Educação, na gestão 2011 – 2014. O *saber direitinho* presente nas palavras de Elisa e interrompido na sequência endossa que, de fato, o Seminário Integrado *caiu de paraquedas*, como narrado por Laura. Além disso, mostra a falta de clareza, de orientação e de envolvimento com relação a esse novo espaço no currículo escolar. Contudo, a competência investigativa dos professores é preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, presente na Resolução N°2 de 1° de julho de 2015, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. Diante disso, o Seminário Integrado antecipou o que a legislação educacional preconizou mais tarde.

10.1.1 Em questão de estudo não agregou nada. Só ia lá porque era obrigado.

Que nem eu tinha comentado lá do Ensino Médio Politécnico. Ano passado foi o único ano que a gente teve Seminário Integrado. E aí, Seminário Integrado na primeira aula ela deixou claro que a gente ia aprender por trabalhos e a escola ia nos preparar pro Ensino Médio pros trabalhos que iriam vir. E a gente passou um ano inteiro pra fazer um festival de dança. Pra chegar no final do ano e apresentar uma dança e o livrinho. Só que o festival de dança não me agregou nada. Trabalho em equipe, essas coisas, sim. Isso sim. Porque em uma empresa tu precisa. Só que em questão de estudo, não agregou nada. Foi um ano que na aula do Seminário Integrado, pra mim, eu não aprendia nada. Só ia lá, por ir, porque era obrigado. (Gustavo)

Gustavo, estudante do 2º ano do Ensino Médio, mostra sua expectativa com o anúncio do que seria proposto pelo Seminário Integrado ao longo dos três anos; porém, *apresentar uma dança e um livrinho* ficou aquém do que esperava aprender. Essa narrativa mostra interpretações equivocadas em relação ao objetivo proposto no projeto do Seminário Integrado. Por outro lado, evidencia a realização da atividade com colegas, o trabalho em equipe como positivo e alinhado a um futuro. Enzo, Luana, Camila, Natalia e Rebeca expressam claramente seu descontentamento com o Seminário Integrado. Suas palavras nos mostram o Seminário Integrado como um espaço vazio, identificado como *ridículo* por Enzo. Para Luana, *não serviu para nada* e, para Camila, foi *injusto, uma perda de tempo. Eu me sentia mal.*

E no primeiro ano que a gente tinha dança, o grupo que dançava realmente ia ensaiar. Mas o grupo de quem não fazia nada, ficava andando pela escola. Sem aula. A professora nem vinha. A professora nem dava bola se tu tava ali ensaiando ou não. No final era a mesma nota pra todo mundo e deu. Ficava com raiva. (Rebeca)

Conforme essas narrativas, o Seminário Integrado estava descontextualizado, sem o foco no que foi proposto, ou seja, na investigação, na pesquisa, na aproximação e articulação com o cotidiano. A ausência física e descomprometida da docente pode ter potencializado a desvalorização desse espaço de estudo. As memórias de Luana e Sofia revelam sentimentos contraditórios: ao mesmo tempo em que a *raiva* estava presente, havia *empenho* de alguns, mas esse envolvimento não era considerado, talvez nem percebido ao longo do processo.

Eu não consigo nem te explicar, com raiva, porque a gente se empenhava. No caso, o meu grupo, no ano, eu vinha de noite ensaiar, pra representar a turma. Uma parte da turma, porque eram dois grupos. Então, a outra parte, nem aí. Não faziam nada e ganhavam a mesma nota. (Luana)

A narrativa de Sofia sinaliza o desgaste emocional na relação com os/as colegas e também o gasto financeiro experienciado com o Seminário Integrado durante sua realização, mas, ao final, destaca realização pelo resultado obtido.

Seminário Integrado, além de ter nos causado perda de tempo e de matérias, nos causou estresse. A única coisa que nos causou foi isso. Por exemplo, ano passado, a gente até tinha tempo pra fazer os curtas e tal. Agora, eu vejo os segundos anos que tão fazendo os curtas, eles não têm tempo pra fazer isso. E acaba sendo muito desgastante pra nós, porque além de ter sempre responsabilidade de fazer o trabalho, gerou gastos pra nós e também desgastes com os colegas. Porque é sempre assim, sempre os mesmos que fazem, mas na hora de ter nota, todo mundo quer ter. Ou, quando um pode, meia dúzia não pode. Então acabou sendo uma coisa muito desgastante. Tudo bem que, por exemplo, no final dos curtas, ali no ano passado, acabou sendo bem gratificante pra nós. Mas, no decorrer disso, a gente não conseguiu aproveitar. Durante o processo foi desgastante, cansativo, desafiador por motivos de tempo, de dificuldade para reunir os colegas, mas o resultado final foi destacado como 'gratificante'. (Sofia)

Tais narrativas mostram que ainda faltam espaços para os/as jovens estudantes serem escutados. O espaço de discussão oportunizado para essa investigação permitiu a escuta, e com ela percepções diversas e opostas com relação ao Seminário Integrado. Camila percebe que algumas mudanças, mesmo aos poucos, estão acontecendo:

Aos poucos está tendo uma mudança, sabe? Só que não é a grande maioria que aceita mudar. (Camila)

Os movimentos de conflito gerados a cada nova proposta de gestão pública, principalmente quando ela não é construída no coletivo, evidenciam resistências. Algumas perduram apenas por determinado período; outras são suprimidas; outras tantas, dentre elas o Seminário Integrado, são descartadas ou desviadas.

Com a mudança da gestão do governo do Estado do Rio Grande do Sul, compreendida entre 2015 e 2018, o Ensino Médio Politécnico não sofreu alterações nos dois primeiros anos; porém, a partir de 2017, o Seminário Integrado foi diluído, desviado ou se perdeu entre as áreas do conhecimento. Desse modo, o espaço destinado à investigação, à pesquisa na escola perdurou com essa identificação pelo período de seis anos. O desvio do Seminário Integrado gerou posicionamentos opostos dos/das jovens estudantes, mostrando que, ao contrário de alguns, esse espaço potencializa a articulação entre a escola e o cotidiano.

10.1.2 *Vai acontecendo que eles vão tirando.*

Só que acontece que as matérias que a gente pode pensar, que a gente pode conversar, que a gente teria que trocar informação tem que ver de um jeito diferente. Vai acontecendo que eles vão tirando. Tiraram Seminário Integrado que era uma matéria para tu ver isso, pesquisar as coisas, tu ver de uma maneira diferente. Tiraram. Filosofia e Sociologia que a gente tem que ver de uma maneira diferente, ainda assim a gente não vê. A gente quer tipo... foca naquilo ali, e aquilo ali tu vai ter que aprender. Mas não tipo, eu acho que seria no meu ver, o lugar e a hora de tu ver outras maneiras de pensar. Tu ver alguém que pensa de um jeito e tu aprender de outros jeitos também. Só que não é o que acontece. É bonitinho aqui, no papel, mas não, não rende, não vai para frente. (Fabiana)

Fabiana explicita vários apelos. Um deles se refere ao jeito diferente para que se possa pensar, para que aconteçam espaços para conversar. Ora, na narrativa de Fabiana, o espaço do Seminário Integrado propunha esse pensar, além da possibilidade de *tu ver de uma maneira diferente*, mostrando a riqueza da troca, do diálogo, da interação na construção do conhecimento. Ainda, sinaliza a distância entre o que está no papel e o que de fato aconteceu no cotidiano escolar em termos da efetivação da proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, a qual não rendeu, não foi para frente como tantas outras políticas flutuantes.

Paula e Tatiana identificam o Seminário Integrado estreitamente vinculado à pesquisa, mas, ao mesmo tempo, a uma aula, a uma disciplina, afirmando que, na grande maioria das escolas, ele foi assim situado, tanto por estudantes quanto por professores, como uma disciplina.

E além do mais tiraram a disciplina de Seminário Integrado que é pesquisa. Que era o que é voltado para esses projetos da feira e aí não tem mais. (Paula)

É um saco na verdade, porque era a disciplina que a gente tinha para pesquisar várias coisas. Era a única aula que a gente tinha para pesquisar. (Tatiana)

Alguns/algumas jovens estudantes expressam em suas narrativas um potencial de criticidade e um vínculo com a busca pelo conhecimento, que nos permite novamente colocar em discussão a expressão de que o/a jovem 'não quer nada com nada'. Fabiana lamenta a perda do espaço da pesquisa na escola, projetando a sequência dos estudos em nível superior. Mirela e Otavio compartilham a mesma opinião.

É aquele, o integrado. que foi tirado agora. É uma perda para a gente, porque é necessário, porque a gente faz pesquisa coisa assim no dia a dia pro trabalho de faculdade. Como tiraram isso a gente não tem mais uma base. A gente não tem como... Vai entrar na faculdade, por exemplo, vai fazer um projeto e tu não tem uma base do que fazer. (Fabiana)

A gente vai ter que se lascar lá na faculdade e aprender. (Otavio)

Daí, a gente vai ter que buscar tudo o que devia ter aprendido agora, vai ter que buscar depois. Até tem uma frase que complementa o que a Sofia falou 'Creio que a pesquisa nos leva a uma reflexão cultural e social do cotidiano da escola e também sobre nosso papel no meio escolar'. Falta isso para a gente. (Mirela)

Considerando as narrativas desses/dessas jovens, é possível perceber que, “entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal tendo em vista o seu processo de construção como aluno do ensino médio”. (SPOSITO E GALVÃO, 2004, p. 364).

Elisa sugere que *seria melhor ter o Seminário integrado e tirar o contra turno*, mas não atribui a ele a culpa pela ampliação da carga horária. Camila faz referência à forma como o Seminário Integrado aconteceu. Para ela, ele deveria ser um articulador entre a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Para muitos/muitas jovens, o Seminário Integrado foi sinônimo de ampliação da carga horária, como também um castigo pelo fato de irem à escola no contraturno.

Eu acho que se fosse bem aplicado o Seminário Integrado, podiam ter posto, não sei... Aberto nossos olhos pro mundo do trabalho. Vamos dizer assim. Que é o que seria o certo do Seminário Integrado. Direcionar para o mundo do trabalho. Ter um período a mais pra ter uma pesquisa vocacional, pra ensinar fazer um documento, ensinar alguma coisa assim, direcionar pro que tu quer da tua vida profissional. (Camila)

Acompanhada do Seminário Integrado, a proposta do Ensino Médio Politécnico impôs a ampliação da carga horária, sendo necessária a presença dos/das jovens estudantes durante mais tempo na escola. Algumas instituições de Ensino Médio ampliaram o tempo na escola, iniciando suas atividades mais cedo e prolongando seu término. Outras, porém, mantiveram o horário e acrescentaram um turno na jornada semanal dos estudantes. Em 2017, conforme anunciado anteriormente, o Seminário Integrado foi suprimido, mas a carga horária permanece ampliada, desconsiderando o/a jovem estudante – trabalhador. Alguns/algumas jovens como Carolina questionam o contraturno, mostrando que o que vale é a presença, o cumprimento da hora.

Não são avaliadas as aulas. As únicas coisas, por exemplo que são avaliadas no contra turno são as faltas. Se as tuas faltas têm atestado são abonadas, se não, não. Porque elas praticamente não valem nada, só para cumprir o horário, a hora que tem que ter. (Carolina)

Isis narra a ocupação deste turno, lembra dos/das colegas que trabalham e também da importância de estudar. Para ela, mais tempo na escola não é sinônimo de mais conhecimento.

Eu acho assim, que também agora com esse ensino, a gente ocupa uma tarde também. A gente vem de manhã e ocupa uma tarde ou duas não sei. Não sei como funciona. Aqui nós ocupamos uma tarde. Eu acho meio chato, porque tem pessoas que não têm condições de vir para a escola de tarde. Tem pessoas que trabalham para ajudar os pais, por exemplo, e não têm como vir. Então eles acabam acumulando muita coisa e a gente não tem tempo para tudo isso. Claro é ótimo estudar, tipo, enfim, ter esse conhecimento, só que como é muita coisa a gente acaba não conseguindo fazer tudo. (Isis)

Alfredo, ao escutar as palavras de Isis, na sequência comunica a necessidade de *achar um equilíbrio*. Ainda com relação ao equilíbrio, Raissa chama a atenção no sentido de *não tratar como se alguma coisa fosse melhor do que a outra*.

Enquanto alguns/algumas jovens lastimam a ‘perda’ do Seminário Integrado, em prol da continuidade dos estudos, outros, como Gustavo, pensam no ENEM e nos conteúdos necessários para aprovação em tal exame.

É eu entendo que a gente tem que ter bastante conteúdo, porque, querendo ou não, o nosso futuro é fazer uma prova pra passar numa faculdade. E às vezes só pesquisa de campo, que tem citações e tal... eu acho que daí tu vai fazer uma pesquisa de campo, às vezes tu não consegue aprender tanto quanto na sala de aula. Lógico que é bom, porque tu consegue entender de cultura, essas coisas assim são interessantes, mas, infelizmente eu acho que a gente precisa ter muito conteúdo pra passar num Enem, numa Federal, e daí na hora de fazer isso, infelizmente precisa decorar, precisa saber o conteúdo. Não é só uma explicação que vai conseguir te fazer passar. Pesquisa de campo não me ajuda tanto nisso. Porque assim, eu vou fazer uma pesquisa de campo, vou dar um exemplo daqui da escola. Se é um assunto voltado pra história de Caxias, por exemplo, lógico que não vai cair na prova! E aí eu prefiro, particularmente, ter um trabalho em sala de aula mais focado para isso. Pode ser até uma pesquisa e tal, mas, com o intuito de pensar no Enem, na faculdade, porque hoje só o Ensino Médio não me garante nada. E infelizmente precisa ir pra uma faculdade. Infelizmente não né... Felizmente tem que ir para uma faculdade. (Gustavo)

Não há relação entre o mundo *dentro* da escola, o mundo *fora* dela e o exame do ENEM, mas há perspectiva de passar no vestibular como objetificação da trajetória escolar. Otavio mostra naturalização em seu discurso, comunicando que, para alcançar seu propósito de futuro, é preciso memorizar para saber o conteúdo. Esse/essa jovem estudante não atribui sentido às experiências escolares a ponto de

garantir a compreensão de que “o cotidiano escolar não se reduz a um tempo de preparação para o futuro” (STECANELA, 2016, p. 676- 677). Nessa perspectiva, a vida escolar necessita ser entendida como a vida em si e percebida “como um espaço/tempo onde cada indivíduo, a seu modo, tem a possibilidade de fazer suas escolhas, perceber suas preferências, traçar seus objetivos, divertir-se, aprender, interagir, assumindo a autoria de sua trajetória”.

Desse modo, o Seminário Integrado, ao sair de cena, deixa uma lacuna nos saberes reivindicados por alguns/algumas jovens com vistas a seus projetos futuros. Além disso, reduz os espaços de discussão e de pesquisa na escola como princípio pedagógico, limitando os momentos para pensar.

10.2 SEMINÁRIO INTEGRADO! ACHO QUE AQUELE ERA O MOMENTO PARA A GENTE PENSAR, FAZER COISAS, TALVEZ, QUE NÃO SÃO DA ESCOLA.

Como a Sofia e a Laura tinham dito sobre Seminário Integrado. Acho que aquele era o momento para a gente pensar, fazer coisas, talvez, que não são da escola. Essa horazinha aí que poderia parecer muito pouco, mas ajudava, entende? De outras disciplinas ou até o Seminário Integrado, ajudava a elaborar trabalhos melhores, com mais profundidade no assunto. Isso foi tirado, de certo modo. Não que disciplina X seja melhor que disciplina Y, mas acho que todas deveriam se complementar entende, porque no final todas se complementam. (Alex)

Alex retoma em suas palavras ecos das narrativas dos/das colegas com relação ao Seminário Integrado e, ainda, mostra elementos que ajudam a analisar a importância desse espaço, não necessariamente como a única possibilidade de pensar e fazer coisas, *talvez que não são da escola*, mas que, para ele, contribuía. A palavra ‘talvez’ sugere pensar que a escola possa perceber o/a estudante em sua integralidade, sem afastar o que é e o que não é da escola. Há possibilidade de afastamento temporário daquilo que não é da escola? O que é considerado não escolar? O/a jovem estudante não é estudante apenas na escola e não é jovem apenas fora dela, conforme apresentado em capítulo anterior.

Analisando a narrativa de Alex, na escola, nem todos os momentos, nem todos os espaços são ‘para pensar’. O espaço para pensar está vinculado a um momento em específico? Ou quem sabe a alguma disciplina ou área do conhecimento? A *horazinha* a que Alex se refere é o período, o tempo destinado ao Seminário Integrado, o qual, na sua concepção, contribuiu para aproximar o que

acontece *dentro* da escola com o que se passa *fora* dela. Ou seja, o Seminário Integrado mostrava-se o espaço de articulação entre esses mundos, essas realidades. Era o momento de eliminar o portal, de extinguir a passagem, usada como metáfora anteriormente. Era o espaço e o tempo para buscar respostas a algumas curiosidades ingênuas que se esforçavam para romper certas barreiras, mesmo que invisíveis, e trazer para dentro da escola outros jeitos de ser, de se relacionar, de aprender, de conhecer. Era o momento de *fazer coisas que, talvez, não são da escola*, mas com as quais os/as jovens estudantes podem dar sentido a ela.

A politecnia, princípio organizador da PREM/RS, visa à compreensão e à transformação da realidade pela aproximação com o mundo do trabalho e pela promoção da formação científico-tecnológica e sócio-histórica. Tal princípio prevê um currículo integrado, no qual atores das escolas, instituições de formação de professores e órgãos gestores estejam envolvidos em um trabalho coletivo (RIO GRANDE DO SUL, 2011). As palavras de Alex mostram que a lógica disciplinar ainda não foi superada, mas apontam o Seminário Integrado como um diferencial, um articulador entre as experiências escolares e juvenis.

Alex também se refere à *profundidade no assunto*. Nesse sentido, o Seminário Integrado ajudava, mas não era tarefa apenas dele, ou seja, sua narrativa mostra que, na escola, há que acontecer vários rompimentos, algumas paradas e até mudanças de rota para poder seguir viagem pelos trilhos do compartilhamento, em um recarrilar aproximado entre as áreas do conhecimento.

Podemos aqui analisar, considerando as narrativas de alguns/algumas jovens, que os estudos oportunizados pelo Seminário Integrado permitiram uma aproximação com a curiosidade epistemológica devido à percepção da complementação entre as disciplinas, da relação entre os estudos. De certa forma, há presença da interdisciplinaridade nas palavras desse jovem estudante, o que não significa sua efetivação. Alex seguiu comunicando sobre o espaço do Seminário Integrado vivido na escola.

Eu senti que teve aquela liberdade, um ponto que todos podiam se unir, entende? Todo mundo podia fazer uma coisa mais voltada para o dia a dia, uma coisa mais ou menos que a gente ia usar mesmo. (Alex)

Algumas percepções são bastante pessoais, mas a maioria dos/das jovens narra sobre coisas que iriam 'usar mesmo', coisas, para eles/elas, consideradas da vida. A liberdade anunciada nas palavras de Alex encontra, no Seminário Integrado, um espaço para a sábia curiosidade, que, até então, não encontrava lugar *nas coisas da escola*. Essas eram feitas sempre da mesma maneira, "por recursos a práticas constantemente adversas à inovação", configurando um campo de ritualidades, sendo a rotina considerada um elemento básico das atividades do dia a dia, a qual é entendida como rota, como "caminhos de encruzilhada entre a rotina e a ruptura [...] passando a paisagem social a pente fino, procurando os significantes mais do que os significados, juntando-os como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo" (PAIS, 2003a, p. 29).

Sofia aprofunda essa questão e comunica que o Seminário Integrado foi um espaço de abertura para crescer, evoluir, pensar diferente, "sair da caixinha", afastar-se do padrão, abrindo novas possibilidades de ver e de ler o mundo.

Eu acho que o Seminário, ele abria mais nossa mente, sabe? Ah! Vamos fazer uma pesquisa sobre tal assunto, mas dentro desse assunto pesquisem algo que vocês gostariam de saber, se identifiquem e façam essa pesquisa, esse desenvolvimento, esse projeto. Então era uma coisa que realmente abria nossa mente. É isso. Eles não estavam querendo tirar filosofia, sociologia, essas matérias que fazem a gente pensar, mas contra essa posição de corretinhos, bonitinhos, de só obedecer. Não que fosse virar uma algazarra, mas a gente não ser tão... assim fechadinho, com a mente pequena sabe? Eu acho que o Seminário proporcionava isso. A gente pensar, a gente evoluir. No meu ver. (Sofia)

O Seminário Integrado é percebido de modo bastante semelhante pelos/pelas jovens estudantes, independentemente do ano do Ensino Médio que frequentam: 1º, 2º ou 3º, mesmo não o tendo vivenciado no cotidiano escolar, no caso, os/as estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Sofia retrata o Seminário Integrado como o espaço que permitiu uma experiência escolar para além dos saberes sistemáticos, apontando significados próximos à tríade do conhecimento de Freire, ou seja, no movimento que parte da curiosidade ingênua, desloca-se para a curiosidade crítica com aproximações à curiosidade epistemológica. O movimento narrado por Sofia, envolvendo *pensar e evoluir*, aproxima-se da afirmação compartilhada por Stecanela (2018, p. 943), em que "os atores da escola não se conformam em ser apenas objeto da relação". Os/as jovens estudantes requerem espaço para serem sujeitos ativos e críticos na experiência escolar.

Além da abertura e da evolução como pessoa, oportunizada pelo acesso a outros conhecimentos, mencionada por Sofia, Mirela percebe a pesquisa como uma forma de encontro consigo mesma e com o mundo em que vive. Para ela, *pesquisando a gente consegue se encontrar mais até com nós mesmos, e como a gente vive no nosso meio*. A narrativa de Mirela mostra indícios de superação de um pensar ingênuo, o qual, para Freire, se agarra, se garante e se ajusta a uma realidade, com deslocamentos em direção a um pensar crítico que reconhece a realidade como processo em constante transformação e permanente humanização e não como algo estático (FREIRE, 2015, p. 111-112). Nessa perspectiva, Mirela desperta da ingenuidade para a criticidade. Nas palavras de Fiorio (2015, p. 20), “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é luz interior da outra, uma comprometida com a outra”. A narrativa de Mirela evidencia essa consciência e o encontro consigo mesma, mas a pesquisa ainda tem endereço e horário para acontecer na escola.

Lara, que, em 2017, era estudante do 1º ano, não vivenciou o Seminário Integrado, mas narra sobre a pesquisa na escola e o interesse que ela pode desencadear no processo de aprendizagem, na aproximação com a curiosidade epistemológica. Lara situa as diferentes realidades dos/das colegas, como envolvimento com trabalho e outras atividades, além de mostrar o valor da relação entre colegas para os estudos, no momento da escuta, da socialização das descobertas pela pesquisa.

Aqui, mesmo falando sobre aluno fazer as pesquisas, eu acho que seria legal, que o aluno ia se interessar, sabe? Porque ele foi atrás, ele ia gostar porque ele não ia à toa pesquisar alguma coisa. Então... claro! Alguns não vão ter tempo, não iam poder pesquisar porque trabalham, mas a gente, colegas que são amigos vão se interessar pelo fato do outro está falando, do que sempre um professor ou uma professora falando lá na frente porque a gente cansa. Então a gente trazer alguma pesquisa pra sala é muito melhor porque a gente tem um público interessado. O aluno se interessa porque é um colega dele indo atrás. Então talvez vá influenciar ele e eu acho isso interessante. (Lara)

Fabiana, estudante do 2º ano, complementa, acrescentando pontos positivos relacionados à experiência vivida no Seminário Integrado em anos anteriores.

Como o Seminário que a gente teve na escola. É uma maneira da gente aprender. A gente fala de um assunto que gosta, com pessoas que a gente gosta de trabalhar, e, ainda, ao mesmo tempo estamos expondo para os outros, mostrando o que a gente aprendeu e eles podem aprender também. (Fabiana)

Moraes (2007) afirma que, ao propor a pesquisa na escola como ação primordial, simultaneamente, a linguagem é assumida pelos jovens estudantes por meio do falar, do ler e do escrever, ações essas que envolvem aprender. Vivenciar o Seminário Integrado, para alguns/algumas jovens, permitiu adentramentos e aprendizagens diversas. Também, comportou conexões entre as experiências escolares e os percursos juvenis, pois as identidades juvenis entram na escola todos os dias.

10.2.1 Pegar firme na pesquisa.

Foi dessa forma, *pegar firme na pesquisa*, que Paula se referiu ao estudo realizado para a Feira Multidisciplinar promovida pela escola. Essa narrativa de Paula contribui para pensar a pesquisa na escola ainda vinculada a momentos e ações isoladas promovidas por algum professor, pela coordenação ou pela direção da escola. Ainda não está inserida no currículo escolar, mas também não vinculada diretamente, ou, de forma explícita, ao Seminário Integrado.

Todo ano a gente tem a feira multidisciplinar, aí a gente escolhe uma área do conhecimento e a gente desenvolve uma pesquisa sobre alguma coisa, sobre algum assunto e tem que apresentar projeto, mas é o único momento que eles realmente pegam firme na pesquisa.
(Paula)

Outro ponto abordado por Letícia denuncia a frequência de atividades repetitivas presentes no cotidiano escolar, ao narrar que gostaria de *colocar mais em prática as coisas, não ficar só escrevendo, fazer mais pesquisas, pesquisas de campo*. (Letícia). Alguns/algumas jovens aqui representados nas palavras de Letícia associam a pesquisa a situações práticas, como pesquisas de campo, mas, ao mesmo tempo, mostram conhecer diferentes tipos de pesquisa. Se Letícia conhece a pesquisa de campo, supõe-se que tenha se aproximado dessa nomenclatura e, quem sabe, de outras estratégias de construção de dados, muitas vezes conhecidas apenas por aqueles que têm o privilégio de seguirem seus estudos em nível superior.

As narrativas sobre a presença da pesquisa como princípio pedagógico mostram que os/as estudantes querem um espaço, um lugar para descarrilar, para desalinhar e sair dos trilhos em busca de temáticas de seu interesse, desvelando

novas paisagens. A pesquisa na escola não precisa estar relacionada a um único endereço, a uma paragem pré-determinada, ela pode acontecer de forma mais livre, com respeito e incentivo à capacidade criadora e curiosamente sábia do estudante, ou seja, por meio da pesquisa como uma ferramenta de mediação pedagógica¹⁰⁹, tendo em vista o processo de construção do conhecimento.

É que eu acho que se as pessoas deixassem a gente mais livre para fazer pesquisa, não manter a gente sempre alinhado em alguma coisa. Isso não vai fazer a gente ter interesse em continuar na escola. Vão fazer todo mundo desistir. Não é à toa que vários alunos desistem. (Nadia)

A pesquisa como princípio pedagógico não está imbricada, incorporada nos espaços escolares, ainda não faz parte do cotidiano de grande parte das escolas, mas algumas experiências têm acontecido. As narrativas dos/das jovens estudantes do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, que vivenciaram a pesquisa na escola, pela via do Seminário Integrado, mostram ter experienciado diferentes situações e vislumbrado paisagens diversas. Algumas experiências contaram com trilhos desalinhados, causando certos abalos ao longo do caminho; outras tiveram a oportunidade de contar com linhas paralelas, alargando a capacidade de movimento pela pesquisa, além de manter, ou até ampliar, a velocidade e o destino planejados. Certas experiências enfrentaram sinais de travamento ou outras modalidades de controle de tráfego, dificultando seguir pelos trilhos da pesquisa na escola, como sublinha Nadia.

Outro aspecto por ela destacado tem relação com o alinhamento vivenciado em algumas escolas, o qual, nas suas palavras, é um dos motivos que leva jovens a desistirem de estudar, aumentando, por conseguinte, o índice de evasão escolar. As amarras do sistema escolar que impedem os/as jovens de ousar, de sair da linha, de desenhar novos trilhos podem encontrar certas folgas pela via da pesquisa na escola.

Eu acho que se eles botassem a gente pesquisar mais, seria bem melhor. A gente sabe o que está fazendo e pode trazer para aula alguma coisa, mostrar como se fossemos o professor e passar para a turma. (Carolina)

¹⁰⁹ A exemplo do curso de extensão da Universidade de Caxias do Sul, Projeto Escola e Pesquisa: um encontro possível, já em sua 19ª edição, que visa disseminar a pesquisa de opinião em sala de aula, convertendo-a em ferramenta pedagógica para a construção de conhecimentos significativos e pertinentes à realidade das escolas.

Na verdade, a gente sempre aprende pesquisando, então acho importante a gente fazer uma pesquisa, qualquer outra coisa. Na verdade, hoje em dia, é difícil alguém não ter o que pesquisar, sei lá...(Rafaela)

Fazer trabalho de pesquisa com outras pessoas e não sempre a mesma mesmice entre a turma. É pesquisa de campo que se diz? Para projetos, eu acho interessante saber a opinião das outras pessoas, porque da turma a gente já meio que se conhece, sabe como essa pessoa vai se opor, então eu acho que seria interessante fazer e saber a opinião das outras pessoas. (Paula)

Carolina mostra segurança e sinaliza saber o que está fazendo. Afirma, assim como Nadia e Rafaela, querer pesquisar, mas ainda precisa que alguém os ‘coloque’ no caminho, sinalize os trilhos e indique as paradas. Ainda não é uma atitude independente, autônoma. Cabe ao professor e à escola intervir, solicitar, encaminhar, orientar para a descoberta, pela via da pesquisa.

Aliada à pesquisa e ao estudo, a concepção de *passar* para a turma ainda está presente, colocando-se como professor, imaginando-se no lugar dele e se envolvendo na concepção de educação transmissiva. Essa concepção, aos poucos, pode encontrar na pesquisa vincos de fortalecimento para romper algumas barreiras em direção à promoção da ingenuidade, a qual, na lição de Freire, “não se faz automaticamente” (1996, p. 29). O educador tem compromisso com a pesquisa ao viver a prática de ensinar e de aprender, uma vez que essa, segundo Freire, “pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (1996, p. 24).

Desse modo, a força criadora do aprender, potencializada pela pesquisa na escola como princípio pedagógico, aproxima professores e estudantes do objeto que a curiosidade instiga a conhecer pela exigência do pensar certo, desencadeando o “ciclo gnosiológico” (FREIRE, 1996). Esse ciclo envolve a apropriação de conhecimentos já existentes e a produção de novos conhecimentos, ou seja, conhecimentos construídos e a construir.

Assim, no momento em que docentes e discentes estiverem envoltos pela força criadora do aprender, a pesquisa, aliada ao que Freire designará como *do-discência*, prática requerida pelos momentos do ciclo gnosiológico, redes de conhecimento se estabelecem, configurando o vivido por alguns/algumas jovens, reivindicado por outros/outras, e ainda distante dos/das demais estudantes e professores.

Aqui tem mais uma frase que eu achei interessante ‘creio que a pesquisa nos leva a uma reflexão cultural, social e do cotidiano da escola e também sobre nosso papel no meio escolar. Eu vejo por experiência que quando o professor C. de história e outros professores dão o conteúdo para a gente ir atrás e pesquisar eu me interessava mais. Porque se eu ganho uma coisa pronta... a professora chega e passa no quadro, muitas vezes, eu não tenho interesse naquilo. Então, eu acho que o aluno procurando, indo atrás é mais interessante e a gente aprende mais. Guarda dentro da gente mesmo. (Thalita)

A pesquisa, sinalizada por Thalita, representa um baú de aprendizagem, no qual é possível guardar o que aprendeu. Raissa destaca outras aprendizagens envolvidas no processo de pesquisa, como a oralidade. Todavia, destaca-se que a leitura e a escrita também se fazem presentes, pois, de acordo com Moraes (2007, p. 07) “falar, ler e escrever são modos de colocar-se no movimento de pensamentos que são tanto nossos como de outros sujeitos”. Por sua vez, Marcia ressalta o respeito à opinião do outro, às diferentes formas de pensar.

Tinha que apresentar (vários sim). Então treina a oralidade também. Muito importante, a gente tinha também na outra escola que treinar a oralidade. Porque é uma coisa que a gente não costuma treinar se a gente não apresentar muito trabalho, e é muito importante, não só na escola, mas quando tu for conversar com qualquer pessoa se tu tem uma oralidade boa e consegue expressar direito o que tu tá pensando é bem bom. (Raissa)

Claro que o que ajudava isso também era o respeito, tipo... Eu estava apresentando fatos e tinha gente que pensava a favor daquilo, tinha gente que pensava contra, mas todo mundo no final tinha que ficar quieto e aceitar. Era um fato. Daí, não rolava sempre de ser tranquilo, às vezes abria uns debates e quase saíam se esfaqueando, mas conforme ia passando o tempo, as pessoas passavam a aceitar aquilo como fato e, tipo, ia acalmando. Eu acho que a perda do Seminário e disso já meio que contribui a essa falta de ter que ouvir o outro e não aceitar como uma verdade absoluta, mas aprender a respeitar. (Marcia) (outros concordam com a cabeça)

No que se refere ao respeito, a aceitação a diferentes formas de pensar, Fabiana complementa que *nem tudo é do jeito que tu pensa, que tu quer*. Tobias acrescenta que *tem realidades diferentes*. A pesquisa na escola confere um espaço inusitado de aprendizagem, ao permitir aos jovens a construção de competências argumentativas que os constituem sujeitos capazes de participar “nas reconstruções sociais dos discursos em que estão envolvidos” (MORAES, 2007, p. 08). Isso significa aos jovens estudantes afastamento da alienação e possibilidade de se assumirem sujeitos históricos críticos capazes de intervir na realidade, constituindo, de acordo com Demo (1997), a qualidade política do educar pela pesquisa. Também confere a possibilidade de participação dos/das jovens em outros espaços de socialização, com criação e organização de “novas experiências de participação social e de intervenção na realidade, mais horizontais e de atuação local, sem deixar

de pensar globalmente, anunciando mudanças para o presente da sociedade e dos próprios jovens” (GIL, 2009, p. 170).

Marcia narra experiência de uma jovem que não viveu o Ensino Médio Politécnico e mostra que havia espaço para debate, para questionamento. Desse modo, de que adianta um espaço de Seminário Integrado se não há momento de discussão? Será que para que a curiosidade ingênua potencialize a curiosidade epistemológica e a criticidade permeie esse processo, há que impor um espaço ou há que oportunizar momentos? Talvez os momentos de encontro com as curiosidades entrelaçadas entre as sábias e as epistemológicas não permitam que muitos/muitas jovens sigam, como falou Marcia, pensando que a terra é plana.

Esse é do Politécnico. A minha irmã estudou antes disso acontecer na escola. Na época dela, o jeito dos professores, por mais que tenha sido antes e deveria ser mais restringido, quanto mais antigo mais conservador deveria ser. O professor tinha um plano bem menor para passar durante o ano. Tipo, tinha um espaço amplo que dava para ter esse debate tipo... tá, porque que tu pensa assim? Por que aquele pensa daquele jeito? O que fez ele chegar até esse ponto que ele vê o mundo dessa forma e por que que tu vê o mundo mais um universo colorido? Tinha esse espaço. Agora parece que tem mais nome para tu pesquisar de gente velha do que interpretar o que eles falavam antigamente e ver que... porque a gente não pensou direito, agora está acontecendo de novo. Tem uma citação que um professor nosso usou várias e várias aulas assim. Ele ficou batendo naquela tecla para ver se entrava na nossa cabeça que era: se não construíssem mais escolas teriam que construir mais presídios. Agora a gente chegou no que aquele cara tinha dito, mas ninguém prestou atenção naquele cara, naquela época. E a gente está seguindo assim, ele falou que sei lá. A terra é redonda, mas ainda tem gente que pensa que a terra é plana. E vamos deixar eles pensarem que a terra é plana, vai.. vai...indo. (Marcia)

Pesquisar por pesquisar não é o foco da maioria dos/das jovens estudantes. Freire nos contempla com a afirmação que “a educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem” e, desse modo, “saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (2000, p. 40).

No cotidiano do Ensino Médio Politécnico, mais especificamente do Seminário Integrado, a presença da pesquisa na escola como princípio pedagógico e a escolha da temática foi recorrente nas narrativas dos/das jovens estudantes, mostrando a significância de um espaço de articulação entre o que acontece na escola e fora dela. As narrativas de alguns/algumas jovens estudantes corroboram, no sentido de querer pesquisar assuntos que gostem, estabelecendo a partir desses, conexões com o conhecimento já existente, como rotas para o novo conhecimento em um

movimento circular ascendente do ciclo gnosiológico, transitando assim da ingenuidade para a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 29).

10.3 ENTRE O QUE É E O QUE NÃO É DA ESCOLA: ESCOLHA DAS TEMÁTICAS INVESTIGADAS PELAS SOMBRAS DO SEMINÁRIO INTEGRADO

Escolher um tema que gosta, eu acho que é melhor do que o professor dar um tema e te obrigar a fazer uma pesquisa sobre aquilo que tu não gosta. (Lilian)

No momento em que somos obrigados a fazer pesquisa sobre um tema, a gente não aprende nada sobre aquele tema, só decoramos, e a gente não absorve nada porque a gente não gosta do tema. Quando fazemos alguma coisa que gostamos a gente aprende, quando não gostamos a gente não leva nada. (Raíssa)

Lilian e Raíssa mostram a estreita relação entre a escolha do assunto a ser pesquisado e a curiosidade ingênua, a qual, se não inibida, mas promovida de rigor metodológico, pode aproximar os/as jovens da curiosidade epistemológica. Para Freire, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (1996, p. 85). Traduzindo essa afirmação de Freire para as palavras das jovens estudantes, a curiosidade que as inquieta, as move para a busca, deslocando para a aprendizagem, caso contrário acontece apenas a ação de decorar.

Elisa reforça as narrativas anteriores ao relatar que *seria muito interessante pesquisar algo que a gente gosta e poder expor depois*, comunicar as aprendizagens para outras pessoas, sejam elas colegas ou não. Moraes, Galiuzzi e Ramos destacam a importância de que a pesquisa em sala de aula “atinga um estágio de comunicar os resultados, de compartilhar novas compreensões, de manifestar novo estado do ser, do fazer e do conhecer” (2002, p. 19), sendo parte da construção de uma nova compreensão.

Em muitas escolas, a comunicação das aprendizagens acontece entre os/as colegas da turma. Elisa comenta sobre a interação com outras turmas, com outros colegas, quem sabe, com outras escolas. Paula ainda destaca a socialização como espaço de encontro, de exposição para mostrar o estudo e para se mostrar.

Todos os trabalhos que a gente faz, a maioria é tudo em turma. A gente apresenta para a turma, seria interessante essa interação. (Elisa)

Ah! Tem um trabalho que no ano que a gente faz, a gente vai para a rua literalmente que é a Parada Literária. Aí é uma coisa que é bem legal. A gente se expõe, desenvolve coisas sobre literatura que nós gostamos, músicas, teatros, enfim e aí a gente vai para a rua. Só que o problema é que as pessoas vêm o que a gente está fazendo ali, mas elas não sabem o porquê, o que que é isso, porque está acontecendo. Não tem uma explicação prévia sobre porque a gente está ali vestida, uns loucos fazendo as coisas! (Paula)

A escolha da temática e a presença da pesquisa no currículo da escola são destacadas por Enzo como parte do currículo escolar.

A minha narrativa (escrita por jovens do Ensino Médio) fala que seria bom se os professores fizessem projetos novos, em que a gente poderia escolher o assunto que a gente deveria tratar. Mas eu acredito que, esse ano, a gente trabalhou com diversos campos e a gente teve até uma pesquisa. Então eu acredito que está dentro do que está inserido no currículo escolar. (Enzo)

Quando a escolha do tema não é permitida, a pesquisa acontece de maneira superficial, apenas para cumprimento de tarefa solicitada conforme exemplifica Elena.

A gente até aprende um pouco mais sobre o assunto do trabalho e tal, mas não a professora dar: pesquisem sobre por exemplo “quadro branco” e a gente vai lá pesquisa, vê um monte de coisa, digita, faz o trabalho e entrega. A gente não fica indo a fundo pesquisando, se interessando num trabalho que é só para tirar nota mesmo. (Elena)

Sabrina, ao ler a citação “A pesquisa é o processo que integrado ao cotidiano da escola garante a apropriação adequada da realidade” (PREM/RS, 2011), mostra que a pesquisa e o *conteúdo normal*, entendido por ela como aquele previamente definido, listado e apresentado no início do ano, estão bastante distantes do que acontece no cotidiano. Para ela, às vezes *a gente não pesquisa a realidade, a gente pesquisa o conteúdo normal* (Sabrina), aquele previamente definido pelo sistema de ensino. Nesse caso, a curiosidade ingênua não se manifesta de forma espontânea, nem foi motivada pela proposta do Seminário Integrado. De certo modo, precisou ser instigada, mobilizada, encontrada para a realização de uma atividade proposta pela escola após ser implementada pela gestão, como anunciado anteriormente.

A educação pela pesquisa, na perspectiva de Moraes (2002, p. 88), é uma das maneiras de incentivar a participação dos estudantes no processo de (re)construção do conhecimento. Esse processo, nas palavras do autor, pode ser entendido “como a produção de um conhecimento inovador que inclui interpretação própria, formulação pessoal, saber pensar e aprender a aprender”. Desse modo,

“educar pela pesquisa é ir contra a cópia, a condição de objeto e a manipulação do aluno”. Para Deise, a pesquisa na escola caracteriza *uma aula diferente*, pois normalmente é muito cansativo.

Se o professor desse um pouco mais de liberdade para os alunos, eles participariam e iriam pensar bem mais. É só a opinião deles que está certa. E isso é cansativo na maioria das vezes. A gente pesquisar as coisas que a gente gosta e eles aceitarem uma aula diferente. (Deise)

As narrativas de grande parte dos/das jovens estudantes reverberam a importância da escolha do assunto a ser pesquisado e sublinha a denúncia feita por outros/outras jovens, com relação à indicação de temáticas de estudo, não tendo autonomia na escolha do tema. Esse flagrante dá indícios de que, em algumas escolas, o Seminário Integrado apenas aconteceu, a carga horária foi cumprida, mas a pesquisa foi vivida de maneira atravessada. Por outro lado, algumas poucas escolas, ao planejarem encontros de formação de professores, não apenas do Ensino Médio, mas do Ensino Fundamental, acompanhando a mobilização de colegas que atuaram no Seminário Integrado, oportunizaram aos demais professores formações vinculadas à pesquisa na escola.

Penso que essa mobilização, característica de algumas equipes diretivas, pode ter acontecido com vistas a potencializar a pesquisa na escola, desde o Ensino Fundamental, e, talvez, com algumas particularidades, na Educação Infantil. Outro motivo para essa formação pode estar vinculado à crença, ou não, na validade da pesquisa na escola, ou por existirem professores do Seminário Integrado compartilhando o vivido com a pesquisa no Ensino Médio, desmistificando ou elucidando-a, ou ainda por orientação da mantenedora, como parte da política educacional.

O contrário, ou seja, o desagrado, as reclamações e as queixas¹¹⁰ também circundaram as escolas. Muitas particularidades precisam ser consideradas. Vale destacar que o perfil do professor que atuou no Seminário Integrado foi um potencializador, ou não, da pesquisa na escola como princípio pedagógico. Alguns/algumas estudantes, flagrados nas palavras de Denise e Flavia, optam pelo não envolvimento com a própria aprendizagem. Ambas comunicam não assumir tal

¹¹⁰ Categorizadas por Stecanela (2016 e 2018) como culturas da reclamação.

atitude, antes sim adotam a busca e a pesquisa como rotas para o conhecimento e não se prendem a desculpas ou comodidades.

Eu li (Tirinha D) e achei interessante uma coisa. Que aqui tem um assunto que a gente...Calma! Deixa eu tentar explicar...(risos). É que agora eu não quero ficar contra a gente, porque tem muitos trabalhos que a gente pega e a gente, como aqui, tá dizendo que ele nunca conheceu um deserto. A gente nunca foi pra Europa, Estados Unidos e a gente estuda sobre eles. E aqui ele fala que ele não vai pesquisar, porque ele não conhece. E aí eu acho errado. Porque a gente tem que pesquisar pra gente conhecer. Então, ele não quer desperdiçar o tempo dele conhecendo pra fazer um trabalho, e sim assistindo um desenho. Então, eu acho que às vezes, a gente tem que sim, pesquisar, antes de dizer que não conhece. (Denise)

Pois é... a minha é a mesma tirinha dela. Eu concordo com ela, porque na minha opinião tem alguns alunos que fazem isso. Que às vezes tem tempo, não trabalham, não faz tal coisa, simplesmente não faz porque não quer, não quer desperdiçar o tempo, e, realmente faz isso, vai assistir TV. (Flavia)

A pesquisa vinculada ao Seminário Integrado teve diferentes repercussões e diversos desencadeamentos ao longo dos seis anos em que foi contemplada no currículo escolar.

Thalita mostra a importância de estudar *temas que com certeza a gente gosta, que a gente tem curiosidade, que a gente trouxe* (Thalita). A curiosidade está presente na narrativa de Thalita vinculada à escolha da temática. Para alguns/algumas jovens, a escolha de um tema de pesquisa não foi tarefa fácil, exigiu esforço, considerando que a escola tradicional, vinculada meramente à transmissão de conteúdo, dificilmente tem oportunizado este espaço.

Alguns/algumas jovens, aqueles/aquelas cujo vínculo com a escola e com o aprender está firmado há mais tempo, viveram, nesse momento, a oportunidade de conhecer melhor um assunto de seu interesse, de sua curiosidade, entre tantas outras atividades e demandas da vida escolar, social e pessoal. Outros/outras jovens, porém, considerando a heterogeneidade dos discentes, talvez tenham experienciado o espaço do Seminário Integrado e a oportunidade de escolher um assunto, estudar e o conhecer melhor, como mais uma tarefa a ser cumprida e avaliada ao final.

A afirmação de Marcia *porque a gente é tudo curioso*, corrobora Freire (1996, p. 85), ao defender a curiosidade como direito. A simples transmissão de conteúdo tem ocultado, quem sabe anestesiado, a curiosidade dos/das estudantes. Para Freire:

Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindilo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85 - Grifos do autor)

Vários motivos podem ser elencados ao pensarmos a domesticação da curiosidade, como afirma Freire (1996), entre eles, a burocratização do ensino, a rigorosidade e a padronização do próprio sistema, o tipo de educação na qual o professor ensina e o aluno aprende. O Seminário Integrado contribui para desfazer as amarras da curiosidade já domesticada ou castrada ao longo da trajetória escolar, na forma da aula constituída na exposição do conteúdo, no texto, seguido de perguntas, de questionário, da leitura pela leitura, da cópia pela cópia.

Paulo se coloca no lugar do estudante que está acostumado ao método tradicional, à passividade. Ele mostra conformismo e domesticação de sua curiosidade.

Não é assim... o que vocês querem estudar. Tem que ser o que o professor tem que passar. Não é assim estudar o que o cara quer. É o que o professor está passando. Se eu quiser ver outro assunto eu vou lá e procuro em casa. O professor não vai ficar passando coisa para mim. Ele vai passar a aula pra mim. (Paulo)

O espaço do Seminário Integrado teve seu foco voltado para investigação da temática sugerida pelo professor e não o que os/as jovens queriam, a curiosidade ingênua foi 'calada', 'amordaçada' no espaço da escola, mas, para Paulo, em outros lugares, como em sua casa, é possível. A curiosidade espontânea, que por meio do rigor metodológico, mediado por uma educação problematizadora, na concepção de Freire, aproxima-se da criticidade, dá indícios, na narrativa de Paulo, de que ainda se encontra desacelerada no processo de aprendizagem. Desse modo, no espaço escolar, o lugar do/da jovem estudantes é de ouvinte, sua postura é passiva.

Por outro lado, considerando as palavras de outros/outras jovens estudantes, o espaço do Seminário Integrado permitiu uma aproximação com o direito de 'curiosar', tão distanciado dos bancos escolares, principalmente se pensarmos o jovem do Ensino Médio, que há, pelo menos nove anos, frequenta a escola. O Seminário Integrado não solucionou a situação enfrentada pelo Ensino Médio, mas articulou junto às escolas públicas e ações de alguns professores, possivelmente simpatizantes dos espaços de pesquisa na escola, a vivência de momentos e de

aprendizagens a partir de temáticas de seu interesse, de seu cotidiano, até então não experienciadas ou sem espaço para “curiosar”, para saber mais, para buscar respostas às perguntas que não estão nos livros didáticos, nem no planejamento do professor.

Alfredo e Raissa associam a escolha da temática ao interesse em saber mais, mostrando “consciência de sua inconclusão” (FREIRE, 2015, p. 102), o que os coloca como sujeitos históricos em movimento gnosiológico, com desafios permanentes em busca de novos conhecimentos. Busca esta, que, realizada em comunhão entre educandos e educadores, supera o “intelectualismo alientante” da prática “bancária” e se aproxima do que, para Freire (2015, p. 105), é o “ser mais”.

Quando é algo que tu gosta, que tu quer alguma coisa, tu corre atrás e se torna muito mais interessante. (Alfredo)

Talvez quando tu pesquisa, tu foca naquilo que te interessa mais. Vamos dizer... sobre uma guerra, e eu sou mais interessada na parte das mortes, da arma. Tu foca mais no assunto que tu quer e começa a aprender mais. Isso! E daí se interessa. (Raissa)

A gente teve até uma pesquisa, então eu acredito que tá dentro do que tá inserido no currículo escolar. Acredito que nesse ano a gente tá trabalhando com bastante coisa desse gênero. (Enzo)

Além do interesse, do foco e da ampliação da aprendizagem, a maior participação em aula é narrada por Otávio, que também destaca os saberes prévios, os saberes da experiência, além da participação em aula.

Por exemplo, a gente chega na escola, a gente já sabe um pouco pra falar, não é só o professor que chega e isso, e isso, e isso e deu. Não. A gente já sabe. Ah! Mas tem isso aqui, tem outra coisa também que a gente pode falar do assunto. A gente participa. A gente consegue participar mais da aula. O professor também aprende. O professor em si ele vai aprender também, porque tem coisas que ele também não sabe. Não é porque ele é professor que ele vai saber de tudo, tudo, tudo. Também para ele e para gente. Eu acho que é uma complementação né, um complementa o outro. (Otávio)

O destaque para o movimento da aprendizagem que envolve tanto o professor como o/a jovem estudante, mencionado por Otávio, aproxima-se dos ensinamentos de Freire (1996, p. 28-29), ao sublinhar que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Nessa perspectiva, os momentos do ciclo gnosiológico, colocam à curiosidade ingênua, exigências de um pensar certo, que,

com rigorosidade metódica, transita em direção aos trilhos da curiosidade epistemológica.

Ainda em relação ao envolvimento do/da jovem estudante com a pesquisa, Lara, inspirada pela tirinha proposta para desencadear a discussão, associa a aprendizagem com o processo de pesquisa e a exigência que a mesma impõe.

A minha tirinha (A) é a mesma dele. Ele fala assim... que ele não devia se preocupar com toda essa questão de prazo e assunto, e sim com o processo sabe? O que ele aprendeu com isso? Eu acho que os pais, eles incentivam muito a gente a fazer esses trabalhos gigantes e eles dizem que na faculdade vai ser até pior, mas querendo ou não a gente não quer fazer trabalho grande agora. A gente quer aprender a matéria e eu acho que quando a gente faz trabalho, tudo bem a gente aprende bem mais do que em aula, porque a gente pesquisa e não é a professora que entrega. Mas eu acho que também a gente se cansa porque tem que seguir tanta regrinha que a gente acaba se estressando. (Lara)

A narrativa de Lara chama atenção para a presença dos pais e a perspectiva de seguir os estudos em nível superior. Ao mesmo tempo, ela quer viver e aprender 'agora', mostrando que, para aprender, não basta uma 'entrega' do professor, é necessário que o estudante pesquise, mas que não seja algo muito complexo. E, ainda, pesquisar exige seguir 'regrinhas', como Elena complementa, ao narrar que *é muita coisinha, é Arial e essas coisas, e isso acaba sendo trabalhoso*. (Elena)

O processo de pesquisa oportunizado nos espaços do Seminário Integrado previa, em sua proposta, a pesquisa como princípio pedagógico. Nesse sentido, algumas instituições, alguns professores vincularam a essa oportunidade a realização da pesquisa, partindo da elaboração de um projeto que visava às etapas da pesquisa, seguidas do desenvolvimento delas com posterior evento de divulgação. Natalia e Elisa rememoram aproximação com a pesquisa viabilizada pelo espaço do Seminário Integrado no 1º ano do Ensino Médio Politécnico.

As aulas de pesquisa? A gente não tinha. A gente chegou no 1º ano aqui e não sabia como fazer uma pesquisa, não tinha aula de Seminário Integrado antes. Nunca teve. Não sabia o que é. Não sabia formular uma pesquisa. Que tem vários passos, tem as hipóteses, o objetivo geral, não sabia o que que era cada etapa. No 1º ano a gente fez pesquisa porque tinha o Seminário Integrado. (Natalia)

Começava no começo do ano até o fim. Tinha as aulas, também tinha as trocas de professores. Trocou bastante. A gente estava entrando num ritmo, aprendendo tudo aquilo que era Seminário Integrado e depois trocou a professora e a gente ficou um pouco perdido. (Elisa)

Natalia e Elisa, no momento desta narrativa, em 2017, estavam no 2º ano do Ensino Médio e não viviam mais o Seminário Integrado. Tiveram essa experiência

apenas em 2016, quando cursavam o 1º ano. As etapas da pesquisa ainda estão presentes em sua narrativa, mostrando aprendizagens e contrapondo a “decoreba”¹¹¹ que os/as jovens tanto enfatizam. Se essas etapas estão presentes, podemos considerar que a aprendizagem aconteceu, que o conhecimento foi construído, que a experiência escolar de pesquisa foi significativa.

Ao pensar em quem seriam os sujeitos pesquisadores, alguns/algumas estudantes ainda não se identificam como tais. Carlos narra que *deviam ser os alunos*. Mas, imediatamente, Elena contrapõe.

Como sujeitos pesquisadores eu vejo os professores, nem professores, alguém bem “mais alto”, professores que impõe o que a gente tem que estudar ou não. Meio que fazem nosso currículo. (Elena)

Ainda estamos distantes da pesquisa como princípio pedagógico. O Seminário Integrado foi uma tentativa real de fazer a pesquisa acontecer na escola pública, mas, como toda política, não garantiu sua efetivação. Há muitos fatores envolvidos. Podemos considerar desde o contexto da influência desta política até o contexto de sua prática. Os/as estudantes e professores envolvidos neste processo da pesquisa, apresentaram diferentes níveis de envolvimento, desde os mais superficiais e indiferentes, até os mais engajados e inteiros na articulação da proposta. Natalia, Laura e Paula corroboram essa ideia. A experiência vivenciada no Seminário Integrado permitiu identificarem a pesquisa na escola e as possibilidades que esta metodologia permite, inclusive, no que se refere ao sair da sala de aula e ocupar outros espaços da escola.

A gente tinha tempo para pesquisar. (Natalia)

Era a única aula diferenciada que a gente tinha para fazer uma pesquisa nos computadores e tal, saia da sala. (Laura)

E querendo ou não nos preparava para esses projetos. Porque até então a gente vinha do Ensino Fundamental onde era totalmente diferente e não tinha essas propostas de trabalhos, e aqui a gente se preparava mais. (Paula)

Por que não pesquisar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Por que apenas no Ensino Médio? De que preparação Paula fala? A que aula diferenciada Laura se refere? A pesquisa como uma possibilidade de aula diferente,

¹¹¹ Memorização de informações.

mencionado por Stephen Ball e Richard Bowe (apud MAINARDES, 2006) e do que a proposta previa nas orientações encaminhadas para as escolas.

Eu não estudava aqui ano passado. Lá na minha escola a gente tinha o Seminário. A gente passou o primeiro trimestre inteiro tendo aulas teóricas, sobre como achar um tema, como entrar mais aprofundado nesse tema, porque tu pega um. Só que tem vários outros tópicos que tu pode estudar. Então, se tu pegasse esse tema e não falasse sobre todos os tópicos, o teu trabalho não ficaria completo. Então, a gente soube como se aprofundar mais sobre como fazer assim. E todos os trabalhos que o Ensino Médio fez, eram trabalhos que poderiam ser agregados na escola. O meu era pra **aproveitar a água da chuva pra descargas no banheiro**, porque gasta muito, então, podia usar pra outras coisas. Então, a gente fez esse projeto, a gente fez uma maquete. A gente fez um negócio que eles ficaram com esse projeto lá para futuramente realmente poderem usar. Então, eu acho que isso seria um trabalho, assim, um seminário mesmo, e não uma dança. (Rita)

Rita critica a proposta da escola atual, vinculada à dança. Para ela, um *seminário mesmo* envolve aprofundamento teórico, o qual ela não consegue identificar na dança pela dança. Thalita, estudante do 3º ano do Ensino Médio, retoma a questão da temática e narra o que pesquisou no 1º e 2º anos, pois, em 2017, conforme mencionado, o Seminário Integrado foi ‘dissolvido’ entre as áreas do conhecimento.

Eu pesquisei sobre a **evasão escolar** num ano. No outro ano foi sobre **drogas**. Vamos dizer assim o que uma pessoa drogada traz para a sociedade e o que a sociedade pensa dela. (Thalita)

Márcia também lembra as temáticas estudadas e menciona o foco dado à investigação ao longo dos anos em que o Seminário Integrado esteve vinculado ao currículo do Ensino Médio.

Eu tinha pesquisado sobre aquela parte de tabus e tal, era um tema bem amplo. Conforme os anos foram passando eu fui focando. Um ano era mais sobre o **tabu de falar sobre drogas**, os outros sobre a **sexualidade** e o outro sobre **gravidez na adolescência**. Foi diferenciando tudo dentro do tema maior. (Márcia)

Alguns/algumas jovens rememoraram as temáticas estudadas a partir do proposto pelo Seminário Integrado; outros/outras, porém, perceberam, ao longo dos anos, que não deveria ser qualquer trabalhinho. Desse modo, é possível identificar que o/a jovem estudante quer mais e não sempre o mesmo.

Às vezes a gente pode escolher o tema relacionado, tipo aquele estudo que a gente fez dos **motores em Ciências**. (Lucas)

Eu como gosto da área de saúde mental, de Psicologia, eu pesquisei a **depressão**, a **ansiedade**... Esses problemas de **saúde mental**. (Sabrina)

As narrativas de Lucas e Sabrina tratam dos assuntos envolvidos nos estudos do Seminário Integrado, cada qual direcionado para o que gosta, o que quer saber mais. Lucas, aproximando interesse na área da mecânica, da Engenharia; e Sabrina, com foco nas temáticas da Psicologia. A investigação proposta no Seminário Temático também oportunizou aos jovens que puderam escolher a temática e conhecer melhor uma futura área de atuação profissional, aproximando-se, assim, de um dos objetivos do Ensino Médio Politécnico, no que se refere ao mercado de trabalho.

A mesma situação é apresentada por Natalia, mas, além do tema, ela identifica o tipo de pesquisa, explicita que foi elaborado questionário para conhecer melhor essa realidade, indicando a realização de uma pesquisa de opinião para ter conhecimento de *como acontece mesmo*.

Pesquisando a gente vai ter algum conhecimento da realidade, do que acontece mesmo. Por exemplo no Seminário a gente fez pesquisa de campo, algo que a gente tinha que fazer. Aí ia nas ruas, conforme a área, e a gente fez uma pesquisa. Nós fomos em uma **academia**, a gente distribuiu questionários. Então temos um conhecimento da realidade de como acontece mesmo. (Natalia)

Para Elena, ter a oportunidade de escolher o assunto, a partir de um tema amplo indicado pelo professor, também foi relevante.

Tipo assim... queria ter aula mais interessantes e tal, fazer pesquisa de campo com o tema que a gente escolhesse. Depois que aconteceu uma feira de ciências, eles deram **cultura geral**. A gente podia escolher qualquer tema dentro desse assunto. Daí foi legal. (Elena)

Daniela não experienciou a pesquisa no Seminário Integrado, mas, se tivesse essa oportunidade, destaca, em sua narrativa, o estudo que faria, mostrando sua sensibilidade diante da realidade atual no que se refere às questões humanitárias. A narrativa de Daniela nos mostra que podemos conjugar o verbo esperança: podemos 'esperançar' diante da preocupação revelada.

Eu pesquisaria **causas humanitárias**, que como tudo aquilo que tá acontecendo, as guerras na Síria, a rivalidade entre os EUA e a Coréia, todo esse tipo de coisa que na verdade parece que não está colocando o ser humano na frente sabe? Parece que eles estão nem aí pro ser humano, não estão se preocupando com as pessoas que vão morrer, as pessoas que estão morrendo, a causa que isso está trazendo pro mundo, porque ninguém, óbvio, ninguém gosta de ver morte, ver guerra, sangue, ninguém gosta. (Daniela)

Para alguns/algumas jovens, o Seminário Integrado não teve sentido, passou despercebido, como para Afonso, que, ao ouvir as colegas, falou *Meu Deus! Nem me lembro desses trabalhos de Seminário*. Para Afonso, foi mais uma tarefa cumprida.

As palavras de Luana, motivadas pela leitura da narrativa de jovem que participou do estudo exploratório e foi desencadeadora de um dos momentos de discussão do Grupo Focal, mostra-nos que a pesquisa está ancorada em outra proposta, um projeto para toda a escola, que faz parte do currículo do Ensino Médio do 1º ano, no caso, a dança, e do 2º ano, o curta¹¹².

No primeiro ano a gente teve a dança. E daí tinha uma pesquisa. Porque aqui fala sobre pesquisa. Teve uma, mas não foi uma que todo mundo se envolveu, a gente era colega. Tinha que fazer nas normas da ABNT. A gente tinha que pesquisar sobre a **dança** que a gente ia fazer. A maioria não se envolveu com a pesquisa. Só dançou, ou nem dançou. Aí tinha gente que tinha muita vergonha. A profe dividiu então pra pesquisar, e daí, não pesquisou... foi bem difícil pra fazer a dança, pra chegar lá teve muitas brigas. Não só no nosso grupo, mas, nos outros. Aí depois teve o **curta**. O curta também teve uma pesquisa. É que também não era todo mundo que pesquisava. Mandava pra um e daí, ia montando o trabalho. Não era uma pesquisa que envolvia todo mundo, uma integração de todos. (Luana)

Além das temáticas expressas pelos/pelas estudantes, Sandra, coordenadora pedagógica do Ensino Médio da 4ª CRE, lembra de outros assuntos pesquisados nos espaços do Seminário Integrado, os quais foram socializados em eventos organizados por iniciativa das próprias escolas.

A gente visitou algumas mostras, não conseguimos ir em todas, mas eram pesquisas voltadas a todos os campos. Votados à saúde, bastante, relacionadas à praticidade do dia a dia. Lembro que umas meninas pesquisavam a questão de poder sair de casa com um **calçado e tivesse a possibilidade de trocar o salto** desse calçado durante o dia de acordo com os eventos. Iria para o trabalho com uma sapatilha, depois para um evento de noite e colocava um salto naquele calçado. Elas não conseguiram concluir porque a estrutura do sapato precisaria de mais estudo. Outros alunos que ganharam mostras, como de São Marcos, Antônio Prado, eles trabalhavam com **tijolo ecológico**. Outros meninos de Nova Roma que organizaram **luva que poderia estar no trabalho da agricultura e conseguir utilizar o celular sem precisar tirar a luva**. Tinha de todas as áreas. Trabalhos muito bons. (Sandra – 04/12/17)

Nessas narrativas, observamos a diversidade de temáticas de interesse dos/das jovens estudantes. Tais assuntos não são contemplados no currículo formal

¹¹² Os estudantes organizam um filme de curta metragem, desenvolvido ao longo do ano e exibido nas últimas semanas como culminância do projeto.

do Ensino Médio, mas são temas dos eixos transversais¹¹³. Mesmo que os professores orientem a área do conhecimento, ou mesmo uma temática mais ampla, os/as estudantes narraram se sentirem entusiasmados com a escolha de um assunto a partir de um tema maior. Alguns/algumas jovens estudantes socializaram seu estudo em projetos e mostras organizados anualmente por instituições de Ensino Superior: Projeto Engenheiros do Futuro - ENGEFUT e Mostra Científica e Tecnológica das Escolas de Ensino Fundamental e Médio da Serra Gaúcha - MOSTRASEG, ambos promovidos pela Universidade de Caxias do Sul, e Mostra de Ciência e Tecnologia - MOSTRA IFTEC, organizada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Caxias do Sul.

Analisando as palavras dos/das jovens estudantes e da professora Sandra, as temáticas apresentadas têm diferentes direcionamentos, mas a presença da inovação e da criatividade na busca de soluções perpassa por todas elas. Ademais, a consciência pela busca do bem-estar do outro sugere pensar que os/as jovens estudantes estão atentos, observam o que a realidade apresenta, e, sensibilizados com suas necessidades, apropriam-se do conhecimento para transformá-la.

Talvez, o enfoque investigativo, pela via da pesquisa na escola, no espaço do Seminário Integrado, não tenha, de fato, potencializado a aproximação efetiva com a curiosidade epistemológica, mas a vivência do processo, expressa nas narrativas, permite constatar que, na maratona pelo conhecimento, a curiosidade ingênua, com alguma insistência despontou, e a criticidade se deslocou, movimentando-se.

¹¹³ Eixos transversais: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Artes, Cultura Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica e Áreas da Produção.

11 OS PONTOS DE CHEGADA: CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Uma coisa é a travessia: outra coisa é ter chegado. Uma coisa é a entrada: outra coisa é a saída. É que, na chegada, uma nova travessia começa, que, de certo modo, desconstrói o já sabido e o já atravessado. Travessias são superações, não conclusões. Aprender para aprender mais. (MARTINS, 2014, p. 71)

Finalizando a trajetória vislumbrada desde a plataforma de partida, depois de percorridos os trilhos pelas vias, paradas e estações, com paisagens apreciadas, descritas, interpretadas e analisadas ao logo do cenário apresentado, chegamos à última parada e ao momento de olhar para o percurso feito, a fim de retomar o caminho.

A motivação para a realização dessa viagem partiu da escuta e da atenção à minha curiosidade ingênua, através da qual foram acionados mecanismos metodológicos e teóricos com vistas a mobilizar e mediar a busca por respostas. O deslocamento da ingenuidade para a criticidade aconteceu ao longo dos estudos e de modo progressivo com o adentramento no cotidiano escolar dos/das jovens do Ensino Médio, cujas palavras, emprestadas como matéria-prima, foram cuidadosa e rigorosamente analisadas. Isso promoveu encontros com os conhecimentos já existentes acerca dessa temática, com alguns dos quais ainda não havia dialogado. Essa transitividade gradativa, e por vezes tênue, permitiu aproximações com a curiosidade epistemológica, gerando um movimento em busca do conhecimento ainda não existente ao provocar conexões com o pensar certo, com o pensar sobre, deixando gradualmente o lugar da ingenuidade rumo ao de um novo conhecimento, que, agregado aos já construídos, promove ações de emancipação e transformação rumo a uma nova curiosidade.

O afastamento da ingenuidade aconteceu à medida que redes conceituais foram construídas em uma espiral crescente que marca os momentos do ciclo gnosiológico trilhado nas ações de ensinar, aprender e pesquisar rumo ao pensar certo. Esse processo foi vivido durante a construção desta tese, mantendo vigilância constante ao longo do caminho, cujos trilhos conduziram entre o carrilar e o descarrilar, rumo à curiosidade epistemológica expressa ao vislumbrar alguns pontos de chegada, mas não o final da viagem.

Ao analisar retrospectivamente a travessia realizada, retomo a questão que desencadeou e aqueceu os motores para a partida dessa investigação na qual se buscou compreender: de que forma o Seminário Integrado articula a experiência juvenil com a experiência escolar, considerando o movimento da curiosidade ingênua, com deslocamento para a curiosidade crítica e aproximações com a curiosidade epistemológica, possibilitando um enfretamento da crise de sentidos do Ensino Médio.

A jornada em busca de respostas envolveu a escolha da sociologia da vida cotidiana como postura orientadora constante, por tomar o cotidiano como “alavanca do conhecimento” (PAIS, 2003a, p. 16). A decisão pelo estudo exploratório, embora, aparentemente um pouco precipitada pela ansiedade de adentrar no cotidiano dos/das jovens, potencializou a aproximação com 400 estudantes do Ensino Médio da região de abrangência da 4ª CRE, e permitiu definir outros percursos de pesquisa que não haviam sido programados. Foi então que os Grupos Focais com jovens estudantes e as entrevistas semiestruturadas com gestores administrativos e educativos foram planejadas nas paradas para a obtenção dos dados, seguidas das vias de tratamento dos dados coletados, permitindo que as fontes orais constituíssem a matéria-prima para a realização de uma história interpretativa, muito raramente possível com a utilização de outras fontes tradicionais (PAIS, 2003a).

Ao longo da viagem, a tríade do conhecimento nomeada por Freire como curiosidade ingênua, crítica e epistemológica foi uma das principais sinalizações teóricas que acompanhou o carrilar, o descarrilar e o recarrilar dos trilhos desta investigação. Ainda no período de definição da temática de estudo, a inquietação pela pesquisa na escola e pelo cotidiano dos/das jovens estudantes estava claramente presente como um dos rumos dessa jornada, mas a ancoragem na tríade do conhecimento se deu durante um Seminário de estudos do Curso de Doutorado, o qual teve como um dos focos a obra “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, de Paulo Freire. Lembro que, ao encontrar as palavras de Freire “É enquanto *epistemologicamente curiosos* que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas *mecanicamente* o *armazenamos* na memória” (2013, p. 183), muitas interrogações cercaram o objeto de investigação, permitindo que minha curiosidade ingênua, metodicamente rigorosa, se fizesse epistemológica. A provocação de Freire seguiu linhas adiante, afirmando que, em consonância com a natureza social e histórica em que me constituo, sou desafiada a

ir mais além dos questionamentos em torno “do que faço, de como faço, de com que faço o que faço” e avançar para perguntas consideradas fundamentais: “a quem sirvo fazendo o que faço, contra que e contra quem, a favor de que e de quem estou fazendo o que faço” (2013, p. 183).

Desse modo, encontrei um jeito de lidar com a minha curiosidade analisando a curiosidade do outro: no caso, dos/das jovens estudantes por meio das narrativas de suas experiências escolares vinculadas à pesquisa no cotidiano da escola. Ao longo da escuta e análise das narrativas, foi possível perceber a presença da ingenuidade com deslocamentos para a criticidade. A curiosidade epistemológica é perseguida por parte dos/das jovens, que em alguns casos a encontram, ou seguem próximos a ela. Há momentos em que os/as jovens se aproximam dela superando a ingenuidade. Porém, em outros, ela é idealizada e expressa na vontade de saber mais, de entender determinados conceitos, mas não há sinais de deslocamentos e de rigorosidade metódica para tal.

A pesquisa na escola foi narrada e vivida por alguns/algumas jovens estudantes na proposta do Seminário Integrado, talvez ampliando a crise de sentidos que essa etapa da Educação Básica enfrenta há algum tempo. Por outro lado, alguns/algumas jovens experienciaram, por meio do Seminário Integrado, a pesquisa na escola como um espaço articulador da experiência juvenil com a experiência escolar, além de provocar uma estreita articulação entre o cotidiano escolar no Ensino Médio e os contextos de vida, oportunizando, assim, um melhor enfrentamento da crise de sentidos do Ensino Médio. Por meio da pesquisa, alguns/algumas jovens tiveram a oportunidade de organizar ações, entrar em contato com pessoas externas à escola, se aproximar de estratégias de pesquisa, buscar informações em outros espaços, estudar assuntos de seu interesse, dar sugestões, aprender a formatar um texto, seguir algumas normas da ABNT, apresentar resultados de suas descobertas, entre outras aprendizagens.

A confirmação da tese, anunciada ao vislumbrar a plataforma e suas movimentações, foi possível a partir das narrativas de jovens estudantes que deram sentido a algumas aproximações com a curiosidade epistemológica a partir das categorias que emergiram dos dados obtidos ao longo do caminho. Dizendo de outra forma, com intenção de indicar alguns encontros possíveis, mas também desencontros que possam suscitar curiosidades em outros pesquisadores e dar continuidade ao desenho de outras vias, retomo as categorias que definiram o rumo

dos trilhos percorridos durante o trabalho: *Escola é assim! É isso e ponto. É isso e pronto.; Desde pequeno a gente é acostumado a ir, ir, ir, e nunca perguntar as coisas!*; “Entre passado e futuro: tempo de agora e novos horizontes”; “Escola como laboratório da vida cotidiana: uma oficina em movimento, entre regulações e (des)regulações”; e “Seminário Integrado e a pesquisa na escola: um portal de passagem”.

Ao perceberem que a escola é assim e pronto, que é isso e ponto, os/as jovens do Ensino Médio sinalizam a presença das viseiras, de algo que lhes impede de enxergar, de entender e de curiosar sobre as coisas e sobre a realidade que os cerca, rompendo com algumas estruturas e escapando de fazer sempre a mesma coisa. A criticidade diante do costume de ‘sempre ir’, sem questionar as coisas, denuncia a naturalização de algumas práticas pedagógicas transmissivas, aliadas à hierarquia institucionalizada no sistema escolar ao longo dos tempos, além de colocar em conflito algumas experiências vivenciadas no cotidiano escolar. As temporalidades identificadas mostram estarmos diante de jovens que vivem e vibram em um tempo despreocupado com o passado, com horizontes desenhados muito mais pelos adultos do que pelas juventudes.

Além disso, a vivência da escola como um laboratório mostra que o velho ainda ocupa um espaço significativo nas formas de ensinar e de aprender. Sinaliza, também, que a vida, no entendimento de muitos docentes, é apenas o que acontece na escola, não oportunizando que a realidade de fora, ao sinal da sirene ou da sineta, acompanhe o/a jovem estudante. Nesse contexto, as políticas públicas invadem o cotidiano escolar dos/das estudantes, caindo de paraquedas na rotina e, ao mesmo tempo, definindo espaços para pensar e fazer coisas para além da escola.

A implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul assumiu variações diferentes. Mesmo na região de abrangência da 4ª CRE, envolvendo 14 municípios, percebi a mesma proposta com alcances diversos. O Seminário Integrado, como uma tentativa de estreitamento de diálogo entre a experiência escolar e a experiência juvenil, formalizou a pesquisa na escola. Porém, em algumas instituições, ela ficou reduzida apenas a esse momento curricular. Acredito que essa seja uma tendência quando se determina uma nomenclatura, um tempo e um espaço para que determinado princípio pedagógico se efetive: no caso, a pesquisa na escola.

Considerando que, no Estado do Rio Grande do Sul, há 30 Coordenadorias Regionais de Educação, é bastante provável a ocorrência de inúmeras interpretações e transformações ao longo da efetivação da proposta. Algumas dessas alterações no cenário estadual podem ter reduzido a intenção e o alcance dos objetivos propostos, considerando o Seminário Integrado apenas como um apêndice, como mais uma via que, ao final dessa gestão, teria seus trilhos interrompidos. Outras, porém, pelo vivido no Seminário Integrado, seguem projetando outros trilhos e, independente da gestão e da nomenclatura, continuam com a pesquisa na escola como um meio de distanciamento da ingenuidade pela indagação e pela busca, envolvendo docentes e discentes no ato de conhecer.

O Seminário Integrado, através das temáticas de pesquisa realizadas pelos/pelas jovens, das trocas, dos trabalhos em equipe e das sociabilidades experienciadas, dos espaços de diálogo criados na sala de aula, da percepção do valor e do lugar do questionamento, da curiosidade e da expectativa de encontrar dentro da escola alguma aproximação com a vida que se passa fora dela, articularam as experiências escolares com as juvenis.

O conhecimento está em movimento e em construção a partir do conhecimento velho. Desse modo, vamos nos dando conta de nosso inacabamento, o qual, através da pesquisa na escola, inverte a lógica organizativa do trabalho escolar tradicional ao partir dos saberes prévios, coloca-nos em rotas e nos mobiliza para a curiosidade, transitando pelo conhecimento socialmente construído, rumo à busca e sistematização de um novo conhecimento. Assim, a historicidade se fundamenta pelos trilhos da libertação, longe da ingenuidade e da alienação, em rotas de consciência crítica, desafiando-nos a fundamentar epistemologicamente o criticado e nos colocando assim em rotas de emancipação.

Considerando a afirmativa de Freire (1996, p. 29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e a proposta do Seminário Integrado, é mister contarmos com a competência crítica e investigativa no professor como parte do processo investigativo e não apenas torna-lo um figurante, executor ou mesmo transportador sem interação com os passageiros.

Nessa perspectiva, este estudo permite perceber a pesquisa na escola comparada a uma espécie de escoamento, de inclinação que favorece o movimento da curiosidade ingênua para a crítica, com aproximações com a curiosidade epistemológica. A curiosidade sábia ou ingênua nas narrativas analisadas raramente

é expressa de forma espontânea no cotidiano escolar do Ensino Médio. Se a curiosidade ingênua não for escoada pela via da pesquisa na escola, há que se criar outros espaços para que esse movimento, essa inclinação aconteça. Afinal, a crise educacional brasileira, mais especificamente no cenário do Ensino Médio, tende a ser enfrentada, e quem sabe superada, à medida que a instituição escolar e os sujeitos que dela fazem parte tenham espaço, ampliem as dobras e aliviem as frestas entre a escola e o mundo fora dela, com ações criativas, renovadoras ou inovadoras, partindo dos/das jovens motivados por ações de alguns professores ou de políticas públicas pensadas no contexto da coletividade. Nessa perspectiva, há que se pensar em ações guardiãs da pesquisa como promotora da maratona pelo conhecimento, evitando que ela seja reduzida a mais uma tarefa.

Os/as jovens estudantes mostram potencial ativo, criativo e curioso. Esse potencial pode ser o combustível, o dispositivo desencadeador de mutações, de mudanças no cotidiano escolar. Dessa forma, não basta estudar a escola para melhor entendê-la, é preciso olhar e escutar esse espaço de todos os lados e de diferentes ângulos, mas, principalmente, há que estar no interior da escola e chegar o mais próximo possível daqueles que são e fazem escola. Assim, poderemos sentir os ruídos, os silenciamentos, os sinais e, juntos, articular ações que aproximem o cotidiano escolar do juvenil.

A tese que ora apresento sinaliza e indica que a jornada não acabou; apenas finalizam-se momentaneamente os trilhos. Ainda há um longo caminho a ser percorrido junto aos jovens estudantes do Ensino Médio, sujeitos deste estudo, mas também junto àqueles que são e fazem educação.

Em alguns momentos, ao longo da viagem, foi necessário desembaraçar minhas lentes e, algumas vezes, invertê-las para olhar “além de minha retina”, procurando “fazer surgir o quadro real através da *alusão*, e não da *ilusão*, tal é o propósito da sociologia da vida cotidiana”¹¹⁴ (PAIS, 2003a, p.49). Para a sociologia do cotidiano, esse é um exercício permanente e exige constante vigilância.

Desse modo, as dobras do Seminário Integrado podem ser analisadas de diferentes formas. Uma delas é voltada às repercussões negativas vividas nas escolas, desde a implantação da proposta que criou o espaço do Seminário, em que todas as instâncias foram influenciadas, desde a gestão, professores, estudantes e

¹¹⁴ Grifos do autor.

funcionários. Outra dobra, de cunho mais positivo, está relacionada ao movimento provocado pelo Seminário Integrado no que se refere à operacionalização da pesquisa na escola. Após algumas formações de professores, o retorno para a escola e a experiência com o Seminário, algumas escolas ampliaram os encontros com os professores. Outras, ao acompanhar a reação de professores e estudantes diante da elaboração de projetos de pesquisa, anteciparam ações, ou seja, iniciaram a vivência e o contato com a pesquisa na escola ainda nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como professora da Rede Pública Estadual, após três anos da diluição do espaço destinado ao Seminário Integrado, ainda presencio algumas escolas realizando ações vinculadas à pesquisa, com atividades envolvendo elaboração de projeto, construção de dados, registro e sistematização deles e posterior socialização em eventos internos de mostra científica, além da participação e premiação em eventos externos organizados por Instituições de Ensino Superior.

De certa forma, as escolas que viveram experiências positivas com o espaço do Seminário Integrado, talvez pelo envolvimento dos professores em percorrer a maratona pelo conhecimento, pelo perfil dos/das jovens estudantes, pela estrutura da escola, por uma série de fatores que demandariam continuidade nesta investigação, seguem alimentando a curiosidade dos/das estudantes e criando situações de ensino e de aprendizagem que permitem aproximação com a curiosidade epistemológica, oportunizando uma consciência crítica e vivendo a pesquisa como prática cotidiana.

Novamente retomo a tese já anunciada de que o Seminário Integrado é uma possibilidade de enfrentamento da crise de sentidos do Ensino Médio, na medida em que articula experiências juvenis com experiências escolares, provocando aproximações entre o cotidiano escolar no Ensino Médio Politécnico e os contextos de vida dos/das jovens que dele fazem parte. Ao longo da investigação, revisitando neste momento o caminho feito pelas linhas do sistema ferroviário, adotado como metáfora desta escrita, afirmo que, ao longo dos cinco anos – entre 2012 e 2016 - em que os/as jovens estudantes do Ensino Médio Politécnico da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul experienciaram o espaço do Seminário Integrado, a articulação entre o cotidiano escolar e os contextos de vida desses jovens foi estreitado.

Rememorando a paisagem vislumbrada ao longo da trajetória percorrida pelos trilhos escolhidos, afirmo que esse estreitamento ocorreu em alguns cenários mais específicos do Seminário Integrado, permeados por espaços de escuta às curiosidades ingênuas dos/das jovens.

Também, é mister destacar que a curiosidade ingenuamente sábia instiga a pergunta, e essa, por sua vez, se motivada e impulsionada com rigor metodológico, permite aproximação à curiosidade epistemológica. Alguns cenários do cotidiano dos/das jovens estudantes mostram ausência e até mesmo repressão/castração da curiosidade ingênuo, considerada mola propulsora, desencadeadora e princípio do conhecimento, conforme analisado na categoria referente ao questionar e ao medo. Outros cenários analisados, a partir das narrativas dos/das jovens estudantes, mostraram dobras de presença da curiosidade ingênuo articulada de forma bastante sutil, sem rigorosidade metódica, mas com anúncios de criticidade, de 'dar-se conta de algo'. Nesse sentido, retomo a lição de Freire ao afirmar que a curiosidade, ao ser submetida metodologicamente, ultrapassa a mera suposição com vistas a um projeto de mundo cuja "presença maior da ingenuidade que caracteriza a curiosidade no momento da conjectura vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade", a qual possibilita superar a pura opinião por um "projeto de mundo." (FREIRE, 2000, p. 42). Dizendo de outro modo, o trânsito pela rota da tríade do conhecimento em direção ao processo de conscientização, mediado pela pesquisa em sala de aula como princípio pedagógico, liberta da alienação e passa a criar movimentos de emancipação e mudança.

Algumas paisagens analisadas ao longo do caminho feito permitem afirmar que a pesquisa na escola, motivada pelo Seminário Integrado e por docentes mediadores e problematizadores, aconteceu de modo a permitir que grande parte dos/das jovens estudantes, a partir de seus saberes da experiência prática, da curiosidade espontânea, com avanços nos métodos de investigação acompanhados e mediados com o devido rigor metodológico, superaram a ingenuidade, em um movimento que permitiu transitar para a criticidade ao avançar do momento de encontro com o conhecimento já existente, aquele socialmente construído e, ao pensar sobre este, prosseguir epistemologicamente no ciclo gnosiológico rumo à construção de um novo conhecimento ainda não existente, se aproximando assim, da superação da ingenuidade e da 'pura opinião'.

Desse modo, a pesquisa na escola, mesmo vivida em uma política educacional flutuante, elaborada para orientar as instituições de Ensino Médio, mas sem articulações prévias com as escolas, foi acolhida e experienciada de diferentes formas pelos envolvidos, o que não quer dizer que se fosse construída por todos seria uniformemente efetivada; contudo, provavelmente, os resultados tenderiam a ser mais abrangentes.

Para alguns/algumas jovens estudantes, a pesquisa vivenciada na escola foi como um quadro verde com orientações escritas a giz, que, em seguida, foram apagadas tais quais tantas outras experiências escolares ou iniciativas políticas que se reduzem a pó. Outros, porém, experienciaram o Seminário Integrado com registros mais significativos e duradouros, com aprendizagens potencializadas e significadas pela pesquisa na escola.

A experiência do Seminário Integrado provocou que alguns/algumas jovens se percebessem investigadores, passando a indagar o cotidiano pela curiosidade crítica viabilizada pela pesquisa. Essa experiência também fomentou reflexões e permitiu que alguns/algumas jovens assumissem participações ativas na escola e fora dela, principalmente no que se refere à relação pedagógica e às formas de ensinar e aprender.

O Seminário Integrado, ao ser experienciado como um espaço de investigação que permitiu articular as experiências escolares com as juvenis, possibilitou novos modos de olhar e escutar, novas formas de compreender e interpretar em trilhos que conduzem a outras direções e novas (re)construções.

Percursos de escolarização de vários/várias jovens estudantes foram construídos e viabilizados pela pesquisa na escola. Outros tantos ainda permanecem com suas mentes escolarizadas, com dificuldades de alargar as viseiras, precisando de intervenções externas que contribuam para esse efeito.

As tensões entre o cotidiano escolar e juvenil orientam a escutar os/as jovens sobre o que, de fato, interessa-lhes saber. Dessa forma, há que se pensar em ações escolares internas que potencializem políticas públicas considerando os/as jovens e seu cotidiano escolar, ou seja, aproximando as propostas educativas dos tempos dos/das jovens estudantes.

Quanto ao movimento pela tríade do conhecimento, ele foi anunciado nas narrativas de alguns jovens, sinalizando que a maratona pelo conhecimento

demanda análises mais rigorosas, talvez seguindo a travessia em estudos futuros, com o acompanhamento de um grupo menor de estudantes.

A curiosidade epistemológica é explorada por Freire como fundamental na formação do educador. Com base nisso, esta tese buscou potencializar a presença de aproximações com a curiosidade epistemológica na formação do/da jovem estudante. Perguntas, dúvidas e curiosidades dos/das jovens estudantes são comumente abafadas, pois, conforme analisado, alguns professores, muitas vezes em função de alguns limites anunciados nas narrativas, não contemplam espaço de questionamento. Em contraponto, alguns/algumas estudantes, instigados por fatores exógenos, seguem na busca de respostas; outros/outras, porém, conformam-se com suas inquietações, vivendo na ingenuidade e na opressão, na rotinização e na repetição, sem olhar para as surpresas do cotidiano, para os ritmos dele, permanecendo, assim, em estado de alienação.

Historicamente, o Ensino Médio nunca foi para todos, mas não podemos continuar aceitando-o dessa forma. Temos uma escola que ainda encarcera a curiosidade e isola o capital humano criativo. A escola permanece como lugar privilegiado de conhecimento, de pensar o mundo. Desse modo, a pesquisa na escola abre uma fresta de esperança por permitir a formação de juventudes mais autônomas. Essa realidade pode ser considerada uma utopia, mas penso que seja uma 'utopia de olhos bem abertos', como um sonho diurno, no qual os/as estudantes tenham satisfação ao pensar a própria aprendizagem viabilizada pela pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio¹¹⁵, aprovada em dezembro de 2018, apresenta, entre outras orientações, a pesquisa como possibilidade de articulação entre as áreas do conhecimento. Esse documento aborda a pesquisa como perspectiva investigativa e como “modo privilegiado de tratar o conhecimento e discursos abordados no Ensino Médio” (2017, p. 477). Entre os campos de atuação social previstos no documento, há o campo destinado às práticas de estudo e pesquisa, o qual é contemplado em todas as etapas da Educação Básica. De acordo com o documento, esse campo trata da ampliação e

¹¹⁵ O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio envolveu, nas quatro versões do documento disponibilizado para consulta pública, um conjunto de avanços e recuos em meio a muitos debates e ao campo de disputas, interesses e tensionamentos no qual a educação está implicada. A versão final do documento foi construída a partir de competências e habilidades, constituindo um texto prescritivo de política curricular, e não a partir dos direitos de aprendizagem conforme constava na versão inicial.

da qualificação dos jovens estudantes com práticas que envolvam a pesquisa em articulação com as áreas do conhecimento e com seus projetos pessoais, com vistas a “fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento” (BRASIL, 2017, p. 506).

Portanto, a escola, de acordo com as políticas públicas vigentes, não dispensa a pesquisa devido à ausência do Seminário Integrado, que pode ser considerado um ‘rótulo’ político para um tempo de memória do que aconteceu durante determinado período ou gestão. Analisando-o a partir do tempo da escola, do professor e do/da jovem estudante, o Seminário Integrado foi um momento para pensar o porquê das coisas, foi um espaço para a ciência ingênua possibilitar um pensar certo, gerando um movimento de curiosidade crítica. Porém, essa superação não é o suficiente.

Vivendo a pesquisa, os/as jovens se aproximam teoricamente da temática escolhida, vão a campo verificar suas hipóteses e, no decorrer do processo, podem refutá-las ou não, ao considerar o conhecimento já existente, aproximando-se, assim, da curiosidade epistemológica na construção de um novo conhecimento. Mas no tempo da escola e dos professores, que âncoras teóricas sustentam esse movimento? Ele existe nos professores? Talvez exista em alguns, mas com muitas limitações para fundamentar ou interpretar a leitura do cotidiano investigado. Na escola, nem tudo é visível e nem tudo que é aparente dá conta do que a escola é. Nem tudo nas juventudes é visível, e nem tudo que é visível dá conta do que as juventudes são.

Desse modo, ao longo desta investigação, construí uma rede de conhecimentos que envolve interligações entre Seminário Integrado, experiência escolar e juvenil, politecnia e pesquisa na escola, em conexão com a curiosidade ingênua, crítica e epistemológica, ou seja, a tríade do conhecimento. O encadeamento dessa rede constituiu uma espécie de engrenagem que permitiu o movimento ao longo da investigação, desde os contatos com o conhecimento velho, o já existente, para assim perceber e assumir nossa condição de inacabamento, o qual, por meio da pesquisa na escola, que inverte a lógica organizativa do trabalho escolar tradicional, ao partir dos saberes prévios, mobiliza-nos para a curiosidade, transitando pelo conhecimento socialmente construído, rumo à busca e sistematização de um novo conhecimento. Assim, a historicidade é fundamentada pelos trilhos da libertação, longe da ingenuidade e da alienação, em rotas de

consciência crítica, desafiando-nos a buscar bases epistemológicas para o criticado e nos colocando em itinerários de emancipação.

Pensar certo é pensar sobre, e pensar sobre gera reflexão que movimenta o processo de conscientização, de criticidade, de consciência crítica, o qual não acontece afastada da curiosidade epistemológica, sendo motivada pela curiosidade ingênua. A consciência crítica nos movimenta e nos desloca para a emancipação. Quem sabe, assim, possamos, a partir dos movimentos iniciais, dos movimentos feitos, vislumbrar novos horizontes com movimentos a fazer.

Essas relações em espiral fazem parte da condição da existência humana, que nos desafia a nos constituir cotidianamente, num processo de nos fazer e refazer, na consciência de que somos seres inacabados e em constante construção do conhecimento e da aprendizagem. Somos seres de inesgotável incompletude. Sendo assim, a busca pelo 'pensar certo', dinamizada por uma educação problematizadora dialogicizada, que entende o educar como "um ato criativo e criador, portanto crítico e não mecânico" (ZITKOSKI, 2017, p.312), desloca de uma visão de mundo conformada para uma visão de mundo a transformar.

O ato cognoscente exige curiosidade espontânea, fundamento da produção do conhecimento. Pensar certo exige pensamento crítico, indagador e distante da ingenuidade. Pensar certo exige rigor e ousadia, ação e reflexão, vigilância constante em busca da curiosidade epistemológica que, como necessidade ontológica, está intimamente relacionada ao ato de estudar, de estar constantemente à procura do conhecimento novo, ainda não existente. A pesquisa na escola como princípio pedagógico confere um lugar para a curiosidade, potencializa a formação de juventudes críticas, de sujeitos históricos socialmente ativos, com ímpeto criador e pensamento autônomo na busca de ser mais.

Escutar as vozes que circulam e que ecoam na escola e fora dela, bem como as narrativas daqueles e daquelas que transitam e pisam seu chão me instiga a acreditar, mesmo em cenários de enfrentamentos, na (re)invenção da ação educativa.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica** (Livro I e II): tradução direta do grego por Vincenzo Coeco e notas de Joaquim de Carvalho. São Paulo: Abril, 1984.

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ASSMANN, Hugo, **Curiosidade e Prazer de Aprender** – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, José Clovis de. Política educacional e politecnicidade: A experiência do Rio Grande do Sul. In: ARAÚJO, Cesar Adilson; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. 569 p. (227- 256)

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação?. In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.

BRANDÃO, C. F. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 110 p.

BRASIL; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno I**: Ensino Médio e formação humana integral. Autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes et al. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

_____; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional da Educação; Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (Versão final)**. Brasília: MEC, 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> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

CANÁRIO, Rui. Escola — crise ou mutação? In: CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006, (p 11-50).

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARRANO, Paulo Cesar; DAYRELL, Juarez. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessa de um outro mundo. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Caxambu (MG). **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2002.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARRANO, Paulo Cesar. Um “novo” Ensino Médio é imposto aos jovens no Brasil. Site da Anped, 17 mar. 2017. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em 01 abr. 2017.

CAVACO, Cármen. **Aprender fora da escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa-Formação, 2002.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MELO, José Luis Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social. In: **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre: UFRGS / Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 1989-1998.

CORTI, Ana Paula Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inpe/Comped, 2002.

_____; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. 2.ed. – São Paulo: Ação Educativa, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. 194p. (136 – 161)

DAYRELL, Juarez et al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 -2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, n. 24, p. 40-52. set./out./nov./dez. 2003.

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

_____; CARRANO, Paulo. Por que ler este livro? Uma abertura ao diálogo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo, Editora Nacional, 1971.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **A Socialização e a Formação Escolar**. São Paulo, Lua Nova, 1997.

_____. **En la escuela**: sociologia de la experiencia escolar. Editorial Losada, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio eletrônico**: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, 1999.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Caminhos e desafios metodológicos na pesquisa com jovens. In: FERREIRA, Vitor Sérgio (org.) **Pesquisar jovens**: caminhos e desafios metodológicos. – Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

FIORIO, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra – Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. - São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira - prefácio de Jacques Chonchol 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____.; FUANDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/Semtec, 2004. p. 53-70.

GADOTTI, Moacir. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Jovens e Participação: a experiência da ONG Trilha Cidadã**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2011

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAWCZYK, Nora. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

_____. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAIA, Átila de Macedo; TOMAZZETTI, Elisete Medianeira. O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, Interdisciplinaridade: Desafios Lançados. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014, **Anais [...]** Florianópolis: Anped, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert K.; MILLS, Wright. **Sociologia do Conhecimento**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana**: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

McCOWAN, Tristan. O Direito Universal à Educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 9-20, jan.-jun. 2011

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação - Juventude e Contemporaneidade**. São Paulo: ANPED, n 5 e 6, p. 5-14, maio/ago.-set/dez, 1997.

_____. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MILLS, Wright. Consequências metodológicas da sociologia do conhecimento. In: MANNHEIM, Karl; MERTON, Robert K.; MILLS, Wright. **Sociologia do Conhecimento**. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.

MOLL, Jaqueline. GARCIA, Sandra. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

MORAES, Cineri Fachin. **Narrativas da formação acadêmica**: quando as alunas são professoras. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2009.

MORAES, Márcia Cristina. Do Ponto de Interrogação ao Ponto: a utilização dos recursos da Internet na educação pela pesquisa. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valdevez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

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

_____. Roque. Participando de jogos de aprendizagem: a sala de aula com pesquisa. In: VII SEMINÁRIO “ESCOLA E PESQUISA UM ENCONTRO POSSÍVEL”. 2007, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: UCS, outubro de 2007.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. Educar pela Pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em Sala de Aula – tendências para a educação em novos tempos**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. Participando de jogos de aprendizagem: a sala de aula com pesquisa. In: VII SEMINÁRIO “ESCOLA E PESQUISA UM ENCONTRO POSSÍVEL”, 2007, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007.

MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986. 63 p.

MOSCOSO, Javier Nunes. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. v. 47, n. 164, abril/junho 2017.

MOTTA, Valter T.; OLIVEIRA FILHO, Petrônio F. de. **SPSS – Análise de Dados Biomédicos**. Rio de Janeiro: MeedBook, 2009.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Monica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: 35ª REUNIAO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]** Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 01-41.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga. SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação o debate orientado como técnica de investigação. In: XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, Ouro Preto, 2002. **Anais [...]** Ouro Preto: ABEP, 2002.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos**. *Análise Social*, vol. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. As “cronotopias” das práticas culturais do cotidiano. **Observatório das Atividades Culturais**, Lisboa, n.4, p. 7-10, out. 1998.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. Ganchos, tachos e biscates – Jovens, trabalho e futuro. In: **Coleção Enciclopédia Moderna**, N° 3, Série Sociologia. Porto: Ambar, 2001.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse**. Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PESCADOR, Cristina Maria. **Educação e Tecnologias Digitais: cartografia do letramento digital em uma escola do campo**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Estudos Interdisciplinares de Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2016.

RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, Roque de; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em Sala de Aula – tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

SCHÜTZ, Alfred. **El problema de la realidad social**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1995. 327 p.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SOUZA, Emanuelle; REIS, Rosemeire; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares dos. Identidades juvenis e experiência escolar no Ensino Médio. **Holos**, Ano 31, Vol. 4 3, 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez.2004.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) **A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação**: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006), volume 1 – Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

_____. A pesquisa com jovens privados de liberdade: desafios e potencialidades. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Ler e escrever a vida**: trajetórias de jovens em privação de liberdade. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

_____. Escola e pesquisa: um encontro possível. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2008, Florianópolis. **Anais [...]** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2008.

_____. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**. v. 3, n. 39, p. 344-356. 2016.

_____. O ensino: seus fins e fundamentos. In STECANELA, Nilda; MORÉ, Marisa Mathilde; ERBS, Rita Tatiana (orgs.). **Fundamentos da práxis pedagógica**. Caxias do Sul : EDUCS, 2006.

_____. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educs, 2010.

_____. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. In: **Conjectura**, Nilda Stecanela, v. 14, n. 1, jan./mai. 2009.

_____. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim. (Orgs.). **Experiências de quem pesquisa**: reflexões e percursos. Caxias do Sul: Educs, 2010.

_____. WESSEL, Samanta Cristina. Por que ir à escola? Da (re)produção de sentidos à espera pela “vida real”. **Atos de Pesquisa em Educação**. vol. 11, n. 3, p. 663-679 set./dez. 2016.

_____; WILLIAMSON, Guilherme. A educação básica e a pesquisa em sala de aula. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 283-292, July-Dec., 2013.

VALENTE, J. Um *laptop* para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M.; PRADO, M. **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 20-33.

VASCONCELLOS, C dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, Maria Manuel. O lugar do trabalho escolar — entre o trabalho e o lazer?. **Análise Social**, vol. XL (176), 2005, 519-545

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n° 33, jun/2001.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículo em Diálogo**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014, p. 135-154

_____. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**. Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 – 2006), Vol 1. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

TOMAZETTI, Elisete et al. Os sentidos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea. 2. ed. rev. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2014. perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ZITKOSKI, Jaime José. Pensar Certo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA APRESENTAÇÃO

Caxias do Sul, novembro de 2016.

Senhor(a) Diretor(a)/Coordenador(a)

Ao cumprimenta-la, aproveito para apresentar a pedagoga **Ms. Cineri Fachin Moraes**, docente da Universidade de Caxias do Sul.

Solicitamos a possibilidade de realizar um questionário com estudantes do Ensino Médio e professores do Seminário Integrado da escola com o intuito de produzir um estudo exploratório, referente as relações pedagógicas vividas no cotidiano escolar e desencadeadas pelas culturas investigativas.

Este estudo integra a primeira etapa da investigação para doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da UCS.

Esclarecemos que a privacidade da escola será preservada e sublinhamos que os dados construídos muito contribuirão nos estudos sobre Ensino Médio.

Na certeza de sua compreensão, antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimentos pelo e-mail cfmoraes@ucs.br e telefone 991228884.

Atenciosamente,

Professora Cineri Fachin Moraes
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ESTUDANTES – ESTUDO EXPLORATÓRIO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU/UCS DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) estudante!

Com base em sua experiência de estudante, gostaria de conhecer sua percepção a respeito das questões a seguir. Este questionário foi desenvolvido para conhecer um pouco mais os estudantes do Ensino Médio e as culturas investigativas escolares. Você é convidado(a) para participar desta pesquisa. Responda as perguntas com a máxima sinceridade.

Obrigada!

Data da entrevista: _____

Local da entrevista: _____

PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – SOCIOGRAFIA DO ENTREVISTADO

Nome (**opcional**): _____

Cidade: _____

Escola: _____

Ano/série: _____ Turno: _____

Cidade onde nasceu: _____

P1. Sexo:

a. () Masculino

b. () Feminino

P2. Idade:

a. () Entre 13 e 15 anos

b. () Entre 16 e 17 anos

c. () Entre 18 e 20 anos

d. () Acima de 21 anos

P3. Com quem você mora?

P4. Qual o grau de escolaridade de seus pais/responsáveis?

	Pai/ responsável	Mãe/ responsável
a. Ensino Fundamental completo		
b. Ensino Fundamental Incompleto		
c. Ensino Médio Completo		
d. Ensino		

Médio Incompleto		
e. Ensino Superior Completo		
f. Ensino Superior Incompleto		
g. Não sei		

P5. Você participa de **algum** grupo, fora da escola, dentre os citados abaixo?

a. () Não participo

b. () Grupo cultural

c. () Grupo social

d. () Grupo esportivo

e. () Grupo de dança

f. () Grupo de jovens

g. () Grupo comunitário

h. () Grupo religioso

i. () Trabalho voluntário

j.. () Outro. Qual? _____

PARTE II – ASPECTOS RELACIONADOS A VIDA DE ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

P6. Você encerrou o Ensino Fundamental e agora está no Ensino Médio. Assinale **o que mudou** na sua vida de estudante:

a. () Encontrei novos desafios

b. () Assumi mais responsabilidades

c. () Mudei minha visão de mundo

d. () Melhorei a relação com os professores

e. () Nada

P7. Analise a afirmação: “O que aprendo na escola é importante para minha vida”.

Assinale:

- a.() Concordo totalmente
 b.() Concordo parcialmente
 c.() Discordo totalmente
 d.() Discordo parcialmente
 e.() Não concordo, nem discordo

P8. Você concorda que a escola contribui para melhorar a sua qualidade de vida e expectativa para o futuro?

- a.() Concordo totalmente
 b.() Concordo parcialmente
 c.() Discordo totalmente
 d.() Discordo parcialmente
 e.() Não concordo, nem discordo

P9. Das atividades realizadas na escola e relacionadas abaixo, assinale de acordo com sua **preferência**:

Atividade/ Preferência	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim	Indiferente
a.Ler e escrever					
b.Fazer atividades artísticas					
c.Praticar esportes					
d. Assistir vídeos e filmes					
e.Participar de passeios					
f.Participar de projetos de pesquisa					

P10. Em sua opinião, qual o **principal motivo** que leva alguns estudantes a abandonarem a escola?

- a.() Falta de interesse pelos estudos
 b.() Problemas familiares
 c.() Situação financeira/trabalho
 d.() Reprovação
 e.() Outro. Qual? _____

P11. Para você, ser um bom estudante significa:

(assinale apenas **uma** alternativa)

- a.() Ser participativo
 b.() Realizar as tarefas solicitadas
 c.() Atingir boas notas
 d.() Não atrapalhar a aula com conversas
 e.() Não faltar aula
 f.() Outra. Qual? _____

P12. Com relação ao ambiente escolar, você considera mais importante que: (assinale apenas **uma** alternativa)

- a.() Seja um espaço agradável
 b.() Oportunize o encontro com os colegas
 c.() Tenha uma boa estrutura física
 d.() Promova aprendizagem
 e.() Outro. Qual? _____

P13. Se você pudesse modificar alguma coisa na escola, o que você considera **mais importante**?

- a.() A estrutura física
 b.() A forma de avaliação
 c.() A atuação de alguns professores
 d.() A metodologia das aulas
 e.() Outra. Qual? _____

P14. Sua escola tem algum projeto ou outra atividade?

- a.() Sim.
 b.() Não

P15. Qual o projeto e/ou a atividade de sua escola que você **mais gosta** de participar?

Justifique: _____

P16. Você concorda com a afirmação: “Sou um estudante questionador”.

- a.() Concordo totalmente
 b.() Concordo parcialmente
 c.() Discordo totalmente
 d.() Discordo parcialmente
 e.() Não concordo, nem discordo

P17. Assinale **o que mais** lhe motiva a frequentar a escola:

- a.() Concluir o Ensino Médio
 b.() Ter um futuro profissional
 c.() Estudar e aprender
 d.() Encontrar com os colegas
 e.() Conviver com os professores

P18. Em **três palavras** escreva de que maneira você melhor aprende na escola:

- a. _____
 b. _____
 c. _____

PARTE III - ASPECTOS RELACIONADOS A ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

P19. Você tem conhecimento das possíveis mudanças que poderão acontecer no currículo do Ensino Médio em 2017?

- a. Sim
b. Não
c. Ouvi falar

P20. Você é aluno do Ensino Médio Politécnico. Sabe o que significa Politecnia?

- a. Sim
b. Não

P21. Você participa das atividades do Seminário Integrado?

- a. Sim
b. Não
c. Não me envolvo muito

P22. Você sabe por que o Seminário Integrado faz parte do currículo?

- a. Sim
b. Não

P23. Você se sente entusiasmado em participar do Seminário Integrado?

- a. Sim
b. Não

Justifique: _____

P24. Você relaciona o Seminário Integrado com pesquisa?

- a. Sim
b. Não

Justifique: _____

P25. No seminário integrado é você quem escolhe a temática de estudo?

- a. Sim
b. Não

P26. Em sua opinião, o Seminário Integrado oportuniza aprendizagens relacionadas a: (assinale apenas **uma alternativa**)

- a. Elaborar um projeto de pesquisa
b. Escrever relatório de pesquisa
c. Ser mais questionador
d. Aprender a formatar um texto
e. Trabalhar em equipe
f. Conhecer melhor o mercado de trabalho

P27. Para você o Seminário Integrado estabelece relação com outras disciplinas?

- a. Sim
b. Não

P28. Você participou de eventos como MOSTRASEG e MOSTRATEC para apresentar seu estudo?

- a. Sim
b. Não

P29. Em sua opinião o Seminário Integrado deve continuar no currículo do Ensino Médio?

- a. Sim
b. Não

P30. Se você pudesse sugerir alterações no Seminário Integrado, quais seriam?

P31. Você acredita estar vivenciando uma proposta de Ensino Médio inovadora?

- a. Sim
b. Não

P32. Para você os conhecimentos da escola têm relação com seu dia a dia?

- a. Concordo totalmente
b. Concordo parcialmente
c. Discordo totalmente
d. Discordo parcialmente
e. Não concordo, nem discordo

P33. Assinale de acordo com os itens abaixo, sua opinião a respeito da afirmativa: "Existe um choque cultural entre o mundo dos alunos e o da escola".

- a. Concordo totalmente
b. Concordo parcialmente
c. Discordo totalmente
d. Discordo parcialmente
e. Não concordo, nem discordo

PARTE IV - EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À ESCOLA E/OU SUGESTÕES PARA MELHORAR A ESCOLA

P34. Das alternativas abaixo qual a que mais representa suas expectativas em relação à escola? (assinale apenas **uma alternativa**)

- a. Ter conteúdo ou assuntos atualizados
b. Ter professores mais qualificados
c. Ter aulas mais diversificadas (com música vídeos, dança, teatro)
d. Ter menos alunos por turma
e. Outra. Qual? _____

P35. Para você, a escola seria melhor se:
(assinale **três alternativas**)

- a. () as aulas fossem mais dinâmicas
- b. () não houvesse bullying
- c. () houvesse mais trabalhos em grupo
- d. () houvesse mais pesquisa
- e. () houvesse mais recursos tecnológicos
- f. () os professores usassem mais material concreto e lúdico nas aulas
- g. () houvesse mais segurança na escola
- h. () os professores fossem mais exigentes

P36. Quais são seus projetos de futuro?

P37. Quando terminar o Ensino Médio você pretende:

- a. () Continuar estudando
- b. () Somente trabalhar
- c. () Continuar estudando e trabalhar
- d. () Ainda não sei

PARTE V – EXPERIÊNCIA EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA

P38. Qual sua opinião sobre a experiência em participar desta entrevista?

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO (no caso do menor)

Você está sendo convidado para participar de um estudo que tem como **objetivo** investigar de que forma a pesquisa na escola articula a experiência juvenil com a experiência escolar. Os jovens que participarão dessa pesquisa são estudantes do Ensino Médio e têm no mínimo 16 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa.

A pesquisa será feita na sua escola. Será um momento de encontro e, você juntamente com alguns colegas, será convidado a conversar a respeito do assunto proposto. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem enviaremos suas opiniões para elas. Os dados da pesquisa ficarão arquivados com a doutoranda. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela doutoranda responsável, e a outra será fornecida a você. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar o nome dos jovens que participaram do estudo. Se você tiver alguma dúvida, pode perguntar para Cineri Fachin Moraes pelo e-mail cfmoraes@ucs.br ou telefone (54) 991228884.

Eu _____ entendi a proposta e aceito participar da investigação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem problema. Sei que poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Nome e/ou assinatura do jovem/adolescente:

_____.

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento:

_____.

_____, _____ de _____ de 2017.
Cidade

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário de uma pesquisa que tem como **objetivo** investigar de que forma a pesquisa na escola articula a experiência juvenil com a experiência escolar. Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A doutoranda Cineri Fachin Moraes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail cfmoraes@ucs.br.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você ou seu responsável e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa e da atividade proposta.

Participante da pesquisa

Doutoranda

_____, ____ de _____ de 2017.

APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Ex-secretário de educação SEDUC - RS

Como você observa e como descreveria o contexto de influência que esteve permeando toda construção e implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico, e tendo dentro dele o Seminário Integrado?

Como você como gestor público durante o período e agora, com distanciamento, observa os contextos de prática dessa política?

Como você observa o processo de apropriação que as pessoas fizeram, como elas traduziram essa política?

Como você projeta que serão os percursos do Ensino Médio para os próximos anos e a relação com a proposta de reforma do Ensino Médio Nacional?

APÊNDICE F - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões professora Departamento Pedagógico SEDUC – RS e 4ª CRE

Como você percebe a atual situação do Ensino Médio na rede pública estadual?

Que deslocamentos acontecem a partir dessa gestão, em relação a política educacional do Ensino Médio Politécnico? Qual é a motivação para esse deslocamento e como pretendem fazer esse acompanhamento?

Como percebem os sujeitos jovens e os sujeitos professores que compõe o Ensino Médio?

Como você projeta que serão os percursos do Ensino Médio para os próximos anos e a relação com a proposta de reforma do Ensino Médio Nacional?

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da investigação “A pesquisa na escola e a experiência escolar juvenil: entre rotinas e rupturas do cotidiano, a tentativa de juntar peças”, a qual tem como objetivo investigar de que forma a pesquisa na escola articula a experiência juvenil com a experiência escolar considerando o movimento da curiosidade ingênua, com deslocamento para a consciência crítica e aproximações com a consciência epistemológica. Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A doutoranda Cineri Fachin Moraes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail cfmoraes@ucs.br ou pelo telefone (54) 991228884.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela doutoranda responsável.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos da pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa e da atividade proposta.

Participante da pesquisa

Doutoranda

_____, ____ de _____ de 2017.

APÊNDICE H – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ANPED E CAPES

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino médio integrado a educação profissional: formação para emancipação ou formação para o mercado? In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-4300.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ALVES, João Paulo da Conceição. Análises de indicadores educacionais do ensino médio na Amazônia brasileira. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Florianópolis - SC, out. 2015. **Anais** [...] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-4461.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

BALADO, Maria do Carmo Lopez. Organização curricular do ensino médio politécnico no RS. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1475-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

BALESTRO, Rubens José. **A pergunta como recurso epistemológico e pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2015.

BALZ, Angela; TOLOMINI, Lusiane Cristina Ziemann. A área de linguagens no ensino médio politécnico. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR, Curitiba - PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_%C3%82NGELA-BALZ-LUSIANE-CRISTINA-ZIEMANN-TOLOMINI.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

BERNARD, Aline; BOFF, Eva Terezinha de Oliveira. O ensino politécnico: novos paradigmas, novas práticas. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/692-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

BEZERRA, Daniela de Souza; BARBOSA, Walmir. Ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos políticos pedagógicos: na mira(gem) da politecnia e da (des)integração. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Goiânia – GO, set./out. 2013. **Anais** [...] Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3009_texto.pdf>. Acesso em fev. 2017.

CORREA, Lucinia Maria. Investigando a relação jovens, família e trabalho: aspectos que permeiam a exclusão escolar juvenil no ensino médio. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Goiânia – GO, set./out. 2013. **Anais** [...] Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt03_trabalhos_pdfs/gt03_3339_texto.pdf>. Acesso em: fev. 2017

CORRÊA, Tábata Valesca. Uma proposta metodológica para pesquisas nas intersecções entre currículo e políticas educacionais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA

REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_T%C3%81BATA-VALESCA-CORR%C3%8AA.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <<https://goo.gl/cMI8Pa>>. Acesso em: fev. 2017.

CUBA, Rosana da Silva. Os sentidos da escola para jovens de camadas médias. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANA-DA-SILVA-CUBA.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

DAMINELLI, Elisa. O ensino médio integrado no IFRS Campus Osório: a relação entre o processo seletivo meritocrático e as desigualdades escolares. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ELISA-DAMINELLI.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

DIRK, Dirceu Adolfo. O ensino médio em instituições escolares do Rio Grande do Sul: entre as imperfeições do “saber” fazer, a qualidade educacional e a reformulação escolar. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1679-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

DRESSLER, Marlize; FERREIRA, Liliana Soares. A reestruturação curricular do ensino médio politécnico, seus avanços e desafios. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_MARLIZE-DRESSLER-LILIANA-SOARES-FERREIRA.pdf>. Acesso em fev. 2017.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

GOULART, Marcos Vinícius da Silva. A problematização da noção de juventude e a qualidade da educação: o caso do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_MARCOS-VINICIUS-DA-SILVA-GOULART.pdf>. Acesso em fev. 2017.

HONORATO, Ilma Celia Ribeiro. Concepções dos alunos do ensino médio à respeito das aulas de Educação Física no período noturno. In: X ANPED SUL, Florianópolis –

SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1219-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

ISLEB, Vivian. O Contexto Histórico e o Processo de Criação do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi). In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_VIVIAN-ISLEB_2.pdf>. Acesso em: fev. 2017

_____. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1381-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): possibilidades anunciadas para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_VIVIAN-ISLEB_1.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O Programa ensino médio inovador enquanto programa de indução ao redesenho curricular: pontos e contrapontos. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/126-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017

JANATA, Natacha Eugênia. Ensino médio e a formação de jovens do campo. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1660-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

JUNIOR, Paulo Roberto Marczuk Felix. **Ensino médio politécnico e mundo do trabalho**: entendimentos a partir das narrativas dos professores de seminário integrado no contexto do cirandar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande, 2015.

MAIA, Átila de Macedo. **Ensino Médio Politécnico no RS: desafios e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2015.

MAIA, Átila de Macedo; TOMAZZETTI, Elisete Medianeira. O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, Interdisciplinaridade: Desafios Lançados. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014, **Anais** [...] Florianópolis: Anped, 2014.

MARCHETTO, Suelen. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Unilassale, Canoas, 2015.

NEU, Márcia Fernandes Rosa. O Programa do ensino médio Inovador das escolas da Microrregião de Tubarão, SC. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1127-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. Em cena, a escola pelas lentes dos estudantes: caminhos para a pesquisa. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OLIVEIRA-R.G.-Em-cena-a-escola-pelas-lentes-dos-estudantes-caminhos-para-a-pesquisa.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Goiânia – GO, set./out. 2013. **Anais** [...] Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2939_texto.pdf>. Acesso em fev. 2017.

PIN, Silvana Aparecida. **Educação dialógico-libertadora e a transformação do mundo em Freire: uma leitura hermenêutica do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Programa de Pós-Graduação em Educação, Frederico Westphalen, 2016.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon de. O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. In: 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Porto de Galinhas – PE, out. 2012. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-1439_int.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

RAMALHO, Bárbara. Educação Integral, Jovens-Adolescentes e a Dimensão do Encontro: o Estabelecimento de Relações Interpessoais Significativas no Ambiente Escolar. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Florianópolis - SC, out. 2015. **Anais** [...] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-4260.pdf>>. Acesso em: fev. 2017

RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva; SALVA, Sueli. Os/as jovens e os frágeis vínculos com a escola de ensino médio. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/359-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

ROOS, Miria Maria de Souza. **O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

RÖWER, Joana Elisa. Tendências curriculares da Sociologia no Ensino Médio. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/716-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. A oferta da educação profissional técnica de nível médio no PRONATEC (2011-2014): democratização do acesso? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_LET%C3%8DCIA-DE-LUCA-WOLLMANN-SALDANHA.pdf>. Acesso em fev. 2017.

SALVA, Sueli. Juventude, tecnologias digitais e ensino médio: uma interlocução necessária. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_SUELI-SALVA.pdf>. Acesso em: fev. 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: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_SIMONE-SANDRI.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

SANTOS, Izaura Ceolin dos. **O Diálogo entre Três Saberes: acadêmicos, escolares e primevos, ampliando a alfabetização científica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Programa de Pós-Graduação em Educação, Frederico Westphalen, 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Políticas para o Ensino Médio: Recontextualizações no Contexto da Prática. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Goiânia – GO, set./out. 2013. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_2618_texto.pdf>. Acesso em: fev. 2017

SCHLICKMANN, Vitor. Os sentidos da experiência escolar para jovens - um estudo em três escolas de ensino médio. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2189-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Um breve exame das políticas curriculares para o Ensino Médio na América Latina. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Florianópolis - SC, out. 2015. **Anais** [...] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-3504.pdf>>. Acesso em: fev. 2017

SILVA, Rosimeire Reis da. Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões. In: 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Porto de Galinhas – PE, out. 2012. **Anais** [...] Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2366_int.pdf>. Acesso em: fev. 2017

SILVEIRA, Debora Aparecida da. O ensino médio em pauta nas proposições do poder legislativo federal: uma análise sobre financiamento e acesso. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_DEBORA-APARECIDA-DA-SILVEIRA.pdf>. Acesso em: fev. 2017

TIECHER, Adilson Luiz. A proposta de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. UFPR / Curitiba / PR, 24-27 jul. 2016. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ADILSON-LUIZ-TIECHER.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

VIANA, Maria José Braga; XAVIER, Flavia Pereira. Expectativas e projetos de continuidade dos estudos de alunos do ensino médio de uma escola pública estadual. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Florianópolis - SC, out. 2015. **Anais** [...] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt14-3896.pdf>>. Acesso em: fev. 2017

WALLAU, Raquel de; MINUSSI, Valéria Pereira; RAMOS, Nara Vieira. A influência de fatores externos na opção dos jovens pelo ensino médio integrado à educação profissional. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1601-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2015.

_____. Percepções do novo no contexto de implementação do Ensino Médio Politécnico no RS. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Florianópolis - SC, out. 2015. **Anais** [...] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-4633.pdf>>. Acesso em: fev. 2017

_____; KERBER, Fernanda; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Pesquisas sobre ensino médio no Brasil: Panorama dos estudos recentes publicados em periódicos da área de educação. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/660-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017

ZANK, Cláudia; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. Reforma Curricular do Ensino Médio Politécnico: reflexos no interior da escola, reflexos na docência. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2104-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. Um estudo com jovens: transição do ensino médio ao ensino superior. In: X ANPED SUL, Florianópolis – SC, out. 2014. **Anais** [...] Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/325-0.pdf>. Acesso em: fev. 2017.