

FABIANE FRANCISCONE

**O QUE “FAZ DIFERENÇA” NO ENSINO MÉDIO:
DIÁLOGO, EXPERIÊNCIA E CUIDADO NA EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES**

**CANOAS
2018**

FABIANE FRANCISCONE

**O QUE “FAZ DIFERENÇA” NO ENSINO MÉDIO:
DIÁLOGO, EXPERIÊNCIA E CUIDADO NA EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

**CANOAS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F818q Franciscone, Fabiane.

O que “faz a diferença” no Ensino Médio [manuscrito] : diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes / Fabiane Franciscone – 2018.

213 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

“Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto”.

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

AGRADECIMENTOS

Minha admiração e respeito aos meus alunos e educadores que nestes 30 anos de experiência como educadora me incentivaram a continuar aprendendo sempre. Serei eternamente grata ao meu mestre, Cleber Gibbon Ratto, que, com seu exemplo de profissional e ser humano, acompanhou e orientou minha caminhada de estudos nestes quatro anos. Gratidão aos meus pais, Sônia Maria Alexandre Franciscone e Romeu da Silva Franciscone, minha irmã Luciane Franciscone, meu sobrinho Rafael Franciscone Medici, meus enteados Cristiano Mattos de Lima e Rafaela Mattos de Lima, pelo apoio de sempre. Em especial, a quem me ensina, diariamente, o que é o amor, diálogo, cuidado: juntos temos experiências de aprendizagem, minha gratidão e amor eterno a minha filha Larissa Franciscone Costa, meu marido José Leandro de Lima e aos meus netos Manuela Franciscone Costa Gross Carlos, João Pedro Franciscone Costa Gross Carlos e Valentina Balsemão Lima.

RESUMO

Esta tese se ocupa de compreender quais são, como ocorrem e qual o potencial humanizador de determinadas práticas comunicativas, experiências de cuidado e produção de sentido na educação das juventudes no Ensino Médio, a partir da escuta dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa orientada pelos pressupostos teóricos e “metodológicos” da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, cujo horizonte é a compreensão dos modos de interpretar/reconstruir a realidade pelos sujeitos, por meio de práticas dialógicas de produção de sentido. Constitui-se como um estudo eminentemente qualitativo no campo da Educação, desenvolvido a partir de grupos de discussão com jovens estudantes e gestores de sete escolas de Ensino Médio de diferentes estados brasileiros, sendo cinco delas pertencentes à Rede La Salle de Educação Básica e, outras duas, escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul localizadas na Grande Porto Alegre. O material gravado, transcrito e submetido à análise na perspectiva fenomenológico-hermenêutica permitiu a construção de três linhas de sentido que remetem à escuta, a partir das quais se monta a compreensão geral do fenômeno em estudo. São elas: 1) Escuta das singularidades juvenis; 2) Escuta das relações; 3) Escuta das (micro)políticas. Cada qual deu lugar à discussão dos conceitos estruturantes da tese, a saber: o *diálogo*, a *experiência* e o *cuidado*, respectivamente. As análises entrelaçam as vozes dos jovens estudantes, dos educadores, dos teóricos e da própria pesquisadora, na construção de um modo próprio de compreensão da relevante problemática, política e social, do Ensino Médio brasileiro, especialmente nos dias atuais. Da pesquisa desenvolvida, resulta esta tese, segundo a qual são as práticas comunicativas pautadas pelo diálogo, experiência e cuidado estabelecidas nas relações cotidianas entre os jovens e seus educadores, aquelas que constituem, efetivamente, a matéria-prima político-subjetiva sem a qual nenhum projeto de Ensino Médio, por mais “criativo” e “inovador” que pareça, pode lograr sucesso como horizonte de humanização.

Palavras-chave: Ensino Médio. Humanização. Diálogo. Experiência. Sentido.

RESUMEN

Esta tesis se ocupa de comprender cuáles son, cómo ocurren y cuál es el potencial humanizador de determinadas prácticas comunicativas, experiencias de cuidado y producción de sentido en la educación de las juventudes en la Enseñanza Media, a partir de la escucha a los estudiantes. Se trata de una investigación orientada por los presupuestos teóricos y metodológicos de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, cuyo horizonte es la comprensión de los modos de interpretar / reconstruir la realidad por los sujetos por medio de prácticas dialógicas de producción de sentido. Se constituye como un estudio eminentemente cualitativo en el campo de la Educación, desarrollado a partir de grupos de discusión con jóvenes estudiantes y gestores de siete escuelas de enseñanza media de diferentes estados brasileños, siendo cinco de ellas pertenecientes a la Red La Salle de Educación Básica y otras dos , escuelas públicas estatales de Rio Grande do Sul ubicadas en la gran Porto Alegre. El material grabado, transcrito y sometido al análisis en la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, permitió la construcción de tres líneas de sentido que remiten a la escucha, a partir de las cuales se monta la comprensión general del fenómeno en estudio. Son ellas: 1) Escucha de las singularidades juveniles; 2) Escucha de las relaciones; 3) Escucha de las (micro) políticas. Cada cual dio lugar a la discusión de los conceptos estructurantes de la tesis, a saber: el diálogo, la experiencia y el cuidado, respectivamente. Los análisis entrelazan las voces de los jóvenes estudiantes, educadores y de la propia investigadora, en la construcción de un modo propio de comprensión de la relevante problemática, política y social, de la Enseñanza Media brasileña, especialmente en los días actuales. De la investigación desarrollada, resulta la tesis según la cual son las prácticas comunicativas pautadas por el diálogo, experiencia y cuidado establecidas en las relaciones cotidianas entre los jóvenes y sus educadores, aquellas que constituyen, efectivamente, la materia prima político-subjetiva sin la cual ningún proyecto de Enseñanza Media, por más "creativo" e "innovador" que parezca, puede lograr éxito como horizonte de humanización.

Palabras clave: Enseñanza media. Humanización. Diálogo. Experiencia. Sentido.

ABSTRACT

This thesis is concerned with understanding what are, how they occur and what the humanizing potential of certain communicative practices, care experiences and production of meaning in the education of youth in high school, from listening to students. It is a research guided by the theoretical and "methodological" assumptions of Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics, whose horizon is the understanding of the ways of interpreting / reconstructing reality by the subjects through dialogic practices of meaning production. It is an eminently qualitative study in the field of Education, developed from discussion groups with young students and managers of seven high schools in different Brazilian states, five of them belonging to the La Salle Network of Basic Education and two others, state public schools of Rio Grande do Sul located in the greater Porto Alegre. The material recorded, transcribed and submitted to analysis in the phenomenological-hermeneutical perspective, allowed the construction of three lines of meaning that refer to listening, from which builds the general understanding of the phenomena under study. They are: 1) Listening to the juvenile singularities; 2) Listening to relationships; 3) Listen to (micro) policies. Each gave rise to the discussion of the structuring concepts of the thesis, namely: dialogue, experience and care, respectively. The analyzes interweave the voices of the young students, educators and the researcher herself, in the construction of a proper way of understanding the relevant problematic, political and social, of the Brazilian High School, especially in the present day. From the research developed, the thesis is that communicative practices are guided by the dialogue, experience and care established in the daily relations between young people and their educators, those that effectively constitute the subjective-political raw material without which no project Secondary education, however "creative" and "innovative" it may seem, can achieve success as a horizon of humanization.

Keywords: Middle School. Humanization. Dialogue. Experience. Direction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os resultados do Ideb e suas metas	14
Figura 2 – Temas de interesse das pesquisas de mestrado e doutorado	18
Figura 3 – Número de pesquisas por assunto	19
Figura 4 – Ensino Médio	20
Figura 5 – 3º Ano do Ensino Médio	21
Figura 6 – Princípios da técnica do jogo Oásis	48
Figura 7 – Jogo OASIS: Painel	49
Figura 8 – Jovens La Salle Xanxerê	49
Figura 9 – Jovens La Salle São Paulo	49
Figura 10 – Jovens La Salle Lucas do Rio Verde	49
Figura 11 – La Salle Canoas	49
Figura 12 – La Salle Brasília	49
Figura 13 – Colégio Estadual Marechal Rondon	50
Figura 14 – Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Amazonas	50
Figura 15 – Censo Escolar de 2017	58
Figura 16 – Projeção de matrículas e população	75
Figura 17 – Matrículas e evolução de matrículas no Ensino Médio	77
Figura 18 – Número de escolas de Ensino Médio por dependência administrativa	78
Figura 19 – Média de alunos por turma	78
Figura 20 – Número de matrículas em 2015	79
Figura 21 – Número de matrículas em 2016	79
Figura 22 – Distribuição de matrículas	80
Figura 23 – Escola Vittra Telefonplan/ Rosan Bosch, Estocolmo (Suécia)	86
Figura 24 – Colégio Estadual de Ensino Médio José Leite Lopes/ Núcleo Avançado em Educação (NAVE) - RJ	86

SUMÁRIO

1	UMA (LONGA E NECESSÁRIA) INTRODUÇÃO	09
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
3	MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	53
3.1	Perspectiva Histórico-Social do Ensino Médio no Brasil.....	53
3.2	Condições, Dilemas e Desafios Atuais	73
3.3	“Humanização” do Ensino Médio: diálogo, experiência e cuidado na Educação das Juventudes.....	87
4	COM A PALAVRA, OS JOVENS: LINHAS DE SENTIDO EMERGENTES.....	109
4.1	Escuta das singularidades juvenis: o lugar do diálogo.....	111
4.2	Escuta das relações: o lugar da experiência.....	133
4.3	Escuta das (micro) políticas: o lugar do cuidado.....	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	179
	ANEXOS.....	202

1 UMA (LONGA E NECESSÁRIA) INTRODUÇÃO

Compreender o que “faz diferença” no Ensino Médio, no contexto atual, exigiu mergulhar na história educacional e no marco legal desse segmento, na escuta das juventudes, nas pesquisas publicadas sobre o tema e interpretar as falas dos jovens de escolas públicas e privadas investigados, especialmente aqueles que estudam na Rede La Salle de Educação Básica.

Meu interesse em pesquisar sobre Ensino Médio surgiu a partir da experiência que tive, em 2012, quando fui diretora do Colégio La Salle Dores, em Porto Alegre. Nesse período, enquanto diretora, vivenciei situações em que os jovens do Ensino Médio, questionavam a educação oferecida pela instituição, as metodologias de alguns professores e o modelo de sala de aula. Também presenciei a angústia e o conflito de alguns educadores que se sentiam pressionados pelo sistema a desenvolverem, em aula, o maior número de conteúdos, como garantia de um bom desempenho de seus alunos, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Entretanto, o desejo de alguns educadores era ter mais tempo para dialogar, escutar e propor experiências que “fizessem sentido” para seus alunos. No entanto, não tinham certeza de que essas ações também pudessem contribuir para um bom desempenho de seus alunos no ENEM. Esse dilema e insegurança dos educadores refletem o conflito que o sistema educacional vive. O primeiro dilema é que o foco da Educação está no ensino e não na aprendizagem do aluno. Por isso, as metodologias utilizadas em sala de aula, pelos educadores, comumente, fazem do aluno um ser passivo, ouvinte e não protagonista de suas aprendizagens.

Diante disso, por que continuamos insistindo em metodologias que não favorecem a aprendizagem mesmo tendo acumulado, ao longo de décadas de pesquisa em Educação e Psicologia, saberes que apontam de modo incontestante para a importância do protagonismo dos estudantes em seus próprios percursos de formação? Desde a sólida base filosófica encontrada em pensadores como John Dewey, até formulações mais utilitaristas e controversas como aquelas encontradas em Edgar Dale (1969) – a qual defendia que lembramos 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 50% do que vemos e ouvimos, 70% do que falamos, dialogamos e 90% do que falamos e fazemos – há algo em comum que insiste em nossas formulações como educadores: a relação teoria/prática como fundamento do sentido de aprender.

Sendo assim, as práticas educacionais deveriam proporcionar experiências nas quais o aluno do Ensino Médio fosse protagonista do processo de aprendizagem e não mero coadjuvante.

Por isso, atualmente, na formação de educadores, têm-se revisitado frequentemente a filosofia da educação do filósofo John Dewey, que propõe um modelo de ensino/aprendizagem focado no aluno como sujeito, no qual a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios dos alunos. Influenciado por Froebel (1989), Rousseau (2004) e Pestalozzi (2006), Dewey (1959) entende que a educação deve fazer parte do desenvolvimento do ser humano, valorizando a comunicação e a expressão em várias formas de linguagem, respeitando o papel social fundamental da língua como instrumento de pensamento e de expressão de ideias e sentimentos. Para o autor, a educação escolar é mais que uma preparação para vida, é a própria vida num processo colaborativo e participativo. Por isso, o protagonismo juvenil é fundamental para o processo de aprendizagem, uma vez que representa o exercício da vida na própria vida (DEWEY, 1959).

O segundo dilema está relacionado à finalidade do Ensino Médio. Nesse sentido, para compreendermos a situação atual deste nível de ensino, é fundamental olharmos pelo retrovisor da história, o qual retrata que a escola brasileira, antes do período pré-industrial, era “humanista”, ou seja, voltada para formar as elites e não os trabalhadores. Entretanto, com a industrialização, o país organizou um sistema educacional profissionalizante para atender às demandas do mercado de trabalho. Foi nesse período que surgiu a tão marcada dualidade pedagógica que marca a educação “secundária”, segundo Nosella (2009).

No decorrer da história, ocorreram várias tentativas para “harmonizar a escola humanista com a escola do trabalho, quer no âmbito da equivalência de diplomas, quer no âmbito da integração de currículos” (NOSELLA, 2009, p.5). Entretanto, percebe-se que as tentativas dos últimos anos não foram bem-sucedidas, pois, entre outras evidências, os próprios resultados no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica vêm diminuindo nesse período. Para o mesmo autor, a integração do sistema escolar e produtivo não encontrou a fórmula pedagógica definida, principalmente por ainda não se ter clareza do princípio pedagógico do Ensino Médio. Nosella afirma que o “princípio pedagógico específico do Ensino Médio não deve ser buscado na perspectiva profissional, nem nos saberes curriculares e sim no método, embora este não se efetive sem a aplicação daqueles”. (2009, p. 15).

O que percebemos é que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, caracteriza-se por ser refém das demandas do mercado de trabalho. Há décadas possui característica de preparar a juventude da classe dominante para ingressar na Educação Superior e os desfavorecidos economicamente para a profissionalização, visando sua inserção imediata no mercado de trabalho. Neste contexto, Machado (1989) afirma que padecemos da não definição

do que é e para que serve o Ensino Médio, e deixamos para depois a tomada de decisão acerca desse:

O Ensino Médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas do ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza e respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior de ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução. (MACHADO, 1989, p. 33).

Segundo Carneiro (2012), o Ensino Médio tem suas *fragilidades e deformações*, pois funciona divorciado do conceito de Educação Básica e deslocado das necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos. Para o autor, é urgente substituímos as abordagens “constatativas” por abordagens implicativas (CARNEIRO, 2012). Isso significa pensarmos quais implicações, no presente e no futuro, serão decorrentes da situação atual do Ensino Médio.

Contribuindo para a análise dessas implicações, destacamos o seu caráter elitista, pois, com o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, reforçou-se a função do Ensino Médio como porta para a Universidade. Para Carneiro (2012), isso se materializa com o reforço da mídia, transformando o Ensino Médio no *ensino mídia*, não pelo reconhecimento de sua importância, mas pelos seus *descaminhos* e pelas suas *deformações*. Esse *ensino mídia*, que apoia o ENEM e valoriza o ingresso na Universidade, é reforçado pelas famílias da juventude brasileira e pela opinião social comum. Esses familiares, ainda com um modelo mental da era industrial, desejam que seus filhos ingressem em uma universidade pública e, para isso, pressionam as escolas para que obtenham bons resultados no ENEM, como garantia de sucesso para a sua prole.

Nesse mesmo movimento, as escolas privadas, visando a captação do maior número possível de alunos, acabam adequando seu currículo para atenderem às matrizes de competências e habilidades, visando obter bons resultados no ENEM. Tal dinâmica mantém a sociedade no modelo atual, que apresenta a classe favorecida como aquela que oportuniza a seus filhos o estudo em escolas privadas durante o Ensino Médio, e que lhes proporciona cursos preparatórios para o ENEM. No entanto, a maioria dos jovens do país frequenta as escolas públicas, com todas as suas deficiências, e concorrem pelas mesmas vagas dos alunos das escolas privadas. Em janeiro de 2018, o Ministério da Educação divulgou os dados do Censo Escolar da Educação Básica, os quais demonstram que o país tem 48,6 milhões de alunos. Esses

estão matriculados em 184,1 mil escolas, sendo 83% públicas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O segmento do Ensino Médio é o que apresenta maior queda de matrículas em 2017. O país registrou 7.930.384 alunos no Ensino Médio. Esse número representa uma queda de 2,5% em relação a 2016. Do total desses alunos, 84,8% estão em escolas estaduais. Essa queda demonstra que o país não conseguiu incluir cerca 1,5 milhão jovens que abandonam a sala de aula antes de concluir a Educação Básica. Isso equivale a 15% do total de jovens de 15 a 17 anos, perfil etário para o Ensino Médio.

No entanto, as matrículas no Ensino Médio em Tempo Integral aumentaram 8,4% do total de alunos em relação ao ano anterior que era de 6,7%. Em relação ao Ensino Médio integrado ao profissional, o número de matrículas teve um aumento inexpressível, pois, em 2016, era de 6,56% do total de alunos, e em 2017 foi para 6,99%.

Esse resultado demonstra que mesmo existindo intenções, ações e políticas educacionais, o Brasil tem fragilidades no que diz respeito à inclusão e permanência de crianças e jovens nas escolas. Diversos fatores contribuem para a evasão, a distorção entre idade e série, bem como o baixo desempenho escolar dos jovens.

Também interfere nesse cenário o fato de que o “Ensino Médio é visto pelo espelho do ENEM/Vestibular, e isso contribui para a construção de um discurso publicitário manipulável, como se os jovens fossem uma unidade social homogênea, demarcada por interesses únicos e comuns” (CARNEIRO, 2012, p.26). Ilusão que mascara a realidade social de nosso país e a compreensão do que é ser jovem no contexto atual.

A partir desse cenário, considerados de modo preliminar os dilemas sobre a condição do Ensino Médio brasileiro e as fragilidades na educação dos jovens, busquei alternativas para contribuir com ações de mudança, implicada como pesquisadora e educadora, tentando romper com este círculo vicioso.

Nesse sentido, realizei, no Colégio La Salle Dores, o projeto *Meeting Experiencie*, que teve como intenção proporcionar aos alunos do Ensino Médio, no turno contrário da aula regular, a oportunidade de aprender por meio de metodologias diferentes. Esse projeto foi criado em 2013 e ofertado para os 320 alunos do Ensino Médio durante três anos. No entanto, 84 alunos demonstraram interesse em participar do projeto, sendo que, desses, apenas 27 alunos concluíram o projeto. Esse projeto teve como objetivo criar um espaço onde os jovens pudessem se encontrar e experienciar atividades através das quais fossem desafiados a resolverem problemas reais do cotidiano, desenvolvendo assim a capacidade de colaboração, criatividade, autonomia, persistência, empatia, escuta ativa e diálogo, com vistas a uma educação humanizadora. Tinha-se como propósito não a aprendizagem de conteúdos

específicos, mas sim intensificar as relações entre alunos, professores, direção e comunidade, a partir de práticas pedagógicas que desenvolvessem atitudes, valores, sentimentos, visando aprender a aprender, desaprender, reaprender, a viver e a conviver.

As ações desse projeto permitiram que a equipe diretiva do colégio verificasse os seguintes elementos: a grande maioria dos alunos do colégio, no Ensino Médio, estava interessada em definir o curso de sua graduação e se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, por isso poucos se inscreveram para participar do projeto. Também evidenciamos que dos 84 alunos que iniciaram o projeto, apenas 27 concluíram, pois apresentaram dificuldades para dialogar sobre seus sentimentos, aprender a escutar, ser persistentes, ficando evidente certa resistência ao autoconhecimento, pouca tolerância a frustração e ao convívio mais sistemático com as diferenças. Entretanto, os jovens que participaram do projeto, apresentaram um amadurecimento emocional, resultando em uma atitude mais protagonista nos processos de aprendizagem e em suas próprias vidas.

Evidenciamos que o que fez a diferença, no projeto, para contribuir com este amadurecimento dos alunos, foram as práticas comunicativas que incentivavam uma escuta ativa, um diálogo franco e respeitoso, que aceitava e valorizava as culturas juvenis, promovendo um espaço aberto, flexível, propício ao protagonismo, a autonomia, a responsabilidade, a criatividade e a colaboração. As experiências eram carregadas de sentido, pois os desafios propostos estavam de acordo com os interesses e necessidades dos jovens, sendo construídos *com* eles e não *para* eles.

A partir dessa experiência e de minha trajetória de trinta anos como educadora, gestora de instituições de educação, empreendedora no segmento educacional, curiosa e investigadora sobre novas tecnologias, recebi de meus alunos a denominação de “*hacker educacional*”. Esse termo de *hacker* surgiu por eu gostar de utilizar tecnologias e por conhecer o sistema educacional da Educação Básica, Profissional, Superior, na modalidade presencial e a distância, além do mundo digital, visando contribuir com a aprendizagem das pessoas. O *hacker* geralmente utiliza de seu conhecimento para fortalecer a segurança das pessoas e organizações. Nesse caso, o *hacker educacional*, pela sua experiência na educação, consegue tecer as informações de distintas áreas de conhecimento, utilizando-se da tecnologia para comunicação, simulação e planejamento com vistas à aprendizagem das pessoas.

Foi nesta caminhada de curiosa aprendiz que me interessei por pesquisar sobre a condição juvenil contemporânea e descobrir o que, afinal, “faz diferença” no Ensino Médio para esses jovens. Assim, ingressei no Doutorado em Educação, em agosto de 2014. Durante os quatro anos de doutorado, fui evoluindo como pessoa e profissional, como também

presenciei as mudanças políticas, econômicas e educacionais brasileiras, que reforçaram a importância da pesquisa proposta e a acuidade do meu olhar para as problemáticas macro e micropolíticas da educação no país.

Destaco diversos fatos importantes, que ocorreram e estão relacionados à educação e em especial ao Ensino Médio. Nesse sentido, destaco que, no dia 08 de setembro de 2016, foi divulgado o resultado do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), referente a 2015, demonstrando que o desempenho dos alunos, no Ensino Médio, foi o pior resultado do Ideb no resultado total. Durante os três últimos levantamentos, de 2011, 2013 e 2015, os alunos tiveram o mesmo desempenho, de 3.7, ficando abaixo da meta de 2013 que era de 3.9 e de 2015, de 4.3, com a previsão de 2021 de 5.2. Se analisarmos o desempenho apenas das escolas privadas se percebe que, desde 2009, não se atingem as metas e que, inclusive em 2013 e 2015, os resultados vêm decaindo. Em relação às escolas públicas, essas não atingiram a meta em 2013 e 2015. Assim, ambas estão longe de atingir a meta de 2015 e 2021.

Ensino Médio

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Figura 1 - Os resultados do Ideb e suas metas

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Sob o argumento do baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio no IDEB 2015 e no histórico de intenções de reformulação do Ensino Médio, por parte do Ministério da Educação, no dia 23 de setembro de 2016 foi publicada, no Diário Oficial da União, a Medida Provisória, nº 746, assinada pelo presidente da república, Michel Temer, que:

institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016)

Essa medida provisória gerou grande desconforto e insatisfação por parte dos educadores, pois as mudanças propostas mostraram-se, no mínimo, confusas, gerando insegurança, principalmente pela ausência de participação da sociedade na construção da

proposta. Essa medida vem na contramão do que se estava construindo coletivamente desde 2015, que é a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que foi aprovada no dia 20 de dezembro de 2017. Inesperadamente, durante esse percurso, criou-se uma medida provisória com a finalidade de “resolver os problemas” de desempenho dos alunos do Ensino Médio, assim como visou atender às demandas do mercado de trabalho, inserindo esses jovens em seu primeiro emprego, a fim de garantir o aumento de matrículas nesse segmento.

Uma série de vozes críticas, legítimas e necessárias ergueu-se em relação à nova proposta, são elas, entre outras: Krawczyk (2009) em seus estudos afirma que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos problemas de acesso, permanência, qualidade de educação e pela discussão de sua identidade. Isso se evidencia quando a medida provisória nº 746/2016 foi aprovada, ressuscitando ideologias e posicionamentos divergentes e convergentes entre pesquisadores acadêmicos, professores, alunos empresários, políticos e a sociedade civil.

Para os professores, a insegurança, desconfiança e insatisfação em relação à obrigatoriedade ou não das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação física, assim como a organização por Áreas de Conhecimento, valorizando a obrigatoriedade, principalmente, de Língua Portuguesa e Matemática. Em relação aos alunos, a medida gerou insegurança sobre os itinerários formativos, definição profissional, preparação para o ENEM e em relação à garantia de aprendizagem sobre os conhecimentos mínimos.

A posição de alguns pesquisadores como Frigotto e Motta (2017) afirmam que essa medida:

tem como pano de fundo, administração das questões sociais, consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. (2017, p. 355)

Esse projeto de Novo Ensino Médio tende a piorar o desempenho dos nossos alunos e aumentar a desigualdade escolar. Para alterar a qualidade do que é oferecido no Ensino Médio seria necessário, segundo Eliza Bartolozzi Ferreira:

um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta e de um projeto societário republicano com vistas à emancipação política e cultural das nossas juventudes. Projeto esse que está na voz de muitos jovens em diversos espaços educativos. (...) Para a autora as portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal. A experiência histórica aponta que essa contrarreforma não alcançará

uma melhoria da qualidade do Ensino Médio. Muito pelo contrário, ela tende a piorar o desempenho dos nossos alunos e aumentar a desigualdade escolar. (20017, p. 306)

Nas audiências públicas, representantes do Ministério da Educação, como Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro) afirmaram a importância da medida provisória e a necessidade da reforma do Ensino Médio, pois argumentam que essa se justifica devido aos seguintes fatores: o Ideb está estagnado desde 2011; o Ensino Médio tem um modelo único no Brasil, formando o jovem exclusivamente para a entrada na universidade e apenas 16%, dos jovens, hoje, acabam ingressando na universidade. O Brasil é o único País do mundo que tem o Ensino Médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar até a 18 disciplinas. Alguns modelos de Ensino Médio no mundo, em países como Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra, apresentam trilhas acadêmicas e vocacionais e uma base comum de apenas um ano.

Apesar de diferentes posicionamentos e críticas em relação ao Novo Ensino Médio, é evidente a necessidade de mudanças para esse nível de ensino, pois o baixo desempenho dos alunos, nos últimos dez anos, demonstra falta de uma política educacional definida, pois o que o Brasil tem é uma política de governo a qual demonstra toda sua descontinuidade de ações, projetos, decretos e leis.

É no Ensino Médio que fica evidente o prejuízo de uma política de governo esquizofrênica em que não se tem uma coerência de intenções e ações, conforme Nosella descreve ao afirmar que, na história de nosso país, “uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma profissionalizante; outros defendem a separação entre o ensino médio regular e o técnico profissional e outros defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou educação profissional” (NOSELLA, 2009, p. 2).

Vivemos até hoje a confusão de identidades ou falta dela para o Ensino Médio. Segundo Nosella (2009), o próprio termo Ensino Médio não diz nada, pois é definido pelos seus extremos: Ensino Fundamental e Ensino Superior. Essa medida provisória tenta dar conta da confusão que historicamente caracteriza o Ensino Médio, com distintas funções formativas, propedêuticas e profissionalizantes.

A intenção é que o currículo do novo Ensino Médio seja norteado pela Base Nacional Comum (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na LDB e nas

diretrizes curriculares nacionais de Educação Básica. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio serão Língua Portuguesa e Matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.

Essa versão da BNCC, enviada ao Conselho Nacional de Educação – CNE, tem sido duramente questionada nas audiências públicas, gerando um desconforto entre os conselheiros no CNE, bem como críticas e discordâncias, resultando em protestos e suspensão da audiência pública da BNCC desse segmento de ensino, realizada em junho de 2018 em São Paulo. Outra consequência dessas divergências foi a renúncia do Presidente da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação – CNE, César Callegari, órgão responsável pela etapa de discussões públicas e consolidações de sugestões de alterações no texto da BNCC. Em carta enviada aos membros do CNE, Callegari diz que:

não é possível desconectar a reforma da Base do Ensino Médio. Problemas da Lei [da reforma] contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei. O Novo Ensino Médio estaria na “contramão” da proposta da BNCC, de garantir a equidade de ensino e elevar a qualidade educacional brasileira. Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades, por vezes, poucas? A restrição de 60% dos conteúdos definidos pela Base são incapazes de oferecer educação de qualidade, baixam a régua, rebaixam o horizonte. Essa, a mensagem que se passa para a sociedade. (CALLEGARI, 2018)

Além de todos esses questionamentos, Callegari contestou a possibilidade da oferta de Educação a Distância no Ensino Médio, afirmando que essa possibilidade só interessa e favorece as empresas que trabalham com a oferta de EAD, uma vez que, os jovens dessa faixa etária necessitam, para aprender, interagir presencialmente com seus colegas e professores.

Uma das grandes discussões da nova versão da BNCC do Ensino Médio é a valorização da Matemática e do Português em detrimento às demais áreas do conhecimento. Evidenciei, também, essa valorização da Matemática e do Português no resultado da pesquisa que realizei dia 24 de junho até 10 de julho de 2016, analisando as pesquisas de mestrado e doutorado em Educação que apresentavam a expressão Ensino Médio em seus títulos, contidas no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, o IBICT, em especial a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a BDTD.

Durante esse período, constavam cadastradas 1.418 dissertações e 252 teses com títulos relacionados ao Ensino Médio. Em relação à ênfase dessas pesquisas, constatamos que 24,40% delas estão relacionadas a temas sobre conteúdos específicos às áreas de conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; 21,60% são pesquisas relacionadas a metodologias educacionais utilizadas em sala de aula; 19,60% estão relacionadas à formação e capacitação docente; 18,00% direcionadas às necessidades, interesses dos jovens; 13,60% relacionadas a temas diversos das escolas de Ensino Médio; 8,00% referente às diferentes tecnologias de informação e comunicação utilizadas no processo de aprendizagem dos alunos; e 4,80% direcionadas à avaliação e à proposta de novos currículos para o Ensino Médio. Abaixo, a Figura 2 mostra um comparativo que evidencia os temas de interesse das pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas ao Ensino Médio.

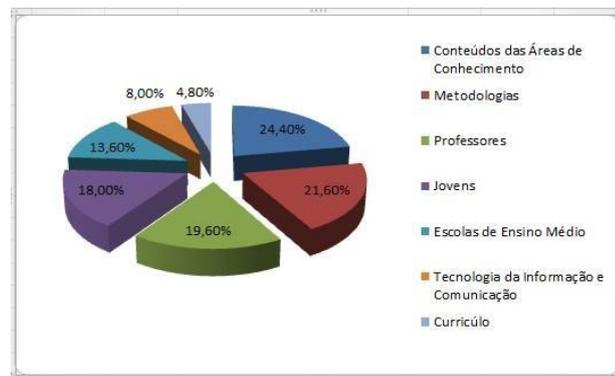


Figura 2 – Temas de interesse das pesquisas de mestrado e doutorado
Fonte: Autoria própria, 2016.

Esse resultado demonstrou que o maior interesse das pesquisas, com 24,40%, está relacionado a conteúdos específicos das diferentes áreas de conhecimento. Ainda, evidencia-se uma preocupação maior com o conteúdo e, apenas em segundo lugar, com 21,60%, a metodologia utilizada no processo de aprendizagem. Isso retrata nossa realidade conteudista, pragmática, positivista que pouco tem interesse pelas características, necessidade e interesses das juventudes, visando metodologias adequadas a esse perfil de estudante.

Ainda com o intuito de aprofundar o entendimento sobre as pesquisas, optamos em discriminar o número de pesquisas por assuntos. Sendo assim, constatou-se, referente às pesquisas direcionadas aos conteúdos das áreas de conhecimento, que 211 pesquisas estão relacionadas a Linguagens e Código e suas Tecnologias, e 185 pesquisas à Matemática e suas Tecnologias.

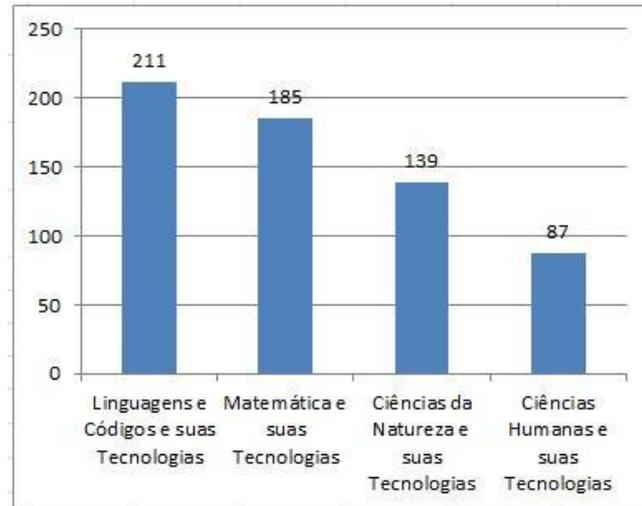


Figura 3 – Número de pesquisas por assunto

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nas duas primeiras áreas de conhecimento citadas, percebe-se que o foco de interesse dos pesquisadores é a licenciatura em Português e Matemática, e que estão na busca por respostas, propondo novas metodologias para contribuir com a produção de texto, leitura, interpretação, raciocínio matemático ou algum conteúdo específico da Matemática sobre o qual os alunos têm apresentado dificuldades para aprender.

Tal interesse dos acadêmicos de mestrado e doutorado em Educação, de pesquisarem sobre conteúdos de Linguagens e Códigos e de Matemática, reforça que essas duas áreas ainda apresentam um dos grandes desafios no processo de aprendizagem dos alunos. Colaborando com esse diagnóstico, os resultados do Ideb de 2015 evidenciaram uma baixa no desempenho dos alunos nas mesmas áreas de conhecimento. Talvez, por isso, essas duas áreas apareçam como estratégicas nas mudanças previstas na medida provisória e na mudança da Base Nacional Curricular Comum - BNCC do Ensino Médio.

Este diagnóstico retrata a preocupação dos especialistas com a aprendizagem de conhecimentos básicos dos alunos, pois o Ideb, indicador de qualidade da Educação Básica do Brasil, requer atenção. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb utiliza uma escala de 0 a 10 e a meta para o Brasil é de alcançar 6,0, em 2021, patamar correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar de todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil (para Ideb de escolas municipais) e Saeb (no caso dos Ideb dos estados e nacional), avaliações aplicadas no 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio.

O resultado do Ideb de 2015, referente ao Ensino Médio das escolas públicas, foi de 3,7, não atingindo a meta prevista de 4,0. Fica evidente, no resultado abaixo, que o resultado em Português, de 2011, é inferior a 2009, crescendo novamente apenas em 2013 e 2015. Entretanto, o resultado em Matemática vem decaindo nos últimos três anos. O desempenho de 2011 foi inferior ao de 2009, o de 2013, inferior ao de 2011, e o de 2015, inferior ao de 2013.

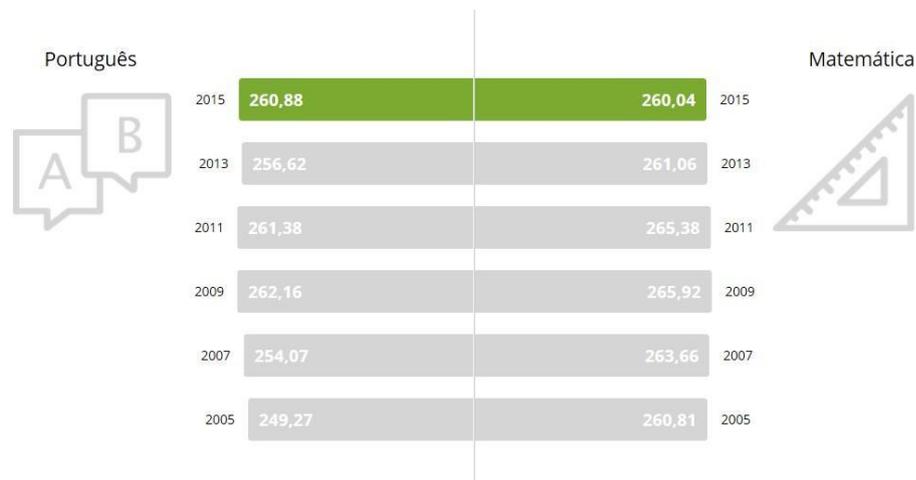


Figura 4 – Ensino Médio
Fonte: Site Qeduca.

Em relação às escolas privadas, o resultado do Ideb de 2015, referente ao desempenho do Ensino Médio, foi de 5,3, não atingindo a meta de 6,3. O desempenho em Português, em 2007, foi inferior ao de 2005, repetindo retrocesso também de 2013 para 2011. Na Matemática, só aumentou o desempenho em 2011, sendo que, nos anos anteriores, o resultado foi inferior e, em 2013, ele foi inferior a 2011, e em 2015, inferior a 2013 e 2011.



Figura 5 - 3º Ano do Ensino Médio
Fonte: Site Qeduca.

Percebe-se que, na rede pública, o Ensino Médio apresenta um pior desempenho no resultado do Ideb, o que evidencia a necessidade de investimento não só neste nível de educação, como também na Educação Infantil e Ensino Fundamental para garantir que os alunos cheguem ao Ensino Médio com um desempenho superior ao atual.

Em relação à rede privada, em nenhum nível da educação o resultado atingiu a meta prevista e, inclusive, alguns diminuíram em relação ao resultado de anos anteriores.

Esses resultados, nas avaliações, comprovam o déficit na formação dos alunos. Entretanto, será que o caminho para a melhoria da aprendizagem dos alunos é o que propõe a nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio?

Essa nova proposta de governo para o Ensino Médio ressuscita o que a própria Lei de Diretrizes Bases Nacional defende: a flexibilização do currículo. Entretanto, devemos cuidar para não ficarmos na superficialidade da discussão de “o que” ensinar, sem refletirmos sobre o “como” ensinar, para assim aprender o que realmente fará a diferença na educação desses jovens.

Visando chegarmos ao “como” ensinar, é fundamental conhecermos como os jovens do atual Ensino Médio aprendem, bem como quais são suas características, interesses e necessidades. Contribuindo para deslocar o eixo de análise do instrumento técnico para o sujeito humano do princípio pedagógico, Nosella (2009) relata seu entendimento sobre a teoria de Gramsci (1975), segundo a qual afirma que:

o ser humano se integra nos processo produtivos, após descobrir sua individualidade, seu talento, torna-se assim uma personalidade consciente. O jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos. É a fase mais delicada de desenvolvimento da responsabilidade individual, da criatividade, na elaboração de sua maneira de aprender, da tentativa para resolver as dúvidas e os problemas sozinhos, mesmo que frequentemente não consiga (NOSELLA, 2009, p.14).

Muitas mudanças têm afetado o universo social e psíquico dos jovens de hoje. Segundo Severo (2014, p.54), em sua tese de doutorado, intitulada “Enquanto a aula acontece...práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos”, afirma que alguns nomeiam estas mudanças como “novas sensibilidades” (ROCHA; ALMEIDA; EUGÊNIO, 2011), ou “novas expressividades” (PAIS, 2006), “novas sociabilidades” (DAYRELL, 2005) e, por fim, novas “identidades” (BAUMAN, 2005) ou “identificações” (MAFFESOLI, 2006).

Ainda, visando compreender a juventude, Severo (2014, p.55) afirma que “não existe um jeito de ser jovem, mas sim juventudes que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem, as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural”. Logo,

independentemente das vivências e do nível social e cultural, as juventudes são impactadas diariamente pelas tecnologias que disseminam informação e possibilitam a comunicação em tempo real, permitindo a esta geração uma nova percepção de tempo-espaço.

Para Melucci (1997), são os jovens que percebem e têm mais facilidade e flexibilidade para se adaptarem às mudanças e a simultaneidade de experiências e sentidos. Para o autor, o contemporâneo é um “tempo presente”, no qual as orientações e as experiências podem ser diversas; o tempo é o tempo de cada um, um tempo interior, “múltiplo e descontínuo” e de caráter cultural. (MELUCCI, 1997, p.8).

Diante disso, cabe questionar se a educação e as escolas estão atentas ao tempo interior, múltiplo e descontínuo das juventudes do Ensino Médio? Que práticas comunicativas utilizam os educadores para estabelecerem um *diálogo* favorável à aprendizagem dessas juventudes? Que experiências estão sendo efetivamente promovidas e, com elas, quais sentidos vêm emergindo para as formas de existir e conviver? Que práticas materializam as macro e micropolíticas educacionais? Serão elas efetivas práticas de cuidado? Nesse sentido, diálogo, experiência e cuidado representam as três grandes categorias emergentes deste estudo.

Precisamos estar atentos para não nos equivocarmos e pensarmos que a juventude é apenas um rito de passagem para a vida adulta, pois, segundo Barbosa (2012), corre-se o risco de que o jovem não seja visto como sujeito em si mesmo e a juventude seja apenas uma etapa de preparação para possibilidades futuras. Esse pensamento reforça o incentivo e a preocupação com o ingresso no Ensino Superior e não com o momento atual de educar-se como ser integral durante o Ensino Médio.

Diante disso, Dayrell (2003) propõe enxergar o jovem como:

Um ser aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com os outros seres humanos, eles também são sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito [jovem] é um ser social com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito [jovem] é um ser singular que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Por isso, e mediante a produtiva interferência decorrente do exame de qualificação, busquei escutar os jovens estudantes do Ensino Médio na tentativa de compreender como lidam com o fato de serem jovens, como se constituem em sujeitos autônomos no ambiente de aprendizagem escolar e como a comunicação entre professores e alunos pode produzir ou não experiências de sentido. Nessa direção, Laranjeira, Iart e Rodrigues (2016, p.130) propõem:

É preciso escutar e aprender com os jovens a construção de táticas e tessituras para enfrentar o presente em seus obstáculos, sobretudo para as classes populares, de forma a potencializar e amplificar oportunidades com vistas a projetos de futuro a serem tecidos com arranjos de curto prazo e em grande medida na aposta criativa. Estar atento às culturas juvenis, como forma reativa de instituir expressões mais libertárias de existência, nas margens da cultura hegemônica, como – recorrendo a Pais (2005) – “território de crítica aos poderes estabelecidos.

Em um mundo onde se prevê que seremos seres híbridos, homem/máquinas, onde as experiências vividas deixam de ser transmitidas e passam a ser refeitas a cada momento – pois a realidade está sempre por fazer acontecer –, é que os jovens passam a ser atores centrais de uma sociedade de tempo “nômade” (LACCARDI, 2005) e “comprimido”. (HARVEY, 1990).

Dessa forma, será que a juventude, fascinada pelas novas sociabilidades, pelo entretenimento e pelo consumo *on-line*, é crítica e analítica frente às transformações sociais, exercendo sua cidadania e participando na esfera pública? A quem cabe a responsabilidade pela educação dessa juventude crítica, consciente e atuante? É de responsabilidade das escolas de Ensino Médio oferecer educação que estimule a concentração, a reflexão com profundidade, a tolerância diante da frustração, a resiliência, a comunicação não violenta, o respeito às diversidades e às diferenças no cotidiano escolar?

Como lidar com uma juventude denominada por alguns de geração *screenager* (*screen* = tela + *teenager* = adolescente), que utiliza todos os seus dispositivos portáteis multifuncionais (TV, celulares, *tablets*, mp3, GPS etc.) como próteses sensoriais, cognitivas e identitárias?

Contribuindo com esse questionamento, Pereira e Polivanov (2012, p.95) afirmam que:

os novos padrões sensoriais e cognitivos juvenis serão reconhecidos não apenas como idiosincrasias geracionais, mas como marcas de uma complexa cultura midiática, que terá tornado híbridas as culturas de massa e digital. É essa cultura que precisamos compreender urgentemente, de forma cada vez mais clara, a fim de vislumbrar o que significará nas próximas décadas não apenas o que é ser jovem, mas ser humano.

Esse olhar para a formação humana é compreendido por Filho (2014, p.57) quando afirma que: “se o homem age sobre sua própria transformação histórica é, portanto, agente individual e coletivo da sua própria humanização”. Nesse sentido, o estudante, por conseguinte, “deve figurar também como sujeito da atividade escolar humanizadora, como sujeito de sua humanização na escola” (FILHO, 2014, p.57). Isso significa que as “ações desse jovem devem refletir a sua existência como comunidade objetivada para a humanização”. (FILHO, 2014, p.58)

Considerando essa proposição, é necessário pensar na forma como esses jovens trabalham em grupo e como são suas inter-relações, e se reconhecem a interdependência humana dos sujeitos como sendo parte de uma comunidade.

Nesse sentido, Filho afirma que “a unidade de sentido e interdependência dos sujeitos da atividade escolar caracteriza a relação grupal como mediadora do desenvolvimento dos indivíduos como sujeitos com autonomia para ações necessárias à crítica das inter-relações, no sentido de poderem orientar, exercer e regular sua vida no cotidiano escolar”. (2014, p. 58).

A vida da juventude na comunidade escolar deve ser permeada não só por atividades cognitivas, mas também pelo afeto e pelas emoções constituintes do sistema psicológico, visando à criação de “uma comunidade humanizadora que vai além das atividades que desenvolvem conhecimentos, passando a se preocupar também com a educação da personalidade”. (FILHO, 2014, p.64).

Para Grass, por exemplo, a personalidade:

pode ser considerada como formação psicológica, estrutura, fenômeno, expressão da subjetividade com diferentes níveis de regulação, e em todas estas acepções aparece a questão de como a personalidade se expressa, como estabelece o vínculo com o mundo exterior e consigo mesma. Neste sentido, é fácil perceber que cada ser humano e cada personalidade tem maneiras únicas e próprias de se expressar. Não existe uma regra para tal. Entre as diversas formas de expressão do ser humano, a criatividade e a imaginação desempenham um papel essencial e configurador da personalidade. (2014, p. 148).

De acordo com Grass (2014), se a personalidade é determinada histórica e socialmente como expressão sistêmica e dinâmica da subjetividade, suscetível a mudanças constantes, cabe perguntar: como e através de que vias as atividades pedagógicas podem estruturar influências educativas para estimular o desenvolvimento de adultos íntegros?

Logo, nosso interesse está relacionado ao fato de entendermos que *estar na escola* não basta, é preciso *estar na vida*, e que a vida volte a habitar a escola e se torne efetivamente espaço/tempo de aprendizagem para todos (professores, alunos, familiares, colaboradores). Uma escola viva, que valorize a experiência e os saberes da experiência, implica criar um modo próprio de conectar-se sensivelmente com os acontecimentos, escutá-los e dar sentido ao que acontece cotidianamente, cuidando do próprio mundo, ou seja, dando-lhe forma e significação.

Nesse sentido, foi fundamental entender o que é *dialogar*, viver uma *experiência e cuidar*, conceitos fundamentais no âmbito da tradição educacional. Na tentativa de

compreender preliminarmente tais constructos, precisei delinear mais claramente no que consiste o diálogo, na perspectiva assumida por esta tese.

Assim como Paulo Freire (1980, p.107), nos perguntamos “o que é o diálogo? Diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. Sendo assim, o diálogo envolve uma forma particular de relação que pressupõe a escuta da alteridade e a construção da confiança. “E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.” (FREIRE, 1980, p. 107).

Para Freire, as práticas comunicativas só fazem sentido quando sustentadas pelo fundamento do diálogo humano, como abertura ao outro e responsabilização por ele, o que também fundamenta certa concepção de cuidado que levarei em conta na tese.

Comunicação [é] a co-participação dos sujeitos no ato de pensar... implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1980a, p.66).

Embora guardando forte conexão com a tradição marxista, as concepções freireanas de diálogo como fundamento dos processos de humanização apontam para sua vocação humanista e de caráter fenomenológico, epistemologicamente coerentes com a perspectiva adotada nesta pesquisa. Como bem aponta Moacir Gadotti (2005, p.13), e dessa posição eu partilho:

O que há de original em Freire, com relação ao marxismo ortodoxo é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização. Ele afirma o papel do sujeito na história e a história como possibilidade. Não através de um movimento como mecanismo de luta de classes, pura e simplesmente, mas pela ação consciente de sujeitos históricos organizados. Paulo Freire sustentava que o socialismo é uma utopia que precisa ser renovada pela educação. Isso havia escapado a Marx e a Lênin e aos marxistas em geral, que pouca importância deram à educação. Por isso Paulo Freire é criticado pela ortodoxia marxista.

Já o sentido de *experiência* assumido aqui, é oriundo da tradição fenomenológico-hermenêutica, onde se concebe que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já

observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Diferentemente de uma concepção pragmática “cumulativa” da experiência como resultado de contextos racionalmente planejados para articulação de saberes, conforme encontramos em Dewey, por exemplo, aqui a experiência será tratada muito mais em seu sentido afetivo, como abertura à produção de sentidos. Contribuindo para compreender o que é experiência nessa direção, Ratto (2016, p.4) afirma que a “experiência é uma vivência/prática dotada de sentido, e por isso mesmo (trans)formadora. A vivência por si só é comum, mas a experiência é, para cada um, sua singular maneira de dar sentido ao que foi vivido, e nisso consiste a produção de saberes.” Desse modo, assume-se que “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se da subjetivação, do modo de tornar-se alguém-para-si e alguém-para-os-outros.” Portanto, precisaríamos, certamente, empreender algum esforço na contramão da desenfreada aceleração e competitividade dos nossos dias, que nos dessensibilizam e embrutecem, para experimentarmos práticas educativas que efetivamente estejam à altura do cuidado como fundamento da Educação enquanto prática humanizadora.

O *cuidado* surge no contexto da tese como o próprio fundamento da Educação em sua função humanizadora e civilizatória. Cuidar, nesse sentido, envolve implicar-se, envolver-se na tarefa de ser-com-os-outros, o que está fortemente atravessado pelas macro emicropolíticas que dão forma às práticas educativas.

Desaparecido das práticas pedagógicas além da Educação Infantil, o cuidado é um significante que parece perder força ao longo da escolarização, no Ensino Fundamental e Médio, como se fosse apenas sinônimo de atenção maternal ou doméstica em relação às necessidades básicas das crianças pequenas. Quero recuperar aqui o valor ontológico do cuidado, como fundamento da própria Educação.

Conforme apontam Ratto, Henning e Andreola (2017, p.1029):

Numa dimensão fundamentalmente temporal (em presente, passado e futuro) o homem se faz no próprio ato de atribuir significado às experiências passadas, a partir de uma vivência atual, sempre concebida como o dever de um projeto existencial. É nesse jogo dialético que o homem emerge, entre presente, passado e futuro, como criador e criatura da existência, numa formação sempre em curso. A linguagem é o substrato dessa formação e o cuidado (surge) o artesão da obra. Em sua eterna atividade, o cuidado humano constitui, a partir do mundo e contra a sua dissolução nesse mesmo mundo, as diversas formas particulares da existência (HEIDEGGER, 2002).

Compartilho da ideia segundo a qual o “homem só se dá no e pelo cuidado. Concebido aqui o cuidado como ação política, espaço de construção humana no encontro com o outro, uma ética do cuidado implica necessariamente a construção de espaços intersubjetivos” (RATTO; HENNING; ANDREOLA, 2017, p.1029)

Assim, a tese aqui apresentada fundamenta-se nessa tríade que envolve o *diálogo*, a *experiência* e o *cuidado* como fundamentos conceituais da educação em sentido geral, e também da educação das juventudes no Ensino Médio no seu horizonte humanizador, bastante esquecido. Defendemos a ideia de que “ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso” (GADAMER, 2004, p.400).

Conforme afirma Severino (2006, p.621):

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa.

Enfim, a análise desenvolvida nesta tese, com base no referencial teórico construído e aliada às experiências pessoais e profissionais vividas como educadora, possibilitaram perceber que as práticas comunicativas utilizadas na educação das juventudes, especificamente no Ensino Médio, são fundamentais para a promoção de diálogo, experiências de sentido e cuidado em busca de uma educação humanizadora. Para que, dessa forma, as demandas por inovações metodológicas educacionais e os avanços tecnológicos não sejam, como menciona Türcke (2010), uma maquinaria muito bem articulada pelo capitalismo contemporâneo, no sentido de produzir a urgência pelo consumo compulsivo, agora não apenas de produtos, mas das sensações que eles [e sua publicidade] nos prometem entregar. Não podemos nos deixar sucumbir pelo empirismo utilitarista e de mercado, pautado numa excitação constante e crescente tecnificação das práticas educativas.

Por isso, me propus a escutar e a interpretar a percepção de jovens de Ensino Médio da rede pública e privada para compreender seu processo educativo, seus benefícios e impactos na formação deste sujeito-ator social.

Contribuiu significativamente com a pesquisa, a oportunidade que tive, em 2017, de assumir a Coordenação da Educação Básica da Rede La Salle Brasil, contando com 31 Comunidades Educativas distribuídas em diferentes estados do Brasil. Nesse sentido, tive a

oportunidade de ampliar o espectro da pesquisa para quatro escolas privadas e uma assistencial da Rede La Salle em diferentes estados, além de duas escolas públicas em Canoas/RS.

De modo objetivo, esta tese se organizou em torno do seguinte problema de pesquisa: **Quais são, como ocorrem e qual o potencial humanizador de determinadas práticas comunicativas, experiências de cuidado e produção de sentido na educação das juventudes no Ensino Médio?**

O objetivo geral, fomentado pelas várias questões preliminares já elencadas nesta introdução, resultou assim formulado: *compreender quais são, como ocorrem e qual o potencial humanizador de determinadas práticas comunicativas, experiências de cuidado e produção de sentido na educação das juventudes no Ensino Médio, a partir da escuta aos estudantes.*

Os objetivos específicos, por sua vez, consistiram em: a) *investigar práticas comunicativas e experiências de cuidado predominantes no contexto de sete escolas de Ensino Médio*; b) *identificar as implicações de tais práticas e experiências nos processos educativos e nas relações estabelecidas entre os jovens e seus educadores*; c) *analisar possíveis relações entre as práticas comunicativas, as experiências de cuidado e a produção de sentidos entre os jovens estudantes*; d) *problematizar o sentido humanizador da educação das juventudes no Ensino Médio, na atualidade.*

O trabalho está apresentado em cinco capítulos: No **primeiro**, a introdução, com a contextualização da pesquisa, envolve breve histórico da pesquisadora, a justificativa do estudo, a apresentação do problema e dos objetivos. No **segundo** capítulo, apresenta-se o percurso metodológico adotado na investigação, aclarando o marco epistemológico, metodológico e técnico que foi adotado tanto para a produção quanto para a análise dos “dados”. No **terceiro** capítulo, constrói-se um marco teórico preliminar, que serve de referência ao leitor na exploração das análises que seguem. O **quarto** capítulo desdobra-se em três linhas de análises, desenvolvidas a partir do trabalho hermenêutico realizado a saber: *Escuta das singularidades juvenis*: o lugar do diálogo; *Escuta das relações*: o lugar da experiência, e; *Escuta das (micro)políticas*: o lugar do cuidado. Na sequência do texto são apresentadas as considerações finais e a lista de referências.

Em linhas gerais, quero destacar que esta pesquisa cumpriu uma função “experencial”, na medida em que permitiu um trabalho (trans)formador de mim mesma e, quiçá, dos jovens e educadores com os quais convivi e dialoguei.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar

para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Logo, esta pesquisa de doutorado não buscou ser exclusivamente uma “pesquisa”, mas também uma forma de abertura ao tempo/espaço de escuta das singularidades juvenis e das práticas educativas que lhes temos ofertado na atualidade. Assim, a tese abre-se à apreciação e debate científico, mas cumpre também seu caráter intrinsecamente político de pesquisa/formação.

Em síntese, o trabalho sustenta a tese segundo a qual *são as práticas comunicativas pautadas pelo diálogo, as experiências e as relações de cuidado estabelecidas nas relações cotidianas entre os jovens e seus educadores, aquelas que constituem, efetivamente, a matéria-prima político-subjetiva sem a qual nenhum projeto de Ensino Médio, por mais “criativo” e “inovador” que pareça, pode lograr sucesso como horizonte de humanização.*

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Caminhamos para encontrar o propósito e sentido de nossa vida ou caminhamos de propósito com sentido na caminhada? Que caminho seguir? As respostas para estes questionamentos foram sendo descobertas e construídas em minha trajetória pessoal e profissional.

Como pesquisadora, entendo que caminho pela vida com um propósito de ampliação da minha consciência como ser humano, mas, também, de contribuir para o desenvolvimento das pessoas por meio de interações educativas que permitam o sentir, ouvir, pensar, dialogar, co-criar e compartilhar aprendizagens.

A tomada de consciência desse propósito ocorreu a partir do meu olhar e das minhas vivências enquanto mulher, filha, aluna, educadora, mãe, esposa e avó. Essa experiência humana se deu a partir de uma circularidade decorrente da experiência hermenêutica, que afirma que “o homem se compreende quando compreende o ser. Compreende o ser quando se compreende a si mesmo”. (HEIDEGGER, 1987, p. 250).

Foi em minha caminhada de autoconhecimento que percebi que minha escolha em trabalhar com educação está diretamente relacionada à minha história de insatisfação, desconforto, discriminação como aluna da Educação Básica. Nessa trajetória, reconheço, hoje, ainda, um dos grandes problemas educacionais que é a falta de cuidado nas relações entre as pessoas. Um exemplo disso é a dificuldade que as pessoas têm de escutar, interpretar e compreender os interesses, as necessidades, o que faz sentido e tem significado para o outro.

Saber escutar é querer escutar. Nesse sentido, Freire (2009), em seu livro *Pedagogia da Autonomia* afirma que “ensinar é saber escutar”.

Teixeira (2014) colabora com essa percepção quando propõe que, nós professores, deveríamos ser mais do que profissionais da palavra. Deveríamos ser os profissionais da escuta e propõe que os jovens deveriam ter não somente o direito a palavra, mas também a nossa escuta, da qual necessita, pois “quem ensina, escuta, quem aprende, fala” (TEIXEIRA, 2014, p.16). No entanto, o que mais se ouve nas escolas é para os alunos ficarem em silêncio, para aprenderem. Isso ocorre porque na escola contemporânea existe uma tensão entre uma intenção e algumas ações de uma educação emancipadora, humanizadora, de um lado e, do outro, uma educação no sentido restrito, reduzida a ensino, exclusivamente, onde o que contam são as novidades pedagógicas, os mais sofisticados recursos tecnológicos ou estratégias pedagógicas consideradas inovadoras, oriundas de espaços onde nem sempre são os jovens alunos e as relações que eles estabelecem com seus professores o que mais conta. Essa é a realidade escolar hoje, pois muitos professores se deixam seduzir pelas novidades tecnológicas e de infraestrutura, acreditando que isso alcançará os jovens em seus mundos.

Sendo assim, me propus a investigar o que faz diferença no Ensino Médio, não pesquisando sobre os jovens, mas sim com eles.

É com esse desejo que passei a escutar, conhecer, dialogar, interpretar e compreender o cenário e os desafios da educação para a juventude do Ensino Médio no Brasil, construindo meu “caminho de investigação” (STEIN, 2004, p. 13) a partir da “experiência hermenêutica que exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro, para reconhecer que o outro pode ter razão.”(HERMANN, 2003, p. 56).

Esta pesquisa se caracteriza pela metodologia convencionalmente adjetivada como “qualitativa” no campo educacional, ancorada na hermenêutica filosófica desenvolvida por Hans-Georg Gadamer (1900-2002), que consiste numa abordagem filosófica de postura interpretativa e compreensiva do texto/tradição em seu próprio horizonte de sentido.

Em relação à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que essa se caracteriza por ser naturalística, apresentando dados descritivos, preocupando-se com o processo, sendo indutiva e tendo como essencial a questão de significação. Para complementar, citamos Patton (1986), que se manifesta sobre a pesquisa qualitativa da seguinte maneira:

embora reconhecendo a grande variedade de tradições e de estratégias englobadas pelo rótulo geral de pesquisa qualitativa, considera que o que existe de mais comum entre suas diversas formas é a tradição *verstehen* (hermenêutica). Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções,

sentimentos, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PATTON, 1986, p.54).

Também Minayo (2012) aponta nesta mesma direção, ao afirmar que o horizonte da pesquisa qualitativa é o da compreensão dos fenômenos a partir da experiência e da linguagem que a veste. Compreender os modos de interpretar e dar sentido à experiência é o intuito das análises qualitativas de modo geral, segundo ela. Assim,

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. (MINAYO, 2012, p.623)

Mas ultrapassando as costumeiras querelas sobre a oposição entre quantidades e qualidades na pesquisa educacional, o que importa dizer é que a perspectiva hermenêutica aqui adotada é fortemente herdeira da tradição fenomenológica que vê no diálogo e na interação humana o horizonte de compreensão mútua e construção da vida coletiva.

A lição primordial, deixada por Heidegger, é a de que as palavras não possuem um significado fixo nem único, desvinculado de qualquer contexto. Gadamer vai seguir o caminho do mestre no sentido de colocar a hermenêutica como algo inerente à existência humana. Estamos constantemente interpretando, sejam coisas, outras pessoas ou nós mesmos. Para ele, a interpretação se dá a partir de círculos distintos, sendo que a verdade nada mais é do que a fusão de horizontes (ou de círculos), algo consensual, acordado intersubjetivamente. Entendimento é um processo dialógico entre o passado e o presente no qual eu exponho minhas pressuposições ao outro, sabendo que essas pressuposições são elas mesmas afetadas durante esse encontro, ou seja, estão suscetíveis a revisões futuras. (BATISTA, 2012, p.106-107)

No próprio Gadamer encontramos a aposta feita na hermenêutica como horizonte de entendimento, ultrapassando a crença cega no progresso científico e colocando em observação os limites da reflexão crítico-dialética.

a hermenêutica é a arte do entendimento. parece especialmente difícil entender-se sobre os problemas da hermenêutica, pelo menos enquanto conceitos não claros de ciência, de crítica e de reflexão dominarem a discussão. E isso porque vivemos numa era em que a ciência exerce um domínio cada vez maior sobre a natureza e rege a administração da convivência humana, e esse orgulho de nossa civilização, que

corrige incansavelmente as faltas do êxito e produz constantemente novas tarefas de investigação científica, onde se fundamentam o progresso, o planejamento e a remoção de danos, desenvolve o poder de uma verdadeira cegueira. O enrijecimento desse caminho rumo a uma configuração progressiva do mundo pela ciência, perpetua-se um sistema no qual a consciência prática do indivíduo se submete resignada e cegamente ou então se rebela revoltosa, e isto significa, não menos cega.(GADAMER, 1997, p. 457)

Por isso, a opção pela Hermenêutica Filosófica, uma vez que ela possui caráter questionador pelo fato de problematizar as racionalidades e as formas de legitimação do saber que se fazem presentes num determinado contexto histórico e atuam no processo de compreensão do fenômeno educativo realizado pelo pesquisador-intérprete no diálogo com a tradição. “A hermenêutica filosófica sustenta que a compreensão não é, em primeiro lugar, uma tarefa controlada por procedimentos ou por regras, mas, sim, uma condição do ser humano” (SCHWANDT, 2006, p.198).

Essa abordagem hermenêutica tem aderência à própria proposta da pesquisa, que objetiva justamente a compreensão de quais são, como ocorrem e qual o potencial humanizador de determinadas práticas comunicativas, experiências de cuidado e produção de sentido na educação das juventudes no Ensino Médio, a partir da escuta aos estudantes.

Nessa caminhada da pesquisa hermenêutica, o verdadeiro motor do pensamento foi a própria dimensão inquietante aberta pela experiência de escuta dos jovens, que possibilitou o diálogo, o olhar atento e o encontro do pesquisador-intérprete com o outro. Portanto, precisamos compreender que a própria pesquisa proporciona, a todos os envolvidos, experiências que poderão ter sentido ou não. Para Flickinger:

Querer compreender a experiência vivida exige de nós a disposição de aceitar o alheio, o outro, o desconhecido nele mesmo, isto é, na própria ameaça nele contida e aberta na constatação da distância intransponível, presente no encontro. Só assim, também, é a nós possível reconhecer na autenticidade que lhe é própria o que nos vem ao encontro. (2000, p. 45).

Nesse sentido, o pesquisador-intérprete tem como característica realizar uma experiência da pesquisa, buscando compreender os horizontes de sentidos que constituem os diferentes sujeitos em sua historicidade. Para isso, segundo Miranda:

Romper com o habitual significa assumir o risco das situações novas e inesperadas que provocam deslocamento, desestabilização e desequilíbrio naquele que se aventura a sair de um mundo regido pelo princípio da previsibilidade e almeja projetar-se em um novo horizonte histórico, no qual as antigas seguranças valorativas e conceituais são tensionadas. Essa abertura do pesquisador-intérprete a novos horizontes compreensivos caracteriza a situação hermenêutica na realização da pesquisa. (MIRANDA 2013, p.11).

Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em três etapas: a primeira visava conhecer, interpretar e compreender os horizontes propostos pelas pesquisas de mestrado e doutorado em Educação sobre o Ensino Médio existentes, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Esse levantamento contribuiu para diagnosticar o que já foi pesquisado sobre o Ensino Médio até o momento. Minha interpretação e compreensão sobre os temas e os resultados dessas pesquisas buscaram contribuir para diagnosticar a necessidade de realizarmos uma investigação com ênfase nos sentidos de uma educação ancorada em práticas comunicativas e não em uma abordagem de valorização dos conteúdos das áreas de conhecimento, conforme resultados já descritos nesta pesquisa.

Após o levantamento da produção na área, passei para a segunda etapa, em que propus o “diálogo como compreensão mútua” (HERMANN, 2003), por meio da imersão no campo empírico. Para esta etapa, foram selecionados cinco colégios da Rede La Salle em diferentes estados do Brasil e duas escolas estaduais no município de Canoas como campo para a dimensão empírica da investigação.

Antes de iniciar essa imersão nas sete escolas, foi solicitado autorização do Provincial da Rede La Salle e das direções dos colégios Estaduais que assinaram a declaração como Instituição Coparticipante da Pesquisa. Após esse aceite das direções das Instituições de Ensino foi encaminhado aos pais dos alunos que participaram da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE, o qual autorizava a participação de seu filho na pesquisa. Também, cada aluno assinou o Termo de Assentimento que esclarece e autoriza a participação do mesmo na pesquisa. Destaca-se que a pesquisa foi devidamente aprovada, em outubro de 2017, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle (CEP- UNILASALLE).

Visando compreender o cenário, a cultura e as práticas de comunicação, as experiências e formas de cuidado utilizadas na educação das juventudes do Ensino Médio, realizamos uma imersão no campo de estudo em cada realidade escolar. Tratou-se de estratégia exploratória e descritiva para conhecer os 120 alunos e 25 membros das equipes diretivas das instituições de ensino, por meio de rodas de conversa. Os critérios de escolha desses colégios foram a diversidade social, econômica e cultural dos alunos do Ensino Médio, além das características culturais dos diferentes estados onde estão localizados cada colégio selecionado. Esses diferenciais contribuíram com o desejo de investigar essas realidades a partir do olhar, ouvir e escrever, denominados por Oliveira (2006) como sendo “atos cognitivos” do trabalho

“antropológico”. Destaca-se que a pesquisa foi devidamente aprovada, em outubro de 2017, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle (CEP- UNILASALLE).

A terceira etapa consistiu no trabalho extensivo de exploração do material empírico produzido a partir das rodas de conversa e das notas de campo, constituindo as análises propriamente ditas.

Nesse sentido, apresento os cinco colégios da Rede La Salle e duas escolas da Rede Pública de Canoas que serviram de “palco” para os encontros e diálogos com jovens estudantes e educadores.

Os colégios participantes da pesquisa fazem parte da Rede La Salle, administrada pela Província Brasil, Chile e Moçambique. No Brasil, são 45 instituições de ensino distribuídas em nove Estados e no Distrito Federal. Atualmente, fazem parte da Rede La Salle mais de 47 mil alunos, cinco mil educadores e 170 Irmãos. O La Salle Canoas, La Salle Lucas do Rio Verde, La Salle São Paulo, La Salle Brasília e La Salle Xanxerê foram selecionadas para participarem da pesquisa, pois se encontram em estados diferentes e atendem a públicos distintos. A Educação Lassalista tem uma história de 300 anos e foi iniciada por São João Batista de La Salle e pelos primeiros educadores na fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, no século XVII na França. Naquela época, atentos e impressionados pela situação de abandono dos filhos dos artesãos e pobres, consagraram-se a Deus e se associaram para manterem, juntos, as escolas cristãs, como resposta a tal situação. Trata-se de uma obra construída coletivamente, de uma comunidade que, pouco a pouco, foi encontrando sua razão de ser, sua identidade entrelaçada com a sua missão educativa. Com fidelidade criativa ao carisma e à história do Instituto, os Educadores Lassalistas, em todos os contextos e épocas, souberam dialogar com o seu tempo, buscando de forma colaborativa e inovadora, adequar e renovar as escolas, de modo a responder proativamente às necessidades e aos desafios educacionais que se apresentavam.

Segundo Trezzi (2010), João Batista de La Salle apesar de ser filósofo e teólogo, e não ser pedagogo, teve uma contribuição muito importante para a pedagogia do seu tempo. Destacamos como suas contribuições:

A formação de professores. Ao assumir as escolas, não havia uma preparação específica para dar aulas; os professores eram simplesmente pessoas que sabiam um pouco mais e se dispunham a ensinar esse pouco que sabiam, sem preparação anterior; alguns até mesmo porque não tinham outro emprego. A propagação das chamadas “classes simultâneas”. Embora não tenha sido invenção sua, foi nas escolas de La Salle que tiveram grande impulso. Desenvolveu um método todo especial, que valorizava de maneira especial a pessoa do educando. Era um método altamente humanista, e que incentivava o professor a conhecer individualmente cada um dos

alunos, para saber a melhor maneira de trabalhar com cada um deles. Isso era feito em forma de relatórios, que eram apresentados ao diretor da escola que se encarregava de fazer a devida comparação entre os anos anteriores e o atual e verificar se houve ou não crescimento (cf. LA SALLE, 1997, p. 143). Em suas escolas, um dos ideais mais importantes era a integração do educando à sociedade, não importando qual a sua classe social, dentro do sistema piramidal da Idade Média. Para isso, era fundamental que todos aprendessem algum ofício manual, que tivessem boas maneiras, que soubessem falar, ler e escrever fluentemente em francês (as escolas então valorizavam muito o latim e quase nada a língua pátria), a ir à Igreja sempre, enfim, a portar-se como um verdadeiro cidadão. (TREZZI, 2010 p. 4)

Atualmente, a Rede La Salle tem como Missão “formar cristã e integralmente crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência. Dessa forma, caminha em direção a sua Visão que é consolidar-nos em uma Rede de Educação Cristã reconhecida por sua excelência” (PROJETO PROVINCIAL, 2014, p.7).

Para cumprir esses desafios, a Rede La Salle tem instituições de Ensino Superior, Educação Básica e de Assistência Social em todos os continentes. A identidade da instituição se edificou a partir do carisma lassalista, dos valores institucionais da organização em rede e em comunidades educativas, da comunhão eclesial e da opção preferencial pelos pobres.

A tradição de São João Batista de La Salle continua inspirando o ideal pedagógico de todas Comunidades Educativas, visando garantir uma educação que seja:

Universal: todas as pessoas, independente das condições econômicas e sociais, deveriam ter acesso a educação;

Popular: que atendesse especialmente, aos filhos dos artesões e dos pobres, que tinham menores possibilidades e condições de receber educação, naquela época.

Integral e Integradora: que formasse integralmente, com atenção a todas as pessoas, desenvolvendo harmonicamente os níveis, as dimensões e a relações, de modo que os conteúdos e os valores ensinados e aprendidos fossem colocados em prática na vida de cada estudante, conformando uma unidade e um sentido de vida; em síntese La Salle se propôs a “ensinar a bem viver”.

Cristã: La Salle queria que suas escolas tivessem origem, orientação e finalidade cristã. Isso nos inspira a reconhecer que somos igreja, comunidade e povo de Deus, através da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva, solidária e humana.

Centrada na pessoa do educando: o educando era o centro do processo educativo, o que implicava conhecê-lo da melhor maneira possível, bem como atendê-lo com atenção diferenciada, adaptada e personalizada.

Ligada a vida: a educação lassalista, de caráter prático, partia da vida concreta dos educandos e formava à vida em geral, à vida cristã e também à vida profissional.

Eficaz e eficiente: La Salle considerava imprescindível que os estudantes progredissem no processo de aprendizagem. Para isso organizou ações pedagógicas de natureza preventiva, corretiva e propositiva, inseridas em um modelo pedagógico, com a organização dos conteúdos, dos métodos e do funcionamento das escolas, bem como com a supervisão do trabalho pedagógico realizado.

Fraterna e participativa: que fosse pautada na relação de fraternidade entre os melhores da Comunidade Educativa, e com a presença ativa dos educandos na sala de aula e na escola.

Aberta: à sociedade, na educação de qualidade de cidadãos; à igreja, no estímulo as práticas religiosas e à participação da comunidade eclesial; à família, no diálogo com

os pais e responsáveis sobre a educação dos filhos. (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014, p. 11)

A partir desses princípios e ideais pedagógicos, as Equipes Diretivas realizam a gestão das Comunidades Educativas em consonância com o regimento, estatutos, valores institucionais, planejamento estratégico e Proposta Educativa Lassalista, visando o que São João Batista de La Salle pregava, que a “escola vá bem sempre”.

Nesse sentido, os valores fundamentais desse horizonte são fé, fraternidade, serviço e as ações pedagógico-acadêmicas, administrativas e pastorais são realizadas a partir do efetivo envolvimento de todos os integrantes em uma dinâmica de diálogo, discernimento, interdependência e colaboração entre os diversos serviços e níveis organizacionais, na busca de respostas adequadas aos desafios que as realidades nos apresentam.

Nesse sentido, a Rede La Salle, nos últimos quatro anos, vem construindo a Matriz para as Competências, visando adequar:

a prática educativa às necessidades sociais, espirituais, políticas, tecnológicas, econômicas e culturais da realidade brasileira. Considera os interesses e as motivações dos alunos, assegurando as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, colaborativos, comprometidos e capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS, 2018, p.11).

Essa Matriz Curricular vem atender, também, as proposições da nova Base Nacional Comum Curricular Brasileira no que diz respeito a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa Matriz Curricular da Rede La Salle tem como finalidade:

estruturar o planejamento da ação educativa para desenvolver todo potencial e qualidades humanas, oportunizando aos educandos aprender a aprender em eixos que orientam seu compromisso e ação, seus conhecimentos e capacidades, seus sentimentos e condutas em torno de um projeto de vida pessoal e social. (2018, p.11)

A configuração da Matriz Curricular para as Competências, na Rede La Salle, reforça a intencionalidade e a concepção do processo da aprendizagem no espaço escolar. Como também organiza o trabalho pedagógico, da seguinte forma:

desdobra e articula as situações de aprendizagem, respeitando a progressividade e a complexidade dos conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, em cada nível e espaço-tempo escolar, desafiando os estudantes no comprometimento de seu processo formativo integral e integrador. Nesse sentido os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e espiritualidade, desenvolvidos de forma articulada visa formar o cidadão humano, ético, justo, solidário e competente

para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS, 2018, p.13).

As ações desse processo educacional são inspiradas pela Proposta Educativa Lassalista a qual norteou, também, a definição na Matriz Curricular para as Competências a partir das seguintes concepções:

Educação:

Educação é um direito fundamental e universal, um itinerário intencional e sistemático de humanização, de desenvolvimento da pessoa, constituída de muitas aprendizagens, que dá unidade à vida. Constituída de um espaço, tempo e contexto para configurar e reconfigurar sua identidade cultural e social singular, como unidade existencial assumida, mas não acabada, de modo transitório, deslocando sua posição no horizonte da existência no conviver em determinado ambiente em sua dimensão planetária. É o processo de cuidado capaz de gerar cidadãos inventivos, solidários, participativos, equilibrados e cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, tecnológicas, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção da vida, no enfrentamento do desafio de lidar com outras pessoas, criaturas tão imprevisíveis e diferentes, quanto semelhantes, ao longo da existência em meio à teia de relações complexas. (2018, p.18)

Aprendizagem:

A aprendizagem como processo orgânico, sequencial e articulado do fenômeno constituinte da vida que se realiza no conviver, no interagir, na apropriação da linguagem e da cultura, para historiarse e arriscar-se a fazer dos sonhos, textos possíveis e visíveis dando sabor e sentido à vida. O processo da aprendizagem advindo da construção do conhecimento nos espaços escolares, requer a valorização e o respeito à motricidade, às emoções, às múltiplas linguagens e pensamentos, ao ritmo pessoal, à criatividade, aos interesses, às experiências, às habilidades, aos valores, à capacidade cognitiva e simbólica, assim como o seu contexto histórico, cultural e social. Assim, a aprendizagem é fenômeno individual e as principais transformações iniciam desde antes do nascimento e acompanha todo o percurso da vida. (2018, p 18)

Currículo:

O currículo como um conjunto de práticas e experiências, processos intencionais desenvolvidos dentro e fora da instituição escola, com a participação de especialistas da comunidade educativa e famílias, tendo como missão a formação do ser humano e seus direitos à aprendizagem. A matriz curricular para o desenvolvimento de competências e habilidades articula a organização dos saberes, fazeres, contextos, temas e áreas de conhecimento vivenciados em tempos e espaços diferenciados para aprendizagens significativas na escola como espaço aprendente. Nesta perspectiva a matriz curricular tem abordagem interdisciplinar, ou seja, é uma integração dialógica entre as áreas e componentes curriculares e práticas educativas. Sua característica é a flexibilidade e desenvolvido por meio de ambientes de aprendizagem escolhidos de maneira que os alunos possam adquirir e aplicar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes às situações que encontram na vida cotidiana. Articula temas transversais, metodologias ativas (ação-reflexão-ação) por meio das diferentes modalidades organizativas de aprendizagem: atividades, sequências didáticas, situações de aprendizagem e projetos estruturados em espiral, permeados por diversas linguagens e tecnologias. A transição do currículo proposto ao currículo oculto refere-se a praxis

pedagógica, mediante a atuação docente para as questões pontuais do que e como garantir a aprendizagem de saberes, práticas, competências, habilidades e atitudes. (2018, p. 18)

Avaliação:

A avaliação da aprendizagem na perspectiva de e para as competências, habilidades, valores e atitudes como elemento pedagógico para compreender até que ponto os objetivos foram alcançados. Ela se torna parte integrante do processo de formação e um instrumento de diagnóstico de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o educando, para uma tomada de decisão, possibilitando o exercício de reflexão sobre a prática docente e da instituição. (2018, p.18)

Juventudes:

Os jovens – juventudes são sujeitos singulares e plurais e de direitos, situam-se no tempo do ciclo vital entre a infância e a maturidade adulta. Tendem a valorizar um grupo de identificação com linguagem e formas de expressão singulares. Eles são protagonistas, criativos, instáveis e com potencialidades para responder aos desafios críticos sociais, tecnológicos, econômicos que variam conforme a classe social e o contexto sociocultural. Além disso, possuem capacidades de prover utopias e dedicação generosa à dimensão social com seu projeto de vida. (2018, p. 18)

As concepções acima são iluminadas pela filosofia Lassalista que tem como ênfase a formação humana e cristã, porque entende as pessoas de forma integral e porque, por meio da fé, tem um olhar, ternura, amor, cuidado e fraternidade para com o próximo. Na Rede La Salle “todos são filhos de Deus, nesse sentido, acreditam na fraternidade e valorizam as particularidades de cada indivíduo, tratando todos com respeito, acolhendo e cuidando de cada integrante da Comunidade Lassalista com atenção, enxergando no próximo uma oportunidade de aprendizagem e convivência”(PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014, p. 15).

Conforme descrito na Proposta Educativa Lassalista, todas essas concepções e intenções fazem parte do sonho e dos ideais de todos educadores Lassalistas, sinalizando caminhos para ações pedagógica, administrativas e pastorais. Esse documento explicita o sonho de “uma educação transformadora, eficaz e eficiente, capaz de melhorar a vida de todos os agentes e das comunidades nas quais a Missão Educativa Lassalista se desenvolve”. (2014, p. 31)

Nesse sentido, compartilhamos uma breve descrição de cada Comunidade Educativa da Rede La Salle que participou da pesquisa.

La Salle Canoas

Localizado no Rio Grande do Sul, com mais de 108 anos de história e tradição na educação, atende estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, proporcionando uma formação humana e cristã. Situado no centro de Canoas, oferece espaço

seguro e afetivo para a comunidade educativa. O trabalho desenvolvido no colégio prima pela construção do conhecimento e pelo desenvolvimento integral dos estudantes. A maioria dos alunos é proveniente dos bairros Centro (29%), Igara (11%), Harmonia (08%), Marechal Rondon (08%), Estância Velha (7%), Fátima, Rio Branco e Mato Grande (05% cada). Também há alunos de outros bairros (17%) e até mesmo de outras cidades da região metropolitana, como Nova Santa Rita, Esteio, Porto Alegre e Sapucaia do Sul (5%). Os alunos do Colégio La Salle Canoas pertencem, na sua maioria, à classe social "B". Contudo, também há alunos das classes "A" e "C". Sendo que a classe "D"¹ é atendida através de bolsas de estudos. O colégio tem aumentado o número de alunos, pois, em 2017, totalizava 1853 alunos, número que passou para 1989 em 2018. Isso decorrente do aumento de alunos na Educação Infantil.

La Salle Lucas do Rio Verde

Situado no estado de Mato Grosso, foi fundado em 2009, e atende mais de 800 estudantes da Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio. Localizado no bairro Menino Deus, conta com o trabalho de mais de 110 educadores que auxiliam crianças e adolescentes a construir seu conhecimento e a se desenvolverem integralmente. A grande maioria dos alunos vem de escolas privadas da classe A, no entanto, o colégio também tem um percentual de bolsas que são distribuídos para alunos de escolas públicas. O colégio vem aumentando o número de alunos, pois em 2017 tinha 633 alunos, passando para 793 alunos, em 2018. Isso representa um aumento de 25, 28%, uma vez que aumentou o número de turmas na Educação Infantil.

La Salle Xanxerê

Localizado em Santa Catarina, tem 59 anos de história e tradição na educação, atende cerca de mil estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária. Localizado no bairro La Salle, conta com 75 educadores que auxiliam crianças e adolescentes a construir seu conhecimento e a se desenvolverem integralmente. O público do La Salle Xanxerê é oriundo de municípios da

¹As classes econômicas são definidas a partir dos rendimentos familiares per capita e estão expressos em preços (R\$): Classe A, com ganhos a partir de R\$11.262, Classe B com ganhos de R\$8.641 a R\$11.261, Classe C entre R\$2.005 e R\$8.641, e classe D, com ganhos de R\$1.255 a R\$2.004. Disponível em: <<https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>>.

região: Faxinal dos Guedes, Vargeão, Passo dos Mias, Ponte Serrada Abelardo Luz, São Domingos, Ipuacu, Bom Jesus, Ouro Verde, Xavantina e Xaxim, cujas famílias pertencem às classes A, B e C, que buscam uma educação humana e cristã de qualidade. O colégio, em 2017, tinha 678 alunos e passou para 828, em 2018. Isso equivale a 22,12 % correspondente a ampliação de vagas na Educação Infantil. Também houve um aumento de 32, % no número de alunos no curso Técnico, isso corresponde a 171 alunos em 2017, para 226 alunos em 2018.

La Salle Brasília

Localizado em Brasília, Distrito Federal, o colégio foi fundado em 1962 e atende crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental e jovens no Ensino Médio. Ciente da importância da formação humana e cristã, além de outras competências, o colégio tem alunos oriundos de todas as regiões administrativas e de todos os bairros do Distrito Federal. A cada ano, tem aumentado a demanda por bolsas de estudo de 50% e 100%, pois as famílias que eram de classe média ou alta estão enfrentando dificuldades financeiras e necessitando de bolsas de estudos para permanecer no colégio. O colégio, em 2017, tinha 1087 alunos, passando para 828 alunos, o que representa 14,63% a menos de alunos. Essa diminuição, segundo a equipe diretiva, demonstra as dificuldades financeiras das famílias, transferências e insatisfação pedagógicas.

La Salle São Paulo

Localizado no estado de São Paulo, com 22 anos de história, atende estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de oferecer Projetos Socioeducativos. Situado no bairro Vila Guilhermina, oferece um espaço seguro, lúdico e afetivo, pensado com amor para o cuidado, conforto e aprendizado dos estudantes. O público tem uma parcela considerável da classe baixa, pois o colégio se caracteriza como assistencial. No entanto, tem uma pequena parcela da classe média. Em 2017, o colégio tinha 682 alunos e, em 2018, passou para 631 alunos, com uma diminuição de 7,48%, decorrente das dificuldades financeiras. O colégio tem diminuído o número de alunos bolsistas e aumentado o número de alunos pagantes. Isso devido a estratégia definida para tornar a escola com um número maior de vagas pagantes.

As outras duas escolas participantes da pesquisa foram o Colégio Estadual Marechal Rondon e Escola Estadual Barão do Amazonas, ambas no município de Canoas. Os dois

colégios pertencem ao Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Sul que orienta pedagogicamente o currículo das escolas.

Os princípios norteadores da educação estadual são entendidos a partir dos pressupostos que buscam construir uma escola democrática pública e gratuita, segundo o artigo 3º da LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação): I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o permanente, arte e o saber; III. Pluralismo de ideias, e de concepções pedagógicas; IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

As escolas públicas se caracterizam por uma gestão democrática vinculada ao processo educativo mais amplo onde cada colégio tem o seu Projeto Político Pedagógico.

Consta do documento orientador do Departamento Pedagógico / SEDUC- RS 2016 a Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio onde entende que:

a escola tem o desafio de pensar na integralidade do ser, onde se torna necessário considerar aspectos do desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural do sujeito. Nessa perspectiva, o Fórum Mundial de Educação, realizado no ano de 2015, na Coreia do Sul, inspirado em uma visão humanista da educação e no desenvolvimento com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica e na responsabilidade e prestação de contas compartilhadas, reafirmou, em sua Declaração de Incheon, que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS, norteada na Declaração de Incheon e com base nos princípios constitucionais, propôs uma Reestruturação Curricular, entendendo que tais pressupostos expressam a garantia do direito à Educação que é conferida a todo o cidadão brasileiro. (2016, p.4)

Nesse documento o Currículo é entendido como:

uma ampla rede de saberes, que transforma as experiências escolares em aprendizagens significativas, construídas coletivamente. Assim, a escola deverá estruturá-lo na forma de competências. A noção de competência segundo Perrenoud (2000, p.15), “[...] designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. A prática pedagógica deve ocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, como sugere a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors que define os “pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ou seja, o processo de ensino e de aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina e aprende, deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo.(2016, p.8)

Esse currículo transformador tem como desafio, para o educador, criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades, que valorizem uma ampla rede de saberes. Nesse sentido, o documento orientador propõe:

traçar metodologias voltadas para o estudo das diferentes trajetórias planejadas e vivenciadas pelos educadores, a fim de orientar o processo de ensino e de aprendizagem em função de objetivos ou fins educativos. Como também, recomenda que para “adentrar nas singularidades desse processo, primeiro, é preciso estar atento aos sujeitos da educação presentes nas escolas. Devo saber sua origem social, familiar, econômica, cultural e escolarização, para conhecer sua realidade. (2016, p.92-93)

Nesse sentido, os professores devem “assumir seu papel de mediador do processo de aprendizagem, atentos às características dos educandos nas diferentes etapas, sempre orientados e auxiliados pela equipe pedagógica, através do planejamento coletivo.” (2016, p.84). E, a partir dessas orientações do Conselho Estadual de Educação, cada escola tem o seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, a seguir, destacamos as principais informações sobre o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Marechal Rondon e da Escola Estadual Barão do Amazonas.

Colégio Estadual Marechal Rondon

O Colégio Estadual Marechal Rondon foi criado em 13 de março de 1956, sendo coordenado pela 27ª Coordenadoria de Ensino de Canoas. Em 02 de fevereiro de 1956 foi fundado o Ginásio Estadual Marechal Rondon, em homenagem à Cândido Mariano de Rondon. Sua primeira sede foi no Grupo Escolar André Leão Puente (ex Colégio Emílio Meyer), com o nome de Ginásio Estadual Noturno de Canoas.

A escola era uma pequena casa de madeira que ficava nos fundos do prédio do Grupo Escolar André Leão Puente, na rua Dr. Napoleão Laureano. Em 1958 recebeu a denominação de Ginásio Estadual Marechal Rondon, funcionando à tarde e à noite. No dia 05 de maio é comemorado o dia das comunicações, data de nascimento de Marechal Rondon, data festiva de comemoração também do colégio.

Em 1960, transferiu-se para o novo prédio construído na rua Santini Longoni, no recém construído, então, Grupo Escolar da Sede, que também era chamado Grupo Escolar Getúlio Vargas, onde o Rondon funciona atualmente. No mesmo ano, foi criado o curso científico com uma turma de 1ª série noturna, estendendo-se no ano seguinte ao diurno.

Em 1962, foi transformado em Colégio Estadual Marechal Rondon. O colégio está localizado em Canoas, no bairro Marechal Rondon, atendendo alunos da classe econômica B e C. Esta escola tem 965 alunos no Ensino Médio. Foi emocionante retornar à escola, pois foi onde iniciei minha escolaridade. Há 43 anos atrás, ao estudar no colégio, apresentei dificuldades para me alfabetizar, pois, em virtude de greves, os professores faltavam. Ao

retornar, anos depois, presencio a mesma situação de greve, prejudicando a aprendizagem dos alunos.

Apesar das greves, que prejudicam a aprendizagem dos alunos, a organização escolar e a vida dos profissionais, o colégio tem como Missão “promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestações de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa e na construção de uma sociedade justa e solidária.” (MARECHAL RONDON, 2017/2018, p.7) A filosofia da escola entende que “o processo educacional é parte fundamental e determinante na formação do cidadão e que seu desenvolvimento se dá na crença nas possibilidades transformadoras da educação que proporcionam independência, liberdade e auto-realização”. (MARECHAL RONDON, 2017/2018, p. 5).

Em relação ao Ensino Médio, esse é oferecido nos turnos diurno e noturno, tendo como objetivos:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – O desenvolvimento do Educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III – A compreensão dos fundamentos científicos – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (MARECHAL RONDON, 2017/2018, p. 8)

Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Amazonas

A Escola tem como filosofia:

uma educação humanística, partindo da realidade onde está inserida numa proposta que favoreça a construção de aprendizagem significativa para que os alunos adquiram um espírito crítico e participativo, o que os tornam cidadãos conscientes e capazes de interagir e viver em sociedade (BARÃO DO AMAZONAS, 2017, p 8).

O currículo do Ensino Médio da escola tem como objetivo formar alunos “críticos e participativos, capazes de entender e contribuir com as mudanças da comunidade ao seu redor. As aulas oferecidas aos alunos procuram ser alinhadas aos conteúdos e necessidades do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e prepará-los para este desafio.” (BARÃO DO AMAZONAS, 2017, p.15).

A avaliação da aprendizagem dos jovens é realizada “não somente por meio de provas e trabalhos, mas fazendo uma análise do todo do aluno buscando notar o seu desenvolvimento pleno. A avaliação trimestral se dá por área do conhecimento (Ciências Humanas, C da Natureza, Matemática e Linguagens).” ((BARÃO DO AMAZONAS, 2017, p.23).

A escola foi criada em 1946, pelo Decreto nº 80 de 1º de abril como uma escola unitária no lugar denominado Vila Fernandes, no município de Canoas. Em 1947, o prefeito do município, Nelson Paim Terra, eleva à categoria de Escola Reunida a Escola Unitária Saldanha da Gama, em conformidade com o art. 12, nº 2, do Decreto Lei Federal nº 1202, de 08 de abril de 1939. Por ordem do Governo do RS, em 1956, foi criado um Grupo Escolar denominado Praça Rio Branco. Em 1958, o Governador do Estado do RS, Ildo Meneghetti, decreta no art.1º a denominação de “Barão do Amazonas” ao Grupo Escolar Praça Rio Branco. Foi doado ao Estado, em 1967, o Grupo Escolar Saldanha da Gama, incluindo a área de terras, prédio e mobiliário. Em 1977, ocorre a inauguração do novo prédio do “Grupo Escolar Barão do Amazonas”, na rua Osvaldo Cruz, 329 – Vila Fernandes, no dia 02 de dezembro de 1977. Em 1981, a escola passa a poder oferecer as séries finais do 1º grau e a autorização do funcionamento do Ensino Médio foi em 2004. Em 2008, ocorreu a aquisição do programa Mais Educação e, em 2013, o início do Ensino Médio Politécnico.

A Escola está localizada em Canoas, no bairro Vila Fernandes, o perfil sócio econômico dos alunos é classe C e D, que necessitam trabalhar. A escola tem 341 alunos no Ensino Médio. Na ocasião da visita, a escola estava com 50% dos professores em greve, há mais de três meses, prejudicando a formatura dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, assim como a possibilidade de ingressarem no Ensino Superior.

Após relatar as características das Comunidades Educativas, descrevemos o processo de investigação que ocorreu da seguinte forma:

- a. Grupo de Discussão (roda de conversa) com a equipe diretiva (direção, supervisão educativa e ou coordenação pedagógica e a supervisão administrativa);
- b. Grupo de Discussão (roda de conversa) com os alunos, representando as diferentes séries do Ensino Médio (em média 21 alunos por comunidade).

Esse contato com a realidade pesquisada possibilitou que realizássemos a compreensão do todo de cada Comunidade Educativa e também das partes por meio das falas dos estudantes e das equipes diretivas em um movimento circular de conhecer, interpretar e compreender essas realidades. Nesse sentido, utilizamos a noção de círculo hermenêutico de Gadamer (1998) que:

não é nem objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do movimento do intérprete. A relação do intérprete com a tradição é instaurada por ele mesmo enquanto compreende, enquanto participa do acontecer da tradição, que é continuamente determinada a partir dele próprio. Daí por que Gadamer entende o círculo hermenêutico não no sentido tradicional, sob uma perspectiva metodológica, mas como algo que descreve um momento estrutural ontológico da compreensão. Toda experiência hermenêutica pressupõe uma inserção no processo de transmissão da tradição. Há um movimento antecipatório da compreensão, a pré-compreensão, que constitui um momento essencial do fenômeno hermenêutico e é impossível ao intérprete desprender-se do círculo da compreensão. (GADAMER, 1998, p. 439)

Na hermenêutica gadameriana, não há diferença entre a interpretação e a compreensão, pois compreender é sempre interpretar. Gadamer (1998) entende que:

processo hermenêutico unitário a compreensão, a interpretação e a aplicação, inclusive, e o trabalho do intérprete se dá a partir de uma fusão de horizontes, porque compreender é sempre o processo de fusão dos horizontes presumivelmente dados por si mesmos. Compreender uma tradição implica projetar um horizonte histórico que vai originar um novo horizonte presente. Um texto histórico somente é interpretável a partir da historicidade do intérprete. (GADAMER, 1998, p. 460)

Durante as visitas às escolas, a intenção era conhecer, compreender e interpretar essas realidades e o que pensam os alunos e as equipes diretivas sobre o tema da pesquisa. No entanto, desejamos, também, contribuir com o desenvolvimento das pessoas, das relações interpessoais e das práticas pedagógicas a partir dessa experiência de pesquisa. Por isso, optamos por utilizar a técnica do Instituto Elos², o Jogo OASIS, como um “disparador”, pois é uma ferramenta de apoio e mobilização cidadã utilizada para realização de sonhos coletivos. Abaixo os princípios da técnica do jogo OASIS que inspiraram os Grupos de Discussão (rodas de conversa) com os jovens e as equipes diretivas.

²O Instituto Elos tem como filosofia a Re-evolução é pensar o futuro e planejar ações para materializar novos desafios, sempre juntos e com a energia renovada pela alegria de ver os sonhos realizados. A Filosofia Elos compreende sete disciplinas: o olhar, o sonho, o cuidado, o milagre, a celebração e a re-evolução. O Jogo OASIS é uma ferramenta para mobilização cidadã para realização de sonhos coletivos. Foi concebido para ser de uso livre e praticado de forma totalmente cooperativa para todos, juntos, realizarem algo comum. Nessa pesquisa utilizamos algumas etapas do jogo OASIS como, o olhar (diagnóstico do que estava bem na Comunidade Educativa, o sonho referente ao que os jovens e os gestores planejavam para o colégio e o cuidar estava relacionado ao que o colégio precisava melhorar. Essas etapas serviram de inspiração para as perguntas que mobilizaram a roda de conversa com os jovens e as Equipes Diretivas. As demais etapas que são o milagre que se refere a operacionalização de ações para melhoria dos processos diagnosticados na etapa anterior e a celebração não ocorreram no momento da pesquisa e sim incentivamos que pudessem ser desenvolvidos a partir das informações coletadas nas rodas de conversa. Disponível em: <<http://institutoelos.org/jogo-oasis/>>.

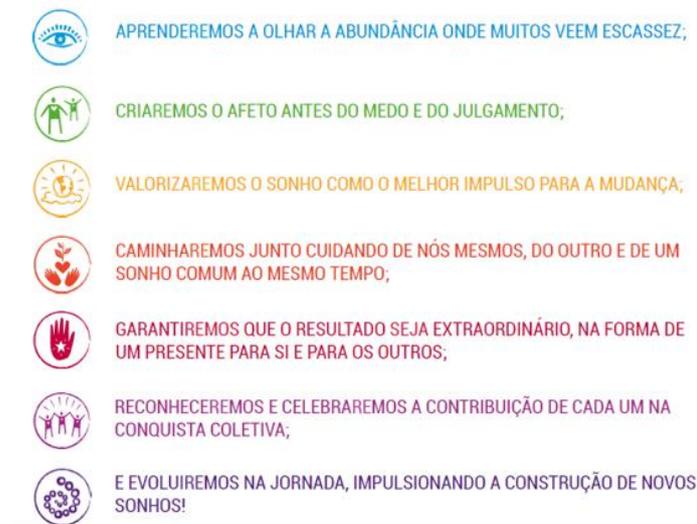


Figura 6 – Princípios da técnica do jogo Oásis

Fonte: <http://institutoelos.org/jogo-oasis>

Dessa forma, oportunizamos para cada comunidade um exercício de partilha, escuta, diálogo sobre as questões abaixo:

1. O que é abundante no colégio? Aquilo que está bem.
2. Quais são os desafios? O que pode melhorar.
3. Quais são os sonhos que se tem para o colégio e as pessoas?
4. O que pensam sobre a proposta do Novo Ensino Médio?

Para conduzir a conversa e envolver todos os participantes da pesquisa, foi elaborado um painel onde cada participante colava um *post-it* com sua frase ou palavras respondendo a cada uma das perguntas acima. Após todos responderem a primeira pergunta, iniciávamos a apresentação das respostas e dialogávamos sobre o entendimento das pessoas sobre cada assunto e sobre os temas emergentes do encontro. A cada encontro, tratei de manter vivos os objetivos, geral e específicos, da pesquisa, de modo que o jogo serviu apenas como disparador da conversa e da aproximação entre os participantes. Isso permitiu uma organização flexível e a ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelos participantes. (FUJISAWA, 2000).

A seguir, algumas imagens das rodas de conversas:



Figura 7 –Jogo OASIS: Pânel



Figura 8 – Jovens La Salle Xanxerê

Fonte: Autoria própria, 2016.



Figura 9 – Jovens La Salle São Paulo

Fonte: Autoria própria, 2016.



Figura 10 – Jovens La Salle Lucas do Rio Verde

Fonte: Autoria própria, 2016.



Figura 11 – La Salle Canoas



Figura 12 – La Salle Brasília

Fonte: Autoria própria, 2016.



Figura 13 – Colégio Estadual Marechal Rondon
Fonte: Autoria própria, 2016.



Figura 14 – Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Amazonas
Fonte: Autoria própria, 2016.

Ainda, visando uma postura hermenêutica como pesquisadora, propus uma abertura para, além dos alunos, dialogar também com a equipe diretiva dos colégios, pois, segundo Gadamer (1998), é nesse processo que o próprio sujeito se educa com o outro. Segundo Hermann, a educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto, o lugar da palavra e da reflexão, o que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir a formação pessoal (2002, p.95).

A opção metodológica por Grupos de Discussão com os jovens estudantes é coerente com a tradição da pesquisa sobre juventudes e apresenta ótimo potencial não apenas na produção de informações, como também na mediação de relações de cooperação e mútua compreensão entre os grupos estudados, coerente com a perspectiva hermenêutica adotada.

os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude. Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *peer group* como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem

trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações. Os grupos de discussão têm contribuído na análise de fenômenos típicos dessa fase do desenvolvimento.” (WELLER, 2006, p.246)

Além disso, a opção pelos grupos de discussão, ao modo de rodas de conversa, está em sintonia com a perspectiva teórica de análise adotada:

Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo. (...) A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema.(WELLER, 2006, p.247)

Durante os Grupos de Discussão, foram gravados o áudio e o vídeo da participação dos alunos, devidamente autorizados e consentidos pelos participantes e seus responsáveis legais. Durante esse processo, utilizamos como técnica a observação, que serve para registrar informações importantes para a pesquisa; essas foram feitas com palavras, códigos e registro contínuo. (DANNA; MATOS, 2006).

A vídeogravação das entrevistas serviu para garantir a fidedignidade na produção de dados da pesquisa, pois permitiu observar pontos que, muitas vezes, não são percebidos em uma entrevista em que apenas é gravado o áudio. A imagem oferece a prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar (MAUAD, 2004). Também permitiu que o conteúdo fosse revisto quantas vezes fossem necessárias, até que se visualizassem novas descobertas e pontos intrigantes.

A decomposição das imagens e dos sons, bem como o mapeamento dos diferentes comportamentos, das expressões e das ações dos participantes abriu um leque de possibilidades para a pesquisa e para o espírito investigador do educador, que parecem ficar ocultas na prática individualizada da entrevista e da observação a olho nu. (CIAVATTA; ALVES, 2004; CHIOZZI, 1989).

Desse modo, foi feita a transcrição dos áudios e vídeos e a organização das linhas de sentido que contribuiriam à construção das análises e compreensão das interpretações, à luz do referencial teórico que sustentou os principais conceitos. Manteve-se, durante todo o período de visita às escolas, uma prática sistemática de produzir notas de campo, com o objetivo de registrar as experiências vividas por mim, mas também funcionando como uma espécie de ensaio das interpretações. Registrar, dando forma na linguagem é também um modo de dar a

ver e dar a ouvir o que a vivência oferece. Consagradas no trabalho sócio-antropológico, como recurso fundamental ao registro e exame reflexivo das vivências:

as notas de campo são textos elaborados para produzir um relatório cotidiano da vida social que se observa e de que se participa. Tais textos, necessariamente parciais, constituem uma primeira forma de compreensão e uma das principais fontes de dados na análise subsequente. Por isso foram corretamente chamados textos liminares em contínua transformação (MALIGHETTI, 2004, p.111).

Segundo Geertz (1989, p.11), principal autor de referência no campo da Antropologia Interpretativa, esse processo de interpretação está ancorado na hermenêutica, “pois é compreendido como um exercício do pesquisador que visa captar o sentido que os sujeitos atribuem a suas ações cotidianas, o que não quer dizer que equivalha, de fato, à interpretação que os sujeitos executam sobre suas próprias ações”. Isto é, trata-se de uma interpretação das interpretações vivenciadas pelo “nativo”.

Por fim, foi a partir do resultado dessa experiência hermenêutica que a pesquisa possibilitou não só apresentar interpretações e conclusões, mesmo que provisórias, mas também o desejo de que os próprios atores envolvidos pudessem fazer uma retrospectiva de sua experiência educacional, buscando entender o presente, na possibilidade de se libertarem para o futuro, em um movimento de transformação pessoal, que é a base da própria humanização.

3 MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Este marco teórico preliminar oferece uma espécie de mapeamento das referências conceituais mais significativas que foram adotadas ao longo do trabalho, orientando uma perspectiva de construção das análises e interpretações. Não esgota em si mesmo a “teorização” da tese, mas indica os principais fundamentos que estiveram presentes ao longo da construção do texto. Está dividido em três seções, a serem detalhadas a seguir.

Na primeira seção, descreveremos um relato e análise da regulação do Ensino Médio em uma perspectiva histórico-social no Brasil. Na segunda, apresentaremos as condições, dilemas e desafios das instituições que oferecem Ensino Médio, além da situação atual da proposta da Base Nacional Comum Curricular para este nível de ensino. Na terceira seção, será abordada a compreensão sobre “Humanização” no Ensino Médio: diálogo, experiência e cuidado na Educação das Juventudes.

3.1 Perspectiva Histórico-Social do Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio, no Brasil, é pauta da imprensa, todo ano, por conta dos resultados dos alunos no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. As escolas e os alunos aguardam ansiosos pelo resultado, pois, anualmente, é divulgado um *ranking* de desempenho por escola. Tal resultado tem interferido na escolha dos pais pela escola de seu filho. Como também tem interferido na proposta pedagógica das escolas que buscam estar adequadas para desenvolver, entre seus alunos, as competências e habilidades exigidas no ENEM, para que, finalmente, com um bom resultado no exame, o aluno tenha garantido seu ingresso no Ensino Superior público. Isto é, no fim, todo esse percurso visa o acesso do aluno ao Ensino Superior.

Atualmente, o Ensino Médio encontra-se, novamente, em debate entre políticos, educadores, alunos e pais, em virtude do baixo resultado dos alunos no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esse resultado decrescente dos alunos do Ensino Médio foi uma das justificativas para a criação e aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, referente à reformulação do Ensino Médio, a qual foi tão contestada.

Esse resultado no Ideb comprova que o histórico de mudanças na legislação do Ensino Médio não tem contribuído para clarificar a identidade desse nível de educação, como também reitera que as práticas pedagógicas não são efetivas e adequadas a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. A meta do Ideb proposta para 2015, de 4,3, já era considerada baixa, entretanto, o resultado foi ainda pior, de 3,7.

Visando compreender e analisar o percurso histórico do Ensino Médio, fundamental para nossas compreensões, faremos uma retrospectiva da legislação educacional desse segmento. Podemos afirmar que nossa história foi marcada por acertos, equívocos e desafios e que, para analisar com criticidade, além da legislação do Ensino Médio, buscamos outras fontes de consulta como os resultados das pesquisas de mestrado e doutorado sobre esse nível de ensino, assim como a sustentação política, econômica e social de tal segmento educacional.

O Ensino Médio, desde sua origem, apresentou contradições e dualidades que permanecem até hoje. Podemos afirmar que a modernização do ensino secundário nacional se encontra no Decreto 18.890/31, conhecido pelo nome do ministro Francisco Campos, que regulamentou e organizou o ensino secundário, o profissional e o comercial. Entretanto, esta reforma manteve em sua essência a necessidade de preparar as elites e os setores emergentes da classe média para o ingresso nos cursos superiores. Nessa época, o esforço da burguesia em manter a educação para as elites era reforçado em ações e discursos, inclusive, segundo Zibas:

dominou, na administração escolar e nos meios pedagógicos primários, o princípio segundo o qual a educação secundária, que é um luxo aristocrático, deve ser abandonada pelo Estado à iniciativa particular”. A desenvoltura de posicionamentos desse tipo tinha, sem dúvida, como substrato cultural, o modelo do “liceu” francês, destinados a elites condutoras, e centrado nas humanidades e na transmissão da cultura greco-romana. (2005, p. 1068)

Em 1942, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a denominada Reforma Capanema, com o objetivo de formar as elites condutoras do país, diferentemente do Ensino Profissional, voltado às necessidades da economia industrial e da sociedade urbana. O ensino secundário foi organizado em dois ciclos: o curso ginásial, com duração de quatro anos, destinado a fundamentos, e o clássico e científico, com duração de três anos, tendo como objetivo consolidar a educação do ginásial. Nesse período, não existia comunicação entre ensino secundário e profissional. No entanto, Roberto Campos, ministro do governo militar, defendia, em 1968, que:

o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e, evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites (Ghiraldelli Jr., 1994). Essa focalização no mercado parecia “cair como uma luva” para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então aliados do ensino superior. (ZIBAS, 2005, p.1069)

Esse movimento de poucas vagas no Ensino Superior público permanece até hoje. Devido a isso, existe a valorização exagerada do ENEM pelas famílias e alunos, pois os alunos com bom desempenho na avaliação conseguem garantir sua vaga no Ensino Superior público. Essa dificuldade de ter acesso ao Ensino Superior público fez com que empresas mercadológicas vissem como oportunidade de negócios a abertura de instituições de Ensino Superior. Por isso, o censo escolar de 2016 demonstra que a rede privada responde por 75,3% dos alunos no Ensino Superior. Isso reforça o entendimento de que essa modalidade de ensino continua voltada à elite brasileira.

Voltando ao histórico das mudanças na legislação do Ensino Médio, lembramos que a Lei Federal nº 1.076/50 permitiu que concluintes dos cursos profissionais ingressassem em cursos superiores. Da mesma forma, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) foi equiparado o Ensino Profissional ao Propedêutico. Essa lei foi reformulada pela Lei nº 5.692/71, que passou o antigo ginásial – considerado fase inicial do secundário – para a fase final do 1º grau de oito anos, e o 2º grau à profissionalização obrigatória, acabando com o dualismo entre uma formação clássica e científica preparatória para os estudos superiores e, outra, profissional (industrial, comercial e agrícola), além do Curso Normal, destinado à formação de professores para a primeira fase do 1º grau. Pela primeira vez, surge a educação para o trabalho como política educacional, passando a obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o 2º grau.

Essa obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau gerou desconforto e as seguintes insatisfações:

das camadas médias que resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio. (ZIBAS, 2005, p.1069)

Esse movimento de insatisfação generalizada, naquela época, é o mesmo que vivemos hoje com a proposta do novo Ensino Médio, a qual gera insegurança, desconfiança e insatisfação, devido à incerteza da identidade do novo Ensino Médio que paira novamente sobre a sociedade. Isso fica evidente com a Base Nacional Comum Curricular, tornando obrigatório apenas o ensino das disciplinas de Português e Matemática, além da exigência de um currículo comum obrigatório de 60% de conhecimentos e 40% destinado a itinerários formativos, os quais não se têm clareza de sua operacionalização.

Em 1988, uma nova Constituição Federal foi aprovada, a qual afirmou ser dever do estado garantir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (art. 208, inciso II), com a intenção de estendê-lo a toda população, devido a isso, o aumento da oferta para este nível de ensino aumentou nos anos seguintes (BRASIL, 1988).

Na metade dos anos 1990, o debate sobre as funções do Ensino Médio foi retomado, visando uma maior ênfase nos cursos profissionalizantes. A emenda constitucional nº 14, de 1996, alterou a redação do texto constitucional de “progressiva extensão da obrigatoriedade” do Ensino Médio para “progressiva universalização”. Essa mesma emenda criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado posteriormente pela lei nº 9.424/96, a qual passou a destinar recursos para o Ensino Fundamental regular. Nesse sentido, a LDB, de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, no artigo 35, com objetivos abrangentes de garantir:

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluído a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 12).

Vale destacar que, conforme Kuenzer (2000, p.23):

As políticas de educação profissional no Brasil, articuladas às de educação geral a partir de 1996, adotam essa lógica, justificada pela racionalidade econômica que prevê inclusive o repasse progressivo das ações do Estado para a esfera privada. Assim é que a prioridade tem sido a universalização do Ensino Fundamental para a faixa etária correspondente, acompanhada por programas de correção que pretendem regularizar o fluxo idade/série daqui em diante, como forma de não mais se produzir déficit de escolaridade.

Fica evidente a necessidade de assegurar uma formação básica, garantindo-a a toda população, visando romper com a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o Ensino Superior. Em 1998, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no entanto, as críticas recaíram sobre sua ênfase excessiva na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo, subordinando a educação às demandas do mundo do trabalho. Por isso, em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou parecer que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino

Médio no Brasil. Elas apontavam um conceito de educação integral entendida como a formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, vislumbrando a possibilidade de currículos mais criativos que considerassem as necessidades e os interesses da juventude na contemporaneidade. Aparentemente, os termos “currículos criativos” e “considerar os interesses e necessidades dos jovens” é interessante, porém, precisamos estar atentos às ideologias implícitas nesses discursos. Podemos afirmar que esse discurso é ressuscitado, atualmente, quando se fala na possibilidade de utilização de 40% do currículo com itinerários formativos diversificados. Entretanto, a crítica feita pelo conselheiro do Conselho Nacional da Educação, Cesar Callegari, o qual renunciou a presidência da comissão da Base Nacional Comum Curricular por ter divergências em relação à proposta, afirma que:

a reforma do Ensino Médio deve aprofundar desigualdades educacionais. A nova Lei do Ensino Médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas o que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades, por vezes, poucas? (CALLEGARI, 2018).

No entanto, dando continuidade histórica, lembramos que, em outra direção, seguiu o decreto nº 2.208/97, aprovado no ano seguinte, que instituiu que a formação de nível técnico no país deveria ser organizada independente do Ensino Médio regular, dissociando a formação geral da técnica. Essa desvinculação entre a educação profissional e a educação regular reafirmou as desigualdades sociais com vistas à formação barata e acelerada de mão de obra, o que para KUENZER (2000, p. 28), “configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica”. Esse decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto 5.154 e, posteriormente, pela Lei nº 11.741/2008, que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Todo este movimento sobre a forma de oferta da educação profissional e as mudanças no Ensino Médio tiveram intenções políticas e econômicas que mobilizaram o governo na aprovação de decretos, leis e medidas provisórias, assim como atualmente vivenciamos, padecendo das mesmas causas que regulam a educação no Brasil.

Durante esse processo de reformas no Ensino Médio, em 1998, foi criado o ENEM, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Entretanto, passou a ser

utilizado, em 2009, como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foram implementadas mudanças no exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O ENEM também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni.

Visando fortalecer a oferta da qualidade de ensino, em 2013, o Ministério da Educação altera o artigo 208 da Constituição Federal e aprova a Ementa Constitucional nº 59, tornando obrigatória e gratuita a Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade.

Mesmo com todas essas alterações na legislação educacional, ainda evidenciamos uma queda no número de alunos e um aumento na distorção idade/série, no Ensino Médio, conforme dados do Brasil Censo Escolar de 2017.

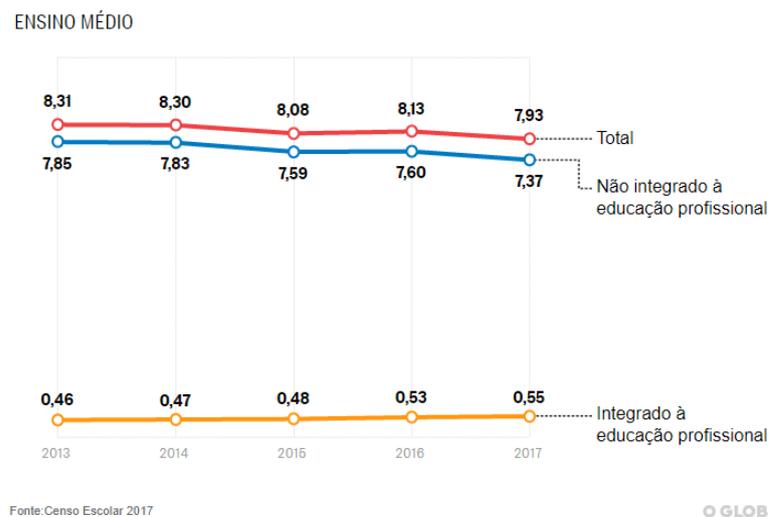


Figura 15 – Censo Escolar de 2017

Fonte: O Globo.com

Na estatística do Ministério da Educação - MEC registrou-se uma queda nas matrículas do Ensino Fundamental, pois, em 2017, foram registradas 27.348.080 matrículas, sendo que, em 2016, o número era maior de 27.691.478, matriculados. Essa diminuição está relacionada à mudança no perfil demográfico da população, com menos crianças ingressando na etapa dos anos iniciais do Ensino fundamental. Em especial, as matrículas no 9º ano do Ensino Fundamental, que caíram 14,2%. Como essa diminuição de alunos no último ano do fundamental, há reflexos na quantidade de matrículas no Ensino Médio. Em 2017, foram

7.930.384 milhões de matrículas contra 8.133.040 no ano anterior. Também contribui com esta baixa nas matrículas do Ensino Médio a evasão escolar nessa fase da escolarização que, segundo o MEC, chega a 11,2%. Outro fator que comprova a fragilidade desse nível de ensino é o desempenho dos alunos no resultado do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação. Os resultados tanto dos alunos das escolas públicas como privadas demonstram a existência de uma crise de qualidade no ensino do Brasil, pois ele apresenta a estagnação da aprendizagem no Ensino Médio, com média nacional de 3,7, igual à de 2011. Em relação às escolas privadas, o resultado decaiu desde 2011, quando era de 5,7, para de 5,3, em 2015.

Na busca pela qualificação da Educação no Ensino Médio, o Ministério da Educação criou o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, abrindo a possibilidade de ampliar a jornada escolar e reorganizar a proposta pedagógica, considerando as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e promovendo experiências formativas que contemplem as diferentes áreas de conhecimento da base nacional comum. Com essa proposta, o currículo escolar foi ampliado de 2.400 horas para 3.000 horas/aulas.

No entanto, atualmente, vivemos, novamente, momentos de mudanças no Ensino Médio, pois a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Médio foram homologadas pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017. No entanto, a BNCC do Ensino Médio continua em discussão pelo Conselho Nacional de Educação e pelas audiências públicas.

A informação do Ministério da Educação é que foi constituído um comitê gestor da Base Nacional Comum e Reforma do Ensino Médio para acompanhar o processo de discussão sobre o programa de conteúdos e saberes que servirão de base para as escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, do país. Na portaria nº 790, de 27 de julho de 2016, em seu artigo 3º, consta que a proposta de “reforma do Ensino Médio terá por diretriz diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação”. Decisão essa que, realmente, surpreendeu a todos e abriu a possibilidade de mudanças mais profundas na concepção do Ensino Médio.

Essa abertura é necessária, pois o mundo e a sociedade estão “mudando de casca” e, segundo Mosé (2013), é tempo de renovação e de transformação, não de ajustes. Para contribuir com essa mudança de casca da sociedade é fundamental que também ocorra transformação na concepção de Educação e, conseqüentemente, uma nova proposta de escola.

Atualmente, o país avalia e contribui com sugestões para a construção da Base Nacional Comum. Segundo Guiomar Nano de Melo (2015, p.17), uma das especialistas em estudo de currículo no Brasil, “a BNCC é uma política que expressa um projeto de nação, que irá permitir traçar o projeto de nação, que irá permitir traçar o perfil social, intelectual e econômico e político dos que tomarão a encargo a construção do país no futuro”.

Entretanto, essa afirmação não corresponde à realidade brasileira, onde a fragilidade na qualidade da educação prejudica a construção de projetos de vida desses jovens. Olhar para a proposta da Reforma para o Novo Ensino Médio não corresponde a um projeto de nação, conforme cita Guiomar, e sim um rearranjo esquizofrênico tentando dar conta de interesses econômicos e políticos disfarçados de uma Base Nacional Comum inovadora, criativa, flexível e que atenda aos interesses da juventude.

A condução para aprovação da BNCC do Ensino Médio tem gerado muita insatisfação entre conselheiros do Conselho Nacional de Educação, políticos do governo, educadores, estudantes, gerando cancelamentos de audiência pública e a renúncia de Cesar Callegari. Essa renúncia da presidência da comissão de organização da BNCC ocorreu devido a divergências em relação às exigências do governo para prosseguir com as audiências a partir do documento preliminar enviado ao Conselho Nacional de Educação, o qual Cesar Callegari desejava que retornasse ao Ministério da Educação para que fizessem alterações no documento, para só então ser discutido nas audiências públicas.

Compartilho abaixo as principais críticas de Callegari, divulgadas na imprensa, nas redes sociais, as quais tive oportunidade de ouvir pessoalmente em uma reunião, em São Paula, no dia 20 de junho de 2018, na editora FTD. Os questionamentos foram:

A separação do Ensino Médio do conjunto da Educação Básica na concepção de uma BNCC; a transformação das disciplinas em áreas do conhecimento, mantendo apenas Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas; a determinação de que 60% da atual carga horária das escolas sejam dedicados aos conteúdos estipulados pela Base; a criação de cinco itinerários formativos, que seriam áreas de aprofundamento à escolha dos alunos para cursar nos outros 40% do currículo. Apesar disso, as escolas têm a obrigação de ofertar o mínimo de um itinerário, o que restringiria as opções de aprofundamento dos alunos e a proposta de flexibilização do ensino Médio e as perdas que o favorecimento do ensino a distância traz pacotes EAD poderão substituir professores e dispensar laboratórios. Poderão desintegrar os territórios dos encontros , afetos e descobertas coletivas constituídos pela escola , seus estudantes e seus profissionais. Não será isolado atrás de um computador que o jovem brasileiro vai desenvolver valores como liberdade, solidariedade, respeito à diversidade, trabalho colaborativo, o apreço a democracia a justiça e a paz. As novas tecnologias estão ai, mas elas devem ser utilizadas a favor da escola e não em substituição a ela.(CALLEGARI, 2018).

Paralelo a todas as críticas, foi constituído um grupo de profissionais de forma plural e diversa, não governamental, contemplando profissionais e pesquisadores da educação que, desde 2013, atuam para facilitar e acelerar a construção de uma base nacional comum de qualidade. Esse grupo organizou suas considerações para o BNCC no site Movimento pela Base Comum.³ As considerações desse grupo, relacionadas ao Ensino Médio, são as seguintes: **1) Foco no essencial:** os objetivos de aprendizagem devem ser enxugados de forma a se atender o essencial; **2) Exequibilidade:** sugerem que os sistemas de ensino definam o tempo da carga horária obrigatória que a BNCC deverá ocupar, desde que seja mantida entre 50% e 75% das 2.400 horas do Ensino Médio; **3) Flexibilidade:** possibilidade de as redes de ensino organizarem os objetivos de aprendizagem ao longo da etapa, para atenderem às especificidades de cada rede; **4) Viabilização de diferentes percursos:** articulação com um modelo de Ensino Médio flexível, com trajetórias diversificadas e diferentes percursos formativos, inclusive contemplando áreas de conhecimento, sendo o ensino técnico profissionalizante aberto à qualificação profissional. Essas e muitas outras contribuições estão sendo acolhidas pelo Ministério da Educação, por isso, o documento da BNCC já está em sua segunda versão.

Mesmo com todas as contestações sobre a proposta da Medida Provisória e a BNCC, o governo sancionou, no dia 22 de setembro de 2016, a medida provisória que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação, e dá outras providências.

Essa medida provisória desagradou educadores, pais e acadêmicos, pois surgiu em paralelo à discussão da Base Nacional Comum. Tal medida provisória, que altera diversos trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996), tem efeitos imediatos. Visando compreender a proposta da medida provisória assinada pelo presidente da República, Michel Temer, e pelo ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, no dia 22 de setembro de 2016, e considerando o valor “histórico” de tal arbitrariedade, descrevo e analiso essas mudanças. A primeira mudança diz respeito à **carga horária**, que deverá ser progressivamente ampliada para 3000 horas. Mas isso vale apenas para as escolas que pretendem estabelecer o turno integral. A Medida Provisória apresenta o que já está posto no

³ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>.

Plano Nacional de Educação (PNE): a intenção de ampliar a carga horária das escolas públicas e, ainda assim, não para todas.

Consta da meta seis do PNE: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (2014, p. 28). A redação dessa mudança dá margem à interpretação de que todas as instituições de Ensino Médio devem ampliar a sua carga horária, o que não é verdade, por isso ela precisa ser reformulada. Essa nova proposta de Ensino Médio permite oferecer currículos flexíveis mais focados em determinadas áreas, denominados como itinerários formativos, incentivando o aluno e sua família ao exercício de protagonista em sua vida escolar.

A referida Medida Provisória nº746/2016 afirma que o **currículo** do Ensino Médio deverá abranger obrigatoriamente o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil. Vale dizer, ainda, que a **Língua Portuguesa** e a **Matemática** deverão constar nos três anos do Ensino Médio e a **Língua Inglesa** será obrigatória. No entanto, um dos maiores questionamentos dos educadores foi em relação a não obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação física no Ensino Médio, conforme descrito na Medida Provisória citada abaixo.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno. (BRASIL, 2016).

Em relação ao art. 36, sobre a **formação técnica e profissional**, é importante ressaltar que a escola não será obrigada a oferecê-la. Uma das possibilidades é que a formação técnica profissional possa ser melhor explorada pelos cursos técnicos de Ensino Médio existentes, que, da mesma forma, vão passar por reformulações, a fim de se adequarem à Medida Provisória.

Também foi apresentada, pela Medida Provisória, a possibilidade do “**notório saber**”, que será autorizado somente para a formação técnica e profissional, depois da regulamentação por cada um dos Conselhos Estaduais de Educação. Existem alguns cursos técnicos que, dentro do seu espaço territorial, não contam com professores licenciados para atuar. Nesse caso, poderá ser contratado profissional com notório saber. Importante destacar que o notório saber não se aplica para cursos que formam professores. Espera-se que, para que o ensino tenha

qualidade, o profissional com bacharelado que venha a ser professor, receba a devida formação pedagógica em serviço.

Outro destaque que merece reflexão é a possibilidade de o Ensino Médio ser cursado por **créditos** e ofertado por **módulos**. Esse formato já era proposto pela LDB, mas o que se observa até agora é uma escola refém das “gavetas compartimentadas”, do vestibular e do Enem.

Segundo Ferreti e Silva (2017), existem relações, senão de identidade, de estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP nº 746. (2017). Seguem tais aproximações, segundo esses autores:

O primeiro elemento que aproxima os dois documentos, sob esse aspecto, é o da preocupação com o desempenho do Brasil nas avaliações internacionais realizadas pelo PISA por meio das quais se produz, de um lado, a hierarquização interna dos sistemas escolares estaduais do país e, de outro, entre países, quanto à “qualidade da educação”, expressa basicamente em termos de resultados quantitativos, associáveis à “responsabilização” e à “meritocracia”, como se pode depreender a partir de Freitas (2015). O segundo é o da contribuição da educação para a produção de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos que se mostrem adaptados à atual forma de organização produtiva do capital, de caráter neoliberal, e à sociabilidade dela decorrente, em diferentes planos, tendo em vista tal adaptação, com apoio no que tem sido denominado de trabalho imaterial e capitalismo cognitivo. (FERRETI e SILVA, 2017, p.398)

Todo este movimento de mudança na Educação Básica tem aumentado o interesse do empresariado, particularmente, o Ensino Médio, “desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção.”(FERREIRA; SILVA, 2017, p. 397). Atualmente, o segmento educacional, em especial a Educação Básica, tem chamado a atenção de empresários e bancos como oportunidade de negócios. Isso ocorre porque, durante os últimos 15 anos, os empresários investiram no Ensino Superior, esgotando este segmento. Agora, passaram a olhar para a Educação Básica, além de investirem na educação a distância. Por isso, surge a intenção de ampliar a educação a distância também para o Ensino Médio.

Kuenzer (2000, p.21) já afirmava, com muita propriedade, algo que faz total sentido, quase vinte anos depois, sustentando a ideia de que uma “reforma educacional” não pode ser pensada fora do contexto de um projeto de sociedade. Nesse sentido, a “urgência” das mudanças propostas apenas encobre a falta de um projeto político claro para a educação nacional, ou, talvez pior, um projeto de radicalização das desigualdades da educação oferecido a ricos e pobres.

No entanto, essa medida provisória abriu precedentes para diversas interpretações, especulações e interesses, fugindo do foco central que é o sentido da educação de jovens de um país.

É evidente, a partir dos resultados apresentados nos indicadores de matrícula, de evasão, de reprovação e no baixo desempenho dos alunos apontado pelo Ideb que o país necessita fazer mudanças na estrutura física de suas escolas, na remuneração dos professores e, principalmente, na concepção vigente de educação.

Assim, a partir do olhar da epistemologia da educação, e pela busca de sentido desta, é que devemos analisar tal medida provisória.

Uma das principais críticas à medida, senão a maior, é de que a construção das mudanças, na educação do país, deva ser colaborativa, princípio esse de uma educação que incentiva o respeito às diferenças, à autonomia e ao protagonismo das pessoas. Contudo, a medida provisória não respeitou as reflexões realizadas na construção coletiva da Base Nacional Comum, muito menos as colocou para o debate público amplo. Essa situação precipitada novamente nos faz entrar no fluxo da rotina enlouquecida de mudança, sem que se reflita nos impactos dessas decisões para os professores, alunos e o futuro do país.

Melhorar uma educação não é apenas aumentar a carga horária, incentivando que os alunos fiquem em tempo integral no Ensino Médio. Não é oferecendo mais do mesmo que teremos resultados diferentes, muito menos passando a carga horária do Ensino Médio para 3000 horas/ ano, e oferecendo o turno integral com investimento por mês de R\$ 166,66, por aluno, como contribuição do Ministério da Educação.

Um país em crise, onde os estados estão endividados, precisa organizar as contas públicas e propor algo à educação que seja factível com a situação econômica e a necessidade educacional e não mais um “faz de conta” em que se finge estar investindo e preocupado com a educação no país.

A cada eleição, o que se repete são definições e ações de políticas de governo para manterem-se no poder e não uma política de educação. Por isso, não se discute o que realmente importa, que é o sentido de uma educação para um país. Dessa forma, deliberam medidas provisórias que incentivam professores sem diplomas, que não valorizam a sensibilidade da arte, do corpo, como a educação física, a reflexão crítica a partir da filosofia e sociologia, e incentivam a flexibilidade do currículo que não humaniza, nem profissionaliza, assim como não atende às necessidades, aos perfis, aos ritmos e estilos de aprendizagens dos jovens deste país.

Toda essa trajetória histórica do Ensino Médio demonstra as intenções políticas, econômicas, sociais e educacionais que marcam a vida das pessoas que passam por esse nível educacional, culminando em um modelo de sociedade e economia.

Hoje, vivemos o resultado de decisões e ações passadas, mas podemos transformar o presente e o futuro. Para isso, é necessário olhar com profundidade para o sentido do Ensino Médio, visando redefinir concepções, expectativas, necessidades e ações que atendam ao perfil das juventudes e à necessidade de um país, respeitando o projeto de vida de cada cidadão.

O ideal de Ensino Médio, para o Brasil, segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 25), é aquele “que garante uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, unilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”.

Para Fantini (2003), existe a necessidade de que a Educação no Ensino Médio mantenha o ponto de equilíbrio entre a dicotomia da formação intelectual (formação geral) e manual (profissionalização), pois o jovem desempenhará distintos papéis em sua vida como trabalhador, filho, pai, amigo etc. Segundo o autor, existe “em grande medida um debate estereotipado (e às vezes academicista) e, portanto, falso. Caberia se perguntar em que medida é possível formar competências genéricas sem passar pelo desenvolvimento de competências específicas e vice-versa” (TENTI FANFANI, 2003, p.19). Este destaca que as competências gerais acabam sendo realizadas em um campo profissional específico. Com esse olhar, o autor propõe superar a dicotomia entre instrução profissional e instrução geral, o que é reforçado por Saviani (1989) e Frigotto (2005), que dizem ser, o trabalho, a capacidade que o homem possui de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e de transformá-la para criar um mundo mais humano.

É consenso entre vários especialistas que a organização e o currículo do Ensino Médio não podem estar atrelados às demandas do mercado, pois isso desmerece a educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, permitindo que se compreendam, de forma crítica, as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado. (ZIBAS, 2005; OLIVEIRA, 2007; FRIGOTTO, 2005).

Para Kuenzer (2010), do ponto de vista da qualidade:

há uma necessidade de uma avaliação crítica dos indicadores atuais produzidos pelas metodologias usadas no ENEM e na definição do IDEB, com a finalidade de verificar se, de fato, apreendem a complexidade de realidades tão diversas, ou se, desconsiderando as diferenças, subsidiam a formulação de políticas e programas que acentuam ainda mais as desigualdades. (KUENZER, 2010, p.87)

A autora enfatiza que o PNE – Plano Nacional de Educação tem um grande desafio que é de “conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do estado, mediante a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta do Ensino Médio com qualidade.” (KUENZER, 2010, p. 871).

Entretanto, ainda permanece o caráter conflitivo da identidade do Ensino Médio, relacionada à educação e ao trabalho, que é condição de empregabilidade dos jovens. Isso acaba por transferir o foco da preocupação do sistema de ensino para o indivíduo (PIRES, 2005).

Segundo Krawczyk:

a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica demonstra o reconhecimento de sua importância política (é inevitável um país com tamanha desigualdade educacional), social (a demanda por cada vez maior grau de certificação para os mesmos trabalhos) e econômica (novas demandas de trabalho e necessidades de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional) (2014, p. 77).

Para a autora, as reformas do Ensino Médio sempre buscaram resolver a tensão entre a universalização e a seleção. Possibilitar acesso à Educação Básica, a partir de sua obrigatoriedade dos sete aos catorze anos, não garante qualidade de educação, tampouco se garante qualidade criando instrumentos de avaliação da Educação Básica, em especial no Ensino Médio, como o ENEM, que transformou novamente a identidade deste nível de ensino.

Atualmente, o ENEM é utilizado como forma de seleção ou classificação para o ingresso às universidades públicas do país. Essa dinâmica não é inclusiva ou respeitosa, ao contrário, ajuda a reforçar as raízes da história educacional. Permanecemos privilegiando acesso e continuidade de estudos aos estudantes de uma elite provinda das escolas privadas, as quais têm demonstrado melhores resultados no ENEM. Para minimizar esse conflito foi criada a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e por turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino público, em cursos regulares ou de educação de jovens e adultos. Os 50% restantes das vagas permanecem para ampla concorrência. A distribuição desta cota de 50% das vagas ainda é subdividida, metade para estudantes de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE.

Os dados acima nos levam a pensar: Que democratização de ensino é essa que organiza um sistema educacional para garantir o mínimo de representantes das diferentes classes sociais e raciais no Ensino Superior?

A fragilidade da educação no Ensino Médio é evidente, pois permanecem os conflitos e a crítica de que esse segmento é refém do mercado de trabalho, do próprio ENEM, das Diretrizes Curriculares Nacionais, e de um perfil de jovens que não é mais o mesmo e que não demonstraria interesse em estudar.

Diante dessa realidade, permanece o olhar apenas sobre as causas aparentes, as demandas externas, inculcando a culpa no outro, no sistema, na legislação, etc. Por isso, nesta pesquisa, convidamos a todos a olhar em direção às raízes da condição humana e seu desenvolvimento, e sobre suas relações com a vida na dimensão pessoal e profissional.

Atualmente, existe a crítica de que o Ensino Médio não possui identidade definida e que não consegue formar o profissional com as competências necessárias para o mundo do trabalho, que está fora do contexto social e que deveria ser reformulado para atender a essa demanda. Esse discurso tem provocado e exigido dos profissionais da Educação uma atitude frente a essas demandas. Entretanto, se permanecermos com esta lógica, não transformaremos a concepção de Educação, mas sim, seremos reféns, novamente, do mercado de trabalho.

Segundo Sennett (2012), vivemos uma confusão de sentimentos. O capitalismo flexível impõe novos controles e promove a ilusão de liberdade por não possuir o controle antigo. Ele afirma que o ambiente de trabalho moderno – com ênfase nos trabalhos a curto prazo, na execução de projetos e na flexibilidade –, não permite que as pessoas desenvolvam experiências ou construam uma narrativa coerente para suas vidas. Em seu livro, *Corrosão do caráter* (1999), o autor apresenta o contraste entre o mundo de trabalho rígido das organizações hierárquicas focadas no senso de caráter pessoal, que está desaparecendo, e o “admirável mundo novo” da reengenharia das corporações, com risco, flexibilidade, trabalho em rede e equipes que trabalham juntas durante um curto espaço de tempo, importando ser capaz de reinventar-se a todo o momento.

Se existe uma corrosão de caráter, na sociedade atual, não estaria aí uma pista para retomarmos ao sentido da Educação? Para Sennett, o termo *caráter*:

concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossas experiências emocionais. É expresso pela lealdade e pelo compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem. (SENNETT, 2012, p.10).

Precisamos colocar em questão as verdades desse capitalismo flexível que tem incentivado o “empreendedorismo digital” e todas as formas de “empreendedorismo de si”, reforçando uma tendência individualista e competitiva. Uma efetiva atenção às mudanças de nosso tempo implica não apenas novas “imagens de mundo” que supostamente descrevam a realidade, mas uma escuta sensível das nossas próprias condições e perspectivas. Uma escuta generosa. Segundo Teixeira, “aquela livre de nossas imagens rotuladas, livres dos julgamentos, livres das classificações que fazemos sobre eles, tantas desqualificadoras e negativas – deveria ser esta a nossa escuta?” (2014, p. 15). Ela propõe que a partir daí possamos fazer nosso combinado, para que professores e estudantes se sintam bem e igualmente contemplados em seus desejos e necessidades diante de interesses e responsabilidades diferentes.

Teixeira (2014) defende que, nós professores, deveríamos ser mais do que profissionais da palavra. Deveríamos ser os profissionais da escuta, e propõe que os jovens deveriam ter não somente o direito à palavra, mas também à nossa escuta, da qual necessitam, pois “*quem ensina, escuta, quem aprende, fala*”. (TEIXEIRA, 2014, p.16)

Dessa forma, precisamos desenvolver nossa sensibilidade de escutar para compreendermos quem somos, como somos e como vivemos.

A escola, e em especial os profissionais que trabalham no Ensino Médio, estão perdendo a oportunidade de exercitar esta escuta, a reflexão, por meio de práticas dialógicas em que a comunicação não seja violenta, e sim empática, promovendo o desenvolvimento de todos a partir de experiências capazes de produzir sentido. Empatia aqui entendida como João Doederlein propõe:

não é sentir pelo outro, mas sentir com o outro. Quando a gente lê o roteiro da outra vida. É ser ator em outro palco, é compreender. É não dizer eu sei como você se sente. É quando a gente não diminui a dor do outro. É descer até o fundo do poço e fazer companhia para quem precisa. Não é ser herói, é ser amigo. É saber abraçar a alma. (DOEDERLEIN, 2016).

Nessa busca constante de sentido e significado do Ensino Médio, Sennett (2012) afirma que, para continuar nessa luta, é importante estabelecer uma distinção:

entremaintien de soi, **manutenção de si**, e *constance à soi*, **fidelidade a si**: a primeira mantém uma identidade no decorrer do tempo, a segunda evoca virtudes, como honestidade, e com os seus defeitos; a manutenção de si é uma atividade mutável, uma vez que nossas circunstâncias mudam e nossa experiência se acumula, a fidelidade a si, como em ser honesto sobre os próprios defeitos, deve ser constante independentemente do lugar ou da idade em que nos encontramos. (SENNETT, 2012, p. 167).

Essa manutenção de si e a fidelidade a si podem ser propostas para que cada ser humano que habita o espaço escolar do Ensino Médio possa as exercitar, assim como o próprio segmento possa se repensar.

No decorrer da história da Educação, esteve presente, como um vilão, a ausência de qualidade educacional pela falta de recursos financeiros neste segmento. No entanto, o que se evidencia é que muitas ações de investimentos foram concretizadas, porém sem reverter o problema educacional do país. Em 2005, o Programa Nacional do Livro Didático foi ampliado. Em 2012, passou-se a garantir distribuição de livros didáticos para todas as disciplinas, destinados aos alunos do Ensino Médio. Outro benefício foi que, a partir de 2007, o Programa Nacional Biblioteca Escolar – PNBE passou a atender também o Ensino Médio.

Também em 2007, foi criado o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, constituindo o padrão perene de financiamento, por meio do qual os estados definiam políticas públicas para a utilização desses recursos a curto e longo prazos, voltados para a melhoria da qualidade da Educação. Antes, esses recursos atendiam apenas até o Ensino Fundamental, todavia, foram ampliados para alcançar até o Ensino Médio.

Em 2009, o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e o Programa Nacional de Apoio Escolar – Pnate, passaram a beneficiar também os alunos do Ensino Médio.

O Programa Brasil Profissionalizado, em 2008, viabilizou para as redes estaduais a alocação de recursos para ampliação de escolas e a oferta de Ensino Médio na modalidade Educação Profissional Integrada.

Aparentemente, o Programa Brasil Profissionalizado é um bom investimento a curto e médio prazo, porém, a longo prazo, só terá permanência se garantida a estabilidade dos recursos para os estados. Caso contrário, corre-se o risco de comprometer a oferta de vagas para o Ensino Médio. Também foi ampliada a oferta, em 2011, de cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente, com o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, em substituição ao Programa Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – Proep, e o Programa Nacional de Qualificação Profissional – PNQ.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2011/2020 prevê metas para o Ensino Médio, visando à universalização até 2020 e ampliação de escolas em tempo integral. Segundo Sandra Regina Oliveira Garcia (2013), a “escola neste sentido precisa ser repensada, não só para que os jovens que nela estão permaneçam e nela concluam a Educação Básica, mas para que aqueles que estão fora voltem a encontrar nela um espaço de crescimento intelectual e humano”. (2013, p. 59).

Nestas últimas décadas, muitas mudanças, transformações e programas foram criados. Isso acabou gerando uma fragmentação de programas e ações, impactando de forma negativa o Ensino Médio. Visando constituir uma política pública para o Ensino Médio, o Ministério da Educação, em 2012, em parceria com os estados, criou uma estrutura de ações sistêmicas para ser o fio condutor, unindo o que já existe e ampliando o que for necessário. Fazem parte dessas ações o acesso e a permanência, redesenho curricular, infraestrutura, formação e valorização de professores e gestores (inicial e continuada), formação de profissionais da educação não docente, materiais pedagógicos e avaliação.

Segundo Garcia (2013), essas ações sistêmicas requeriam articulação e integração para que:

a identidade do Ensino Médio se fortaleça como etapa final da Educação Básica, como um projeto unitário, garantindo o direito de acesso aos conhecimentos social e historicamente construídos, no qual o humanismo e a tecnologia unifiquem a formação de todos como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio.” (GARCIA, 2013, p. 62).

Este cenário dicotômico, confuso, desorganizado, instável de intenções políticas, educacionais, sociais e econômicas interfere, hoje, na situação em que se encontra a Educação no Ensino Médio.

Atualmente, colabora com este diagnóstico o movimento do país de voltar-se para a construção da Base Nacional Comum, a fim de definir o mínimo de conhecimentos que os alunos no Brasil precisam saber, e que devem constar nos currículos escolares.

Seria essa a real necessidade de mudança na educação de nosso país? Será que o importante, no cenário atual, a partir desses índices sofridos em relação ao desempenho dos estudantes, é investir tempo e recursos na definição de “o quê” precisamos saber? Não seria necessário investirmos no “como” aprendemos, trabalhamos, interagirmos, colaboramos, estudamos, ensinamos e educamos?

Será que as propostas de mudanças para o Ensino Médio e a educação do país vão contribuir para diminuir ou acabar com os altos índices de violência, criminalidade, corrupção, desemprego, crise econômica, ou continuarão a reproduzir a sociedade vigente?

É evidente, no Brasil, a confusão e o descompasso de interesses políticos, educacionais e sociais, cujos efeitos podem estar:

reproduzindo as artimanhas de exclusão e opressão vigentes e mantidas pela falsidade hipócrita de uma ideologia mantida para promover a naturalização, o individualismo e a alienação que promovem impotência e desmobilização para o enfrentamento corajoso e determinado, para as mudanças a favor da vida. (KEIM, 2011, p.309)

Por isso, propomos pensar a educação como agente de mudança, que, para Keim, deve promover:

a historicização, a socialização recíproca e a conscientização de que a vida pode e deve ser pautada pela responsabilidade coletiva pela vida e não pelo comprometimento maniqueísta próprio das instituições criadas pelos humanos para manter a dimensão civilizatória apoiada preferencialmente na acumulação individual de capital em detrimento da opressão e miséria dela decorrente. (2011, p. 309)

Nesse sentido, temos como intenção assumir a discussão de uma perspectiva freireana de educação voltada para a emancipação humana.

Entretanto, a medida provisória do Ensino Médio, assim como a Base Nacional Comum, fala de saberes, enquanto precisamos humanizar essa reflexão para contribuir com ações que de fato façam a diferença na vida das pessoas, tornando-as conscientes, sensíveis, mais humanas, criativas e, segundo Keim (2011), agentes de interação planetária.

Para falarmos sobre os saberes que devem constar no currículo de uma Base Nacional Comum é fundamental, conforme afirma Miguel Arroyo (2014), incorporar nessa análise e estudo “o direito a ser jovem, a se saber como jovens e a se entender na história da juventude, na condição juvenil, na história de sua autoprodução-afirmação como jovens”. (p. 162).

Segundo Arroyo (2014), se pretendemos criar um currículo para o Ensino Médio que de fato garanta o direito dos jovens-adultos ao conhecimento, será fundamental entender a condição juvenil na diversidade de formas e suas relações entre o universo juvenil e a sociedade. Para este autor, cabe à escola e aos docentes abrir espaços e tempos para ouvir a voz dessa juventude, como pensam e vivem, entendendo-os como seres no mundo e não como *outros* à margem de uma sociedade excludente sem cultura, sem conhecimento e sem mérito de êxito de trabalho. Arroyo afirma que o “sistema escolar é visto como a passagem da margem de lá para a margem de cá, exigindo desses jovens submeterem-se às avaliações, aprovações e reprovações, testando quem fez este percurso e merece esta passagem”. (2014, p. 180).

Boaventura de Sousa Santos (2002) lembra essa situação como sendo um processo de produção dos “outros” como ausentes. Ausentes e subalternos aos padrões de poder, da justiça, da renda, do trabalho, do solo do conhecimento e da ciência, como também ausentes do pensamento sociológico e pedagógico e do conhecimento curricular.

No entanto, Arroyo afirma que:

se programarmos para toda criança e jovem destinar mais tempo nas escolas, bom domínio de competências de leitura e de cálculo, alfabetização na idade certa e currículos densos no Ensino Médio, nivelará as condições de vida, de renda e de trabalho, e os Outros, os desiguais, irão se tornar iguais ao Nós. A intenção de

construir currículos inspirados nestas crenças igualitárias ou currículos corretivos das desigualdades é um apelo das políticas corretoras das desigualdades. Visões reducionistas das desigualdades dos Outros pensados/feitos desiguais em nossa história, tendo o Nós como parâmetro de igualdade. Outra visão mais perversa das desigualdades é vê-las como problema moral, de falta de valores, de hábitos de estudo e de trabalho. (2014, p.189).

Essa forma escolar-curricular, tão “conformante” e deformante do conhecimento e do trabalho docente e discente vem sendo reforçada pelas avaliações externas que passam a ditar e definir um currículo ancorado nos conhecimentos exigidos nestas avaliações.

Um exemplo disso é o Exame Nacional do Ensino Médio, que tem avaliado e classificado o desempenho dos alunos e das escolas, tornando-se mais importante do que o próprio aluno, sua história e seu projeto de vida. Assim, muitas escolas ficam subordinadas, tendo que estruturar seu currículo ancorado em competências relevantes para um bom desempenho no ENEM. Essa simbiose de sobrevivência, a partir de bons desempenhos no ENEM, faz com que muitas escolas, principalmente as privadas, organizem seus currículos como reféns dessa avaliação, utilizando seus bons resultados como *marketing* para captar e reter alunos. O que rege essas escolas é uma gestão focada apenas em metas financeiras, e um bom desempenho no *ranking* de avaliações. Em relação às escolas públicas, o currículo também é refém do ENEM, pois mesmo que os alunos não tenham bom desempenho, precisam participar das avaliações para ingressarem no Ensino Superior, a partir da cota de vagas de 50% destinada aos alunos oriundos de escolas públicas. Dessa forma, não há espaço para os profissionais que trabalham com educação tentarem criar currículos inovadores “a que conhecimento, cultura, valores, artes, visões de mundo e de si mesmo têm direito os jovens em seu tempo humano de formação”. (ARROYO, 2014, p. 198).

É evidente o descompasso entre as necessidades dos jovens, as exigências do mundo do trabalho e a educação oferecida no Ensino Médio. Esse cenário gera angústia aos jovens pela falta de escuta, respeito e desafios interessantes, e, aos educadores, desconforto, insegurança e um mal-estar por não conseguirem dar conta de todas as competências que necessitam desenvolver em seus alunos para obterem bons resultados no ENEM.

Carneiro (2012) propõe à escola mudanças como: “desmuramento” virtual; abrir-se para a vida; acolher e valorizar as diferenças; tornar-se um laboratório de comunicações e não de comunicados; acolher linguagens diferentes; adotar a pesquisa permanente como atitude; ensinar com foco em habilidades, mesmo que nem todas sejam de índole científica, transformando a escola em uma comunidade de interesses, onde todos passam a se preocupar uns com os outros, a partir de demandas e respostas de interesses pessoais. O sucesso do

trabalho do professor depende de sua competência em singularizar o contato com seus alunos. A singularidade deve constituir o centro da atenção escolar, como a escola deve tornar-se “uma escola sujeito”, conforme propõe Touraine (1997, p. 41).

Contribuindo com essa outra escola, Parra (1978, p. 27) afirma que “o ensino não é nem um currículo fechado nem um programa preestabelecido, mas todo um processo de condução de aprendizagem”. Por isso, é importante conhecer os estilos e ritmos de aprendizagem de cada jovem e seu repertório individual, conforme descrito na perspectiva freireana.

Carneiro afirma que “a escola do jovem é a escola da reversibilidade, pois o que foi feito está sempre aberto a ser refeito. A ideia é trabalhar com um currículo onde caibam todos, mas onde caiba, sobretudo, o aluno jovem, com sua vida, seu mundo e seus projetos” (2012, p. 172).

3.2 Condições, Dilemas e Desafios Atuais

A educação no Ensino Médio brasileiro exige atenção, cuidado, estudo e diálogo, visando propor as mudanças adequadas às condições reais dos jovens e às necessidades regionais existentes.

O cenário atual, apresentado no Censo Escolar de 2015, demonstra uma queda considerável no número de matrículas no Ensino Médio. No entanto, o Censo de 2016 apresentou uma recuperação do nível de matrícula no último ano com um crescimento de 0,7%. Os dados apresentados indicam que o país não vai atender a emenda constitucional que obriga que todas as crianças entre quatro e 17 anos que estejam na escola até 2016.

Em relação ao Ensino Médio, Antônio Gois apresenta, no artigo do jornal O Globo, de 04 de abril de 2016, as projeções do matemático Ruben Klein, considerado um dos maiores especialistas no Brasil em indicadores de repetência, evasão e aprovação. Klein fez diversas simulações, considerando o número de matrículas, as taxas de aprovação de alunos, e a projeção populacional na faixa etária de 15 a 17 anos, idade em que, em tese, sem abandono ou reprovação, todos os jovens deveriam estar no Ensino Médio.

No entanto, existe um fator real que é a queda no número médio de filhos por mulher, o que explica o motivo pelo qual as matrículas do Ensino Fundamental estão caindo. Isso difere na questão do Ensino Médio, que corresponde a cerca de 8,3 milhões de alunos nesta etapa, para uma população de 10,5 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos. Isso evidencia a existência de muita gente fora da escola, que deveria estar estudando e não está por falta de

vaga, e indica por que são altos os índices de reprovação e abandono antes mesmo de o aluno chegar ao Ensino Médio.

É importante destacar que o maior índice de reprovação (26,5%) e evasão da Educação Básica ocorre no primeiro ano do Ensino Médio, quando um em cada quatro alunos é reprovado e abandona a escola, de acordo com Klein. Também, em 2015, ficou evidente a maior distorção idade-série, ou seja, 27,4% dos estudantes não possuem idade adequada à etapa, que é de 15 anos. Em relação ao Censo de 2016, apesar da melhoria das taxas de aprovação do Ensino Médio, observa-se uma elevação da distorção idade-série do Ensino Médio, que passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016, como mostra a figura abaixo.

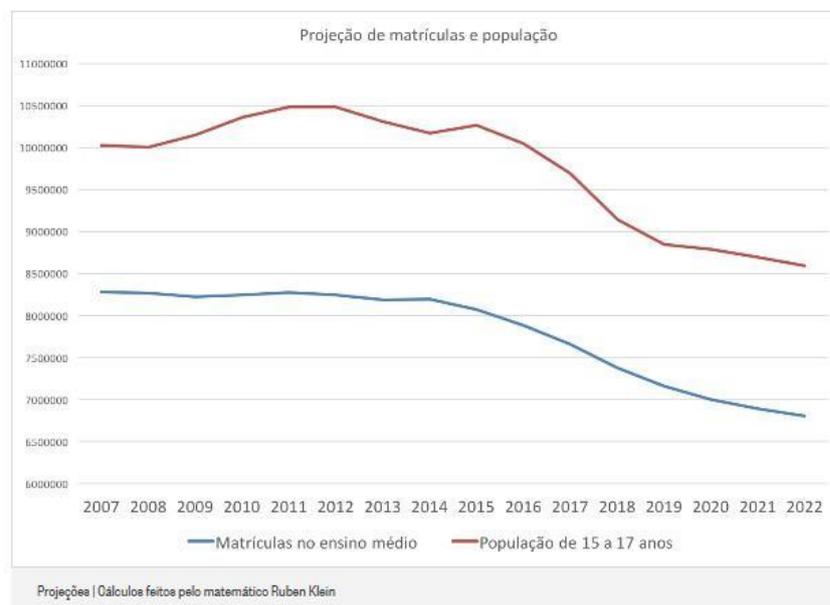


Figura 16 – Projeção de matrículas e população
Fonte: O Globo

Segundo depoimento do ex-ministro da Educação, Aloízio Mercadante, em 2016, o Ensino Médio concentra os piores indicadores, de acordo com o censo, entretanto, ele afirma que não há problema de acesso, mas é necessário tornar a etapa mais atraente para que os jovens não abandonem a escola (2016). Com a definição da Base Nacional Comum, a intenção era ampliar a jornada de estudos do Ensino Médio de quatro para cinco horas diárias e aumentar a formação técnica, como também incluir a oferta de trajetórias diferenciadas de estudos que poderiam ser escolhidas pelos alunos. Com esta afirmação de Mercadante, em abril de 2016, fica evidente que já existia uma intenção e planejamento de mudanças para o Ensino Médio, além da Base Nacional Comum.

Evidenciamos tais intenções quando foi sancionada, no dia 22 de setembro de 2016, a medida provisória que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação e dá outras providências.

Como comentado anteriormente, a medida pegou de surpresa os educadores, alunos e a comunidade em geral, pois até esse período se discutia a Base Nacional Comum. A notícia gerou insatisfação, revolta e preocupação com as reais intenções dessa medida provisória.

Atualmente, se discute no país os prejuízos dessa medida provisória à educação dos alunos no Ensino Médio, a falta de democracia e participação na construção da mesma, mas também a importância de mudanças na identidade, na concepção epistemológica e no currículo do Ensino Médio.

O diagnóstico do cenário educacional brasileiro apresentado no censo de 2015 é preocupante, pois indica que três milhões de crianças e jovens, entre quatro e 17 anos, estão fora da escola. Outro fator que prejudica a qualidade da educação no país consiste no fato de que, dos 518 mil professores da rede pública, 200 mil lecionam em uma área diferente da qual se formaram e 52% dos professores sequer completaram o Ensino Superior. As taxas de analfabetismo do país melhoraram, no entanto, ainda continuam altas e, conforme a Organização das Nações Unidas, 13,2 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever, o que equivale a 8,3% da população. O Brasil possui uma das taxas mais altas de repetência entre os 65 países que integram o PISA (*Programme for International Student Assessment*), mais de um terço desse número é representado por alunos com 15 anos, sendo que 36% de estudantes já repetiram o ano pelo menos uma vez.

O desempenho do Brasil no PISA classificou o país em 58º lugar em relação aos demais países. Apesar de haver aumentado o desempenho em leitura, Matemática e Ciências, o Brasil está entre os dez países com mais alunos com baixo desempenho. Também se encontra entre os dez países mais desiguais do mundo em relação ao desempenho entre alunos das classes sociais altas e baixas.

Em relação aos investimentos em Educação, no Brasil, representa 6,1% do PIB brasileiro, a mesma média dos países da OCDE. Conforme a Emenda Constitucional 59, a educação até os 17 anos é obrigatória no Brasil, e, em 2016, encerra-se o prazo previsto no Plano Nacional de Educação para que todas as crianças de quatro a 17 anos estejam

matriculadas. O último censo escolar comprovou a evasão escolar de 1,6 milhão de estudantes que abandonam o Ensino Médio, sendo estes jovens de 15 a 17 anos de idade.

Percebe-se que o número de matrículas no Ensino Médio vem diminuindo, anualmente, de 2010 até 2015, em relação ao número de matrículas no Ensino Médio, e, além disso, a população residente de 15 a 17 anos de idade diminuiu -2,7%.

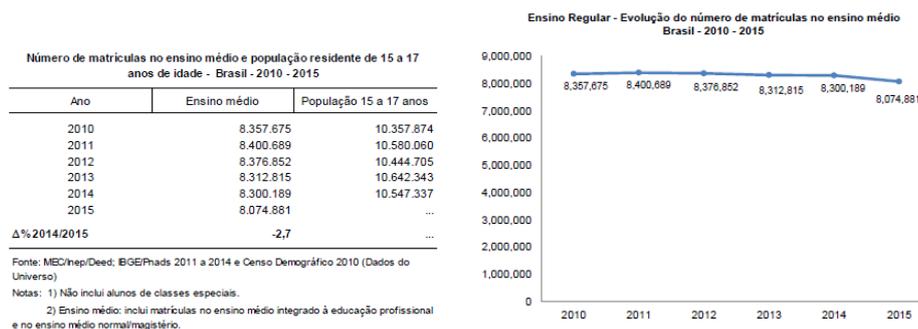


Figura 17 – Matrículas e evolução de matrículas no Ensino Médio
Fonte: MEC/INEP

Os dados de 2015 do Censo demonstraram que o Ensino Médio conta com 8,1 milhões de alunos; desses, 76,4% estudam no turno diurno e 1,9 milhão (23,6%) estudam no período noturno, e 95,7% frequentam escolas urbanas. A rede privada, que possui cerca de um milhão de alunos (13,0%), cresceu 8,1% em sete anos. Com 6,8 milhões de alunos, a rede estadual possui participação de 84,4% no total de matrículas e concentra 97,1% dos alunos da rede pública. Em se tratando do número de escolas de Ensino Médio por dependência administrativa no Brasil, em 2015, percebe-se que 68,2% delas são estaduais e 29,1% privadas. A União e os municípios participam com 1,7% e 1,0%, respectivamente. O Ensino Médio é oferecido em 28 mil escolas no Brasil, sendo que 90,1% das escolas de Ensino Médio estão na zona urbana e 9,9% na zona rural – menor participação da zona rural em toda Educação Básica.

Em relação ao censo de 2016, o Ensino Médio apresentou uma recuperação do nível de matrícula no último ano com um crescimento de 0,7%, sendo oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil 68,1% das escolas de Ensino Médio são estaduais e 29,2% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente; 89,8% das escolas com Ensino Médio estão na zona urbana e 10,2% na zona rural – menor participação da zona rural em toda Educação Básica.

São 8,1 milhões de matrículas no Ensino Médio, sendo que 22,4% dos matriculados (1,8 milhão) estudam no período noturno; 95,6% dos matriculados frequentam escolas urbanas; 12,5% dos matriculados estão em escolas privadas. A rede privada cresceu 4,5% em oito anos, com 6,9 milhões de matrículas, a rede estadual tem uma participação de 84,8% no total do Ensino Médio e concentra 96,9% das matrículas da rede pública.

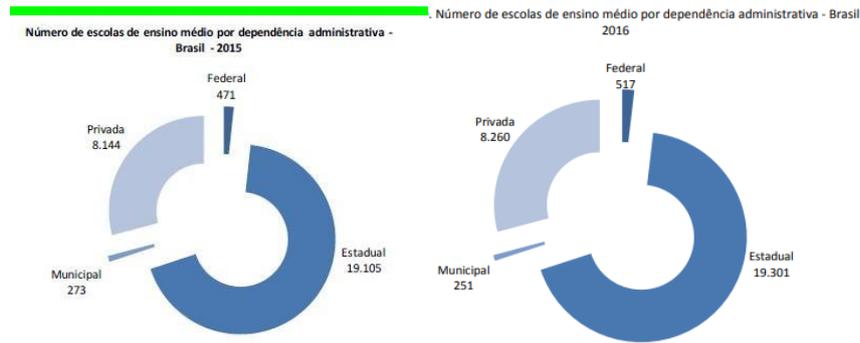


Figura 18 – Número de escolas de Ensino Médio por dependência administrativa
Fonte: Censo 2015 e Censo 2016

No quadro abaixo, apresentamos a média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação em 2015.

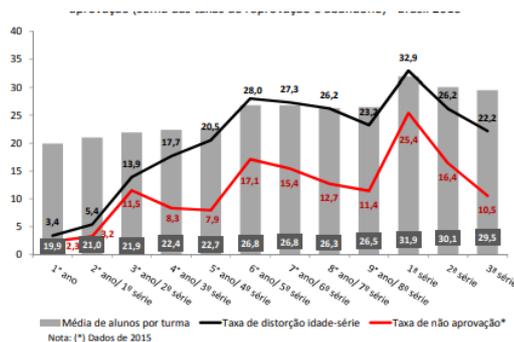


Figura 19 – Média de alunos por turma
Fonte: Censo 2016

O estudante brasileiro ingressa no Ensino Fundamental em uma turma de cerca de vinte alunos e no Ensino Médio, em média, numa turma de 32 alunos. Na 3ª Série do Ensino Médio, embora a matrícula tenha se mantido em leve queda nos últimos dois anos, o número de concluintes continua crescendo.

Segundo Carrano, Marino e Oliveira (2015), “boa parte dos jovens viveu uma experiência de abandono da escolarização em algum ponto de sua trajetória escolar, sendo este

um dos principais fatores da distorção idade-série”. (2015, p. 1449). Segundo pesquisa realizada por esses autores, em escolas públicas do Rio de Janeiro, confirmou-se que os principais fatores do abandono estão relacionados à dificuldade de aprender no Ensino Fundamental, e, no Ensino Médio, por não conseguirem conciliar estudo e trabalho. Essa pesquisa mostra que os alunos têm percursos de idas e vindas à escola em diferentes momentos da vida.

O “retorno à escolarização está relacionado em especial para os jovens adultos, um momento singular de retomada dos sentidos da escola, os quais se alimentam de sonhos e projeções futuras” (CARRANO; MARINO; OLIVEIRA, 2015, p.1450). Isso se justifica, pois, de acordo com Carrano e Costa (2011), o sentido do retorno à escola na vida do jovem da EJA se identifica com a aposta de reconfigurar projetos de vida e sonhos adiados por circunstâncias adversas.

Duschatky (1999 apud ZAGO et al., 2000, p. 28) afirma que “a escola adquire sentido para o sujeito quando a experiência escolar entra no horizonte de suas expectativas de vida”. Consequentemente, a oferta da EJA vinculada à formação profissional apresentou aumento de 4,8% em 2015. Entretanto, em 2015, o EJA tinha 3,4 milhões de alunos e, em 2007, esse número era de 4,9 milhões, indicando uma redução de mais de 1,5 milhão de alunos.

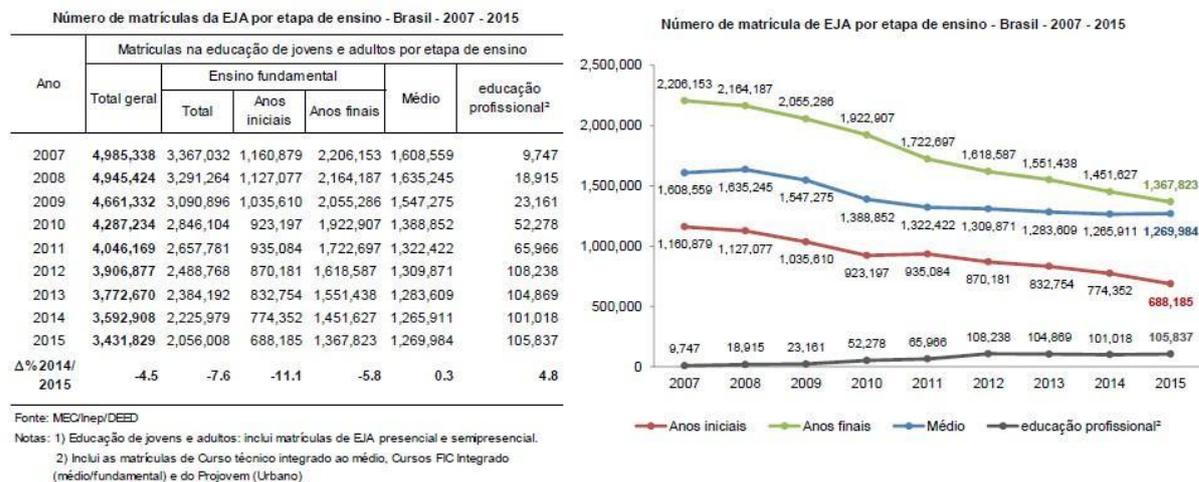


Figura 20 – Número de matrículas em 2015

Fonte: MEC/INEP

Em relação às matrículas do EJA, percebe-se que o resultado do censo de 2015 foi de 3.431,829 alunos, diminuindo em 2016 para 3.422.127 matrículas.

Fonte: MEC/Inep

Região Geográfica	Educação de Jovens e Adultos					Educação Especial		Educação Profissional concomitante ou subsequente	Curso FIC concomitante ¹
	Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Exclusiva de educação especial	Alunos incluídos		
		Total	Integrada à educação profissional	Total	Integrada à educação profissional				
Brasil	3.422.127	2.045.790	61.256	1.376.337	34.496	174.886	796.486	1.301.211	20.878
Norte	414.379	273.328	6.996	141.051	3.328	7.847	76.662	81.764	3.264
Nordeste	1.325.678	951.099	44.463	374.579	23.883	14.016	232.444	272.970	1.320
Sudeste	1.097.925	517.223	5.446	580.702	2.839	82.688	282.733	644.552	7.007
Sul	357.081	188.743	1.951	168.338	1.701	54.943	136.082	210.059	8.267
Centro-Oeste	227.064	115.397	2.400	111.667	2.745	15.392	68.565	91.866	1.020

Fonte: MEC/Inep; Nota: 1) pode ser concomitante ao ensino fundamental ou médio na modalidade EJA ou ao ensino médio regular.

Figura 21 – Número de matrículas em 2016

Fonte: MEC/INEP

A Educação Profissional tem importante oferta de vagas, e, no Brasil, conta com 1,9 milhão de alunos matriculados na Educação Profissional. Consta no PNE a meta de triplicar a oferta de Educação Profissional com 50% de expansão no segmento público. A matrícula da rede pública na educação profissional cresceu 5,1% no último ano, enquanto a da rede privada apresentou queda de 12,6%. A matrícula de curso técnico integrado ao Ensino Médio da rede pública apresentou um crescimento de 11% no último ano. Já na rede privada, a matrícula de cursos concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio, que possuem participação significativa na educação profissional dessa rede, apresentou queda de 12% no último ano.

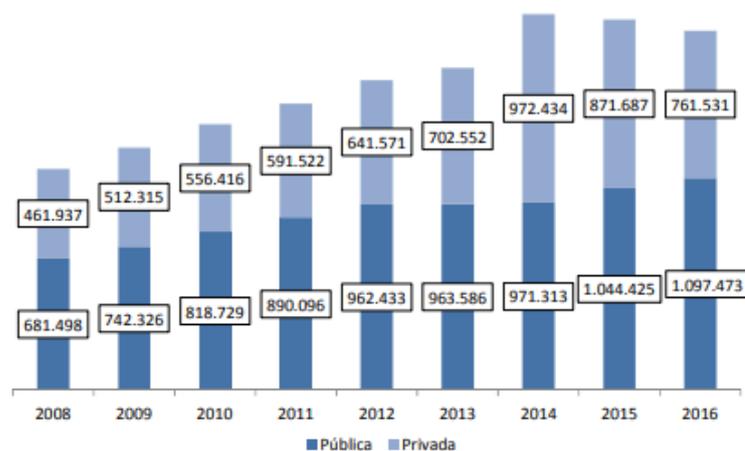


Figura 22 – Distribuição de matrículas

Fonte: Censo 2016

Alguns desses resultados se apresentam retraídos e outros em crescimento, o que demonstra a situação da oferta de vagas e matrículas do Ensino Médio. Apesar dos esforços políticos de melhorar os indicadores a partir da oferta de vagas, o confronto com a realidade social, econômica e a qualidade da educação é um desafio constante.

Diante disso, além de apresentar os dados do censo de 2015, proponho mergulhar nos sentidos, nos significados produzidos pelos jovens no espaço educacional. Assim como nos dilemas, angústias e conflitos que permeiam este segmento educacional.

Um dos desafios do país foi o de garantir a obrigatoriedade da educação dos quatro aos 17, em que, segundo Silva (2015), “a escola se abriu para receber um novo público, porém não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de dialogar com os sujeitos e suas realidades” (p. 54).

Presenciamos, diariamente, o distanciamento da escola atual em relação ao jovem aluno, uma vez que o jovem “não confia na escola e esta não reconhece o novo aluno.” (SILVA, 2015, p. 54). Assim, vivemos em um “reino de perplexidade”, pois, segundo Chaveiro:

A força social da escola torna quase obrigatória a inserção do jovem em seus espaços. Mas a demanda que o mundo atual solicita a ela evidencia um conflito: cabe à escola gerar novas qualidades de ensino; desenvolver aptidões criativas; acelerar o processo de formação; inseri-los nas novas formas e conteúdos do trabalho, atualizar-se pedagogicamente. Enquanto que o jovem aluno formado pelos ethos da cultura juvenil, dista-se ontologicamente, dessas demandas, sofre representações negativas na mesma direção que, negativamente representa a escola. O saldo é, entre ambas, formam um reino de perplexidade. Fora a perplexidade da escola, por meio de seus sujeitos diante da juventude atual, que possui dificuldade de compreender e relacionar com “esse jovem inquieto, indisciplinado, debochado, frenético, compulsivo, sem interesse... há a perplexidade do jovem relativo à escola: esse lugar estranho, rígido, burocrático, parado. No interior da perplexidade há, de fato, um conflito de representações edificando em três valores: no modo como o jovem aluno vê a escola; na maneira como a escola vê o jovem aluno e na forma com que ambos agem entre si a partir desse modo de representar. (2011, p. 179)

Pode-se perceber que o “reino da perplexidade” gera uma relação de insatisfação e angústias, pois a escola não tem se transformado na mesma velocidade que as culturas juvenis. No entanto, esse ambiente do jovem é o mesmo do educador, onde está presente o estímulo e o desenvolvimento da tecnologia, da informação e comunicação às quais colocam em evidência os novos modos de vida. Entretanto, os educadores resistem a esse cenário e desejam um retorno ao modelo e a cultura de sua época escolar, porém, os jovens aderem e se identificam com este contexto de flexibilidade, desejos, prazeres e consumo.

São muitos os estímulos e “conteúdos midiáticos que contribuem de forma decisiva para homogeneização da cultura juvenil” (SILVA, 2015, p. 55). Essa cultura é trazida para dentro dos espaços escolares, onde a juventude “tende a transformar o espaço físico da escola em espaços sociais, por meio da atribuição de sentidos e significados próprios a eles”. (SILVA, 2015, p. 56).

Para Dayrell, a “escola é invadida pela vida juvenil, com seus looks, suas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também, para os amores, amizades, gostos e distinções de todo tipo” (2007, p. 1120). Dessa forma, a escola deixa de ser um local meramente de estudo para se transformar em espaço de vivência da condição juvenil, onde novos comportamentos e valores são manifestados, sobrepondo-se aos valores definidos pela escola tradicional.

Em princípio, a escola deveria ser lugar de diálogo e não de jogo de dominação de quem possui mais informação ou de quem está com a razão. Em um mundo com a possibilidade de muitas verdades, a escola tem apresentando dificuldades em estabelecer um diálogo intergeracional. Contudo, o diálogo é fundamental em um mundo cada vez mais fragmentado (BAUMAN, 2001), sendo assim, os currículos escolares precisam dialogar com as culturas juvenis a fim de incentivar que os estudantes exerçam o protagonismo de sua aprendizagem, pois esses já são protagonistas em diversas áreas de sua vida.

Para Silva (2015), assume-se que é preciso urgentemente dialogar, compreendendo tal termo com a “capacidade do estudante e professores captarem mutuamente o seu logos, com o devido respeito à originalidade de cada um desses logos, portanto afastando-se da tendência autoritária” (2015, p.2). Nesse sentido se propõe pensar o diálogo a partir da ótica freireana, a qual entende que o diálogo não ocorreria se o indivíduo, ao estar na frente do outro, fosse considerado um mero “isto”. Esse diálogo é constituído em sua essência com amor, fé, esperança e pensamento crítico “elementos que fortalecem a perspectiva de uma relação horizontal entre os indivíduos, sedimentando a confiança de uns nos outros, o que guarda a profunda correspondência com algumas características humanas, como pensar, sentir, agir e transcender.” (SILVA, 2015, p.3)

Precisamos romper com essa dinâmica escolar da inércia, da negação parcial dessa cultura juvenil, da insistência pelo autoritarismo, os quais têm demonstrado prejuízos aos estudantes, professores e à sociedade.

Um dos caminhos para romper com tal simbiose é a pedagogia dialógica de Paulo Freire (2009), que se sustenta na transformação do mundo a partir do encontro entre educador e educando no nível ontológico, concebido como humanização, em que são valorizadas novas relações horizontais, nas quais um reconhece o outro, valorizando o Nós ao invés do EU e do Tu como pares antagônicos.

Essa proposta de uma educação humanizadora é considerada necessária ao cenário, social, político e educacional em que vivemos. O momento atual da educação requer atenção,

cautela e diálogo, principalmente diante das intenções da medida provisória para o Ensino Médio brasileiro.

Uma das mudanças propostas na medida provisória é a possibilidade da flexibilização do currículo, permitindo ao jovem a liberdade de escolha de seu itinerário de estudo. Esse aspecto da proposta é interessante, pois os jovens e suas famílias podem planejar sua trajetória de aprendizagens conforme seus interesses e necessidades. Entretanto, esse currículo precisa considerar as incertezas e as ambivalências da modernidade líquida (BAUMAN, 2011), comprometendo-se com uma educação que se concretiza pela “intersubjetividade do conhecimento construído na escola por educadores e educando”. (SILVA, 2015, p. 3)

Essas novidades e mudanças na legislação educacional precisam ser discutidas e analisadas, para evitar que, na pressa de mudar, se repitam as decisões e ações, falhando no sentido de ter no presente um projeto educacional que seja estéril de sentido para os estudantes.

Em relação à compreensão sobre o Ensino Médio, Tomazetti e Schlickmann (2016) afirmam que é comum no pensamento de autores como Dubet (1997, 2006); Canário (2005, 2006); Dayrell (2007); Sposito (2000, 2009); Esteves (2005); Romero (2007); Tomazetti e Ramos (2010); e Souza (2003), o argumento de que esse nível de ensino “deveria possuir um sentido em si mesmo e ser um espaço de convivência de gerações e entre os próprios jovens, não se apresentando como mecanismo de seleção e de competição” (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 335). Entretanto, a pesquisa realizada por Abromavay (2003) sobre a percepção dos docentes e discentes de escolas públicas e privadas de treze estados brasileiros, apontou como finalidade do Ensino Médio, no olhar do estudante, a preparação para o Ensino Superior e para o mercado de trabalho. No entanto, as respostas dos docentes foram como primeira opção a de preparar o aluno para a vida, seguida de preparar o aluno para o mercado de trabalho e, por último, preparar para o curso superior.

Portanto, em outra pesquisa realizada por esse mesmo autor, em escolas da rede pública de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, os estudantes apresentaram outras questões a serem refletidas como a metodologia utilizada na sala de aula, a postura dos professores que parecem não se disponibilizar para dialogar e o conteúdo ministrado como uma obrigação do professor.

Durante a pesquisa, foi constatado que nenhum aluno disse não gostar de frequentar à escola e que destacaram como motivações relevantes para frequentar a escola “os conteúdos curriculares, interesse por alguns professores, pela aprendizagem ou possíveis aprendizagens, encontro com os amigos e colegas e, por fim, a perspectiva de que, ao concluírem o ensino

médio, possam tanto buscar trabalho quanto terem um futuro melhor.” (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p.336).

A pesquisa evidencia que a compreensão dos jovens sobre a finalidade do Ensino Médio permanece a mesma de séculos passados, no entanto, questionam e não concordam com a forma como os professores conduzem as aulas, com a ausência de diálogo e tempo para pensar, colaborar, conversar, impedindo os jovens de constituir e estabelecer sentido a essas experiências.

É por falta desse espaço de diálogo e narrativa que os jovens desafiam seus professores, questionando sua autoridade. Segundo Tomazetti; Schlickmann (2016),

a narrativa, associada à autoridade, está relacionada ao espaço e ao tempo do contar e do viver. O contar está associado ao viver, as características da experiência, ou seja, ao vivido, ao senso prático. Narrador é aquele que, ao contar, dá conselhos é experimentado na substância viva da existência e a essa se dá o nome de sabedoria. (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 338).

Nestes tempos líquidos (BAUMAN, 2011) em que vivemos, existe uma incomunicabilidade da experiência entre as gerações diferentes, pois o professor não tem tempo e nem se permite ter experiência para que possa narrá-la com sabedoria e, conseqüentemente, não oportuniza esse tempo e espaço aos seus alunos. Esse é um dos grandes desafios educacionais da atualidade.

Ser professor não significa ser reconhecido e respeitado pelos seus alunos como autoridade. Os alunos passarão a considerar legítima sua autoridade apenas a partir da relação de respeito, coerência, comprometimento e afeto entre professor e estudante. (SENNET, 2001).

Esse é um caminho possível para promover relações humanizadas, legítimas e dialógicas se pensarmos a educação a partir do saber da experiência entendido por Larrosa como sendo:

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. (LARROSA, 2001, p.27).

Isso significa que a escola deve ser um espaço de formação de indivíduos, conforme Dufour (2005); Souza (2003); Dubet (1997) e Canário (2005) consideram. Entretanto, a escola e seus educadores estão:

assumindo a função mais informativa, assim como característica da imprensa e das diferentes mídias, de fácil acesso e disponíveis em todos os setores sociais. A informação por sua vez está alicerçada nos princípios da novidade, da brevidade, da inteligibilidade e, sobretudo, da fragmentação; seu propósito é comunicar sem produzir um vínculo entre seu conteúdo e o comunicante, ou seja, sem que aquele que informa possa transmitir qualquer tipo de experiência. (TOMAZETTI; CHLICKMANN, 2016, p.339).

Conforme Benjamin (1980), a possibilidade de experiência depende do passado e da memória; a experiência é, sobretudo, um fato da tradição e esse traço que não se faz presente nos processos informacionais.

Na pesquisa realizada por Regina Souza (2003), e conforme Tomazetti e Ramos (2010), foi evidenciado, no relato dos alunos, uma pobreza de experiências no espaço escolar e, em contrapartida, uma valorização da informação. Seus professores relatam que os alunos não os escutam mais, entretanto, isso significa que eles também não falam mais.

De acordo com Dufour:

os alunos foram impedidos de se tornarem alunos, os professores estão cada vez mais impedidos de exercer seu ofício. Há trinta anos, de reformas em reformas ditas ‘democráticas’, os responsáveis políticos e seus conselheiros, os especialistas em pedagógica, não param de lhe dizer que eles deveriam abandonar sua velha pretensão de ensinar (2005, p.136).

Segundo Arendt (1992), vivemos em um mundo que já não é mais estruturado pela autoridade, tampouco é mantido pela tradição, pois tradição remete à conservação. É nesse desassossego e insegurança que caminha a educação em nosso país. Colabora com este cenário o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –, a falta de reconhecimento, por parte dos alunos, da escola como espaço de aprendizagem, e os professores que não sabem como lidar com essa cultura juvenil, além de se sentirem pressionados a mudarem sua prática educacional.

É em momentos como esse que precisamos ter cautela: “*parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar ... sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo ... calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...*”. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Essa atitude de cautela e reflexão é fundamental para que se possa interpretar e compreender as mudanças no contexto do Ensino Médio, as necessidades dos docentes e as críticas dos alunos. Para que se possa, assim, propor práticas educacionais efetivamente humanizadoras.

No entanto, consideramos fundamental ficarmos atentos a práticas inovadoras que têm servido como referência de caminhos possíveis para uma educação humanizadora. Muitas escolas consideradas “inovadoras” apresentam uma estrutura física com ambientes diferentes, amplos, que valorizem a colaboração, a criatividade, a liberdade com responsabilidade e utilização de tecnologias como recurso para uma aprendizagem personalizada. As características desses ambientes permitem a mobilidade de móveis, de recursos e de pessoas em espaços coloridos e agradáveis. Entretanto, a inspiração para a construção desses novos espaços educacionais também ressuscita o modelo industrial. Porém, no contexto atual, a referência são os escritórios de empresas, como a Google, que representam o “capitalismo flexível” (SENNETT, 2012), o qual impõe novos controles e dão a ilusão de liberdade. Segundo Sennett, “o tempo da flexibilidade é um tempo de um novo poder” (2012, p. 66), simbolizando outra maneira de levantar a maldição da opressão do capitalismo.

Outro efeito do “capitalismo flexível é que ele bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro.” (SENNETT, 2010, p.9). Esse é mais um desafio para a juventude atual, pois a flexibilidade pode causar ansiedade, uma vez que as pessoas não sabem que riscos serão compensados e que caminhos seguir. Ainda de acordo com Sennett (2010), o aspecto da flexibilidade que mais confusão causa diz respeito ao seu impacto sobre o caráter pessoal.

Visando analisar as semelhanças físicas entre as empresas do capitalismo flexível e algumas escolas consideradas inovadoras, apresento alguns exemplos.



Figura 23 – Escola Vittra Telefonplan/ Rosan Bosch, Estocolmo (Suécia)
Fonte: <http://archtendencias.com.br/arquitetura/escola-vittra-telefonplan-rosan-bosch>



Figura 24 - Colégio Estadual de Ensino Médio José Leite Lopes/ Núcleo Avançado em Educação (NAVE) - RJ
Fonte: <http://www.oifuturo.org.br/educacao/nave/>

Esses ambientes são atrativos, bonitos, semelhantes à identidade de algumas das culturas juvenis, sobretudo aquelas predominantes no contexto dos grandes centros urbanos e de alto poder aquisitivo. Muitos têm semelhanças com o *design* de shoppings, onde a amplitude e mobilidade dos espaços permitem que o jovem tenha a sensação de liberdade e escolha, características associadas ao imaginário comum sobre as juventudes contemporâneas.

No entanto, apesar de considerarmos essas estruturas e propostas educacionais atrativas, e de compreender que são construídas visando incentivar certo protagonismo juvenil, reafirmamos a tese central defendida nesta pesquisa, de que **são as práticas comunicativas pautadas pelo diálogo, as experiências e as relações de cuidado estabelecidas nas relações cotidianas entre os jovens e seus educadores, aquelas que constituem, efetivamente, a matéria-prima político-subjetiva sem a qual nenhum projeto de Ensino Médio, por mais “criativo” e “inovador” que pareça, pode lograr sucesso como horizonte de humanização.**

3.3 “Humanização” do Ensino Médio: diálogo, experiência e cuidado na Educação das Juventudes

Visando uma educação humanizadora, propomos olhar e escutar com atenção e cautela as práticas comunicativas utilizadas na relação entre professores e estudantes. Como também, analisar, interpretar e compreender se existe uma relação de cuidado nessas relações a fim de promover experiências de sentido para os envolvidos no processo educacional.

Posso afirmar, como diretora de escola de Educação Básica, que vivemos uma crise de comunicação entre os educadores e os jovens. Ambos querem falar e ser ouvidos, além de provar que estão com a razão em suas afirmações. É evidente, na rotina escolar, a insatisfação dos jovens e dos docentes em relação à postura e as abordagens de ambos. Todos esperam da direção da escola um posicionamento em relação a um desses atores. Como se um tivesse a razão, ou se apenas existisse uma única verdade. Perde-se de vista que “a compreensão, enquanto núcleo constitutivo do ser humano, só pode ser apreendida como procedimento humano constituído pela linguagem que se manifesta pelo diálogo e pela palavra viva” (DALBOSCO, 2006, p.50).

O gestor, na maioria das vezes, é chamado a ser o juiz dessa espécie de contenda interminável, da qual, supostamente, precisaria resultar um vencedor, aquele sobre quem recairiam os louros da “vitória”. São, em grande medida, marcas do nosso tempo, das quais a

escola não escapa: A luta por “estar certo”, por “vencer”, por sobrepor-se aos demais e dominá-los. Logo, vivemos um tempo de exacerbado individualismo competitivo e performático.

Nesse sentido, estão bastante claras as demandas nada novas por tomar a educação como projeto que vise um horizonte humanizador.

A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem. (SEVERINO, 2006, p.621)

Percebe-se que educadores e jovens não conseguem dialogar em sala de aula, portanto, ambos recorrem aos dispositivos de exposição da vida privada, em especial, às mídias sociais para narrarem suas vidas. A partir dessa necessidade, “somos chamados a nos narrar compulsivamente, a revelar nossas emoções e sentimentos, nossas sensações e experiências pessoais e privadas” (FISCHER, 2005, p.50). Essas narrativas nem sempre são adequadas, muitas vezes são desabafos ou agressões em redes sociais, que servem para acalmar a angústia interna de um sujeito reprimido pelo sistema e pelos seus medos. Cada um se defendendo como pode, em uma sociedade, definida por Bauman (2001), como excessivamente individualizada.

Nesse contexto de pouco diálogo, de que forma podemos pensar em práticas coletivas de “existência se a ordem é a competitividade acirrada, generalizada, a qual por sua vez coloca no centro a disputa pelo corpo mais belo, mais jovem e mais ‘trabalhado’? Como incentivar o olhar generoso sobre o outro e a escuta do outro?” (FICHER, 2005, p. 45). Atualmente, temos o sentimento de que estar na “companhia do outro parece que perdeu força, já que ficamos privados de ver e ouvir profundamente os outros, assim nos tornamos prisioneiros de nossa subjetividade.” (FICHER, 2005, p. 47). Entretanto, é na ação e no discurso que mostramos quem somos e que existe uma interrelação e uma interdependência entre vidas vividas e vidas narradas.

O resultado desse cenário educacional demonstra que os estudantes querem ser “reconhecidos em sua diversidade cultural em um momento de construção de projetos de vida e autonomia”. (FICHER, 2005, p. 69). Contudo, para que isso ocorra é fundamental que os educadores valorizem e oportunizem a escuta. Conforme Paulo Freire:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas sim autoanulação. A

verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. (2011, p.117)

Criar espaços para escutar o estudante permite ao educador conhecer as necessidades, interesse, raciocínio, anseios e medos dos jovens para que estes possam propor experiências de aprendizagem que tenham sentido e sejam vinculadas aos seus projetos de vida.

É respeitando a pluralidade cultural dos jovens que a escola precisa repensar o sentido de educar, visando não uniformizar a proposta educativa, e sim rever seus espaços e tempos rígidos e sua lógica disciplinadora. É evidente que os jovens não querem ser tratados todos como iguais, mas sim reconhecidos em suas particularidades.

Nesse sentido, Ficher propõe:

adequar a experiência educativa aos tempos presentes, tempos de interação, conectividade, velocidade e liberdade de expressão. É preciso dialogar a respeito das questões mais relevantes da contemporaneidade em sala de aula, debater sobre os assuntos estudados, relacioná-los aos acontecimentos diários, aproximar-se e participar mais das culturas juvenis, de forma diferente desta que se verifica atualmente, reconhecida como adequada e profissional na relação pedagógica no Ensino Médio. (2005, p. 76).

Atualmente, essa relação pedagógica tem sido tensa, desgastante, na qual a linguagem utilizada pelos educadores não faz sentido para muitos dos estudantes, assim como esses não conseguem se expressar, comunicando seus sentimentos, necessidades e intenções.

Essa relação dialógica muitas vezes não existe, uma vez que as experiências educacionais não oportunizaram a educadores e estudantes falarem e serem escutados sobre suas necessidades, interesses e desejos.

Parece não existir tempo para falar e escutar, pois vivemos ainda sobre o regime da quantidade de informação e conteúdo que precisamos aprender e saber. Vivemos em um mundo que nos exige “atualização” e “inovação” constantes para que possamos ser profissionais competitivos no mundo de trabalho. Isso reforça a necessidade de consumirmos mais informação. Para isso a tecnologia tem facilitado o acesso e a disseminação de conteúdos. Entretanto, será isso que a Educação deve “entregar”, sob pena de não cumprir com sua função? Parece que não, sobretudo quando se assume que:

essa situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana. Quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica Bildung, uma paidéia, formação de uma personalidade integral. (...) Daí o papel primordial que é atribuído à educação: empreendimento

ético-formativo, processo de autoconstituição do sujeito como pessoa ética. (SEVERINO, 2006, p.621-622)

Entretanto, o que tem faltado é tempo e desejo para o exercício de pensar, analisar, compreender, criticar, processar o que estamos consumindo, visando produzir conhecimento e soluções conscientes para nossas vidas, em uma sociedade em transformação.

Segundo Paulo Virilio, “o mundo de hoje não tem mais qualquer tipo de estabilidade; está em modo contínuo, se desloca e desliza o tempo todo. O desconhecido deslocou-se do mundo decididamente vasto demais, misterioso e selvagem para nebulosa galáxia da imagem”. (2001, p. 40)

Segundo Bauman, essa “galáxia é pura e simplesmente inassimilável. A sede principal do desconhecido, mais do que o mundo relatado pela informação, é hoje a própria informação. É ela que dá a impressão de ser, decididamente vasta demais, misteriosa e selvagem”. (2010, p. 57).

Para Bauman, a quantidade de informação, competindo por atenção, ameaça nossa autoconfiança e “certamente a resposta para os problemas que nos afligem deve estar em algum lugar daquela massa impressionante de informação” (2010, p.58). Para o mesmo autor, nunca antes nos deparamos com situação semelhante, pois as mudanças presentes são diferentes do passado; a arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida e nem os educadores estão preparados para educarem os alunos para esse tipo de vida.

É neste contexto que se faz necessário compreender que, a modernidade sólida, com ambientes duráveis, administrados e controlados de forma rígida, está na contramão dessa galáxia da informação dos tempos líquidos-modernos e voláteis. O consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável. Vivemos a transição da “sociedade ‘sólida’ de produtores para uma sociedade ‘líquida’ de consumidores”. (BAUMAN, 2010, p. 29).

Essas transições exigem dos seres humanos capacidade de adaptação crítica às mudanças, sobretudo a necessidade da oferta de uma educação que desenvolva nos estudantes a visão crítica e criativa na busca de um caminho em sua existência. Para isso, é fundamental que a educação possa formar educadores abertos ao diálogo com as juventudes, e não professores que orientem num percurso único e já saturado de certezas. É importantíssimo tomar como pressuposto a ideia de “que a palavra só encontra sua confirmação através da recepção no outro e da aprovação do outro e que a consequência do pensar, que não fosse ao

mesmo tempo um acompanhar dos pensamentos do primeiro pelo outro, ficaria sem força convincente” (GADAMER, 1999, p. 133)

É essencial que a educação no país tenha educadores que desejam ajudar esses jovens a “escavar com profundidade o seu próprio caráter e sua própria personalidade, onde supostamente encontrarão ricas jazidas de metais preciosos clamando para serem trazidos à tona.” (BAUMAN, 2010, p. 54).

Esse mergulho nas condições subjetivas, que são também e antes de tudo sociais e políticas, é a condição para a abertura de um diálogo franco com o que fomos, o que somos e o que ainda podemos vir a ser. É preciso assumir que “a subjetividade parece ser determinante na relação pedagógica professor-aluno, tanto podendo gerar o autoritarismo como o diálogo” (FÁVERO, 2002, p.115).

Apesar disso, segundo Bauman, vivemos:

a feliz, confiante e promissora condição que os jovens acabaram por considerar como estado “natural” do mundo que pode estar desmoronando. Uma depressão econômica (que, como dão a entender alguns observadores, ameaça se revelar tão ou mais profunda que as crises que a geração dos pais sofreu na juventude) talvez esteja na espreita da primeira esquina. Por isso é cedo demais para compreender de que modo às visões de mundo e os comportamentos profundamente arraigados dos jovens de hoje irão se adequar ao mundo que virá, e de que maneira este mundo irá se moldar a suas expectativas profundas. (2010, p. 72).

Apesar de Bauman (2010) afirmar que é cedo para compreender essas mudanças, ele também acredita que o mundo que habitamos pode ser melhor que hoje; e podemos fazer com que ele seja mais “amigável”, mais hospitaleiro para a dignidade humana. Diante disso, propomos um mergulho para compreender essa potencial dignidade humana relacionada à juventude que habita o espaço escolar no Ensino Médio.

Para Dayrell, a juventude tem sido interpretada por muitos ângulos diferentes e, em alguns casos, distorcidos, de uma realidade juvenil. A construção social da juventude ocorre nas diferentes sociedades em distintos momentos históricos. Atualmente, no Brasil, vivemos uma “juvenilização” da sociedade, em que as características e os valores das juventudes, como a energia e a estética corporal, ou a busca do novo, são tão valorizados. Entretanto, permanece a interpretação da sociedade de que a juventude é uma condição de transitoriedade, onde o “jovem é um ‘vir a ser’, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente”. (DAYRELL; CARRANO, 2010, p. 1).

Essa compreensão da juventude também está presente na escola, onde a preocupação é com o diploma ou projetos futuros, negando as necessidades, os desejos e interesses desses

jovens no presente vivido. Os projetos educativos perdem a oportunidade de promover uma escuta atenta a essa juventude, a fim de romper com a visão de que é uma etapa da vida entendida como problema, pois os índices de violência, o uso de drogas, a AIDS e a gravidez precoce têm crescido assustadoramente. O entendimento da juventude, em outra direção, consiste em compreendê-la numa visão romântica, associada a um tempo de liberdade, prazer, comportamentos exóticos e ensaios para o erro e a experimentação.

Essas interpretações e esses diagnósticos estão explícitos nos discursos, narrativas e pesquisas sobre a juventude e na Educação no Ensino Médio. Razão pela qual nos propomos a conhecer e reconhecer quem são, o que desejam e como se constituem essas juventudes para entender o que faz a diferença na Educação no Ensino Médio.

Cabe entender a juventude como um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que carrega especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, e é um processo influenciado pelo meio social e as trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2010). Podemos afirmar que “não existe um único modo de ser jovem, o que nos leva a enfatizar a noção de juventudes, no plural, para explicitar a diversidade existente de modos de ser do jovem”. (DAYRELL, 2010, p.4).

Iulianelli (2003) contribui para a reflexão sobre o entendimento da juventude quando apresenta sua ambiguidade, pois, de um lado, essa é vista como agente de transformação social e de outro como uma parcela social marcada pela ingenuidade e irracionalidade.

Uma nova “condição juvenil” parece emergir de todas as transformações sociais que temos referido, e os modos de ser jovem no mundo atual assumem diferentes contornos (PAIS, 2012; MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012). Assim:

existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

Assim, juventude no contexto desta pesquisa é tomada como um constructo social e histórico onde é necessário:

em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim

predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2003, p. 42)

O que caracteriza a identidade do Ensino Médio e das juventudes é que ambos são marcados por ambiguidades, e que a tendência educacional e social é a de padronizar, criar um modelo, formatar, enquadrar, fragmentar, criando a *arte do fazer e a arte do pensar*. (FRIGOTTO, 1989).

A partir dessa compreensão, é importante que cada escola busque construir práticas de diálogo em conjunto com os próprios jovens, compreendendo quais são suas necessidades, desejos, interesses e expectativas, a fim de respeitar o projeto de vida de cada um.

Podemos afirmar que os jovens são os que mais sentem os efeitos da ampliação de acesso à informação, as flutuações, a insegurança, a descontinuidade e a reversibilidade do caos em que vivemos, denominada por José Machado Pais (2005) de *a modernidade labirinto*. Essas sensações, emoções e sentimentos interferem na construção das identidades dessa juventude, pois o indivíduo só toma consciência de si na relação com o outro, a partir do contato com a cultura local e global, mesclando singularidades e universalidades, tendo acesso a diferentes modos de ser e de viver, ampliando a esfera da liberdade pessoal e o exercício da decisão voluntária. (DAYRELL; GOMES, 2005).

Para Dayrell e Gomes, a pergunta que esses jovens se fazem é “quem sou eu?”. No entanto, essa resposta não está pronta e definida, não deve vir apenas de referências externas, mas, sim, deve ser uma construção interior, pois a “identidade é vivenciada como uma ação e não como uma situação: é o indivíduo que constrói a sua consciência e o seu reconhecimento, no interior dos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais”. (DAYRELL; GOMES, 2013, p.11). Segundo esses autores, a identidade é construída em um “processo de aprendizagem, o que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, e também articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual”. (DAYRELL; GOMES, 2013, p.12).

Assim como a construção das identidades juvenis, o que diz respeito diretamente ao Ensino Médio é um processo de aprendizagem, sendo que o projeto de vida desses jovens também faz parte desse processo. Cabe perguntar: as escolas de Ensino Médio estão preparadas para escutar esses jovens e criar espaços para promover a construção desses projetos de vida? E mais: que lugar poderá ter a “experiência” como forma básica da autoconstituição e da construção coletiva de um mundo no qual valha a pena viver? As entradas possíveis nesta problemática são muitas.

De modo especial, a relação dos jovens com o Ensino Médio e com as práticas educativas oferecidas parecem ser o eixo das discussões atuais (LEÃO; DAYRELL; REIS; 2011). São várias as pesquisas que avançam nesta perspectiva de investigação, produzindo referências importantes para a qualificação dos debates na área. São exemplos disso temas como: redes sociais digitais no contexto do Ensino Médio (CARRANO, 2017); juventudes e a web 2.0 (CARRANO; ALVES, 2012); processos de exclusão escolar no Ensino Médio (DAYRELL; JESUS, 2016); sucesso, fracasso e evasão escolar neste contexto (SALVA, RAMOS; RAMOS, 2016; CASTRO; TAVERES JÚNIOR, 2016); afetos e sexualidades juvenis (PAIS, 2012); perspectivas de futuro dos jovens e os modos de pesquisá-las (PAIS, LACERDA; OLIVEIRA, 2017), além de muitas outras como aquelas que encontramos cooperativamente sistematizadas na importante coletânea *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo* (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014); em *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG* (DAYRELL, 2016); ou ainda na recente *Juvenopedia: mapeo de las juventudes ibero-americanas* (FEIXA; OLIART, 2016).

Na sociedade contemporânea, a formação das identidades modernas, segundo Giddens (1991), Hall (2000) e Bauman (2001), ocorre em grande medida pela autoconstrução a partir de referências identitárias de pertencimento social, como o trabalho, a classe, a família e o bairro. Para o jovem, a construção de sua biografia e seu projeto de vida, antes, estava associada à construção de uma ordem, vinculada a um projeto maior de progresso, tendo o Estado como o responsável por conduzir o jovem desencaixado a se encaixar.

Entretanto, no contexto atual, com o amplo acesso à informação e comunicação, os jovens vivem a possibilidade da experimentação, onde tudo pode ser vivenciado a partir de decisões pessoais, onde a insegurança é maior, pois a sociedade não lhes oferece a referência para a construção de sua identidade. Assim, fica mais difícil, pois o jovem tem que tomar decisões, fazer escolhas e assumir responsabilidades por estas, e se depara com o problema do limite.

Segundo Dayrell, a experiência do limite amadurece, entretanto:

a falta de limite, a ilusão de que tudo é possível está presente no consumismo desenfreado, nas ações de violência e no consumo de drogas. Este é o modo de perpetuar a necessidade onipotente de bem-estar, eliminando a carga de ter de enfrentar a si mesmo como limite. (2013, p. 14).

Esse exercício em assumir responsabilidade e tomar decisões faz parte da construção da autonomia do jovem. Será que as escolas têm oportunizado às juventudes desenvolverem

sua autonomia a partir da experiência da escolha e da tomada de decisão? Será que os espaços escolares têm valorizado o circuito e a rede de trocas, evidenciando os estilos musicais, bem como os grupos culturais como produtores de sociabilidades? Para Dayrel e Gomes:

a dinâmica das relações existentes, o exercício da razão comunicativa, a existência da confiança, a gratuidade das relações, sem outro sentido que não a própria relação, são aspectos que apontam para a centralidade da sociabilidade no processo de construção social desses jovens. Nesse sentido, os estilos podem ser vistos como respostas possíveis à despersonalização e à fragmentação do sistema social, possibilitando relações solidárias, a riqueza da descoberta e o encontro com os outros. (2013, p. 19).

Isso significa que os grupos de produção cultural são, em muitos casos, uma referência na construção da identidade juvenil, contribuindo para proporcionar sentido à vida de cada um, quando muitos se veem relegados a uma vida sem sentido. Dessa forma, eles saem da sombra, têm cara, nome, pois desejam ser vistos e reconhecidos, querem ser alguém neste mundo de invisíveis, querem reivindicar seu direito à cidade e à juventude.

Um dos espaços/ambientes que os jovens utilizam para se expressarem e se encontrarem são as diferentes mídias. Segundo Souza e Leão (2016), “os jovens-alunos contemporâneos são sujeitos midiáticos, transitando nas mídias/redes sociais e no espaço escolar em habitual interatividade com seus pares, com a escola e seus atores”. (p. 299).

Esses jovens, acusados pela escola de sonolentos, desatentos, desinteressados estão exercendo sua juventude e construindo sua identidade a partir de espaços reais e virtuais de aprendizagem.

Compreender este direito de exercer a juventude como *experiência* formadora, assim como possibilitar espaço e tempo de reflexão, informação, conversa, escuta, produção de conhecimento e operacionalização de projetos é responsabilidade dos espaços educacionais visando à possibilidade de os jovens construírem seus projetos de vida.

Num mundo de abundância de informação, possibilidades e privações, onde a falta de emprego, de respeito, de ética, e a existência de sofrimento, exclusão e carência são reais, a escola de Ensino Médio tem o grande desafio de promover experiências potencialmente formadoras para a juventude construir sua identidade e seu projeto de vida, respeitando as diferenças, os interesses e as necessidades.

Certamente, não apenas à escola, representada por seus educadores, é imposta esta responsabilidade, mas à família e ao próprio estudante, que também são atores importantes neste cenário de aprendizagens.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2006), buscamos, na verdade, um conhecimento prudente para uma vida decente. Esse conhecimento prudente existe para nos auxiliar a encontrar soluções aos desafios sociais, tecnológicos, científicos e ambientais da vida dos seres humanos. É necessário repensarmos nossa condição humana. Segundo Edgar Morin (2000), precisamos compreender a multidimensionalidade de nossa identidade, que é ao mesmo tempo individual, coletiva, biológica, social e cultural.

Para Moraes (2004), precisamos de um conhecimento prudente que colabore para:

o desenvolvimento planetário de nossa cidadania terrestre e para a construção de uma ética antropológica, que nos ajude a repensar inúmeros procedimentos inadequados que, como humanidade, temos adotado em relação ao mundo e à dinâmica da vida. Essa consciência planetária apoiada em uma nova ética antropológica é que nos ajudará, como cidadãos do mundo, a termos a vida mais prudente e decente. (p.32).

Tais aprendizagens fundamentais para a vida decente implicam reabilitar um horizonte possível de humanização pautado pelo diálogo, marca do nosso percurso civilizatório: “É a civilização que reconhece que a força da vida está no enlace, na interconexão e nos diferentes diálogos da vida”. (MORAES, 2004, p. 32). Para tanto, é importante, segundo Moraes, “compreender a educação como realidade em movimento e a escola como o lugar onde se valoriza a inclusão e não a exclusão, onde os diferentes talentos e diversas inteligências são reconhecidos; o lugar onde se respeita a vida, o desenvolvimento individual e coletivo, bem como os direitos de todos” (2004, p.32).

Essa perspectiva de formação, para qual o diálogo é uma condição fundante, parece implicar um conceito articulador central que encontramos na ideia de *experiência* formadora. A noção de experiência é central em quase todas as tradições pedagógicas, mas, na Modernidade, assume uma feição especial, por se tratar, segundo alguns, de uma quase “impossibilidade” no mundo dominado pela técnica e pela racionalidade instrumental.

A experiência vem sendo concebida, desde a modernidade, como a relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele começa a conhecer a este pelos órgãos dos sentidos e, paulatinamente, a reconhecer-se conscientemente, em suas ações pelo juízo reflexivo, em vista da aquisição de saberes capazes de auxiliá-lo na condução de sua vida. Nesses termos, a experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares, constituindo um conceito-chave da filosofia da educação, embora bastante controverso, no âmbito de suas tradições. (PAGNI, 2010, p. 15)

Embora reconheçamos a variedade de sentidos que a noção de experiência comporta na tradição do pensamento educacional, especialmente aquela desenvolvida por John Dewey (1971), no contexto desta tese, optamos por tratá-la a partir das formulações críticas

encontradas em Walter Benjamin, e por meio das “traduções” ou comentários feitos ao campo educacional por Jorge Larrosa.

Ao longo do pensamento de Benjamin, a experiência assume diferentes significações, mas é com uma delas, em especial, que nos aliaremos para desenvolver as análises e interpretações no âmbito desta pesquisa. Conforme Lima e Baptista (2013, p.451):

Ao longo de sua obra, o filósofo alemão Walter Benjamin deu origem a uma sofisticada teoria da experiência, dialogando, por um lado, com a teoria do conhecimento – especialmente a kantiana – e, por outro, com os problemas da ética e da verdade. Em seus primeiros escritos, considerou a experiência como um saber mascarado, opressor. Em seguida, após seus estudos da Crítica da razão pura, entendeu que o conceito kantiano de experiência era insuficiente para estruturar as diversas qualidades de experiência. Na década de 30, tempo de suas obras mais famosas, Benjamin concebeu ainda a experiência como o conhecimento tradicional, passado de geração em geração, e que vinha definindo com a modernidade. *Por fim, em 1943, em um ensaio sobre Baudelaire, Walter Benjamin trouxe a experiência mais ao campo da sensibilidade* (grifos nossos)

É nesse último sentido, como forma particular de sensibilidade envolvida na construção de uma história própria, que adotaremos o sentido de experiência. Importante notar que é exatamente pela crítica ao empobrecimento da experiência, que Benjamin definirá seu estatuto de valor e defenderá a importância de sua recuperação no processo de transmissão da cultura. Segundo Benjamin (1996), nós nos constituímos das narrativas que nos contam e que somos capazes de contar sobre nós próprios. O que nos faz humanos é a capacidade de uso autorreferente da linguagem. A verdade não está nas coisas, mas sim no sentido que construímos a partir das coisas que nos acontecem. Quando utilizamos a linguagem damos sentido ao mundo e nos humanizamos.

Segundo Walter Benjamin:

da desmoralização das experiências coletivas dos indivíduos, e da conseqüente perda da capacidade de você usá-las, os homens se tornaram incapazes de transmitir ensinamentos através da tradição oral de contar narrativas. Além disso, o processo de reificação dos sujeitos e de suas relações interpessoais também contribuiu para a dissolução dos vínculos familiares. Assim, os valores tradicionais da comunidade passaram a ser substituídos pelas relações comerciais e pela relação de empatia entre os indivíduos e as mercadorias; e, com isso, não mais havia espaço para os mais antigos contarem histórias de seus feitos e darem ensinamentos aos mais jovens. O advento da técnica irá substituir as relações interpessoais pela relação entre as pessoas e o novo ambiente, agora afetado e modificado pelas técnicas, de modo que a percepção sensível dos indivíduos não conseguiu apreender e processar tais modificações, levando-os – em especial após a I Guerra –, a um estado de mudez. (1996, p.115).

Como crítico contundente da modernidade e do capitalismo, Benjamin (1996) afirma que o resultado desse contexto provoca o retraimento da capacidade de intercambiar experiências transmissíveis, ou de partilhar experiências éticas.

Benjamin (1996, p. 115) relata que, com o desenvolvimento desenfreado das técnicas e seu novo alcance, sobrepõe-se ao homem um novo tipo de miséria, exatamente aquela ocasionada pela pobreza de experiências, e pela atrofia da capacidade de usá-las em forma de narrativas.

Nossa vida é construída e constituída a partir de experiências de encontros e desencontros com o outro e com o mundo, e daquilo que somos capazes de narrar para nós mesmos e para os demais. Entretanto, Benjamin enxerga nas condições da modernização capitalista um vetor de empobrecimento da experiência, sobretudo pela desvalorização da capacidade de fazendo uso da memória, narrar e transmitir. Ele aborda que, na década de 30 do século XX, surge aquilo que tomaria força extraordinária ao longo de todo o século, um apagamento da memória e da força das narrativas, dando lugar a um presenteísmo e a uma espécie de amnésia social.

Ao contrário das sociedades tradicionais, que preservavam suas tradições nos épicos e narrativas, a sociedade moderna se caracteriza pelo declínio de um passado comum a ser transmitido. O homem moderno, na visão de Benjamin, ainda que não inteiramente desprovido da lembrança da existência dessa transmissão, não era mais capaz de dar continuidade a essa experiência, não podia mais comunicá-la ou tampouco invocar o peso contido no saber da tradição. (LIMA; BAPTISTA, 2013, p.462)

É nessa perspectiva que queremos invocar essa característica típica do nosso tempo. Ou seja, um certo apagamento das memória do que vivemos e da capacidade de narrar o que nos acontece, resultando disso um empobrecimento da experiência como formação. Não só os jovens, mas todos nós estamos expostos, entre outros fatores, à aceleração das vivências, ao imediatismo, ao choque dos estímulos constantes e da corrida acelerada em direção a tudo que soa como “inovador” e “inevitável”, e esses são elementos que empobrecem nossa capacidade de transformar vivências comuns em experiências.

Diante disso, nossa capacidade narrativa, ou seja, a habilidade de contarmos histórias e partilharmos vivência de modo dialógico e cooperativo, estaria sendo destruída por uma forma de usurpação do tempo e da presença dos outros. Quanto mais velozes e solitários, tanto como “produtivos” e “inovadores”, menos poderíamos construir coletivamente uma história com sentido e potencial de transmissão cultural.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Em linhas gerais, estamos nos referindo a uma constatação por parte de Benjamin, de que há um empobrecimento generalizado da experiência na Modernidade, especialmente a partir do século XX. De modo que a perda da experiência “acarreta um outro desaparecimento, o das formas tradicionais de narrativa, de narração; que têm sua fonte nessa comunidade e nessa transmissibilidade” (1987). As razões dessa dupla desaparecimento provêm de fatores históricos que, segundo Benjamin, culminaram com as atrocidades da Grande Guerra Mundial.

Importa considerar que, com esse diagnóstico, “Benjamin reúne reflexões oriundas de duas proveniências: uma reflexão sobre o desenvolvimento das forças produtivas e da técnica (em particular sua aceleração a serviço da organização capitalista) e uma reflexão convergente sobre a memória traumática, sobre a experiência do choque” (GAGNEBIN, 2004, p. 50-51). Tais memórias traumáticas, do choque, da excitação excessiva, referem-se a tudo aquilo que, excedendo nossa capacidade de elaboração na linguagem, costumam deixar-nos diante de uma sensação de vazio de sentido.

Nessa mesma direção, Larrosa (2011) aponta que, em nossa rotina educacional, a experiência é cada vez mais rara, pois os educadores afirmam que lhes falta tempo em virtude da necessidade de “dar conta” de todo o conteúdo anual. Além desse contexto de sala de aula, os jovens nutrem certa obsessão pela “novidade”, logo, um estímulo é substituído por outro estímulo ou outra excitação, ininterruptamente.

O acontecimento que nos é dado na forma de choque, de estímulo e de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos, e a obsessão pela novidade que caracteriza o mundo moderno impede sua conexão significativa. Impede também a memória já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro acontecimento que igualmente nos excita por um momento mas sem deixar nenhuma marca. O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impertinente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. Ao sujeito de estímulo da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ela acarreta são também inimigos mortais da experiência. (LARROSA, 2001, p. 21).

O mundo em que vivemos se movimenta de forma a prejudicar os jovens e educadores a terem efetivas experiências, e isso decorre, em grande medida, das características culturais de nosso tempo, devido ao excesso de informação, de opinião e de trabalho.

Esse diagnóstico de empobrecimento da experiência servirá para pensarmos as condições culturais da atualidade e do Ensino Médio em particular, sobretudo por encontrar-se, sempre, como já apontamos, nessa encruzilhada entre a formação propedêutica ilustrada e a formação técnica para o trabalho. Nem uma nem outra parece dar conta dessa dimensão da experiência empobrecida a qual, aqui, estamos nos referindo. Tanto uma formação “livresca” quanto “tecnicista” podem, igualmente, desfavorecer a experiência.

A escola reproduz essa dinâmica da sociedade e não promove uma abertura à paixão, à receptividade, ao silêncio, à escuta, ao diálogo e à “passividade” necessária para usufruir as afecções pelo mundo, matéria-prima de uma experiência que possa doar sentido à vida.

Essa experiência pode ter vários significados, os quais Larrosa descreve abaixo:

Se escutamos em espanhol, nessa língua na qual a experiência é “*lo que nos passa*”, o sentido da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns efeitos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutarmos em francês, em que a experiência é “*ce que nous arrive*” o sujeito da experiência é um ponto de chegada, como um lugar que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que ao receber lhe dá lugar. E em português, em italiano e inglês em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece”, “nos passa”, “nos sucede”, ou “*happen to us*”, o sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde tem lugar os acontecimentos. Em qualquer caso, seja como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (2011, p. 22).

Diferentemente da tendência atual que costuma fazer um elogio do “empreendedorismo” de si mesmo, da pró-atividade e da constante atividade, boa parte das vezes irrefletida, a experiência no sentido que tratamos aqui, com Benjamin e Larrosa, tem a ver com o “não saber, com o limite do que sabemos, com o não poder dizer, com o limite do que dizemos, com o não poder pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento, com o não saber o que fazer, com nossa impotência e finitude de nossos poderes”. (LARROSA, 2011, p. 25).

Ainda nesse sentido, segundo Larrosa:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo [...] e por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque

estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.24)

A experiência a qual aqui nos reportamos, remete a uma atitude de receptividade para com o mundo e com os outros, o que implica deixar-se tocar pelas vivências, mas mais do que isso, dar-lhes um sentido, o que só se realiza no encontro e no diálogo com os demais, num tempo que acolha a reflexão cuidadosa sobre o que estamos vivendo. Em sintonia com isso, Freire (1995) afirmou que foi a capacidade de olhar com curiosidade o mundo em sua volta, de se “espantar” diante dele, deixar-se tocar por ele, perceber coisas a partir dessa escuta do mundo e do olhar sobre essa experiência, que fez com que o homem se tornasse “bicho-gente”.

A escola precisa repensar suas práticas educativas a partir desse entendimento de experiência, visando um saber que “capte a vida, que estremeça a vida” (LARROSA, 2011), que permita que os jovens e educadores compreendam “isso que nos passa”, os acontecimentos que são o “passar de algo que não sou eu”, que tem relação com a exterioridade, a alteridade, o outro.

Tal projeto, de uma educação a partir da experiência, caminha na contramão dos desafios e exigências usuais das famílias e de uma cultura instituída, que acredita ser a única finalidade do Ensino Médio: preparar os alunos para obterem o melhor desempenho no ENEM ou na universidade pública.

Esse equívoco, além de submisso a um modelo mental do capitalismo parasitário, que opta por escolher a escola que vende o produto que desejam consumir (ingresso em uma universidade pública), prejudica o próprio hospedeiro, o cliente, nesse caso, o aluno.

É surpreendente perceber que os alunos também são capturados por essa dinâmica cultural e se deixam levar pelas exigências familiares e sociais, apesar de terem desejos de olhar para outros horizontes. Todavia, esses impulsos estão associados às características da modernidade líquida de um mundo volátil que valoriza o descartável, a flexibilidade e a ausência de laços consistentes. É nessa brecha ou descompasso, no qual muitas vezes vivem os jovens e todos nós, nesse “*deixa a vida me levar*”, que acabamos sendo reféns de um mundo volátil ou planejado, determinado por interesses que não partem de nossa própria experiência do mundo.

Embora encontremos o conceito de experiência, na tradução que lhe dá Jorge Larrosa para o campo educacional, vinculado à noção de abertura sensível para o encontro com a alteridade e tudo que daí pode resultar, não podemos perder de vista o sentido de tais

experiências, sobretudo quando se trata de termos que apontar para um projeto educacional. Talvez, ainda aqui valha a preciosa contribuição de Dewey ao afirmar que:

se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. (DEWEY, 1971, p. 29)

Queremos que nossas experiências no Ensino Médio sejam possíveis e nos conduzam numa direção: a ampliação de nosso horizonte de humanização, concebido como forma de abertura dialógica ao mundo e ao outro, tornando possível construir coletivamente sentidos para nossa jornada.

Isso não equivale a dizer que deveríamos traçar um roteiro preciso de deslocamento, mas um sentido, uma direção. Dessa definição não podemos nos furtar, sob pena de recairmos num relativismo exacerbado, que em nada nos ajudaria a compreendermos nossa própria história.

Não se trata, assim, de “dar conselhos” ao modo de um cuidado pastoral que pretende conduzir a vida numa determinada direção já estabelecidas, já pressuposta, mas de assumir os “conselhos” como forma de cuidado com o outro, aquilo que precisamos dispensar, uns aos outros, como suporte para uma vida coletiva possível. Walter Benjamin oferece um sentido precioso para essa noção de “conselhos”, ou roteiro em aberto, caminhos construídos cooperativamente, se preferirmos.

o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se 'dar conselhos' parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação) (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Urge, então, entender como ocorrem os encontros e experiências e criar um espaço para pensar e fazer a educação a partir de uma relação dialógica, onde as autoridades se construam de forma legítima na relação de respeito mútuo, consigo e com o outro.

É nesse exato momento que propomos olhar para nós mesmos, para a nossa trajetória e dificuldades, e desafiamos uma parada para suspender o juízo precipitado e olhar mais vagarosamente para o que nos passa, nos acontece e nos toca. Larrosa (2012, p.25) contribui dizendo que “tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Base dos argumentos de

Larrosa (2012), Walter Benjamin (1996) descreve que o que caracteriza o nosso mundo é uma pobreza de experiência a ser enfrentada. Essa, determinada pelo tempo vazio de significado que necessita ser preenchido com a ânsia de fazer, comprar, comer, beber, se drogar, e que gera uma espécie de patologia da liberdade. Somos mais “agidos” do que agentes da própria transformação, quando a verdade não está nas coisas, mas sim no sentido que construímos a partir das coisas que nos acontecem.

É nesta direção que sustentamos aqui a importância de um outro eixo conceitual que nos orientou na pesquisa e na elaboração desta tese, o problema do *cuidado*.

Assim como a experiência, a noção de cuidado também comporta muitas entradas possíveis, uma vez que remonta a diferentes tradições filosóficas e políticas. Aqui, entretanto, vamos dar força à noção de cuidado oriunda da tradição fenomenológica, aquela que encontra em Heidegger sua clara formulação, sendo ela sintônica com a perspectiva hermenêutica assumida pela pesquisa. A noção de cuidado neste contexto responde ao sentido mesmo do horizonte de humanização que temos defendido no trabalho. Assim, “a educação é vista como garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito.” (SEVERINO, 2006, p.625). E a construção do próprio sujeito é função do *cuidado*, como categoria ontológica.

A construção do sujeito, seu processo de formação, não pode ser assumida apenas como um processo decorrente da razão instrumental, segundo a qual conseguiríamos conformar o sujeito ao ideal que dele fazemos. Há toda uma crítica já consolidada em relação aos limites dessa forma de racionalidade.

Conforme, muito propriamente, afirma Rouanet:

Depois de Marx e Freud, não podemos mais aceitar a idéia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios e fins. Depois de Adorno, não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens. Depois de Foucault, não é lícito fechar os olhos ao entrelaçamento do saber e do poder. Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão. (ROUANET, 1987, p. 12)

Essa outra racionalidade que queremos assumir, aqui, encontramos na formulação fenomenológica sobre o cuidado, e pensamos que nela, há uma saída interessante para a polarização tão forte no campo educacional entre, de um lado, a tendência tecnocrática e mecanicista da formação para o “mercado” e, de outro, uma tendência à estetização superficial da existência, que beirando o relativismo, acaba por fortalecer certas formas de individualismo

bastante indesejáveis. Conforme Severino (2006, p.633), “faz-se ainda muito forte a marca de uma concepção tecnofuncionalista da educação, colocando-se em nome da ciência e de seu poder tecnocrático, numa ponta do espectro, enquanto que na outra ponta agiganta-se a perspectiva estetizante”.

Dalbosco, por exemplo, no campo da filosofia da educação, defende a hipótese de que:

a reflexão acerca dos fragmentos de uma antropologia existencial, apresentada por Heidegger em *Sein und Zeit* [Ser e Tempo], abre espaço à crítica aos pressupostos metafísicos tradicionais e, simultaneamente, aos pressupostos positivistas que estão subjacentes ao “fazer pedagógico” cotidiano, aos planos políticos pedagógicos e, de modo mais amplo, às teorias educativas, mesmo àquelas que têm pretensão crítica. Ou seja, pode-se ver na tarefa preparatória do procedimento desconstrucionista, executada pacientemente por Heidegger nesta obra, um exemplo instrutivo à necessária desconstrução de conceitos que, historicamente, moldaram as concepções de pedagogia e de processos formativo-educacionais da cultura ocidental. (DALBOSCO, 2006, p.1115)

Heidegger (2002), na obra *Ser e Tempo* utiliza uma antiga fábula de Higino para apresentar a situação simultaneamente contingente e transcendente da condição do homem no mundo, posicionando com isso sua noção de cuidado, por meio da qual opera esse processo de “desconstrução” ao qual o autor se referia no trecho acima citado.

Certa vez, atravessando um rio, Cura [Cuidado] viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. Cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como Cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter proibiu e exigiu que fosse dado seu nome. Enquanto Cura e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a Terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço do seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém foi Cura quem primeiro o formou, ele deve pertencer a Cura enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de humus (terra)’ (HEIDEGGER, 2002, p. 263-4) [grifos do autor].

O cuidado, desse modo, aparece como categoria ontológica, ou seja, ligada à própria constituição do ser. Diferentemente de uma disposição bem intencionado ou benevolente de uns para com os outros, o cuidado é a própria condição do ser, dando-lhe forma e sentido. Não se trataria de uma dualidade, homem de um lado e mundo de outro, mas de uma unidade, onde o homem, também parte do próprio mundo e feito da mesma substância, toma forma através do cuidado, ou seja, “forma-se” ao mesmo tempo em que “é formado”, no instante mesmo de sua existência. “O mundo se realiza no homem na forma do cuidado, capaz de dar forma à existência e sentido ao próprio mundo.” (RATTO; HENNING; ANDREOLA, 2017, p.1030). Ou, ainda, se poderia afirmar que ao fazer a crítica “ao modelo representacional

subjacente tanto ao discurso filosófico como científico, a fenomenologia hermenêutica de Ser e Tempo abre caminho para uma autocrítica da positivação do discurso assumido pela pedagogia no século XX.” (DALBOSCO, 2006, p.1123).

Em termos práticos, poderíamos dizer que a tomada do “cuidado” como categoria ontológica, oferecida por Heidegger, recoloca os problemas da educação em novos termos. Menos na linha de um “dever ser” orientado por categorias transcendentais ou metafísicas, e mais na perspectiva de uma construção imanente, decorrente dos encontros com os outros homens e com o próprio mundo e suas incontornáveis circunstâncias, o cuidado se trataria menos do “dever ser” e mais do “deixar ser”, compreendido como abertura para a manifestação do próprio mundo em suas múltiplas formas de manifestação. A educação estaria, assim, mais desafiada a acolher e dar forma às inúmeras formas de manifestação da existência, do que conformar o mundo e os humanos a uma forma predeterminada. Esse trabalho de acolher e dar sentido são sintônicos com o valor atribuído às narrativas, ao diálogo e à experiência como processos formadores, já que o cuidado é uma forma *de* e *na* linguagem, não existindo fora dela. Fazer a “palavra” existir e circular é condição do cuidado como processo de formação humana.

Como modo prático de o ser humano ser-no-mundo, o cuidado constitui o núcleo ético de Ser e Tempo e também diz respeito, de modo geral, à desconstrução heideggeriana do conceito clássico de dever, primeiro, porque tem como ponto de partida a faticidade humana constituída por uma existência finita. Segundo, e conectado com o ponto anterior, porque não se refere mais exclusivamente ao fato de ter que seguir a lei moral ou seguir normas, mas, sim, de seguir um chamamento, a saber, o de deixar manifestar-se uma existência finita, buscando compreender o significado disso à vida humana. Desta atitude de compreender “o deixar ser” desdobra-se um novo conceito de ação, o qual não se restringe mais só em produzir efeitos, movendo-se apenas na esfera da ocupação objetiva com o mundo, mas em fazer emergir sentidos imanentes. (DALBOSCO, 2006, p.1128-1129)

É nesta mesma direção que encontramos algumas formulações psicanalíticas que, herdeiras do pensamento de Donald Winnicott (2001), apontam para o valor de uma “ética do cuidado” como modo de favorecer os processos de (trans)formação humana. Sem entrar detalhadamente no mérito de tais teorias, importa destacar a sintonia que elas guardam com o pensamento heideggeriano, na medida em que reformulam certas premissas psicanalíticas mais ligadas à ética do “dever ser” (a influência kantiana sofrida por Freud) e apostam no valor e na força da intersubjetividade. Interessam-nos aqui as potenciais contribuições dessa forma de pensamento para o campo educacional e para as práticas de educação das juventudes.

Winnicott é, na história da psicanálise, um ponto de derivação da tradição psicanalítica freudiana refém do naturalismo. Pode-se dizer, como sugere Naffah

Neto (2005, p. 439, grifos meus), que a psicanálise oriunda de seu pensamento opera por uma “sensibilidade especial para olhar e valorizar aquilo que, desde o nascimento, cada ser humano tem de próprio, singular, inalienavelmente seu. Nesse sentido, diria que a proposta de Winnicott é a de uma psicanálise da singularidade. (...) Encontramos grande sintonia entre o pensamento de Winnicott, com suas formulações sobre o amadurecimento e a perspectiva existencialista de Heidegger, sobretudo em sua postulação do cuidado como categoria ontológica. (RATTO, 2014, pp.171-173)

Na mesma linha de raciocínio está Loparic (1995), que, explorando as aproximações do pensamento de Heidegger (2002) e Winnicot (2001)t, aponta para essa dimensão fundamental do cuidado como forma de favorecimento da *experiência humana*, como pretendia o psicanalista inglês, ou da *acontecência humana* como pretendia o filósofo alemão. Ambos se encontram na formulação do valor da experiência humana na linguagem como forma de autoconstituição dos homens entre si, no mundo. O ser humano se faz na experiência sensível com ou outros, intersubjetivamente, buscando na linguagem partilhada a matéria-prima para dar sentido à experiência de existir.

salta aos olhos que existem paralelos entre [eles] [...] os dois autores persistem no tratamento dos modos de ser do homem em que esses sentidos se constituem, amadurecimento, em Winnicott, acontecência, em Heidegger. Os dois pensadores distinguem, ainda, entre o sentido de “realidade” do si mesmo e o do ser dos objetos distintos do homem. Os dois comungam da ideia de que a compreensão do sentido do ser do homem e das coisas se dá num “entre”, num espaço-tempo, como entende Winnicott, ou no “tempo- espaço”, como diz Heidegger. Por fim, para ambos o existir humano é caracterizado por uma relação íntima com o não-ser e essencialmente finito. [...] A hipótese parece sedutora: ela abre a possibilidade de reconhecer, na psicologia winnicottiana do amadurecimento da natureza humana, uma aliada teórica da hermenêutica heideggeriana da acontecência do estar- -aí humano e de considerar as duas teorias como quadros gerais para se recolocar a pergunta decisiva do homem, a pergunta pelo sentido do ser. (LOPARIC, 1995, p. 59-60)

E quais seriam as repercussões práticas de uma concepção como essa, que assume uma ética do cuidado (intersubjetividade) como fundamento do humano, e não uma ética do dever (lei)? Parece que a educação, em especial a educação das juventudes, teria muito a se beneficiar, pois essa ética do cuidado encontra no diálogo e na valorização da experiência o seu programa de concretização. Nesta tese, assumimos o cuidado como fundamento das práticas educativas que se pretendem num horizonte de humanização, e, com isso, não nos referimos àquele cuidado que costuma estar associado apenas à educação infantil, como uma atitude maternal e condescendente para com as necessidades das crianças pequenas. O cuidado aqui é princípio fundamental das relações em geral, modo pelo qual nos constituímos em diálogo com os outros, no mundo, através da experiência.

Ora, com esta linha de pensamento Heidegger pretende deixar claro que o aspecto fundamental da vida humana reside no fato do ser humano “ser um acontecente” (Loparic, 1995, p. 49). Este traço de uma nova antropologia abre a possibilidade para se visualizar melhor as primeiras e mais importantes tarefas do pedagogo (quer seja pai, mãe, professor ou professora), a saber, a de não intervir autoritariamente no desenvolvimento cognitivo e moral da criança, mas contribuir para que aspectos deste seu desenvolvimento simplesmente aconteçam. (DALBOSCO, 2006, p.1132)

Segundo Luís Cláudio Figueiredo (2007), em seu artigo sobre as diversas faces do cuidar, as dimensões do cuidado com o outro são caracterizadas pela presença implicada e a presença reservada. O sujeito implicado está relacionado ao que “faz coisas”. Mas, segundo ele, uma forma decisiva do cuidar não envolve o fazer, e sim colocar o agente “cuidador” como presença reservada, que favorece e sustenta a existência do outro em suas formas de manifestação.

Esse é o grande desafio do educador: buscar o equilíbrio da presença implicada e reservada, pois quando somos crianças precisamos mais da presença implicada da mãe ou do educador. Tanto na experiência de continuidade como na de transformação é fundamental que o cuidador garanta sua presença, segurando, hospedando, alimentando, sonhando de maneiras diversas, desde as mais concretas até as mais sutis. Entretanto, cuidar é basicamente prestar atenção no outro. O educador que se utiliza da presença implicada, predominantemente, vai interpelar, reclamar e julgar, não contribuindo para o processo de desenvolvimento do outro.

Por essa razão, o autor recomenda que se utilizem as três figuras de alteridade, que seriam:

acolher, reconhecer e questionar, precisam agir em equilíbrio dinâmico para que os cuidados efetivamente proporcionem a instalação de uma capacidade de fazer sentido no indivíduo. No entanto, mesmo o melhor equilíbrio das funções da presença implicada do cuidador nem seria suficiente, nem seria viável se ao cuidador não coubesse a sabedoria de ausentar-se, ou melhor, de manter-se também em presença reservada. (FIGUEIREDO, 2007, p.140).

Desse modo, o cuidador assume e renuncia a sua própria onipotência aceitando saber cuidar e permitindo ser cuidado também. Assim se cria um espaço vital, desobstruindo-o e não o saturando por sua presença e seus afazeres. Os educadores serão bons cuidadores se assumirem criativamente as funções de cuidadores, e, ao exercitarem essa função, poderão transmiti-la de forma criativa e eficaz, ajudando na constituição de sujeitos responsáveis.

Percebemos que, no atual contexto educacional, pelas demandas da profissão e diante dos desafios da “civilização”, estamos pouco preparados para cuidar, pois nossa capacidade de prestar atenção no outro está reduzida, visto que nunca temos tempo suficiente para olhar, escutar e dialogar com o outro. Somos “fazedores” de coisas, tendo como característica a

presença implicada constante, uma espécie de ativismo irrefletido e insensível, faltando a presença reservada que permite ao outro exercer sua autonomia e protagonismo, contando como nossa solicitude e testemunho.

Ratto (2014) retoma, a partir de Loparic, essa figura que serve tanto ao “terapeuta” (no sentido grego) quanto a educador, quando se trata de pensar as práticas educativas orientadas por uma ética do cuidado:

Referindo-se de modo particular a um texto de Winnicott (1965) em que são desenvolvidas as relações entre Moral e Educação, Loparic associa o caráter clínico dessa abordagem psicanalítica à figura do terapeuta grego, antes de tudo um educador. O clínico winnicottiano [ou educador] é terapeuta no sentido etimológico, grego, dessa palavra: aquele que dispensa cuidados e presta serviços. Dispensar cuidados não significa fazer atos de caridade, mas sustentar os seus pacientes na tentativa de existir, compartilhando, dessa maneira, da fragilidade insuperável da vida humana. Esse cuidar é engajado, não devido à solicitação que vem do paciente, mas em decorrência da eticidade que caracteriza a condição humana. A eticidade do analista winnicottiano [ou do educador] não repousa sobre a regra negativa de abstinência, mas sobre a exigência positiva que caracteriza o existir humano como tal e que decorre da tendência à integração definitiva da natureza humana: a de, ao acontecermos nós mesmos, termos que deixar acontecer também os outros. (LOPARIC, 1999 apud RATTO, 2014, p. 176-177).

Foi também nesse sentido que o trabalho de “abrir o diálogo” com os jovens se deu no contexto desta pesquisa. Escutá-los implicou posicionar-se, ética e cuidadosamente, o que aqui significa dar espaço para “acontecerem” como sujeitos de sua própria formação, enquanto a tese e a própria pesquisadora também foram se (trans)formando. Nesse sentido, o que nos torna humanos não é a razão, mas sim o uso partilhado da linguagem que dá sentido ao que nos acontece.

Por isso a educação precisa de tempo, de dar-se tempo e espaço para fazer emergir essas narrativas dos indivíduos que nesse espaço habitam, promovendo experiências que provoquem desassossego e inquietação, por um lado, mas também diálogo e reencontro de sentido, por outro. É este o jogo de compreensão mútua pretendido pela hermenêutica filosófica, que buscamos aqui exercer, não só como forma de “fazer pesquisa”, mas como forma de “fazer educação”, sendo uma irreduzível à outra.

Esta tese também teve como objetivo ser mais do que uma pesquisa em sentido restrito, buscando promover mais que “entrevistas” a serem transcritas e comentadas. Tratou-se, antes de tudo, de uma experiência existencial de escuta e diálogo, com essas vidas que, segundo Mia Couto (2014), *guardam memórias, contam histórias e semeiam o futuro*, as dos jovens e a minha própria.

4 COM A PALAVRA, OS JOVENS: LINHAS DE SENTIDO EMERGENTES

A interação com os jovens e com as equipes diretivas das sete escolas pesquisadas possibilitou trabalhar no sentido de uma compreensão dos processos em questão, tendo como “norte” o objetivo geral desta pesquisa, já enunciado, *decompreender quais são, como ocorrem e qual o potencial humanizador de determinadas práticas comunicativas, experiências de cuidado e produção de sentido na educação das juventudes no Ensino Médio, a partir da escuta aos estudantes.*

Durante o percurso da pesquisa, foi possível escutar diferentes sentidos emergentes dos diálogos estabelecidos, não só entre os jovens, mas deles comigo, meus com as equipes diretivas e também os próprios diálogos comigo mesma, com meu orientador, assim como os diálogos com as diferentes referências teóricas já elencadas e outras que foram surgindo no percurso das análises. Do trabalho sistemático de escuta e transcrição do material registrado em áudio e vídeo, foram organizadas três linhas de sentido, que buscam dar materialidade ao processo de compreensão estabelecido na investigação. Todas as três partilham do sentido básico de uma forma particular de “escuta”, construída a partir da interação e do diálogo com os sujeitos.

Nas palavras de Gadamer(1999), vale lembrar, a hermenêutica “não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga à totalidade de nossa experiência do mundo” (GADAMER, p. 31). Assim, o diálogo é concebido aqui não apenas como uma prática metodológica e tecnicamente orientada, mas como “diálogo vivido”. Para Gadamer, é preciso colocar o problema do diálogo diante da distinção grega entre *techné* e *práxis*. Enquanto *techné* orienta-se por uma racionalidade que objetiva a fabricação de um produto, cuja ação humana reside fora dela mesma, a *práxis* se estabelece por uma racionalidade que emerge da própria ação do dialogar, o que significa a exigência da reflexão pessoal e a compreensão própria do sujeito sobre o seu agir, no aqui e agora, assumindo a responsabilidade pela própria palavra e suas potenciais consequências.

Importa lembrar que, hermeneuticamente, é o diálogo, como perspectiva de abertura à escuta do outro, entendido como diferença e alteridade que “permite à educação fazer valer a

polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (HERMANN, 2002, p. 95). O trabalho de escuta sistemática dos envolvidos, na fase “empírica” da pesquisa não visou identificar categorias de conteúdos recorrentes ou significações psicológicas específicas decorrentes das falas de sujeitos identificados, e sim buscou fazer circular a palavra, de modo a entrelaçar as diferentes vozes, no sentido de favorecer a polissemia, a variedade dos sentidos possíveis, ampliando o horizonte de compreensão. Assim, não importa identificar “sujeitos”, mas suas vozes, associadas à proveniência delas, as escolas de onde foram enunciadas. Distinguiremos apenas quando se tratarem de falas de jovens ou professores integrantes das equipes diretivas, por entendermos que se tratam de posições distintas de enunciação. Embora as “análises” desenvolvidas na pesquisa não se restrinjam a esta seção, uma vez que muitas compreensões já vêm sendo construídas desde a introdução do texto, é aqui que as falas dos participantes ganharão mais força, dando a ver mais frontalmente o diálogo estabelecido ao longo do percurso. Às falas dos sujeitos, vão sendo articuladas minhas análises, interpretações e as “discussões” teóricas travadas a partir do referencial adotado. Isso, uma vez que o trabalho hermenêutico “quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da pretensão de universalidade da metodologia científica (HERMANN, 2002, p. 16).

Muitas delas, das falas transcritas, análises e discussões travadas, ratificam compreensões que já foram sendo explicitadas no marco teórico de referência, construído que foi este à luz daquelas. Outras tantas colocam questões “novas” ou outras perspectivas sobre a problemática central da pesquisa, dando a ver nuances que não tinham ainda ganhado lugar na tese. Entretanto, de modo geral, as linhas de análise emergentes dão materialidade à tese, reforçando a importância das três categorias estruturantes da discussão em torno do horizonte de humanização possível para o Ensino Médio, a saber: o diálogo, a experiência e o cuidado.

A primeira linha de sentido, *Escuta das singularidades juvenis*: o lugar do diálogo, descreve as percepções, sentimentos, inquietações dos jovens e das equipes diretivas dos colégios em relação à comunicação no espaço escolar, em especial a ausência de escuta e diálogo como fundamento das práticas educativas efetivamente humanizadoras; *Escuta das relações*: o lugar da experiência, apresenta como ocorrem as experiências no ambiente escolar, valorizando os modos de estar junto, permitindo dar tempo e espaço para sentir, pensar e agir a todos sujeitos e; *Escuta das (micro)políticas*: o lugar do cuidado, onde o respeito ao outro, como atitude fundamental de um “modo de ser” está relacionado a forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros.

Para “identificação” de cada escola, organizamos uma legenda. Cada escola está representada por uma ou duas letras e, quando citarmos as falas dos alunos participantes da pesquisa, utilizaremos a letra equivalente à escola de onde provém a fala. Todas as citações de falas dos participantes estarão em *itálico*. As falas de jovens estudantes estarão caracterizadas como “jovem/x” e as falas de equipes diretivas, sejam coordenadores, supervisores ou diretores, como “gestor/x”. Os participantes não estarão numerados, de modo a evitar qualquer identificação de identidade, lembrando que o interesse fundamental da análise é “fazer os discursos falarem” e se interpretarem mutuamente, importando menos a proveniência identitária individual. Sendo assim, convencionamos a identificação da seguinte forma:

B - La Salle Brasília – Brasília/DF

C - La Salle Canoas – Canoas/RS

S - La Salle São Paulo – São Paulo/SP

L - La Salle Lucas do Rio Verde – Lucas do Rio Verde/MT

X - La Salle Xanxerê - Xanxerê/SC

EA - Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Amazonas – Canoas/RS

ER - Colégio Estadual Marechal Rondon – Canoas - RS

4.1 ESCUTA DAS SINGULARIDADES JUVENIS

Falar sobre a escuta das singularidades dos jovens é permitir-se parar para ouvir a narrativa das juventudes, aprender a ler seus movimentos e interações, a interpretar seus silêncios e ações. É um convite a uma nova forma de se relacionar com o outro, dito “jovem”. Foi nesse movimento de aprendiz, que desvela a consciência sobre quem são esses jovens na atualidade e como se relacionam, que esta linha de sentido foi sendo construída.

Durante os grupos de discussão (rodas de conversa) com os jovens, nas escolas, foi possível perceber que não podemos mais descrever as características da juventude pela cronologia etária ou por algum traço identitário com pretensões universalizantes, mas sim pela constância de variação no tempo e no espaço, conforme afirmou Carrano (2003). Nesse sentido, Dayrell (2007) corrobora com o entendimento de que o contexto histórico e social específico contribui para construção do indivíduo, demonstrando traços comuns, mas sem desconsiderar a diversidade e diferentes experiências. Para Dayrell, não “existe um único modo de ser jovem

e sim enfatiza a noção de juventudes, no plural, para explicar a diversidade existente de modos de ser do jovem.” (2010, p.4).

Foi durante os diálogos com as juventudes participantes da pesquisa que evidenciamos a diversidade existente de modos de ser do jovem. Apesar de todos terem de 15 a 18 anos, as necessidades, interesses e medos são comuns em alguns aspectos e em outros completamente diferentes.

O público participante da pesquisa residia em cinco diferentes estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Distrito Federal, Mato Grosso e São Paulo. Frequentavam escolas públicas, privadas e assistenciais.

Apesar da diversidade, destacamos como traços comuns aos jovens pesquisados a necessidade de dialogar sobre suas necessidades, inquietações, ideias, medos e, principalmente, a oportunidade de serem escutados. Essa constituiu uma linha de sentido emergente, de grande importância no corpo da investigação. Diferentemente do que se costuma afirmar a partir do senso comum, os jovens querem sim conversar. Conforme Gadamer (2002, p.130), aliás, “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do ser humano”. Nos grupos de discussão, evidenciamos as diferentes condições e situações juvenis dos estudantes. Alguns se apresentaram bastante tímidos ao falar, outros com receio, outros tantos são bem falantes e impulsivos, assim como bem posicionados sobre os diferentes temas emergentes.

No início de cada roda de conversa, o silêncio prevalecia, ficavam se olhando e, após apresentarmos a proposta, alguns respondiam timidamente, como desconfiados da real possibilidade de serem escutados. Outros ficavam em silêncio, o tempo todo, e alguns desejavam monopolizar a conversa. Eventualmente questionados sobre o retraimento, conseguiram falar da vergonha de se expor, ficando claro que não estão acostumados a apresentar suas ideias e sentimentos, falar sobre o que pensam em frente de um grupo maior. Com o tempo, foram se soltando e surgiu um clima de “amizade”.

É importante considerar que um diálogo intersubjetivo, efetivo, depende de condições favoráveis de confiabilidade e costuma resultar num clima amistoso, segundo Gadamer (2002), reduzidas as atitudes mais desconfiadas típicas de uma primeira aproximação. Como ele, entendemos que “um diálogo intersubjetivo e inovador, construído a partir da capacidade humana de silenciar e escutar deve desaguar na amizade, como excelência a coroar as relações humanas” (GADAMER, 2002, p.212). Gadamer irá sustentar, neste contexto, a tese aristotélica de que o homem feliz é aquele que sente necessidade de amigos.

Ao questionarmos sobre como eles fazem para falar sobre seus sentimentos, se tem vergonha de falar em público, responderam que não falam, e, quando falam, o fazem para

“amigos próximos”. Uma das alunas afirmou: “*falo pelo whats, mas quando a coisa está pegando, estou bem chateada, precisa ser olho no olho, daí combino com a minha melhor amiga para falarmos pessoalmente.*” (jovem/B). Por essa timidez e vergonha dos alunos, o início da conversa era monopolizada pelos mais falantes, normalmente, o que gerou a necessidade de inserirmos novos recursos para começo de conversa. A partir da experiência com a primeira roda de conversa, optamos em incluir na metodologia da pesquisa o recurso de *post-it*, onde todos os alunos que estavam na roda de conversa deveriam escrever palavras sobre as seguintes perguntas: O que para você está muito bom no colégio? O que para você poderia melhorar, ou que não está tão bom? Qual o seu sonho de escola? O que você pensa sobre a nova proposta de Ensino Médio apresentada pelo governo? Como dito na introdução, esse recurso não visava produzir material específico sobre essas questões, mas servir como um “pré-texto” capaz de criar um clima de maior familiaridade e confiança para desencadear a conversa. Destacou-se o clima mais “lúdico” produzido pela intervenção, sendo a confiança e a abertura proporcionais a esse clima de ludicidade que se instalou.

Dessa forma, todos os alunos participaram e interagiram mais, pois cada um escrevia no *post-ita* sua resposta, a colava em um painel e “explicava” para o grupo. Isso aponta para a dificuldade que os alunos têm de expressar suas ideias de modo mais espontâneo, e que precisamos de recursos e metodologias para auxiliar na conversa, pois além de organizar o diálogo, ensinar a escutar, esperar a sua vez para falar, envolvendo todos participantes em relações de mutualidade e negociação intersubjetiva.

Pudemos entender que o diálogo não é uma prática desencadeada espontaneamente, na medida em que estamos posicionados intersubjetivamente em relações das quais guardamos memórias. O que se pode ou não falar, onde, quando, com quem. Abrir um diálogo, efetivamente, pressupõe criar as condições tanto favoráveis de confiabilidade quanto “lúdicas” para isso. Dispor-se a conhecer as singularidades juvenis, portanto, não depende exclusivamente de uma “boa vontade” do educador em ouvir o que os jovens têm a dizer, porque, na maioria das vezes, eles não confiam que podem tomar a palavra genuinamente para enunciar o que quer que seja.

Winnicott acredita que sem uma confiabilidade ambiental mínima, as potencialidades subjetivas do sujeito não podem se desenvolver (WINNICOTT, 1965), inclusive aquelas relativas à capacidade de estar junto e dialogar. A confiabilidade aqui não se restringe a um cuidado específico, mas, especialmente, no modo como nos colocamos disponíveis, responsivos e interessados pelo mundo do outro. A confiabilidade, assim, é humana e não

mecânica. Não se consegue por prescrição, mas por um jogo de progressivas aproximações e distanciamentos.

Por esse motivo optamos pela pesquisa hermenêutica, como verdadeiro motor do pensamento, que possibilita ao pesquisador-intérprete uma abertura para experiência de diálogo, do olhar e da escuta com e para com o outro. Durante a caminhada da pesquisa, uma das características principais da relação do pesquisador com os alunos foi a escuta ativa vista como um ato de cuidado para com o outro.

O ato de escutar sem julgar, sem exigir uma mudança imediata de postura, implica um movimento de olhares que respeitem a individualidade na busca do autoconhecimento, na promoção do bem comum. Ficou evidente o desejo de comunicação e de escuta dos jovens participantes da pesquisa. No entanto, percebemos que as reivindicações e as necessidades apresentadas foram diferentes de uma realidade para outra, assim como, também diferentes dentro do mesmo contexto escolar.

Tratou-se de criar pontes para a comunicação, tempo/espaço de aproximação e confiança, até que fosse possível começar a “*abrir o jogo*” (jovem/C) do diálogo. O jogo, aliás, é concebido como “modelo estrutural para a explicação da compreensão, e não enquanto identidade do conteúdo; não é tanto o processo metodológico, mas muito mais o processo ontológico de compreensão, enquanto situação insuperável por parte dos parceiros entregues ao jogo.” (SCHUCK, 2006, p.10).

Aqui surge uma primeira pista importante emergente das compreensões que a pesquisa possibilitou. A escuta das singularidades juvenis pressupõe uma disponibilidade para o jogo e para o lúdico, onde a abertura sensível à língua do outro é condição indispensável para a comunicação e o diálogo. Estar junto (#tamojunto) e disposto a jogar é condição para o diálogo com os jovens.

Alves (2011, p.237) aponta para esse caráter processual do jogo, próximo daquilo que encontramos em Winnicott como o lúdico ou experiência transicional, a experiência lúdica do processo e não do resultado, propriamente.

O jogo constitui-se sempre como processo e, por isto mesmo, é sempre temporal, pois algo novo e imprevisto pode emergir. Nele, o que resulta, a coisa mesma, não é produto final da aplicação de uma técnica sobre algo. O que emerge, ao longo do processo, possui certa autonomia, em seu conjunto, com relação ao ponto de partida e com relação ao que está envolvido no mesmo. O motor principal do jogo reside na própria interação entre elementos realmente distintos ou entre partes semidistintas, no seio do organismo vivo.

No caso dos jovens envolvidos na pesquisa, em particular, parece que um jogo se fez bastante presente: o “labirinto”. Eles estão acostumados a jogar, não um jogo específico com essa conformação objetiva, mas o jogo simbólico que a modernidade exige, as trajetórias “labirínticas” que precisam aprender a viver.

Como aponta Pais (2005), são os jovens que mais sentem os efeitos da “modernidade labirinto”, onde o acesso à informação, insegurança, a descontinuidade e o caos em que vivemos interferem na construção de identidades, “pois o indivíduo só toma consciência de si na relação com o outro, com a cultura local e global, mesclando singularidades e universalidades, tendo acesso a diferentes modos de ser e de viver, ampliando a esfera da liberdade pessoal e o exercício da decisão voluntária”. (DAYRELL; GOMES, 2005).

Ficou evidente que, conforme o contexto local, cultural, assim como a história escolar e a personalidade de cada aluno, os efeitos das ações da escola impactavam de forma diferente em cada aluno de cada comunidade. Durante os relatos, cada estudante apresentava sua percepção do que estava bom e o que poderia melhorar no colégio. Nesses relatos, percebemos ênfases e ações distintas dentro da mesma “rede”.

Por isso, optamos por retratar algumas das singularidades de cada escola, a partir das falas dos jovens que nelas habitam, numa tentativa de compreender os sentidos que eles atribuem às suas próprias experiências de estudantes.

Na escola C, localizada na grande Porto Alegre, com várias “concorrentes” em seu município, percebe-se que o aluno destaca o valor da “amizade”, do “falar coisas pessoais” e de “pessoas e valores” envolvidos como elementos que, na sua interpretação, conferem qualidade à escola:

*A relação professor e aluno é boa. A escola está investindo mais no ensino e em projetos, por exemplo, aulas de inglês desde o sexto ano, aulas à tarde para os alunos do 3ª ano, aulas de reforço para o 1º ano; diversidade de esportes; atividades extracurriculares; voluntariado; grupo de jovens; aulas de espanhol madrugadão, os simulados, prova da Rede. A comunicação entre professor e alunos é muito boa, os professores são maravilhosos, os professores ajudam os alunos que têm dificuldade. A relação é de **amizade**, não só de professor aluno; interação, **falam de coisas pessoais**. Não é só a sala de aula, são **pessoas e valores envolvidos**. (jovem/C, grifos nossos)*

Nessa realidade escolar, o diálogo se faz presente e os alunos relataram que sempre que surge alguma insatisfação eles são ouvidos, como no caso da semana de provas, que alguns entenderam como muito cansativa, “*mas necessária*”. (jovem/C) “*A escola fez uma enquete e mudou para três dias na semana.*” (jovem/C). Durante a conversa, constatou-se que alguns alunos concordaram com a mudança nos dias de provas e outros não gostaram da mudança, mas

o que subjaz aos diferentes posicionamentos é o reconhecimento de que foram “escutados” em suas necessidades. Nem todos foram atendidos e satisfeitos, como é de se esperar, mas “escutados”.

*Tinha uma semana de provas, era exaustivo, chegava em casa morto. Aí **abriram uma enquete e deram outras opções para os alunos, achei certo, nos ouviram, e então modificaram a proposta. Mas acho que quando tinha prova quase todos os dias estudamos mais. O aluno precisa ser cobrado, pois assim ele estuda mais.** (jovem/C, grifos nossos)*

Outros não concordam, pois se sentem “*sobrecarregados*”(jovem/C). Essa situação demonstra a compreensão e interpretação diferente de cada aluno para o mesmo evento. Alguns alunos questionaram o porquê de a escola “*estar facilitando tanto; tem que ser mais puxado*” (jovem/C), identificados com o discurso da preparação para o vestibular e o ENEM, enquanto outros conseguem estabelecer uma crítica ao predomínio do sentido “utilitário” de determinadas práticas, desconectadas do prazer e da fruição que poderiam oferecer. É o caso do comentário abaixo, sobre o “sentido” da dança e da arte, ou, ainda, sobre o “falar mais”.

Falta visitarmos outras instituições de Ensino Superior, não ficar só no Unilasalle. Penso que **nas palestras poderíamos falar mais, sempre fica a pessoa que fala e nós ficamos ouvindo e poucos falamos**. Este ano não vai ter show de talentos e ficamos tristes, foi nos informado que não teria mais, pois dançar por dançar, não tem sentido. Isso aconteceu pois como não teremos mais espanhol e esta era uma atividade dessa disciplina. **Nós não fizemos pela nota e sim pela integração**, nos ajuda a organização, a gestão de pessoas, a artes, nos ajuda muito. **A escola nos informou que não, essa atividade não tem mais uma finalidade educativa** o “aprender o espanhol” por isso, a escola, tirou do calendário escolar. Mas nós entendemos o show de talentos como uma arte que estou aprendendo, pois todas as formas de expressão e *performance* são formas de arte. Arte é algo que não é valorizado na sociedade.(jovens/C)

Nesse relato percebemos o quanto as atividades que fazem parte das culturas juvenis, como *shows* de talentos, são valorizadas pelos jovens. No entanto, a escola entendia que essa atividade era “*apenas para aprender espanhol*” (gestor/C) e, como esta disciplina não era mais obrigatória, não teria sentido permanecer com esse evento.

Entretanto, para os alunos, é uma forma de se expressar e trazer para o espaço escolar a cultura juvenil da dança, da música, da sociabilidade a partir da arte. Os alunos perceberam que esta atividade “*desenvolvia várias habilidades*” (jovem/C), não só a aprendizagem de um outro idioma, mas sim a organização, o trabalho em equipe, além de aprender o que é arte. Acolher as culturas juvenis e os estilos de aprendizagem dos alunos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos jovens estudantes. Proporcionar, no espaço escolar, atividades que contribuam com a aprendizagem dos alunos, considerando a condição

juvenil, suas trajetórias, suas práticas culturais, suas expressões e sua arte, se faz necessário no contexto escolar.

Em boa parte das escolas esse tema foi recorrente: o conflito de interesses disparado pela adoção de medidas mais “pedagógicas”, que na defesa do conteúdo e da sua utilidade nos exames e avaliações, suprime atividades, linguagens e formas de expressão juvenis, sendo sentido pelos jovens como “ataque” à sua condição de jovem e aos seus movimentos. Onde muitas vezes os educadores enxergam “só o dançar por dançar”, há formas de significação que lhes escapam, e que só poderiam ser apreendidas no diálogo com os jovens e no reconhecimento de seus mundos.

Como bem apontam Gil e Seffner (2016, p.185), precisamos desenvolver um outro olhar e uma outra sensibilidade para com as manifestações culturais juvenis, escutando suas singularidades.

Talvez o exercício de outro olhar para as mobilizações da juventude faça emergir a criatividade que reinventa o mundo do trabalho, as ações solidárias, a indignação ética presente em alguns grupos juvenis e a emergência de temas ecológicos nas ações e projetos de grupos juvenis. Tal perspectiva amplia a legitimidade dos jovens diante dos adultos, o que, talvez, aproxime jovens e educadores. Se quisermos, como educadores, compreendê-los, precisamos conhecê-los indo além das predefinições dos jovens como quem não sabe, não tem futuro, consumista, alienado ou rebelde. Ao contrário, reconhecer que cada um traz para a escola suas experiências de vida com interesses diversos. Como, então, acolher, compreender e potencializar suas experiências na construção de projetos de vida?

Percebemos que esta escola, em particular, tem investido em “*diferenciais*” (gestor/C) na formação dos alunos, aumentando a carga horária de algumas disciplinas, oferecendo atividades curriculares e extracurriculares variadas, aumentando o número de atividades para que os alunos passem a estudar durante a semana, além de proporcionar um ambiente de diálogo e escuta, o que favorece a melhoria no processo de aprendizagem dos alunos. Verificamos que todas as mudanças realizadas no colégio geraram satisfação em um grupo de alunos e insatisfação por parte de outros, mas a tônica na posição assumida pelos alunos não está na contrariedade, e sim no reconhecimento ou não da existência de espaços de escuta.

Na fala de alguns alunos, percebeu-se uma autonomia e responsabilidade pessoal pelo seu processo de aprendizagem. No entanto, outros alunos entendem que precisam ser “*exigidos e cobrados*” (jovem/C) para que estudem e tenham bons resultados. Conforme relato da equipe diretiva, essa escola é “*exigida e cobrada*” (gestor/C) pelos pais que seus filhos tenham um bom desempenho no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, pois, pelo perfil do público,

o foco desses familiares é a continuação dos estudos em uma universidade, de preferência pública.

No entanto, apesar do movimento dialógico e investimento em “*novas atividades*” (gestor/C), o aumento da cobrança de estudos e o maior número de provas, o resultado dos alunos no ENEM de 2016 foi de 584 pontos e, em 2017, não foi mais divulgado formalmente pelo MEC, pois esta avaliação externa é motivo de comparação entre os colégios, existindo inclusive manipulações de dados para que as escolas fiquem mais bem colocadas no *ranking* nacional, estadual e municipal.

Se compararmos as duas escolas públicas de Canoas com esta da rede privada, o resultado da EA no ENEM foi de 507 e da escola ER foi de 532. No entanto, a diferença entre a escola C e a pública ER foi de apenas 52 pontos. Isso sugere que o ensino público acaba por verem refletidas suas precariedades também nos índices das avaliações, mas a diferença não chega a ser tão expressiva quanto se costuma alardear.

O que se pode depreender daí é que aumentar a carga horária das disciplinas e a quantidade de provas não resulta necessariamente em melhores desempenhos nos exames externos. Disponibilizar mais conteúdos e avaliações, sem alterar a metodologia e proporcionar experiências significativas para os alunos, não garante sucesso nas avaliações e nem nos desafios da vida.

Entretanto, apesar de a escola ter investido em “*mais atividades e avaliações*” (gestor/C) para que os alunos estudem e tenham melhor desempenho nas avaliações externas e internas, a reivindicação dos alunos foi em relação à retirada do *show* de talentos que eles perderam, com a retirada da língua espanhola do currículo. A argumentação da escola, justificando a retirada da atividade, foi que ela “*não tinha uma finalidade educativa*” (gestor/C). Entretanto, os próprios jovens foram capazes de elencar os benefícios e o desenvolvimento de habilidades importantes que “*a gente só aprendia com esta atividade*” (jovem/C). Esse tipo de atividade está relacionada aos interesses e características das culturas juvenis que necessitam ser mais reconhecidas no contexto escolar.

Conforme apontam Martins e Carrano (2011), é preciso reconhecer para dialogar. Falar das juventudes no plural não pode ser apenas um apelo retórico à diversidade, mas sim um reconhecimento concreto de suas formas de vida e das condições reais as quais estão submetidos. A escola precisa escutar tais singularidades para, a partir disso, poder dialogar com elas.

O desenho de cada cultura juvenil poderá ter não só o contorno como também as cores determinadas pelas questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais,

econômicas, políticas e culturais assim como pelos interesses específicos de cada grupo. Essas questões estão postas no espaço escolar e precisam ser enfrentadas para que o jovem torne-se sujeito no processo educacional e sinta-se como parte importante nesse contexto. Para isso, tornam-se necessários mecanismos que garantam maior visibilidade às culturas juvenis e que se instaurem processos para o diálogo entre as lógicas diferenciais da escola e das identidades coletivas juvenis. (MARTINS; CARRANO, 2011, p.51).

A abertura para o diálogo, assim, não pode ser apenas uma forma protocolar de “ouvir” os jovens para, a partir disso, fazer “*o que é necessário, pedagogicamente*” (gestor/S). Não estamos com isso desmerecendo a ação pedagógica organizada, necessária e fundamental, mas sim nos referindo a uma natureza própria do diálogo, defendida por Gadamer como a base da mútua compreensão. Para ele, o diálogo enquanto forma de ser do humano só se efetiva “quando deixou algo dentro de nós (...), algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo” (GADAMER, 2000, p. 134)

Entretanto, não queremos com isso culpabilizar professores, gestores ou a própria escola, de modo reducionista, pela incapacidade de dialogar mais francamente com as culturas juvenis. Na esteira do que afirma Dalbosco (2006, p.182):

Nosso diagnóstico sobre o fazer pedagógico cotidiano revela a forte tendência de o mesmo assumir um caráter fragmentário e assistemático, culminando, em última instância, na incapacidade para o diálogo. Porém, se seguirmos de perto as análises gadamerianas, elas nos auxiliam a ampliar o diagnóstico sobre a incapacidade para o diálogo para muito além dos contextos de sala de aula. Esta constatação torna-se importante para desautorizar qualquer conclusão apressada sobre a responsabilidade da ausência do diálogo em contextos pedagógicos de sala de aula, que poderia conduzir imediatamente a uma culpabilização indevida dos professores, considerando-os como os únicos responsáveis pela incapacidade do diálogo. A perspectiva gadameriana auxilia-nos a ver mais longe, sem evidentemente tirar a parcela de responsabilidade de cada um dos envolvidos no processo pedagógico, na medida em que mostra a incapacidade para o diálogo como uma tendência generalizada de pessoas, instituições, grupos sociais e, enfim, de toda a sociedade no mundo contemporâneo.

Professores e gestores também são “devorados” por rotinas e burocracias que os distanciam do contato genuíno promotor do diálogo como forma intersubjetiva de (trans)formação. Ficou evidente no contexto de todas as sete escolas, mais em algumas que em outras, o quanto a preocupação com o desempenho e a *performance* encobrem questões fundamentais do cotidiano educativo, colocando “falsos problemas” em lugar de questões centrais relativas à prática pedagógica e aos encontros humanos que estão em jogo. Não são apenas os jovens que não são escutados, mas também professores e equipes diretivas.

A pesquisa envolvendo a conversa sistemática com jovens e equipes diretivas nos diferentes contextos escolares fez emergir um sentido comum, que diz respeito à carência de

práticas efetivamente dialógicas, à altura da função ética e política que o diálogo comporta. Partilhamos da perplexidade de Dalbosco (2006, p. 182) diante de “um fato preocupante na sociedade contemporânea: quanto mais ela se desenvolve, técnico-cientificamente, mais incapazes as pessoas se tornam para o diálogo.” Ou seja, “parece que quanto mais o ser humano aprende a manusear instrumentos tecnológicos e quanto mais é invadido por eles em seu mundo cotidiano, mais ele se torna insensível ou incapaz de dialogar com seus semelhantes.” (DALBOSCO, 2006, p.182).

Retomando ainda as formas do diálogo, objeto desta linha de sentido emergente e da análise a ela associada, queremos destacar que encontramos em Gadamer (1999) uma ideia que ilumina tal discussão sobre o caráter do diálogo desejável nas práticas educativas com jovens. Partindo da crítica à nossa incapacidade para o diálogo genuíno, Gadamer formula três características próprias que deveriam ser rigorosamente observadas.

A crítica gadameriana à incapacidade para o diálogo está baseada num conceito normativo próprio de diálogo que lhe atribui algumas características. **A primeira, contra a idéia do monólogo, mostra a dimensão intersubjetiva que o diálogo carrega em si:** tendo que ocorrer entre pessoas, ele exige interação. **A segunda característica, contra o imobilismo e a mesmice gerada pela padronização tecnológica,** atribui ao diálogo esta capacidade de provocar algo novo dentro de nós. Isto é, deixando-nos conduzir por ele, sem pressa e sem querer impô-lo obstinadamente uma finalidade, o diálogo nos toca, exigindo de nós modificações e nos conduzindo para direções não previstas inicialmente. **A terceira característica, voltando-se contra o palavrório incessante e fugaz, é a atitude de escuta e de silêncio.** O resgate, em nosso fazer cotidiano, da atitude de escutar o outro se torna urgente contra a pressa que a circulação fantástica de informações nos coloca. (DALBOSCO, 2006, p.183, grifos nossos)

Trata-se de um destaque dado pelo filósofo a três características fundamentais de um diálogo genuíno: a abertura para o encontro com o outro, o deixar-se tocar por ele e acolher tal diferença e, ainda, o prestígio dado à escuta e ao silêncio. Parece tratar-se de um “programa” pouco sintônico com as condições do nosso tempo, onde a valorização excessiva do indivíduo fechado em si e para si, a tecnologização da palavra, a pressa e os ruídos constantes nos alcançam por todos os lados.

Também em Freire (1980) encontramos esse elogio do diálogo como abertura à alteridade e à palavra do outro, como encontro de consciências que se comunicam na própria experiência de estar no mundo. Simões Jorge (1979, p.39-40) escreve, interpretando o sistema de pensamento freireano, que:

Na reflexão de Paulo Freire sobre a consciência, a consciência do mundo e a consciência de si vão crescendo, juntamente, num movimento dialético. A consciência é, como consciência, pelas suas relações com outras consciências: daqui que ela implica, necessariamente, uma relação com outra consciência. É a intersubjetividade

das consciências. (...) É, pelo diálogo, que as consciências se colocam na contemplação do mundo, vão ao mundo, e comunicam-se.

Ou, se preferirmos, nas palavras do próprio Paulo Freire (1980, p. 82):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

É nesse sentido que podemos compreender, a partir da pesquisa, que o diálogo oriundo da escuta aos jovens se coloca não como uma boa intenção ou política a ser exigida do ponto de vista protocolar, mas como condição ontológica e epistemológica do próprio fazer educativo, condição da análise e da crítica do que temos nos tornado, para que possamos vir a nos transformar. Assim, “o diálogo seria propulsor, em sua vertente pedagógica crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos (SAUL; SILVA, 2009, p. 234).

Entretanto, importa distinguir aqui de que natureza de diálogo estamos falando. Em Gadamer encontramos referência o diálogo pedagógico, a negociação oral, o diálogo terapêutico e o diálogo confidencial. Ao tratar do diálogo pedagógico, toma o diálogo entre professor e aluno – mestre e discípulo – como uma das formas mais remotas de diálogo, e alerta para a comum dificuldade que os professores possuem, de manter posturas e relações dialógicas. Segundo Gadamer, “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (GADAMER, 2002, p. 248). Nessa perspectiva, “a incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (GADAMER, 2002, p. 248). No espaço da sala de aula o diálogo pode ficar ameaçado pela postura de indiferença por parte do professor em relação à contribuição do aluno; ele perde, conseqüentemente, o horizonte da relação entre sujeitos comunicadores de linguagens visto que “o diálogo em sala de aula, articula-se entre sujeitos que pretendem comunicar-se a partir do aprofundamento e compreensão de um tema comum” (BENINCÁ; ARAUJO, 2004, p 19).

A essas três formas ainda deficitárias de diálogo, Gadamer opõe o “diálogo vivido”, pensado como experiência da linguagem tomando corpo, como modo de construção de nós mesmos. O diálogo vivido implicaria um “sair para fora de si mesmo”, um deslocamento, uma

alteração de si, que implica não apenas uma elaboração conceitual, mas uma experiência, propriamente.

Portanto, “o sair para fora de si mesmo”, como característica humana, não deve ser entendida como resultado de uma consciência individual objetivadora que manipula e instrumentaliza objetos e pessoas, mas sim como interação entre seres humanos mediada pelo diálogo vivido, o qual não é um fazer mecânico e não se limita, exclusivamente, a uma experiência conceitual. Desenvolvendo-se nesta tensão entre a palavra livre que brota das consciências espontâneas e seu confronto com a experiência conceitual ele é, como afirma Gadamer, movimento que, iniciando-se com a palavra, passa pela experiência conceitual e retorna novamente à palavra falada. (DALBOSCO, 2006, p.188)

Tomando novamente como “pré-texto” uma das escolas onde desenvolvemos grupos de discussão, podemos avançar na construção desta linha de sentido. Na escola L, onde o município tem excelentes escolas públicas e a economia local tem crescido consideravelmente, uma vez que muitas empresas e a administração pública investem em educação e saúde, a escola, na percepção dos alunos, optou por dar ênfase à formação humana e às relações interpessoais, conforme as falas dos próprios jovens:

*O diferencial do colégio é a acolhida, não aprendemos somente conteúdo, mas sim viver em sociedade, **aprendemos a ser um bom ser humano**; a humanização acontece através das conversas, no tratamento entre os professores e os alunos; **liberdade para expressar nossas opiniões**; bastante apoio aos alunos da Direção, Coordenação; a conexão que a escola tem com os pais é muito boa; integração da família com a escola; (jovem/L, grifos nossos)*

Em suas posições, emergidas das discussões nas rodas de conversa, um deles afirma:

*única escola que já estudei que passou **valores de amizade**, desde a reflexão no dia a dia, palestras, apresentação de dia dos pais, das mães; isso tudo é muito claro com as crianças pequenas, **que são cuidadas desde muito cedo nessa formação humana**; relações humanas e os valores que são trabalhados durante a vida escolar com os alunos; (...) **interessante também é que esses valores não são impostos, não é uma coisa obrigatória, intensivo, eles estão ali, no ambiente você percebe, você não é obrigado a aceitar todos os valores; os professores, os coordenadores se importam com o nosso relacionamento**, por isso, se a gente está passando por algum conflito em sala de aula, fazem o possível para a gente estabilizar, **na base da conversa, das perguntas, fazem a gente pensar com perguntas...** na cidade são poucos colégios que oferecem bolsa integral, e aqui, no La Salle, eu sou bolsista. (jovem/L, grifos nossos)*

Aquilo que os jovens estudantes interpretam como “positivo”, relaciona-se fortemente àquilo que consideramos fundamento de uma formação humanística: valores que estão incorporados às rotinas, aos modos de ser e de cuidar. Como o próprio jovem aponta, “na base da conversa”. Assim como aponta Dalbosco (2006, p.188), por meio de um:

“diálogo vivido”, o agir pedagógico ganha um acréscimo importante. Torna-se um movimento processual que adquire uma dinâmica interna própria, distanciando-se de um mero fazer mecânico; experienciado enquanto diálogo vivido, o agir pedagógico transforma-se em movimento questionador que está muito mais preocupado em formular, adequadamente, perguntas do que em buscar respostas certas e acabadas.

O valor das práticas comunicativas dialógicas, que parecem “fazer diferença” no Ensino Médio, na voz dos jovens, são aquelas que operam mais ou menos conscientemente na direção do *diálogo vivido*, onde o questionamento, a problematização e a construção coletiva do cotidiano têm lugar. Não se trata de assumir o diálogo, a escuta e o reconhecimento como discursos a serem defendidos nos projetos pedagógicos e formações apenas, mas instalá-los como práticas educativas cotidianas. Isso sim os jovens reconhecem como “fazendo diferença”. Como apontam Gil e Seffner (2016, p.188), “a cultura escolar tem que manter um importante diálogo com as culturas juvenis, e isso deve ser feito articulado com o propósito de desenvolver o interesse pela participação dos jovens na vida política e social.” Os autores também entendem que “não é algo que apenas se estude, é algo que a escola pratica, no modo como se organiza. Isso se articula com o esforço de pensar o ensino médio na perspectiva dos jovens que frequentam esta etapa escolar.” (GIL; SEFFNER, 2016, p.188).

Mas, evidentemente, também encontramos vozes que deram o que pensar no sentido das limitações e dos desafios enfrentados. Muitos estudantes, de diferentes escolas, especialmente das “privadas”, fazem coro ao que a fala do jovem abaixo bem ilustra:

falta mais intercâmbio e diálogo, aulas mais práticas como da professora de química, que possamos viver experiência fora da sala de aula; tem muita burocracia para vir gravar um vídeo no turno da tarde, por exemplo. Tem muita falta de informação e de comunicação que as pessoas nunca sabem de nada quando a gente pergunta quando que vai começar, a gente tem que se mobilizar de ir atrás para descobrir quando as atividades vão acontecer. Como se ninguém conversasse. Estão todo o tempo junto, mas não se falam do que importa ... (jovem/S, grifos nossos)

Ficou evidenciada, de modo geral, a necessidade de melhorar a comunicação das informações aos alunos, rever o acúmulo de provas no calendário, avaliar a possibilidade de os alunos realizarem outras atividades como viagens de estudo, jogos estudantis, feiras de iniciação científica, novamente aparecendo o interesse dos alunos por atividades de aprendizagem que promovam mais experiências do que mera transmissão de conhecimento e que permitam aos alunos expressarem as culturas juvenis no contexto escolar.

O processo de aprendizagem ocorre não apenas com provas, mas sim a partir da interação do aluno com o professor, seus colegas e o meio onde vivem. Apesar de muitos alunos destacarem que a força da escola que vivenciam são os valores desenvolvidos e as relações

humanas, ficou evidente a oportunidade de melhoria dessas relações, as quais possam de fato ter uma escuta ativa e não distraída como destacaram os alunos. *“O pessoal da escola é carinhoso e acolhedor”* (jovem/S), no entanto a organização da comunicação e dos processos internos tem evidenciado falhas prejudicando o processo de aprendizagem dos alunos. Os profissionais da escola demonstraram preocupações constantes em ter “diferenciais”, embora não saibam dizer muito bem ao que isso se refere.

A realidade da escola X é bem diferente das demais escolas da Rede La Salle, pois na mesma Comunidade Educativa temos públicos bem distintos. Uma realidade é a dos alunos de perfil socioeconômico A e B, matriculados no Ensino Médio regular na escola, que está localizada no centro da cidade de Xanxerê, e a outra realidade é a dos alunos com perfil socioeconômico B e C, matriculados no mesmo colégio, porém no curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária, na modalidade internato, onde as aulas teóricas e práticas, além da hospedagem, ocorrem em uma fazenda afastada do centro de Xanxerê.

Embora se trate, inegavelmente, de uma oportunidade para jovens estudantes de classes populares, por meio do caráter assistencial da rede – que a aproxima do perfil da escola pública – aqui fica evidente a reprodução da velha dicotomia que destina a formação “propedêutica” com vistas à universidade para os mais abastados, e a formação técnica para os estudantes pobres. Tal realidade tende a ser reforçada com a reforma do Ensino Médio e a oferta de “percursos formativos”, que poderão se escolhidos pelos alunos e pelas famílias. Sabemos que essa “escolha” não é tão livre assim, e que aos mais pobres restarão as “opções” de formar-se para o trabalho, o mais rápido possível, em percursos fragmentados, muitas vezes sob o rótulo da dita “aprendizagem flexível”.

Como aponta Kuenzer (2017), o que está em jogo não é apenas uma flexibilização dos percursos formativos no Ensino Médio, mas uma adesão “irrefletida”, mas muito bem posicionada, politicamente, ao mundo do “trabalho flexível”, codinome do trabalho precário.

Embora esse não seja o foco da discussão desta linha de sentido, vale a digressão a fim de sustentar a ideia segundo a qual a reforma do Ensino Médio, nos moldes em que está sendo pensada, dificulta o diálogo intercultural e acentua a dicotomia da formação diferenciada para pobres e ricos.

Como aponta a autora:

o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no

mercado flexibilizado. (...) Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda. (KUENZER, 2017, p.342)

Tal modelo de Ensino Médio acirra as desigualdades educacionais no país e, o que nos interessa, de modo mais direto nesta tese, acaba por diminuir as possibilidades de diálogo intercultural e de “mistura” e convívio das diferenças culturais, condição fundamental de efetivação de um projeto de humanização.

Para os alunos que estudam no centro de Xanxerê há elementos que os levam a interpretar a vivência educacional como positiva e satisfatória. Referem-se a um conjunto de elementos que perpassam a estrutura física, o ensino e as relações interpessoais. *“A estrutura física como salas de aulas, biblioteca, ginásios, auditório, cantina; o prédio novo está bem legal; acolhimento; profissionais qualificados; o ensino; atividades extracurriculares (informática, laboratório de ciências, aulas de música, dança, esporte); voluntariado; integração entre alunos e funcionários; atividades recreativas.” (jovem/X)*

Ainda assim, os alunos apontam criticamente para uma dimensão que intuem como “deficitária” no contexto educativo em que vivem: o diálogo intercultural do qual se vêem, de certo modo, privados, por força de sua condição social privilegiada.

faltatrabalhar mais a integridade [referindo-se à “integralidade”] **dos alunos; menos preocupação com números, notas elevadas;** maior auxílio da orientação vocacional; valorizar a arte; tornar a prática de algum esporte ou arte parte do currículo; **pessoas diferentes, não só os mesmos.** O colégio deve valorizar ainda mais os pontos fortes de cada aluno, suas diferenças; (jovem/X)

deveriam fazer uma prova para selecionar quem deseja realmente estudar e precisa. Acho que o colégio poderia “sair perdendo”, mas assim só entra quem está mesmo a fim. Eu vejo, tipo, eu **nunca estudei com um negro, e outras culturas, acho o colégio muito fechado. Aqui além de branco, é muito desfile de moda, de maquiagem, roupa.** Assim se tiver uma seleção, você vai entrar por merecimento e não porque o pai tem condições de pagar a melhor escola do mundo. Você está aqui para se formar em uma profissão e não por que tem condições de comprar o maior salto de sapato do mundo. (jovem/X)

Os estudantes estão satisfeitos com a infraestrutura e as atividades extracurriculares, no entanto, mesmo elogiando a qualidade de ensino, questionaram a metodologia de alguns professores, sugerindo investir mais em artes, formação humana, cultural e esportiva.

O perfil socioeconômico desses alunos contribui para que vivam uma realidade diferente, inclusive daquela dos alunos que fazem o curso técnico. A cidade é pequena e a escola

atende à elite da comunidade. Os alunos do curso técnico, infelizmente, não convivem com os alunos do “colégio”, o que seria fundamental para o desenvolvimento de ambos. A formação humana e os valores trabalhados não estão sensibilizando a todos os alunos, pois, pelos depoimentos, percebe-se um grupo bem rígido com posicionamentos excludentes em relação a alunos que tenham dificuldade de aprendizagem, pois estariam *“prejudicando quem deseja aprender e passar num vestibular”* (jovem/X).

Alguns profissionais da escola demonstraram certa preocupação com o desempenho dos alunos no ENEM, pois *“os alunos do curso técnico, sempre baixam a média geral do colégio neste exame, pois apresentam mais dificuldades”* (gestor/X). Segundo alguns profissionais e estudantes, *“esse resultado compromete a imagem do colégio na comunidade”* (jovens e gestores/X). Vários elementos levam a crer que, apesar da tradição confessional, o *“foco do colégio agora está mais em captar e manter alunos”* (gestor/X) pelo desempenho dos estudantes no ENEM do que buscar uma integração e desenvolvimento das diferentes culturas a partir de experiências de sentido para os jovens.

Não se trata de pessoalizar a discussão ou atribuir responsabilidades a essa ou àquela instituição em particular. O que salta aos olhos é a formação de uma cultura escolar “de mercado” que acaba por descuidar, eventualmente, de seus próprios princípios e sucumbe ao jogo competitivo do “mercado educacional”. Precisamos estar atentos a uma tendência comum do nosso tempo. Trata-se da “vinculação da aprendizagem flexível ao regime de acumulação vigente, no qual o ceticismo pedagógico, o pragmatismo utilitarista, a fragmentação, o presenteísmo e a individualização desempenham o papel de cimento ideológico ao processo de exploração em curso, [encobrendo] seu crescente acirramento”. (KUENZER, 2017, p.351)

De modo específico, interessa-nos tratar aqui o quanto tal cultura é desfavorável para um efetivo diálogo intercultural, prática fundante de uma prática educativa humanizadora, com os jovens do Ensino Médio de modo ainda mais direto. Vera Candau, reconhecida pesquisadora das questões interculturais em educação, aponta com notável clareza o desafio que nos espera:

Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. A naturalização é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática, que invade e povoa nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais. Trata-se de questionar esta realidade. (CANDAU, 2012, p.72)

Nessa perspectiva, entendemos que é necessário assumir e viver de modo produtivo a irreduzível tensão cultural oriunda da diversidade contemporânea, tratando-a como campo de

construção social, ética e estética, sem escamoteá-la. (FLEURI, 2007). Os jovens estudantes, curiosa e instigantemente parecem denunciar nossas fragilidades para o diálogo intercultural. Desse modo, é em resposta afirmativa à indagação sobre culturas diferentes poderem dialogar entre si – juvenis e escolares inclusive –, que esta perspectiva de investigação se delineou e se posicionou em defesa da escuta sensível das singularidades juvenis, dando lugar central ao diálogo.

A realidade econômica dos alunos do Curso Técnico de Nível Médio de Agropecuária, de Xanxerê, é diferente dos alunos que estudam na escola do centro, pois a grande maioria não mora na cidade e vem de cidades do interior para estudar no colégio. O curso é subsidiado pela Rede La Salle e as famílias pagam apenas a hospedagem e alimentação dos alunos. Os alunos têm uma percepção muito positiva acerca da escola, destacando:

tem transparência em tudo o que acontece; muito diálogo e respeito com a gente; respeito entre alunos e professores; organização; aulas práticas e de estudo; professores técnicos capacitados; valores humanos transferidos; (jovem/X)

organização dos horários; convivência; cobrança mas com respeito e carinho; o estudo direcionado com ótimos profissionais nos ensinando muito mais do que as escolas do governo e que nos escutam, isso é o principal; técnicas profissionais; laboratório de prática; rigorosidade nas atividades; eles tem autoridade mas sabem ouvir e conversar (jovem/X)

é muito boa a convivência entre as turmas; a gente aprende a se ouvir e respeita as diferenças; as amizades; projetos de pesquisa; valores; direção; metodologia de ensino (teoria e prática); disciplina; comodidades; tem exigência mas tem acolhimento com a gente; te ouvem e te levam a sério; organização das áreas e matérias técnicas; a cobrança dos alunos; qualidade dos professores e a qualidade de ensino. (jovem/X)

Novamente a dimensão da escuta, do diálogo e do respeito às diferenças aparece com força. Os jovens reconhecem a autoridade daqueles que os escutam e reconhecem suas singularidades culturais. Nota-se também que não se trata de uma defesa de práticas ou atividades que se restrinjam ao “prazer” ou “entretenimento. Os jovens referem-se a “cobrança”, “disciplina”, “rigor”, “exigência”, mas nada disso parece estar associado a sofrimento ou desrespeito, pelo contrário. O sentido do diálogo e da escuta parece “autorizar” o educador a desempenhar seu papel.

Compartilhamos da concepção de Gil e Seffner (2016), segundo a qual:

a vinculação do aluno de ensino médio à escola acontece se as marcas de sua cultura juvenil são consideradas, se há um estímulo a sua participação social na escola. Isso não significa transformar a escola em uma sociedade recreativa para jovens, significa sim que a escola deve fazer um esforço para dialogar com as culturas juvenis, tratando o aluno como alguém portador de ideias, proposições acerca do mundo, visões

políticas e gostos culturais próprios. Mas a tarefa não é só da escola e do professor, ela precisa estar presente no desenho das políticas públicas em educação. (p. 180).

Um elemento muito interessante da Rede La Salle por onde circulamos, ouvindo os jovens e gestores, são as múltiplas realidades e características diferentes das Comunidades Educativas. Essa diversidade enriqueceu a escuta, na medida em que permitiu o acesso a realidades bastante distintas: escolas privadas e escolas “assistenciais”, além das duas escolas públicas.

Na escola S, por exemplo, considerada assistencial, onde os alunos têm bolsa de estudos de 100% ou de 50%, ouvimos dos jovens estudantes e equipes diretivas relatos que apontam na mesma direção de valorização da formação humanística, do diálogo, da escuta ativa por parte dos professores e funcionários, além da compreensão das singularidades individuais e do respeito como norte das relações. São essas as “respostas” que obtivemos reiteradamente quando questionamos, de diferentes formas, o que, afinal, faz diferença no Ensino Médio? Curiosamente, parece que o que faz diferença no Ensino Médio, na voz dos estudantes, especialmente, não é muito distinto do que “faz diferença” na vida: ser ouvido, respeitado e levado a sério, componentes fundamentais no horizonte de humanização.

*A comunidade lassalista **compreende o aluno como indivíduo**; aqui o forte é a **compreensão**; **formas diversas de explorar a inteligência dos alunos**; **oportunidades de atividades diversificadas** oferecidas pelo colégio; não focam só no ensino como **preparam para a vida**; (gestor/S, grifos nossos)*

*a estrutura física é boa; **contato** entre professores e alunos; **respeito e escuta**; método de ensino; **paciência**; **amizade entre todos** os lassalistas; as atividades realizadas durante a tarde; o **respeito dos professores com a gente**; eles **sabem ouvir e conversar**; o contato dos alunos com a coordenação; (jovem/S)*

*são muito legais as dinâmicas na sala de aula; as atividades extracurriculares; **comprometimento dos professores** com os alunos; horário de aulas; professoras de português; o **carinho e o afeto**; o **respeito entre os alunos e professores**, o **diálogo** que tem e apoio aos esporte; (jovem/S)*

*preocupação com os alunos; o tratamento individual; a integração; relação humana, a maneira que **reconhecem que cada um é um indivíduo**; a **liberdade de diálogo** entre alunos, a Pajula é muito importante na formação daqueles que participam; os funcionários em geral, que são simpáticos e **conversam com a gente**; **voz ativa dos alunos**; projetos sociais; **humanismo e carisma**. (jovem/S)*

As escutas das singularidades juvenis passam, em resumo, por uma reativação do lugar do diálogo como alimento primordial das práticas educativas humanizadoras. Escutar, considerar ativamente a presença e a palavra do outro, reconhecê-lo, implicar-se numa relação de respeito às histórias e diversidades culturais, parecem elementos fundamentais, na

interpretação feita pelos jovens a respeito do que efetivamente o Ensino Médio lhes pode oferecer, para além da formação técnica e do repertório de conteúdos.

Interessante observar que entre as condições associadas ao desgosto e à inconformidade com o sentido das práticas educativas, aparece fortemente o lugar das “avaliações”, sobretudo as avaliações externas. É o momento em que “não tem conversa”, “fim de papo”, todos parecem precisar se submeter de modo a provar que, apesar de todas as coisas importantes vividas no contexto formativo, *“no fim, o que importa mesmo é o ENEM”*. (gestor/S) Tais contradições aparecem muito fortemente, mesmo nos contextos educativos de forte vocação humanista e dialógica.

os alunos são muito desmotivados; os **alunos se sentem obrigados a participar de algo apenas para conseguir nota/passar** na matéria e se sair bem nas avaliações; têm muitos simulados e todos são à tarde, mas muitas pessoas não conseguem participar desses simulados por diversos motivos: cursos, trabalho, mas a escola interpreta como falta de vontade por parte do aluno; na verdade **tem atmosfera muito pesada de obrigações**, e isso **tudo tem muito a ver com as avaliações externas**. (gestor/S)

essapressão **para se sair bem nas avaliações, nos simulados**; tem gente que nem sabe direito o que é; **na verdade, é muito chato mesmo**. Não faz muito sentido. Mas **daí não tem conversa**. risos... (jovem/S)

quando começa **a história das avaliações e dos simulados**, daí é complicado; **parece que é só isso que importa**; eu **não tô muito ligado**. a gente **até faz porque tem que fazer, é obrigado, não tem papo né**, mas na real tô noutra mesmo. (jovem/S)

Parece que o fantasma da “qualidade” a ser medida pelo desempenho no ENEM pega a todos, tirando de cena, ou inviabilizando uma dimensão crucial da discussão que diz respeito à própria noção de qualidade. De que qualidade estamos falando quando nos referimos ao Ensino Médio que faz diferença? Tanto nas escolas privadas quanto públicas, ouvimos dos estudantes que seus critérios de interpretação da qualidade são bastante diferentes daqueles que, na maioria das vezes, adotamos para julgar e “ranquear” as melhores e piores escolas.

Também nas escolas públicas, ouvimos dos jovens estudantes, ainda que mais tímidos e desconfiados da real possibilidade de alguém se interessar pelo que eles teriam a dizer, que a qualidade de ensino, sob a interpretação que eles dão, está associada ao sentido de escuta de seus modos de vida e de seus projetos de vida. *“O colégio é bom se ele te ouvir, se quiserem saber o que tu quer pra tua vida, o que tu pensa da vida”*. (jovem/ER). *“A professora de português te escuta, quer saber o que tu pensa, ela sabe trocar uma ideia.”* (jovem/ER). *“A F. só conversa contigo pra te convencer do que ela quer. Não é conversa, é sermão. Quem sabe o que é melhor pra mim sou eu, véio.”* (jovem/EA).

Logo, importa saber de qual qualidade estamos falando:

Mas o próprio conceito de qualidade precisa ser esclarecido, pois se trata de uma categoria histórica e socialmente construída. Portanto, está relacionada a uma concepção de mundo e de educação. Por muito tempo, no século XX, as políticas para o ensino médio perseguiram a ideia de ajustar seu projeto pedagógico aos preceitos da Teoria do Capital Humano (TCH). Com isso, a escola tornou-se improdutivo para servir à produção do capital. O ensino médio ficou restrito a uma pequena elite e quando expandido, ainda de forma limitada, foi para atender estritamente às exigências da formação de mão de obra para o setor produtivo. (BARTOLOZZI; FERREIRA, 2017, p.296)

Quando isso acontece, perde força a dimensão do “diálogo vivido” defendido por Gadamer e a própria comunicação parece reduzir-se a seu sentido funcional, despida da face humanizadora do encontro humano como construção. “*Não é diálogo, é sermão*”, como afirma o jovem estudante da escola pública. Nesses casos, a “comunicação” é vista apenas como forma de comunicar informações, dar recados, fazer funcionar o mundo do sistema, descolado do mundo da vida.

Muitas vezes, estamos juntos, mas não estamos, perde-se tempo, não se vive e não se comunica. Existe um mundo interno de cada Eu, que é a necessidade de cada aluno e de cada profissional que trabalha na instituição, o qual percebemos que ambos não se abrem um para o outro “*fica cada um na sua, na sua vida*”(joven/EA). Dessa forma, não existe diálogo franco, aberto, sem julgamento, que possibilite a coerência e a união na busca do entendimento dos significados da situação para cada pessoa envolvida. Conforme Bohn (2005), precisamos compreender o outro a partir dele, escutando sua fala para compreender qual é o significado do que ele está falando, para que esse outro faça o mesmo comigo e juntos possamos produzir algo novo.

No decorrer dos grupos de discussão, percebemos que as relações presenciais são tão esvaziadas de sentido, não possibilitando um diálogo que promova a comunicação, assim como as relações virtuais existentes entre os jovens e seus amigos, familiares e educadores. Somos a “sociedade da comunicação, da produção e compartilhamento constante de imagens, mas será que nos comunicamos de fato? “Ou, então, fingimos que o fato de transmitirmos nossa cara por câmera fotográfica doméstica é estar junto com o outro.” (MARCONDES FILHO, 2004, p.8)

É nessa direção que queremos conduzir o encerramento desta primeira linha de sentido e interpretação, relativa à escuta das singularidades juvenis, por meio da qual posicionamos o diálogo vivido como fundamento das práticas educativas efetivamente humanizadoras, capazes de “fazer diferença” no Ensino Médio, e além dele.

Esse autor defende que é a partir do contato do Eu com o Outro que existe a transformação, em um processo de comunicação, como um encontro de intencionalidades que,

ao participarem de tal processo, extraem de sua participação algo novo. Nesse processo, a interação faz parte da comunicação e denota um sentido para vida, para esse contato com o outro que se reverte em uma mudança.

Para Marcondes Filho: “a comunicação realiza-se no plano da interação entre duas pessoas, nos diálogos coletivos onde esse novo tem chance de aparecer, onde o acontecimento provoca o pensamento, força-o, a incomunicabilidade é rompida e criam-se espaços de interpenetração.”(2009, p, 88) Segundo Vicente e Ferreira (2016), “essa interpenetração é como o processo de despir-se. É necessário que o EU se abra para sentir o outro e isso exige uma postura ética do EU para considerar o outro e que há uma humanidade atrás dele, portanto é a alteridade que comunica.” (2016, p.125).

Necessitamos revisitar o significado de comunicação para contribuir com a mudança nas relações dialógicas das pessoas. Wolton (2004) afirma que existem duas dimensões de comunicação, *a normativa* que está relacionada à epistemologia do significado de comunicar no latim que é *partilhar, colocar em comum e intercâmbio autêntico* que reconhece a alteridade, que é o que precisamos reforçar nas escolas. E, além dessa primeira, há uma dimensão *funcional*. Essa dimensão toma força a partir do século XVII, com a ideia da difusão que remete às:

Necessidades de trocas no seio das sociedades complexas, para difusão do trabalho e para abertura da sociedade umas em relação as outras. Desde que haja especialização, há intercâmbio, logo desenvolvimento de comunicação funcional que preencha uma função prática sem ter, por isso, outros significados. Mas a sociedade ocidental continua a valorizar, simultaneamente o ideal de partilha. Compreende-se que o desenvolvimento da comunicação funcional se faça por referência à comunicação normativa.(WOLTON, 2006, p.504)

Para o autor, as duas dimensões de comunicação coexistem, o que percebemos no diálogo com os jovens e as equipes diretivas das comunidades, quando os jovens afirmam que percebem as mudanças da escola com novos projetos e atividades que contemplam uma comunicação, da escola para os jovens, a partir da dimensão funcional da comunicação (atende a necessidade da organização ter diferencias e ser mais competitiva no mercado). Entretanto, nem sempre essas mudanças ou melhorias da escola atendem ao que realmente desejam e necessitam os jovens, pois isso demonstra a incomunicabilidade, necessitando da comunidade educativa, de uma atenção maior a dimensão normativa da comunicação que é a partilha a partir de significados de sentido.

Por isso, se faz necessário resgatar a dimensão normativa, a fim de que a comunicação contribua para uma emancipação e uma maior igualdade social. Para Wolton:

comunicar é SER, isto é buscar sua identidade e sua autonomia. É também fazer, ou seja, reconhecer a importância do outro, ir ao encontro dele. Comunicar é também agir. Mas igualmente admitir a importância do outro, portanto, aceitar nossa dependência em relação a ele e a incerteza de ser compreendido por ele. (2006, p.15)

Para esse autor, de nada adianta a informação em grande escala se os indivíduos não reconhecem a diversidade cultural e social para viverem em coabitação. Resgatar as identidades dos jovens que habitam o espaço escolar retomaria a alteridade, inerente à comunicação normativa. Ficou visível, nos relatos, a diversidade cultural entre as sete Comunidades Educativas, mas também dentro da mesma escola, onde, no Ensino Médio, há alunos que desejam ter um bom resultado no ENEM e aprovação em uma universidade federal, enquanto outros desejam fazer um intercâmbio ao final do ano, e tem quem deseje um curso técnico, assim como aqueles que ainda nem sabem qual será seu projeto de vida. No entanto, ao não enxergarmos e escutarmos o outro e compreendermos, portanto, sua alteridade, além de admitirmos as diferenças e as identidades dentro da mesma escola, estaremos promovendo não a comunicação, e sim a incomunicabilidade.

É necessário compreender que os jovens e os profissionais da escola são indivíduos que, ao dialogarem, compartilharem e socializarem sua visão de mundo, inspirada por significados singulares e culturais, de fato se comunicarão, isto é, quando for um diálogo que construir algo novo em conjunto. Enquanto ficarem defendendo seus pontos de vistas sem uma escuta ativa, não estarão promovendo a emancipação do indivíduo por meio da comunicação.

Incentiva também a emancipação do indivíduo Marcondes Filho(2008), porém compreendendo que essa se inicia pelo sentir, pelo diálogo com o outro, com uma nova significação, sendo construída para que verdadeiramente o sujeito possa estar no mundo, para, então, poder agir nele e com ele.

Para Wolton, (2006), a promoção do diálogo como processo de comunicação possibilita o encontro do Eu com o Outro ou os Outros, o qual valoriza e incentiva a interação, participação e criatividade na construção de algo novo. Essa comunicação é que se faz necessária nas relações entre os seres humanos tanto no âmbito presencial como também virtual, onde as agressões, desrespeito, humilhações e overdose de ofensas se fazem presentes nas ditas conversas em redes sociais. Pode-se afirmar que comunicação é algo superior a transmissão de mensagens e ou meras informações, e que não há uma verdadeira comunicação na contemporaneidade, pois existe uma dificuldade de se comunicar, abrindo-se ao outro. Isso ocorre porque dialogar é encontrar algo mais criativo e não validar uma verdade, pois, para Bohm, “não é necessário que todos estejam convencidos a ter o mesmo ponto de vista. O

compartilhamento de consciências é mais importante do que o conteúdo das opiniões” (2005, p. 77)

4.2 ESCUTA DAS RELAÇÕES: O LUGAR DA EXPERIÊNCIA

Esta linha de sentido foi se constituindo a partir do diálogo e da escuta das singularidades dos jovens, nas quais percebemos, em comum a todos, uma valorização muito significativa das relações estabelecidas. Seja na forma de “elogio” dos bons encontros, ou de “crítica” aos encontros menos felizes, foi comum em todos os grupos de discussão uma ênfase muito grande nas formas de relações estabelecidas. Por isso tratamos de chamar essa seção de “escuta das relações”, dando aqui a centralidade à noção de experiência. Os modos de estar junto parecem determinantes à compreensão que os diferentes sujeitos envolvidos fazem da experiência que estão vivendo. Serão efetivamente “experiências” aquelas que são vividas por jovens e seus educadores? Ficaram muito evidentes as dificuldades de comunicação de professores com alunos, alunos com alunos e alunos com equipe diretiva da escola, dificuldade essa que tem afetado as relações no ambiente escolar, comprometendo o interesse, o desejo, a curiosidade e a aprendizagem dos estudantes.

Partimos do pressuposto de que estamos vivendo uma crise da experiência, no sentido que lhe atribuímos aqui, conforme já aclarado no Marco Teórico de referência da tese. Especialmente ancorados em Walter Benjamin e na tradução de algumas de suas ideias feitas por Jorge Larrosa ao campo educacional, tratamos de escutar com atenção as reverberações das relações, questionando o valor experiencial de tais encontros, sobretudo quando se trata de pensar as relações dos jovens estudantes com seus educadores, entre eles e com as práticas educativas que lhes são destinadas.

Presenciamos, nos relatos dos jovens, que as relações no ambiente escolar mantêm a tradição de dominação pelo “saber”, onde uma pessoa fala e os demais escutam, com suas verdades únicas e absolutas, conforme mencionado pela aluna da escola EA quando afirma que *“a professora fala e temos que aceitar o que ela pensa e diz, pois nossas ideias não são ouvidas e consideradas”* (jovem/EA). Esses jovens sofrem ao perceberem a inexistência de espaço onde possam narrar o que estão sentindo e necessitando, como também a ausência de oportunidades para compartilharem suas ideias e posicionamentos coletivamente. Além desta postura autoritária de muitos professores, outro fator que contribui para dificultar a comunicação é que o tempo de aula é destinado para *“exposição da matéria, das informações”* (jovem/ER) e para

realização de provas, “*pouca interação entre a gente [os jovens] na sala de aula*” (jovem/EA) que favoreçam conexões significativas.

A tônica em torno da informação e do conteúdo, evidenciada em quase todas as escolas envolvidas, parece caminhar na direção daquilo que Benjamin (1987, p. 202) chama de perda da narração e, por conseguinte, da experiência, tendo como consequência o evanescimento da memória do indivíduo e o empobrecimento do sentido da história:

Com a consolidação da burguesia - da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes - destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa forma de comunicação é a informação.

A justificativa dos educadores para o modelo de práticas que os jovens referem, “*é que tem muito conteúdo para ser trabalho e que se não correr com as atividades e a matéria não conseguimos concluir todos os assuntos até o final do ano, e tem o ENEM, né?*” (gestor/EA). Essa explicação dos professores tem como concepção a educação focada no ensino, cuja finalidade é aprender o conteúdo, e não uma educação que promova o aprender para que os jovens saibam resolver os desafios da vida tendo o conteúdo como meio e não fim.

O lugar do pedagógico mais “artesanal” que envolve a construção progressiva e cuidadosa do interesse pela pesquisa e pela autonomia intelectual, cede lugar a uma espécie de linha de produção para transmissão de conteúdos e informações, não dando lugar para o tempo da duração que a narrativa e a transmissão no sentido benjaminiano implicam. Referindo-se a Paul Valery, Benjamin (1987, p. 206) afirma que a narrativa e a experiência estão associadas ao trabalho manual como um trabalho lento, inspirado na natureza, que busca a perfeição sem se deixar atropelar pelo tempo, e com grande clareza afirma que “(...) já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”.

Os gestores apontam com nitidez, “*tudo acaba sendo corrido, com pressa, porque não dá tempo pra trabalhar tanta coisa e ainda desenvolver outras coisas que seriam fundamentais para eles [jovens]. Às vezes fica mais na informação mesmo.*” (gestor/S, grifos nossos). Fica evidente o quanto a pressa e o “*vencer as demandas*” (gestor/C) diminui as possibilidades de viver experiências realmente significativas e inviabiliza a escuta mais sistemática das culturas juvenis.

Conforme afirma Larrosa (2002, p.21):

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica

destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.

Outros fatores que têm contribuído para dificultar as relações no ambiente escolar são: “a velocidade com que são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade que caracteriza o mundo moderno”, o que também impede de os sujeitos terem “conexões significativas. O sujeito moderno é consumidor voraz insaciável de notícias, de novidades é um curioso, eternamente insatisfeito” (LARROSA, 2001, p.21). Para o autor, o sujeito tem demonstrado ser incapaz de silêncio, pois o excesso de estímulos o agita, o choca, o excita, mas, no entanto, nada lhe acontece. Esses são alguns motivos pelos quais os jovens, os educadores e as equipes diretivas das escolas têm apresentado dificuldades para escutar, sentir, comunicar e estabelecer um diálogo que signifique bem mais que o pingue-pongue de opiniões, argumentos e pontos de vistas que habitualmente ocorrem entre dois ou mais interlocutores (BOHN, 2005).

Com isso, vai-se desenhando um desafio importante para os educadores em geral, e de jovens, em especial: a recuperação do valor da narrativa como forma de viabilizar o sentido da formação como experiência e não apenas instrução. “*A gente tinha que poder falar daquilo que a gente pensa e que acontece de verdade, porque senão fica só pressão de passar, e conteúdo, conteúdo, conteúdo*” (jovem/ER).

Por isso, faz-se urgente resgatar a narrativa como experiência na contemporaneidade, considerando-se sua perda ao longo da história e do processo civilizatório. A formação tem um papel central nessa possibilidade da experiência materializada por intermédio da narrativa, impedindo seu empobrecimento e, conseqüente, desaparecimento das relações sociais como um antídoto à frieza burguesa imposta aos indivíduos para que seja possível se viver na sociedade capitalista de classes. (COSTA; LEME; GUEDES, 2017, p.218)

As relações dos jovens, no ambiente escolar, pareceram fortemente influenciadas por uma educação “*atropelada pelas demandas*” (gestor/L), como também sufocada pela velocidade de informações e estímulos de uma sociedade que provoca nos sujeitos, segundo Benjamin (2012), um empobrecimento de experiência que engessa a própria capacidade de pensar. “A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, (...) e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente.” (LARROSA,

2002, p.23). Isso nos leva a confundir enganosamente “prática”, normalmente associada a muito trabalho e intermináveis demandas, com experiência. Assim, vamos nos constituindo como essa figura “assoberbada”, que sempre é atropelada pelas demandas de atividade, inviabilizando nossa atitude mais receptiva e sensível aos acontecimentos. Somos “sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos.” Assim, “porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.24). Na educação, no contexto que pesquisamos, contribui para o empobrecimento da experiência o volume de conteúdo, a fragmentação do currículo, as crenças de “poder ilimitado” e o autoritarismo, inimigos mortais de uma educação com sentido de experiência.

O modelo educacional atual contribui para a figura preconcebida e reiterada, inclusive por alguns dos estudantes, de que “*o jovem não quer nada com nada*” (jovem/ER), tornando-se um problema para si e para a sociedade. As relações no ambiente escolar precisam ajudar o jovem a chegar a poder pensar sobre seus próprios rumos, e isso só é possível por meio da narrativa do que se vive. Pensamos na medida em que narramos e damos sentido às vivências, e é isso que está de certo modo se perdendo. É preciso ajudá-los a sonhar, mas também a realizar, o que implica dialogar com eles sobre seus percursos e perspectivas, dando um sentido de continuidade às suas vivências. Para que esse jovem possa sonhar e realizar, ele precisa, inicialmente, se conhecer e descobrir o que gosta, como age, por que faz o que faz, pensa o que pensa, diz o que diz, quais são suas habilidades e interesses para que então construa seu caminho ou destino.

De outro lado, os educadores também parecem atropelados pelas “demandas” a ponto de já não poderem se oferecer como ancoragem para a escuta, para tecer narrativas, ou “dar conselhos”. Os jovens parecem valorizar aqueles educadores que se dispõem ainda à escuta e ao trabalho artesanal de pensar o cotidiano, as escolhas, a vida vivida. “*A professora C. escuta, conversa, ela é ótima, ajuda a pensar o que fazer, ela dá conselho... pra mim isso é que é professora, isso que faz diferença. Além de ensinar o conteúdo, óbvio.*” (jovem/X)

O lugar do “conselho” tem em Walter Benjamin um lugar especial, associado ao sentido da narrativa e da experiência. Parece servir como referência importante, quando pensamos a partir da pesquisa, as práticas comunicativas ligadas às experiências de sentido. Não se trata da cultura simplificadora da opinião, do posicionamento apressado sobre todo e qualquer tema, até porque “quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião

individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública.” (1987). O lugar benjaminiano do “conselho” tem outra significação, diferente do “sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, que é um sujeito incapaz de experiência. (LARROSA, 2002, p.22)

Benjamin (1987, p. 200-201) valoriza esse lugar da “sabedoria” construída pela experiência, a única que daria ao sujeito esse lugar de “autoridade” (como autoria e autorização) na relação com o outro, o “jovem estudante”, no nosso caso.

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter a sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação).

Escutar os jovens é uma pré-condição para a construção de práticas pedagógicas vividas como experiência, capaz de darem sentido à existência. Os grupos de discussão reiteraram com força a ânsia dos jovens estudantes por serem ouvidos, considerados em suas singularidades existenciais, levados a sério em suas dúvidas e inquietudes. Nesse sentido, o “conselho” não é mero palpite ou opinião de adultos sobre o que deve ser feito, mas disposição para “entrar no jogo” e, abrindo um diálogo franco e corajoso, oferecer-se como interlocutor na tarefa de doar sentido à existência, que, ficando num lugar de banalidade, empobrece a vontade de viver e de aprender o que quer que seja.

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas. (BENJAMIN, 1987, p. 200-201).

Quando o jovem não tem um sentido, um norte, um caminho para seguir, sente-se vazio, inseguro, um caos e diante do caos, tende a se angustiar, silenciar e, eventualmente, se entristecer. A cada ano encontramos jovens que estão mais desmotivados, deprimidos, sem horizonte. Os índices de suicídio entre jovens, por exemplo, têm aumentado alarmantemente.

Ainda de acordo com a OMS (2017), o suicídio e a morte por autoagressão foram a terceira maior causa de morte entre adolescentes de 10 a 19 anos em 2015, representando cerca

de 67 mil óbitos. A *Global Acceleration Action for the Health of Adolescents* não traz dados específicos brasileiros, porém o classifica como país de baixa renda, sendo que 75% dos suicídios no mundo todo ocorrem em países nessa condição.

Não estamos com isso propondo, evidentemente, que as salas de aula de Ensino Médio se tornem espaços terapêuticos grupais ou algo do gênero, mas defendendo o valor da escuta sensível da palavra dos jovens, reconhecendo-os como, mais do que “sujeitos de direito”, sujeitos de palavra, que precisam afirmar-se na vida a partir de suas próprias enunciações. Precisamos estimular o jovem a sonhar e realizar para que ele não tenha um projeto de morte em lugar de um projeto de vida.

Muitos desses jovens têm presenciado adultos entristecidos e inseguros, correndo atrás do dinheiro para sobreviver, também sem muito sentido em seus projetos existenciais. Chegam a afirmar coisas como: *“porque tenho que escolher agora minha profissão se ao terminar o Ensino Médio não sei se terei oportunidades de trabalhar nesta profissão, pois o meu pai não consegue emprego? tá f...”* (jovem/B). **“Prefiro não pensar nisso agora, ainda tenho dois anos para pensar o que vai ser da minha vida.”**(jovem/B). *“Minha mãe vive triste, sem saber o que fazer da vida, na real, daí acho que ela não sabe muito o que me dizer. Ela diz que não é boa pra dar conselho”* (jovem/C).

Esse cenário econômico e político faz com que o jovem pense nos motivos pelo quais se dedicaria a pensar no futuro se, ser adulto, é ser triste, ter dificuldade de conseguir emprego, não saber o que pensar do futuro, não dispor-se a “dar conselhos”. Então, por que vou querer amadurecer? Também presenciamos nos relatos do jovem a percepção que tem em relação a sua família onde parece que os pais se desencantam com esse jovem, pois ele começa a ter opinião, se colocar, se vestir do jeito que quer, fica mais empoderado; em resumo, frustrar suas expectativas idealizadas sobre “quem ele deveria ser”. O aluno da escola pública EA afirma que *“vem para aula para encontrar seus amigos apenas, pois não aprende nada que ‘sirva’ e ficar em casa é ruim porque o pai e mãe já largaram mão de mim.”*

Muitas vezes, ao longo da pesquisa, ouvimos dos jovens estudantes algo relativo a essa “esperança” de encontrar adultos de referência, alguém com quem partilhar suas angústias, seus sonhos, suas incertezas. Não queremos aqui sustentar a ideia de que os professores devam ocupar esse papel, muitas vezes idealizado pelos próprios jovens, mas queremos nos referir a uma atitude acolhedora, capaz de oferecer uma espécie de ancoragem que enseje a circulação da palavra. Tal atitude de acolhida e escuta não virá, evidentemente, se os adultos, pais ou professores estiveram demasiadamente centrados em si mesmos, no seu “reinho” próprio.

Bell Hoob, em sua prosa provocativa sobre “Ensinar a transgredir” oferece uma imagem que traduz muito bem esse sentido emergente do diálogo com os estudantes.

É certo que eu era ingênua ao imaginar, durante o ensino médio, que receberia orientação espiritual e intelectual da parte de escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário. Encontrar uma tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso. Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho - a sala de aula. (HOOB, 2013, p.30)

A expressão “fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho” traduz muito bem a condição na qual os jovens parecem encontrar os adultos posicionados, muitas vezes. Não se trata, evidentemente, de uma falha de caráter ou algo do gênero, mas de um posicionamento político subjetivo que, muitas vezes, revela a fragilidade e a insegurança que subjaz ao autoritarismo, inviabiliza o exercício genuíno da escuta e do diálogo intersubjetivo.

Mostrou-se bastante presente uma relação, estabelecida na interpretação feita pelos estudantes ao falarem das suas relações com os adultos, que consiste no nexos experiência-autoridade. Os jovens parecem reconhecer e demandar uma certa figura de autoridade por parte dos adultos, às vezes, excessivamente idealizada, mas para a qual eles dirigem uma demanda de acompanhamento e cuidado. Essa demanda não pode ser simplesmente recusada ou desconsiderada com base no argumento de que vivemos num mundo de grandes transformações, e que *“nem a gente mesmo [os adultos] sabe o que esperar do futuro”* (gestor/B). Não saber o que esperar do futuro ou não ter certezas e garantias sobre ele – o que de fato não temos – não deveria significar o abandono da posição de adultos, aqueles que chegaram antes e, talvez por isso, possam auxiliar os mais jovens nos seus deslocamentos pela cultura. *“É bom a gente saber que pode contar com ela [professora], que ela vai ter algo pra dizer, sei lá, porque já tem mais experiência que a gente... e mesmo que não seja igual o tempo dela, pode nos ajudar a pensar”*. (jovem/C).

A experiência, aqui concebida como “doadora” de autoridade, não é exata ou necessariamente aquela oriunda do acúmulo de vivências ou de repertório existencial, mas aquela que aposta na capacidade de ser continente, escutar, acompanhar e “ajudar a pensar”.

A valorização da formação afetiva e da sensibilidade é reconhecida claramente nas escolas da rede visitadas, no entanto, apenas na escola C, que utiliza na disciplina de Religião, no Ensino Médio, o material didático OPEE (Orientação Profissional, Empregabilidade e Empreendedorismo), do psicanalista Leo Fraiman, o qual visa desenvolver nos jovens a atitude

“humanamente empreendedora”(criatividade, resiliência, colaboração, autonomia). Também esta metodologia auxilia os jovens na construção de seu projeto de vida. Os demais colégios da rede têm um trabalho de orientação profissional e vocacional, aplicando testes para auxiliar o jovem na escolha da profissão. Grosso modo, o “ajudar a pensar” é tomado por muitos dos educadores no Ensino Médio como “ajudar a escolher uma profissão”, reduzindo o mundo da vida ao mundo do trabalho, quando não ao “mercado de trabalho”, o que resulta ainda pior. A esse tema voltaremos depois do tratamento dado ao sentido de autoridade e sua relação com a experiência.

O sentido de autoridade que aqui se impôs à reflexão não diz respeito à “autoridade” conferida pelo acúmulo de conhecimentos ou anos vividos, mas aquela que se relaciona com a experiência da co-autoria, uma espécie de reconhecimento por parte dos jovens de que aquele adulto é alguém capaz, confiável, “*não pra dizer o que a gente tem que fazer, mas pra ouvir a gente e ajudar a pensar o que a gente quer, que às vezes a gente nem sabe direito*”. (jovem/S). A autoridade conferida pela experiência, nesse sentido, não é aquela que reivindica ser reconhecida pelo medo ou pela força, ou por sedução carismática, mas a que se constrói como relação de confiança na possibilidade de deixar-se acompanhar ou “aconselhar”, no sentido benjaminiano já apresentado.

No entanto, as relações educativas, ainda estão baseadas no autoritarismo e no medo que o jovem tem do professor. Os alunos mencionaram que: “*não necessariamente estar quieto é estar prestando atenção. Exemplo na aula de inglês todos ficam quietos, porque têm medo do professor.*”(jovem/C).

Esse professor que desperta medo não é reconhecido como autoridade pelo aluno. Segundo Weber, este conceito *tradicional* de autoridade não mais se sustenta, nem tampouco promove relações saudáveis que contribuam de fato para aprendizagens significativas. (2008, p.34). Com isso, cria-se uma “dependência da desobediência, onde o medo e a insegurança são a base de relações que não são legitimadas como autoridades”. (SENNETT, 2001, p. 44). Como aprender quando se tem medo? Quando não se tem espaço para diálogo, para reconhecer e narrar suas experiências afetivas, mesmo na relação com o próprio não-saber que a aprendizagem pressupõe? O reconhecimento do valor da experiência, de jovens estudantes e professores, e o favorecimento de condições para sua realização, para ser um bom caminho.

Os próprios alunos afirmaram que: “*professor tem que saber lidar com o aluno, ter autoridade, e não só transmitir conhecimento e se impor no grito.*”(jovem/L).

Conforme o que aprendemos com Richard Sennett (2012), ter o cargo de professor, coordenador ou diretor em uma escola não o legitima autoridade. É o aluno que legitima o outro

como autoridade, a partir da relação de confiança, respeito, empatia que se estabelece entre eles. Não se trata apenas de transmitir informações, mas de dar-lhes sentido no contexto de uma vida, de uma obra, de uma experiência concreta vivida. Nisso consiste a articulação da experiência com a narrativa e a autoridade, na visão de Benjamin, tendo relação direta com uma “subjetividade artesanal” e não industrial ou fabricada em série.

A narrativa floresceu num meio de artesanato, (...) é ela própria uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Essa percepção de autoridade foi representada pelos alunos quando relataram o que consideram os aspectos da relação com os professores: *“acolhida, não aprendemos somente conteúdo, mas sim viver em sociedade, aprendemos a ser um bom ser humano; a humanização acontece através das conversas, no tratamento entre os professores e os alunos; liberdade para expressar nossas opiniões. Isso faz a gente respeitar o professor”* (jovem/L). Um exemplo de fragilidade nas relações escolares entre alunos e os profissionais da escola é quando a coordenação devolve para o aluno a responsabilidade, se eximindo de se envolver e assumir junto com os alunos, conforme depoimento do aluno do colégio S: *“Nesta escola não funciona. Você chega na coordenação e diz que está com dificuldades ou não está gostando, daí a coordenação devolve para o aluno. Você veio para esta escola agora assume a responsabilidade, elas dizem. Daí não dá pra respeitar...”* (jovem/S).

Vários foram os depoimentos em que os alunos relataram as dificuldades de diálogo e reconhecimento entre eles dos profissionais das escolas, com implicações sobre o “respeito” que os profissionais obtêm ou não dos jovens estudantes, como figuras de autoridade.

Tem muita... uma atmosfera de pressão muito pesada de ambas as partes, alunos e coordenação. Deveria ter mais conversa, porque se tiver conversa aí tem respeito, termina sempre em acordo. (jovem/S)

Tem problema de comunicação, pois os alunos escutam conversas do porque não vão poder viajar, porém não são claras. Se não tem confiança não existe respeito, não adianta. No ano passado tentamos conversar, mas não fomos escutados. A coordenação tem um pé atrás com os alunos e a gente têm desconfianças em relação à coordenação. (jovem/L)

Os alunos procuram as pessoas da escola para reclamar, fazem suas reclamações, mas a pessoa ouve e diz que vai encaminhar as questões, mas nada acontece e nem dão retorno. (jovem/EA)

Percebe-se que as relações entre alunos e os profissionais da escola, em determinadas situações, são de conflito/negociação, o que não chega a caracterizar um diálogo na compreensão de Freire (2002). Para ele, somente “o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo (o conhecimento). Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (FREIRE, 2001, p.83). Entender o diálogo como uma efetiva comunicação é compreender que alunos e educadores são capazes de se ouvirem livremente uns aos outros para construírem juntos alguma coisa nova. (BOHM, 2005)

Muitas das falas dos jovens descrevem o que o sociólogo Granovette (1963) afirma, que “as redes institucionais modernas se caracterizam pela ‘força de laços fracos’, quer dizer que as formas passageiras de associação são mais úteis às pessoas do que as ligações a longo prazo e, em parte, que fortes laços sociais como a lealdade deixaram de ser atraentes. (p.80). Para o sociólogo, estabelecer laços fortes depende da associação a longo prazo e da disposição de estabelecer compromissos com os outros, compartilhando experiências em comum.

Essa parece ser uma das queixas dos jovens, a falta de comprometimento por parte de alguns educadores com suas necessidades, desejos, angústias, ideias e sugestões. O que tem ocorrido em muitos momentos é o “distanciamento e a cooperação superficial que acabam sendo uma blindagem ‘melhor’ para lidar com as atuais realidades que o comportamento baseado em valores de lealdade”. (SENNETT, 2012, p. 25)

No mundo de hoje, saber com quem posso contar, quando precisar, é o que os jovens vêm descobrindo a partir de suas relações no ambiente familiar, escolar e com os colegas. Nesse processo educativo, o jovem vai descobrir muito de si a partir da relação com o outro. Por isso, alguns filósofos buscaram definir a disposição de permanecer na luta estabelecendo uma distinção entre:

manutenção de si, e constance à soi, fidelidade a si: a primeira mantém uma identidade no correr do tempo, a segunda invoca virtudes como honestidade consigo mesmo. A manutenção de si é uma atividade mutável, uma vez que nossas circunstâncias mudam e nossa experiência se acumula; a fidelidade de si, como em ser honesto sobre os próprios defeitos ou virtudes, deve ser constante, independentemente do lugar ou idade em que nos encontramos. (SENNETT, 2012, p. 167)

Abrir-se para a “experiência” como um processo de transformação de si mesmo, que também podemos chamar de manutenção de si ou “continuidade do ser” (WINNICOTT, 1978) implica relações de confiança que precisam ser asseguradas por adultos estáveis e dispostos a acompanhar os jovens em seus percursos de experimentação e descoberta. A fidelidade a si dos adultos, encoraja os jovens a se experimentarem e manterem viva a

experiência de “continuidade do ser”, entendido o “ser” como constante transformação, trata-se de manter vivo o movimento de autoformação, constante viraser *si mesmo*.

Esses jovens vêm construindo sua identidade, ou seja, fazendo a manutenção de si, ao longo do tempo, sendo influenciados pelo contexto histórico no qual convivem e vêm descobrindo a importância da fidelidade de si.

Se “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma, somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, pp.25-26). Essa abertura à transformação, decorrente da experiência, causa uma espécie de “vertigem” implicada no abrir-se para o não-saber, para o vir a ser, o que é inaudito. Assim, certa abertura para tais experiências implicam uma confiabilidade do ambiente e das pessoas que nos cercam, permitindo que nos arisquemos a essa abertura para a transformação de nós mesmos. Em clima de desconfiança, as chances de viver experiências transformadoras ficam reduzidas.

Sennett (2012) ressalta que a manutenção de si tem uma dimensão social, em termos de ser responsável por outras pessoas. Isso significa que meu senso de valor próprio depende de os outros poderem contar comigo nos seus próprios processos de transformação. No entanto, “preciso agir responsabilmente, mesmo que não me conheça, e independentemente do grau de confusão ou despedaçamento do meu próprio senso de igualdade.” (p.167)

Entretanto, é isso que os jovens percebem no ambiente escolar, que a autoridade de coordenador e professor que foi outorgada, não necessariamente é legitimada, pois quando precisam contar com estes profissionais, nem sempre suas “respostas” confirmam seu senso de implicação e responsabilidade.

Conforme afirma Figueiredo (2007, p.77-78), comentando a contribuição de Winnicott para a compreensão do papel dos ambientes confiáveis na “abertura à experiência”:

A confiança num ambiente responsivo e empático desdobra-se, assim, na confiança num ambiente não-intrusivo, não-persecutório e capaz de oferecer (...) o espaço e o tempo necessários à eclosão da criatividade. (...) O termo *trust*, emprestado por Winnicott de um autor jungiano, tende a tomar um aspecto ainda mais decisivo: além da confiabilidade do outro e da confiança no ambiente, *trust* refere-se a uma condição internalizada de confiança primária, adquirida com base em **boas experiências**. (grifos nossos)

Nessa mesma perspectiva, Sennett (2013) entende que a cooperação dialógica pressupõe um tipo específico de abertura, mobilizando a seu serviço antes a empatia que a simpatia, servindo-se da confiança mútua como condição de abertura às aprendizagens culturais.

Para isso, precisamos desenvolver a arte da conversação que “significava a capacidade de ser um bom ouvinte, [...] uma questão de estar atento tanto ao que as pessoas declaram quanto àquilo que presumem” (SENNETT, 2013, p. 331). A forma como dialogamos e conversamos, se for muito enfática e conflitiva, pode minar a confiabilidade mútua e anular o ouvinte. Como também, a afirmação de um superior e da autoridade de um “orador”, pode despertar dúvida no ouvinte, quanto a seu próprio julgamento, gerando intimidação que deriva no mal da submissão passiva.

Para tanto, a forma como os professores conversam com seus alunos pode ser intimidadora ou empática, favorecendo ou não a experiência formadora, a abertura ou o fechamento à narrativa das vivências, podendo gerar competição ou cooperação entre as pessoas. O predomínio de práticas que enfatizam a competição, em detrimento das práticas cooperativas, é o efeito do “capitalismo moderno que vive em desequilíbrio entre a competição e a cooperação, assim tornando a própria cooperação menos aberta, menos dialógica”, mas nem por isso a “falta de entendimento recíproco não nos deve impedir de nos relacionar com os outros; na busca de que algo seja feito em conjunto.” (SENNETT, 2013, p.159).

Essa intenção de que algo seja feito junto pressupõe estar junto, compartilhar significados juntos, visando não defender um ponto de vista, e sim conhecer o outro, suas formas de compreender o mundo, sua cultura, pressuposto básico da hermenêutica.

Desde Sócrates, se defende o saber como algo que não é transmitido, e sim a própria transformação interior, experiência que ocorre com o indivíduo no processo que ele realiza. Tinha como premissa fazer o aluno se dar conta do que não sabia a partir de perguntas que faziam o aluno refletir e descobrir suas próprias respostas. Para esse filósofo, os mestres devem ter paciência com seus alunos, pois ele compreendia que é a partir do não saber que os alunos podem viver experiências efetivamente transformadoras. Outro filósofo para quem foi central a discussão sobre a experiência foi John Dewey (1938), que incentiva que o ensino deve partir da ação, da experiência na vida, pois a teoria resulta de uma prática com sentido.

Nesse sentido, a escola não deveria entregar o “conhecimento” pronto, e sim incentivar o aluno a buscá-lo, a refletir e estabelecer relação entre os fatos em um ambiente de cooperação onde o aluno aprende fazendo, questiona suas certezas, experimenta outras formas de ver e sentir. Isso é sugerido na fala do aluno da escola S, para quem os educadores deveriam “*buscar usar de educação diferente, onde os alunos participem, aprendam vivendo.*” (jovem/S).

Assim, uma abertura para a experimentação de novas práticas, formas emergentes de ser e de se relacionar, é indispensável no nosso contexto. Trata-se de um horizonte de experimentação existencial e educativa, onde novas formas de sentir, de ver, de pensar, de viver

os afetos devem ser experimentadas como potencialidades criativas e não apenas vistas com desconfiança e incredulidade. As juventudes são um campo vivo de tais experimentações.

Desse modo,

precisamos considerar as novas oportunidades de continência e de ligação que esse mesmo regime social [paranoico e competitivo] engendra. Isso requer observação não-preconceituosa e pesquisa. Novas subjetividades e novas formas de existência social, novos dispositivos de estimulação e de continência – e não apenas “novas patologias” – precisam ser conhecidos e considerados. O que parece mais faltar ainda são os estudos sobre as novas formas de existência como possibilidades positivas de vida e não apenas como modos deficitários. (FIGUEIREDO, 2007, p.85)

Para o jovem do colégio L, o “*aluno precisa ter experiências diferentes para que possa escolher*” e para que a “*educação não seja só uma busca pela melhor nota, mas uma busca para transformar a pessoa e a realidade a sua volta*”(jovem/S). Isso para que não ocorra o que o aluno da escola ER afirmou: “*tem muita gente que foge da escola por não se identificar com ela, não entendem o jeito que a gente vive.*”(jovem/ER).

Os jovens não se furtam em elencar o que consideram experiências que a escola deveria favorecer, para “fazer sentido”:

*Maior incentivo, estimular o intercâmbio; **estimular a gente a experimentar as coisas. Tem que ter sentido**, senão ninguém se interessa.* (jovem/B)

***aulas práticas**; conhecimentos de cidadania; **experiências reais**; aprender a declarar o imposto de renda; aulas de computação; mais línguas estrangeiras; ensino médio que ensine todas áreas de conhecimento, tanto da vida profissional quanto pessoal; a escola **demonstrar todos os caminhos possíveis** e gente poder escolher o que é melhor pra vida da gente.* (jovem/L)

*foco em **experiências fora da sala de aula** (culinária, marcenaria, mecânica, economia); conhecimento sobre cidadania; aulas práticas; trazer profissionais para **falar sobre a vida como ela é**; coisas **que façam sentido**pra gente viver melhor.* (jovem/S)

*faltam projetos de iniciação artística; integração cultural, saídas de campo, viagem; **coisas que tenham a ver com a vida da gente**, daí a gente ia querer estar aqui.* (jovem/X)

*deviam ensinar os professores a utilizar a tecnologia, eu tenho uma professora só que utiliza, apesar de pouco. O professor ensinou a utilizar uma revista fipport assim, dá para **colocar as matérias que nos interessam**, e também que caem no ENEM. Tinham que **deixar a gente experimentar as coisas que estão aí** na realidade de hoje.* (jovem/ER)

***Preparar para vida**, aprender a criar raciocínio, que o professor te trate como pessoa e não como robô, porque a gente saber o que quer, só que **tem que experimentar pra ver se é isso mesmo**; só vivendo, né?* (jovem/EA)

A defesa da experiência como elemento fundante da formação dos jovens pressupõe compreender que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (LARROSA, 2002, p.26). Formar para a vida, para o que faz sentido, para o que transforma os próprios modos de viver e conviver, é a tônica das falas dos jovens das diferentes escolas envolvidas na pesquisa.

Entretanto, é preciso distinguir experiência de “experimento”. Não nos referimos aqui a procedimentos tecnológicos que apelem necessariamente para o signo tão corrente da “inovação”. Estamos nos referindo ao valor existencial e hermenêutico da experiência. Queremos destacar “sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.” (LARROSA, 2002, p.27)

Assim, importa:

evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p.28)

Desse modo, embora a valorização da experiência possa se relacionar com o desenvolvimento de “novas metodologias” ou “práticas inovadoras”, elas não são a garantia de um caráter efetivamente experiencial. Muitas vezes, sob a roupagem de novidades ou inovações, apenas se requeentam práticas conservadoras, colocadas a serviço do capitalismo flexível com seus fetiches. Os alunos mencionaram também que *“a escola peca pela falta de criatividade e que os alunos vêm para escola para tirar uma nota e não deveria ser assim. Eles deveriam vir para aprender e não apenas passar de ano. Tem tanta coisa legal que a escola não sabe... coisa da vida”*(jovem/S).

Queremos nos aliar a Pereira (2006, p.74), quando questiona:

de que maneira pode o campo da educação repensar o ato educativo não apenas como uma mera transmissão de conhecimento, mas como agente formativo – entendido não sob a forma e acepção finalista do Iluminismo, mas como abertura, brotamento, como sendo a capacidade de autodeterminação de um indivíduo?

Como muitas vezes, o aprender não tem sentido para esta jovem, ela *“foca apenas na aprovação e no ENEM, e nem ouve mais nada”* (jovem/C). Para que possamos modificar esta postura precisamos compreender que os jovens valorizam a atividade se estiverem fazendo por vontade própria, não por serem obrigados. Guimarães (2010) afirma que hábitos e conhecimentos combinados com a motivação fazem o sujeito perceber que ele é o causador da mudança desejada.

Um exemplo foi do aluno da escola pública ER que afirmou ter *“duas revistas, uma que fala sobre movimentos negros e LGBT e outros sobre movimentos sociais, eu trouxe pro colégio e a professora deu aula sobre aquilo... eu me senti muito bem. Ela me ouviu, e a aula foi uma das melhores. Tudo a ver.”*(jovem/ER). A criatividade, motivação, interesses relacionados à cultura juvenil contribuem para ações que resultam em aprendizagens significativas.

Em condições de experiência, é possível imaginar que as práticas educativas sejam efetivamente promotoras de formas criativas de pensar. Mas criatividade aqui nada tem a ver com “inovação” no sentido capitalístico contemporâneo. Trata-se muito mais de abertura ao que Benjamin chama o surgimento da “ideia”, a potência do pensamento quando desembaraçado das demandas racionalistas da ilustração ou do produtivismo moderno.

O espaço da experiência é, como se observou, o campo de surgimento e aparecimento daquilo que Benjamin acreditava ser o verdadeiro: a idéia. Essa experiência, a da idéia, que é clarificada por intermédio da reflexão através de sua formulação na narração, incorre na transmissão de um tipo de saber ilimitado e potencial, a *Erfahrung*. Em outras palavras, toda vivência quando conectada à idéia torna-se experiência. A idéia ilumina, expande, redimensiona o acontecimento. Ela é a chave para a compreensão e experimentação do passado, do presente e do futuro. A idéia é origem, começar sempre novo e nunca de novo (não se repete, não redundando em sentido; a idéia como sendo origem produz novos e intermináveis sentidos). Na experiência da idéia, tudo o que acontece é, como afirma Rainer Maria Rilke (1976), sempre um começo. (PEREIRA, 2006, p.74)

Apesar das críticas e sugestões de melhorias nas práticas dos docentes, os jovens, ao serem questionados em relação à possibilidade de mudanças para a educação, em especial a proposta de governo sobre o novo Ensino Médio, demonstraram insegurança, desconfiança e pouco conhecimento, assim como toda a população brasileira que, até o momento, não tem clareza da operacionalização da Base Nacional Comum desse nível de ensino.

Entretanto, o pouco que compreenderam do que está sendo divulgado gerou, em diferentes escolas, opiniões distintas. Um grupo considerável de jovens, especialmente das escolas públicas, consegue estabelecer uma boa crítica da proposta, apontando para questões realmente cruciais:

Acho que é a pior saída, pois vai criar um déficit enorme pros alunos pobres... vão ficar só no técnico, vai prejudicar muito o processo seletivo pra faculdade, vai piorar muito a educação.(jovem/ER)

A reforma tem coisas boas e outras ruins. Mas pelo que entendi tenho que fazer apenas uma escolha. Eles querem te colocar em uma caixa de empacotar e te lançar no mercado de trabalho, como se a gente já não trabalhasse... Querem te fazer uma pessoa cega que não vai ter opinião.(jovem/EA)

O aluno do colégio ER afirmou que, com esta reforma, o governo vai continuar a “privilegiar as escolas privadas que vão oferecer para os seus alunos todas matérias e as das públicas que terão menos áreas.” (jovem/EA). Outro aponta para questões infraestruturais: “O ensino público não tem infraestrutura para comportar a carga horária. Hoje já estão com salários atrasados.”(jovem/ER). Os estudantes percebem as fragilidades do ensino público e que não terão condições de implementar efetivamente a proposta lançada.

Os alunos interpretam que as 1800 horas mínimas propostas para a BNCC do Ensino Médio “é pouco para trabalhar tudo que for direito de aprendizagem.” (jovem/X). Os questionamentos dos jovens são pertinentes e partilhamos com eles do temor quanto ao modo como tais mudanças serão “implementadas”.

Grosso modo, trata-se de uma política incapaz de oferecer educação de qualidade, e que, dessa forma, baixa os horizontes educacionais de um país inteiro, uma vez que componentes curriculares obrigatórios ficarão confinados às 1800 horas. A questão é quanto dos conteúdos fundamentais precisarão ficar de fora. Sabemos que as escolas privadas vão contemplar mais que o mínimo, mas, nas escolas públicas, onde há expressiva falta de professores e infraestrutura, quando o proposto desobriga a todos, isso significa que a grande maioria da população vai ficar com uma formação básica restrita às 1800 horas.

Para a aluna da escola estadual EA, demonstrando forte politização e crítica, a reforma do Ensino Médio não é favorável aos alunos.

o Governo que retira algumas matérias do currículo, provoca processo de mecanização dos alunos. Dessa forma, incentiva que os alunos façam cursos e saiam direto para o mercado de trabalho. Sem Sociologia e Filosofia os alunos perdem este momento de diálogo, reflexão e discussão, o que é importante. A mídia influencia a população divulgando a proposta do novo Ensino Médio com dados que não são verdadeiros. Nós vamos levar a pior. (jovem/EA)

Apesar de todos os problemas educacionais, os alunos das escolas públicas e da rede confessional têm uma percepção crítica da situação educacional e se posicionam quando afirmam que “é preciso investir nas humanas, para que os alunos tenham uma visão de mundo.

Para isso precisa ter filosofia, sociologia, artes. Temos que formar cidadãos integrais e não robôs para trabalhar nas empresas.”(jovem/L).

Em palestra em junho de 2018, o conselheiro do Conselho Nacional de Educação-CNE, Cesar Callegari, afirmou que “se a BNCC do Ensino Médio fosse encaminhada hoje ao CNE, seria amplamente derrotada, porque os conselheiros chegaram à conclusão que está incompleta no que diz respeito aos itinerários formativos e outras questões que precisam ser revistas, em especial a questão da possibilidade da Educação a Distância para o Ensino Médio.” (CALLEGARI, 2018).

De modo geral, é preciso compreender que a chamada “contra-reforma” do Ensino Médio, como chamam os críticos aos quais nos associamos, como bem intuem alguns dos estudantes, diferente de representar uma “inovação” formativa, acaba por agravar as desigualdades de oferta efetiva de possibilidades educacionais aos estudantes de diferentes condições econômicas. Acaba por reafirmar a tradicional dicotomia entre formação humanística e integral para alguns e formação técnica e instrumental para outros. Formar para as carreiras universitárias, de um lado, e mão de obra técnica, de outro.

Como bem aponta Gadamer, muitas das inovações encobrem mais do antigo do que se pode imaginar.

Essa é a razão pela qual as inovações, os novos planos, sejam o que aparece como única ação e resultado da razão. Mas isto é assim apenas aparentemente. Inclusive quando a vida sofre suas transformações mais tumultuosas, como ocorre em tempos revolucionários, em meio à aparente mudança de todas as coisas conserva-se muito mais daquilo que era antigo do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validez. (GADAMER, p.349-350)

Por isso é importante um olhar histórico cuidadoso, no sentido de compreender o que está efetivamente em jogo na proposta de Reforma do Ensino Médio. Em que medida tais mudanças, sob a aparência de “flexibilização” curricular e oferta de “possibilidade de escolha” aos estudantes, amplia ou reduz as possibilidades de propor uma formação pautada pelo princípio do diálogo, da experiência e do cuidado que temos defendido na tese? A resposta parece óbvia: as possibilidades reais se vêem severamente reduzidas. Sob o fetiche na inovação e da mudança são reafirmados os preconceitos de classe que construíram a história da formação secundária no país.

Entre as principais críticas dirigidas à nova proposta, sobretudo nas audiências públicas, encontramos uma boa síntese das objeções levantadas na sistematização apresentada por Ferreti e Ribeiro da Silva (2017, p. 395-396):

Então, a questão dos itinerários, sinceramente, da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entendem de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios (referindo-se ao fato de que no Brasil existem próximo a três mil municípios com uma única escola pública de Ensino Médio, o que inviabilizaria a escolha por parte dos estudantes). (Daniel Cara, Campanha Nacional pelo Direito à Educação)

A nossa experiência de Ensino Médio integrado tem revelado alguns aspectos positivos: primeiro, que ela tenta articular, num mesmo espaço escolar, a formação geral com a formação profissional, sem sonegar o direito à cultura, sem sonegar a arte, sem sonegar a sociologia, sem sonegar a formação ampla. (Adilson Cesar de Araújo, Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais)

A fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público. (Iria Brzezinski, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE)

Não é possível, não é possível pensar em como melhorar o ensino médio só pensando na mudança curricular. [...] Nós precisamos pensar aqui em como nós vamos melhorar a infraestrutura das escolas [...], em como nós vamos valorizar os profissionais da educação. O que está colocado para nós nessa medida provisória é desresponsabilizar o Estado. [...] Aqui, a flexibilização é no sentido da privatização. (Marta Vanelli, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE)

Quando eu reduzo a formação básica comum à metade do currículo, eu estou destruindo a ideia de ensino médio como educação básica. (Monica Ribeiro da Silva, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio)

As posições favoráveis de alguns estudantes a respeito da reforma, levando em conta o que sabem sobre o tema, aponta para a reafirmação do senso comum sobre a “maior liberdade” de escolha, supostamente dada aos jovens por meio dos chamados percursos formativos. Essas posições predominaram entre os alunos das escolas privadas, numa clara reafirmação do discurso neoliberal. Em certa medida, nas classes mais abastadas, realmente os percursos formativos aparecem como uma possibilidade de concentração de estudos, especialmente para aqueles que se dirigem às carreiras universitárias. *“Gostaria de me especializar na área das exatas, tendo oportunidade de seguir nesse caminho ainda no Ensino Médio”* (jovem/X); *“matérias opcionais devem ter uma maior gama para que o aluno escolha o que quiser.”*(jovem/S); *“liberdade ao aluno para escolher o que realmente quer, mas sem tirar matérias importantes como filosofia e sociologia, que realmente levam o aluno a pensar e refletir sobre o mundo, mas também focado no vestibular e na profissionalização para formar um aluno consciente e com uma boa formação.”*(jovem/C).

Entretanto, para os jovens pobres, em sua grande maioria frequentadores da escola pública, as “oportunidades de escolha” não chegam a se configurar efetivamente como “opções”, já que são premidos pela necessidade de ingresso rápido na atividade produtiva, quando já não são trabalhadores em condições subalternas e precárias.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a reforma está situada no contexto da disputa:

pela hegemonia político-ideológica relativa ao sentido, às finalidades e ao formato do ensino médio brasileiro. Tal disputa é histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo. (FERRETI; RIBEIRO DA SILVA, 2017, p.400)

Contraditoriamente, os jovens também falam da “pressão” por escolher suas carreiras profissionais, para o que, muitas vezes, não se sentem efetivamente preparados. Os alunos afirmam “*que é errado um jovem escolher uma área do conhecimento precocemente.* (jovem/ER); “*é muita pressão pra escolher uma coisa que tu nem conhece direito*” (jovem/C); “*como é que eu já vou saber?*”(jovem/X)”. Há uma tendência de acelerar tais processos e racionalizá-los a tal ponto que, despidos do valor de experiência, acabam por representar uma adesão ao desejo dos adultos, pais, familiares, educadores, sem que isso represente efetivamente uma construção existencial dos jovens estudantes.

Ou ainda, de modo mais contundente:

Quando a gente entra no ensino médio e não sei o que vou fazer, eu estou no terceiro e ainda não sei o que vou fazer. Se eu tivesse escolhido ficaria sem aprender outras coisas. (jovem/ER)

Nossa personalidade muda muito na adolescência. Sou muito jovem para saber o que quero fazer na faculdade. (jovem/C)

Hoje não sei o que desejo na faculdade daí vou ter que decidir o caminho já no Ensino Médio? Posso mudar de opinião. (jovem/C)

Sou contra a reforma, pois não tenho maturidade para escolher a carreira que irei seguir, as escolas não têm estrutura para atender esta reforma. (jovem/L)

A gente se sente inseguro para escolher entre as humanas ou as exatas. Cada vez mais estão antecipando esta decisão. (jovem/S)

A antecipação da decisão de que área seguir vai prejudicar a escolha. (jovem/S)
Não tenho opinião formada. A escolha do aluno tem a ver com a maturidade e o Ensino Médio é para gente se conhecer. (jovem/L)

Tenho medo de fazer opções no Ensino Médio e não ter base para o Ensino Superior. (jovem/X)

No entanto, quando o jovem age a partir da pressão e do desejo externo, o indivíduo tem sua atenção desviada da tarefa, diminuindo as possibilidades de manifestar sua motivação intrínseca. Dessa forma, passa a ser marionete da autoridade, ou das recompensas. Passa a ter sentimentos negativos, pressões, obrigações, prazos fatais, punições e ameaças. Essas

características foram evidenciadas nos relatos dos jovens das escolas públicas e privadas, onde a contexto externo, família, educadores, mundo do trabalho geram uma pressão que compromete a motivação intrínseca e o jovem já não sabe o que deseja e nem porque está agindo de certa forma.

Para tanto, é chegada a hora de repensarmos nossas práticas educativas, pois os jovens percebem e sinalizam seu desejo de autonomia para construir seu projeto de vida. No entanto, sentem-se temerosos, pois não foram preparados para liberdade, e sim condicionados e orientados por um imaginário normalmente alimentado pelos adultos nos quais tem dificuldade de confiar.

Ficou evidente nos relatos dos jovens o desejo por uma formação integral, humanista, que possibilite situações práticas, com experiências de sentido. Os alunos demonstram interesse em conhecer e desenvolver suas habilidades, como também a preparação para o ingresso no Ensino Superior. O destaque foi para que as atividades do currículo estejam relacionadas a desafios e temas relacionados à vida cotidiana e suas necessidades. Com os relatos, foi possível evidenciar a crise de identidade do Ensino Médio e a insegurança dos profissionais e alunos que habitam este espaço.

Os pressupostos dessa educação com sentido de experiência têm como essência o cuidado que valoriza a interação entre as pessoas a partir do diálogo e o cuidado com a vida cotidiana. Compreendemos que, para aprender, o jovem precisa ter desejo, curiosidade, interesse, ou ser desafiado para que mobilize conhecimentos, atitudes, valores e emoções para resolver os desafios da vida.

Propor desafios que estejam relacionados aos interesses, necessidades dos jovens ou que desperte a curiosidade dos mesmos contribui para romper com o entendimento de que formação é só instrução, mas sim experiência, contribui para a formação de sujeitos produtores de conhecimento, conscientes de seu papel histórico e da possibilidade de mudança.

Para isso que propomos dar voz a todos para narrarem suas experiências compreendendo, assim, que a verdade não está só no adulto, por ter vivido mais tempo, e nem nas coisas, mas sim no sentido que construímos a partir das coisas que nos acontecem.

Destacamos como premissa do educar com sentido de experiência, a comunicação dialógica, o cuidado com os afetos, o autoconhecimento e autocuidado, empatia, cooperação e autonomia. Destacamos que essas premissas também fazem parte, em tese, das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC tem como propósito, teoricamente, contribuir para a construção de uma sociedade mais ética democrática, responsável, sustentável e solidária, que respeite e promova

a diversidade e os direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza. A BNCC, principalmente a proposta para o Ensino Médio, a qual não foi aprovada, ainda, tem sido criticada por especialistas, críticas as quais apresentaremos no decorrer dessa tese. No entanto, as dez competências propostas são coerentes com o educar com sentido de experiência. Ocorre que uma lista coerente de “competências” não garante, absolutamente, práticas educativas com valor formativo experiencial, exceto se elas se materializarem em práticas educativas cotidianas.

Conforme divulgado pelo Ministério da Educação, consta no documento da Base Nacional Comum Curricular dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a Educação Básica, são elas:

Conhecimento – valorizar e utilizar os conhecimentos históricos construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e intervir na sociedade.

Pensamento científico, crítico e criativo – exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento crítico, científico e a criatividade para investigar, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

Produções artísticas – valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais para participar de práticas diversificadas de produção artístico cultural.

Comunicação – utilizar diferentes linguagens, verbal, corporal, visual, sonora, e digital, bem como conhecimento das linguagens artística, matemática e científica para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Cultura digital – compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Autogestão – entender o mundo do trabalho e planejar seu projeto de vida pessoal, profissional e social para fazer escolhas em relação ao futuro com liberdade, autonomia consciência crítica e responsabilidade.

Argumentação – argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitam e provocam os direitos humanos, a consciência sócio ambiental e o consumo responsável, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo e dos outros.

Autoconhecimento e autocuidado – conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções, e as dos outros, ter auto crítica para compreender-se na diversidade humana, cuidar da saúde física, emocional, lidar com suas emoções e as dos outros.

Empatia e cooperação – Exercitar a empatia, o diálogo a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos; acolher e valorizar a diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.

Autonomia – agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e sólidos. (BRASIL, 2017).

De modo geral, os alunos foram críticos em relação às práticas pedagógicas de seus professores, à falta de respeito a suas necessidades e interesses, às incoerências entre a proposta humanizadora da rede de escolas confessionais e uma prática docente que muito frequentemente foca apenas na avaliação e nos resultados.

Os alunos que trabalham no turno contrário são os das escolas públicas e da escola assistência da Rede La Salle. Isso demonstra as realidades sociais distintas, onde a concepção de juventude se apresenta com diferentes representações, pois os que trabalham não tem tempo nem liberdade para gozar das irresponsabilidades da adolescência e retardar a preocupação com a profissão, pois necessitam de trabalho para sua sobrevivência.

Já os alunos das escolas privadas de uma classe média e alta, gozam de uma moratória social, que, segundo Margulis e Urresti (1996), significa viverem um período mais longo com despreocupação e isenção de responsabilidade para inserirem-se no mundo do trabalho, tendo a família como apoio e tolerância, permitindo a continuação dos estudos sem trabalhar.

Essas são as angústias, medos, tensões, desveladas durante as conversas com os jovens, as quais as escolas, educadores e pais têm dificuldade de compreender, pois vivemos em um mundo com tantas exigências, que não permite sermos humanos e desenvolvermos nossa capacidade singular de aprender e se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Muitos autores têm dado atenção às mudanças que afetam o universo social e psíquico dos jovens de hoje. Alguns nomeiam estas mudanças como “novas sensibilidades” (ROCHA; ALMEIDA; EUGENIO, 2006), outros propõem “novos mapas do afeto” (ALMEIDA; EUGENIO, 2006), ou “novas expressividades” (PAIS, 2006), “novas sociabilidades” (DAYRELL, 2005) e, por fim, novas “identidades” (BAUMAN, 2005), ou “identificações” (MAFFESSOLI, 2007). Entretanto, algo comum a todas essas “novidades” juvenis foi o desejo de serem escutados e reconhecidos em suas singularidades. Representando o discurso de muitos outros, uma jovem da escola X declara “*queremos mesmo é aprender algo que faz sentido pra vida*”.(jovem/X). Ou outro jovem estudante, da escola S, “*os alunos atualmente funcionam como máquinas para passarem em vestibulares e se preparam apenas para as provas mas tem dificuldades de se relacionar com os colegas. Queremos é algo que dê vontade pra vida.*”(jovem/S).

Durante a pesquisa, percebemos que não existe um único jeito de ser jovem, e sim juventudes que variam de acordo com a classe social, o lugar onde vivem as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural. Ainda assim, algo subjaz a todas elas, a vontade de experiência!

Já dizia Cora Coralina (1984): “nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas”. Para que isso ocorra, precisamos de tempo e disponibilidade para sentir, pensar, escutar e dialogar. Talvez esse tempo e disponibilidade tenham a ver com aquilo que Walter Benjamin referia ao tratar a “revolução” não como a locomotiva da história, mas como o travão de emergência que precisamos acionar quando o nosso comboio parecer desgovernado.

“Marx diz que as revoluções são a locomotiva da história universal. Mas talvez as coisas se passem de maneira diferente. Talvez as revoluções sejam o gesto de acionar o freio de emergência por parte do gênero humano que viaja neste comboio.” (BENJAMIN, 2010, p. 154).

4.3 ESCUTA DAS (MICRO)POLÍTICAS: O LUGAR DO CUIDADO

Para compreender a singularidade dos jovens e suas experiências formativas é necessário também conhecer e interpretar como se constroem as práticas educativas e as relações como formas de cuidado ou “descuido” com a própria vida. Normalmente associado às práticas da educação infantil, o “cuidado” desaparece das discussões educacionais quando se trata de discutir a educação dos jovens ou dos adultos, como se cuidar fosse coisa destinada apenas às crianças.

Uma pesquisa rápida na web associando os descritores “educação” e “cuidado”, elenca uma infinidade de textos e pesquisas que apontam para a Educação Infantil, o cuidado com bebês, as relações entre educadores, especialmente mães, e seus educandos. Uma fala do gestor/X ratifica essa tendência comum de colocar o “cuidado” como tema quase exclusivo da educação de crianças pequenas. *“Acolhimento, cuidado é fundamental para as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio precisamos definir uma identidade que garanta bons resultados na aprovação em instituições federais.”* Para este gestor, isso significa que os jovens não precisam se cuidar e serem cuidados, mas sim apenas aprender conteúdos para garantir sua aprovação. Como se aprender e cuidar(-se) não estivessem intimamente relacionados.

No entanto, para Boff (2012), alinhado com a perspectiva heideggeriana, o “cuidar e ser cuidado são duas demandas fundamentais de nossa existência pessoal e social” (p.182). O cuidar está relacionado à forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros, é o modo de ser no mundo. Tem relação com a forma como nos relacionamos. Podemos afirmar que hoje vivemos um mundo de relacionamentos um tanto esvaziados em *“que não temos tempo para o outro nem para nós mesmos”* (gestor/L). Para Boff, o cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade. A partir do cuidado, identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações uma forma de política cotidiana. Esse agir expressa nossa “natureza” humana, a qual não se “encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o ethos fundamental humano”. (BOFF, 2012, p.1)

Esse humano que habita “*um universo totalmente tecnológico, mas com necessidades de conviver e interagir*” (gestor/C), demanda que as pessoas compreendam a realidade do outro, saindo de sua própria autorreferência estrutural. Esse é o principal aspecto da dimensão ética do cuidado referido por Noddings, para quem a realidade do outro nos chega de forma empática. O cuidado, aqui, representa um acordo, pois existe envolvimento entre as pessoas e promove o bem estar do outro, logo, é uma atitude relacional. (LUZ; MIRANDA, 2010, p.1144-1145)

Essa atitude relacional abre caminho para a razão relacional, o espírito da delicadeza, o sentimento profundo em detrimento a uma razão analítico-instrumental. “A centralidade não é mais ocupada pelo logos razão, mas pelo pathos do sentimento.” (BOFF, 2000, p.45). Quando isso acontece, permite que os educadores e a equipe diretiva das escolas tenham uma relação de proximidade com os jovens a partir da confiança estabelecida, proporcionando espaço para o diálogo, visando conhecer as necessidades e interesses dos jovens. O campo do cuidado é, essencialmente, o campo das relações, dos encontros, dos modos de viver juntos. Por isso mesmo, trata-se, sempre e, antes de mais nada, de uma política, um modo de habitar o espaço comum, a vida coletiva, o espaço dos encontros.

Compartilhamos da compreensão segundo a qual:

Toda a produção dos homens no mundo é política. E toda política é ao mesmo tempo macro e micropolítica, fabricada por ambas as segmentaridades entrelaçadas. Interessa-me (interessa-nos) profundamente o estudo desse plano micropolítico de produção do mundo. É porque é aí que se fabricam os territórios existenciais. É aí que ocorrem os processos de subjetivação. (FEUERWERKER, 2014, p.23)

Assim, toda forma de relação, de construção das rotinas, de proposição de atividade, de organização do currículo, é macro e micro política, simultaneamente. Macropolítica na medida em que se ancora em discursos institucionais, teóricos, organizacionais, que respondem à política educacional formalizada. Micropolítica porque, invariavelmente, se materializa em ações de sujeitos concretos, que, no encontro com outros sujeitos, recriam cotidianamente os modos de existir e conviver. Com isso, queremos dizer que sempre há uma “produtividade” micropolítica oriunda das relações, dos encontros, numa completamente determinada pelas macropolíticas. Trata-se, portanto, de um espaço aberto à ressignificação e reinvenção da realidade objetiva.

Nesse sentido, até mesmo “a política, nos espaços de governo, também é fabricada micropoliticamente (FEUERWERKER, 2014, p.68). E é justamente esse potencial micropolítico das formas de fazer educação que consideramos extremamente fértil para práticas de transformação.

Os educadores reconhecem que a escuta das culturas juvenis é condição indispensável para a fabricação de micropolíticas do cuidado cotidiano. Entretanto, também sabem muito bem das limitações a que estão expostos, por inúmeros motivos. Isso ocorre, pois *“nós somos movidos por aquilo que os alunos desejam, ou assim deveria ser.”* (gestor/C)

Apesar de alguns gestores mencionarem que estão atentos às características juvenis, isso não acontece na grande maioria das instituições, pois *“os diretores nem querem saber o que os alunos pensam, eles só ditam regras”* (jovem/ B). *“Quando dão abertura para nós é porque desejam alguma coisa”* (jovem/B). Pois o *“colégio tem muita regra e controle e dizem que é para o nosso bem”* (jovem/B). Essas percepções dos jovens sobre a fala e as ações dos educadores e das equipes diretivas demonstra insegurança e falta de transparência nas relações confundindo o cuidado com controle ou manipulação. O cuidado se vê, boa parte das vezes, reduzido ao controle e ao disciplinamento. Nesse sentido, a equipe diretiva e os educadores necessitariam compreender que:

a maneira de cuidar precisa ser bem compreendida e não deve ser feita sob a forma de uma manipulação ou de um “controle” sustentado e orientado por modelos preestabelecidos. Uma tal maneira manipuladora e sufocante de cuidar não disfarça a vontade de dominação que a sustenta. Por isso, excessos também podem acontecer no exercício do cuidado. Quando invasivo, ele impossibilita que o outro consiga ser ele mesmo e realize suas possibilidades a fim de se tornar um si mesmo próprio. (ROCHA, 2013, p.458)

Para Rocha, cuidar das pessoas não significa apenas se ocupar com elas para também se preocupar *“com solicitude e desvelo, de quem lhes pede acolhimento e ajuda.”* (2013, p.458).

Entretanto, esse pedido de acolhimento e ajuda nem sempre é explícito pelos jovens, ou percebido pelos educadores e equipes diretivas. Isso ocorre porque, segundo Boff (2000, p. 11), a chamada *“sociedade do conhecimento e da comunicação está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas”*. A preocupação das equipes diretivas em *“dar conta de todas as demandas de metas, conteúdos, famílias, eventos, não permite que façamos as coisas com calma, somos muito tarefairos, falta tempo pra cuidar do que importa”* (gestor/S, grifos nossos). Essa rotina escolar demanda tempo e energia dos profissionais, porém não se prioriza de fato o que importa para o jovem, para o educador e para a equipe diretiva. Isso demonstra que no ambiente escolar existe a necessidade de autocuidado para que se possa também cuidar do outro em um movimento de humanização.

Aprender a cuidar e permitir-se ser cuidado não é tarefa fácil, pois só cuida e é cuidado quem experienciou relações afetivas respeitadas, de reconhecimento da alteridade. Como bem ensinou Paulo Freire, *“o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro [...]”*

(2015, p. 23). Defendendo o cuidado como fundamento da existência do humano por meio do diálogo, Freire associa diretamente o cuidado a essa condição de abertura à alteridade, pois “somente na comunicação tem sentido a vida humana.” (2015, p. 89). Dois espaços privilegiados para aprendizagem do cuidado são a família e a escola. No entanto, ambos estão sufocados pelas demandas econômicas, sociais, políticas, que fazem parte do mundo em constantes mudanças, exigindo das pessoas sobreviverem apesar das diversidades. Esse cenário colabora e compromete para que as relações entre as pessoas sejam superficiais, frágeis, competitivas e opressoras.

As famílias apresentam dificuldades para lidar com suas fragilidades, depositando expectativas de que a escola resolverá todos problemas de seus filhos. Entretanto, os profissionais da escola entendem que é obrigação da família atender as necessidades básicas de seus filhos. Nesse jogo de empurra-empurra, o jovem fica vagando pelos espaços tentando dar conta de suas necessidades. Muitas vezes, são os *“colegas que me escutam, conversam comigo e me dão todo apoio e não a minha família e nem os professores”* (jovem/EA).

Também, existem situações nas escolas públicas em que *“o jovem vem com roupa suja, às vezes com fome e temos que resolver estas demandas além da aprendizagem”*. (jovem/EA). *“Muitos jovens vêm para escola para ter o que comer, por exemplo, e para sair do ambiente familiar perverso e agressivo.”*(gestor/EA). Esses são exemplos de ausência de cuidado, desamor e desrespeito. Porém, nas escolas privadas, outras formas de descuido também expressam de modo contundente: a preocupação é com os *“alunos que sofrem com a pressão da família, exigindo serem os melhores da turma, para garantir uma aprovação em uma universidade pública.”*(gestor/B). *“Os pais exigindo deles que sejam tudo que não foram, e às vezes sem nem saber o que realmente seria isso...”* (gestor/B). *“Muitos deles [jovem] se deprimem, tem crises graves, sem encontrar com quem contar além da escola.”* (gestor/L).

O abandono e a falta de cuidado ocorrem de várias formas, uma delas é quando as famílias *“acreditam que os jovens devem dar conta, sozinhos, de suas aprendizagens e dificuldades na escola, pois já são grandes e não orientam nem acompanham o desempenho de seu filho, apenas cobram bons resultados dele e do colégio”*. (gestor/C)

Nesses casos, mudar a postura dessas famílias não é tarefa fácil, pois, segundo Trezzie Berkenbrock-Rosito (2010):

ocuidado não se ensina. Não há possibilidade de aprender o conceito de “cuidado” apenas com uma aula muito bem articulada. (...)Mas, sim quando os “profissionais que participam de uma gestão escolar, presente, na sua prática cotidiana, uma atitude de cuidado. Se a prática estiver descolada da teoria, a aprendizagem será nula, porque

é possível que a aprendizagem se dê a partir de um modelo e não a partir de uma sugestão. (2010, p.126)

Isso significa que os profissionais precisam ser referências de cuidado, tanto quanto possível, para que a família e os jovens aprendam a partir do exemplo. Entretanto, isso nem sempre é possível, pois os educadores também têm suas fragilidades no cuidar de si e, conseqüentemente, no cuidar do outro.

É fundamental que os educadores ampliem sua consciência, visando desenvolverem-se profissionalmente e pessoalmente. Nesse caso, a consciência cuidadosa é compreendida como:

um estado de espírito conhecedor, um olho que aprendeu a observar o que está além do que se vê, um ouvido que ouve o que está mais para lá dos sons, um entendimento que é capaz de interpretar além do que se compreende à primeira vista, enfim, aquela capacidade de sentir existencialmente o que está acontecendo naquele exato momento e de compreender, no todo vivido até ali, o real significado do que está sendo percebido. (TREVISOL, 2003, p.10)

Para contribuir com a ampliação da consciência dos educadores é fundamental as escolas investirem em formação permanente, visando escutar, dialogar sistemática e francamente com os educadores para compreender também suas demandas, suas angústias, suas necessidades dos profissionais. Os educadores precisam ser cuidados, precisa-se dar tempo, espaço e voz para eles. Dessa forma podem compartilhar suas experiências de sucesso, fracasso, construindo em grupo soluções e relações de confiança, de respeito, as quais favoreçam a aprendizagem e as mudanças em suas práticas escolares. Isso implica não apenas investimento “afetivo” e pedagógico, mas investimento econômico sistemático em políticas de formação dos professores.

Quando se fala em recursos para pagamento de horas para reuniões dos educadores, por exemplo, sempre entramos em conflitos, entre o “pedagógico” e o “administrativo”, pois a necessidade existe e os recursos são escassos. Mas não é só uma questão de recurso, e sim também de concepção pedagógica e estratégia educacional. Como aponta um dos educadores, *“supervisor administrativo do colégio não permite, pois considera este momento como despesa e que a supervisão educativa não precisa se reunir com frequência com os educadores, pois o trabalho deles é na sala de aula com os alunos e não a escola ficar pagando horas para tanta reunião.”* (gestor/L).

No universo da escola pública, os desafios de formação (cuidado) dos professores não são menores. Os pesquisadores da área são unânimes em apontar que não existe uma política nacional de formação de professores consolidada, e as práticas existentes normalmente apontam para formas excessivamente pragmáticas de “treinamento”, como se disso dependesse a

qualidade do ensino. Somam-se a isso a histórica falta de investimento na área e a má tradição de formação continuada como práticas pontuais em determinados momentos do ano, ao contrário de rotinas sistemáticas e continuadas de formação permanente de caráter crítico-reflexivo.

Essa discussão é antiga e a percepção é de que o “pedagógico” fica refém se submetendo aos desmandos do “administrativo”, pois é esse quem gerencia os recursos da instituição ou do próprio Estado. Nesses momentos, evidenciam-se as disputas de poder e competição, desfocando-se do real sentido da existência de uma instituição educacional. As relações no ambiente escolar ficam comprometidas, prejudicando a qualidade de vida no trabalho e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, pois acaba restando pouco e, às vezes, nenhum espaço para dialogar, aprender e desenvolver-se em práticas educativas que façam sentido para jovens e seus educadores.

O ambiente escolar reproduz as relações cotidianas de um mundo produtivo de competição, medo, insegurança, na contramão de uma educação humanizadora. O espaço escolar está estruturado de uma forma que rouba das pessoas a sua consciência, o seu tempo e a sua vida. Por isso, precisamos repensar as instituições de educação a partir de relações de cuidado que valorizem o diálogo e a experiência como prática educativa não só para os jovens estudantes, mas também para os profissionais que habitam o espaço escolar.

Para isso, é fundamental que as equipes diretivas das instituições de educação também ampliem sua consciência afim de que estimulem, incentivem e propiciem a todos, no ambiente escolar, condições de crescimento pessoal, cognitivo e afetivo. Entretanto, os *“profissionais que trabalham nas escolas não foram educados dessa forma, com espaço para o diálogo e escuta e sim tudo muito rígido e conservador, temos dificuldades de fazer mudanças.”*(gestor/S).

Tais políticas e práticas de cuidado e formação não poderiam ser sazonais e reféns de programas de governo. Macro e micropolíticas do cuidado, ou seja, programas institucionais e práticas cotidianas precisam de um sentido de continuidade e investimento sistemático. A isso nos referimos por considerarmos que “agir de acordo com o cuidado significa viver num momento presente, mas com a consciência da temporalidade, isto é, de pertença a um passado e com capacidade de projetar um horizonte.” (DALBOSCO, 2006, p.1125). Essa consciência da historicidade e do sentido de futuro contribui para compreender o modo prático de ser-no-mundo adotado por este profissional e o “fenômeno da vida em sua totalidade.” (DALBOSCO, 2006, p.1125).

Precisamos despertar a sensibilidade dos educadores para relações cuidadosas que, segundo Paulo Freire (2003), devem primar pelo respeito ao outro e pela busca da beleza das relações, repudiando as formas de desrespeito e dominação que corroem e deterioram a prática educativa. Esse desrespeito e dominação ocorre não só nas relações entre os profissionais, mas também com os jovens estudantes. Os jovens mencionaram que *“os professores nos cobram presença em atividades de simulado na parte da tarde, mas eu trabalho e não posso faltar em minha responsabilidade. Aí, ameaçam dizendo que ficarei com zero. Eles não conhecem nada da nossa realidade.”* (jovem/S). *“A professora não tá nem aí pra gente... o negócio é mostrar que ensinou tudo que precisava pra gente se sair bem no simulado e ela serelogiada.”* (jovem/C). *“Se ele [o professor] não tem noção da minha vida, como pode dizer que eu não faço só porque eu não quero, porque eu sou escorado?”* (jovem/B). *“Fala de mim e nem sabe quem sou eu, esqueceu até meu nome...”* (jovem/EA).

Fica evidente com esses relatos que existe a necessidade dos educadores escutarem os jovens para compreenderem suas realidades. Para que isso ocorra é necessário que esses profissionais:

compreendam o cuidado como atitude fundamental de um modo-de-ser no qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com carinho, Heidegger aponta que a origem humana está no cuidado e que esse cuidado possui uma anterioridade que imprime, mantém e domina o ser-no-mundo. O cuidado é a primeira marca humana. Logo, o cuidado pensado aqui é entendido como ocupação e preocupação para fora de si. Essa ocupação tem o sentido primeiro de preservação de um outro, que se caracteriza pela ação: ação de cuidar. Nessa perspectiva, cuidar é tarefa de todos, como cuidar do planeta, do país, da cidade, do outro, do familiar ou não familiar, da criança, do idoso, do que sofre, do que chora, do que pede e do que não pode pedir. (LUZ; MIRANDA, 2010, p.1144-1145)

Tanto os jovens como os profissionais da equipe diretiva reconhecem a importância da acolhida, do respeito e do diálogo para que as relações no ambiente escolar favoreçam suas aprendizagens. Evidencia-se isso no relato de que *“adoro quando o professor dá espaço para que eu esclareça minhas dúvidas; me recebe sempre bem quando chego no colégio, e, muitas vezes, ele consegue reconhecer só pelo meu olhar que eu não entendi a explicação”* (joven/S). Essa conexão sensível com os estudantes, que pressupõe descentramento narcísico, envolve uma micropolítica dos gestos, dos olhares, da escuta, aquilo ao que Winnicott se refere ao conceber que há uma linguagem própria do cuidado, que não é feita apenas de palavras, mas de mínimos gestos. (PHILLIPS, 2006).

Isso envolve assumir que “cuidar das coisas implica em: ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. (BOFF, 2000, p.45)

Esse afinamento de ritmos, entre jovens, seus educadores e as equipes diretivas requer uma atitude madura, que implica deslocar-se de si mesmo, abrir-se ao outro, visando a aprendizagem de todos, o bem comum. Percebe-se a necessidade de que o educador estabeleça com seus alunos uma relação de cuidado que deve ser construída a partir do diálogo respeitoso visando conhecer os jovens e não com autoritarismo e ameaça. Nem sempre foi o que ouvimos dos jovens. *“Os alunos se sentem obrigados a participar de algo apenas para conseguir nota/passar na matéria”* (jovem/S). Os jovens/S propõem que o *“professor poderia cativar a participação do aluno de outra forma e não através de nota e obrigação, falta diálogo.”* Ou ainda: *“Querem me transformar numa outra pessoa, sem perguntar pra mim...”* (jovem/ER).

Para Teixeira Silva, o “trabalho de cuidar” não pode:

ser regido pela lógica da intervenção, da transformação de uma coisa em outra, de dominação, e sim, pela consideração de que cuidar é, antes, um modo de ser; não de fazer, simplesmente. A relação de cuidado é de convivência, interação, no sentido de que o eu e os outros saem afetados e são transformados na relação de presença. (TEIXEIRA SILVA, 2017, p.484)

Essa relação de presença, em algumas comunidades educativas, deveria ser de acolhimento, principalmente nas escolas da rede confessional, mas nem sempre isso ocorre. Existe um controle dos *“funcionários que não permitem que os alunos tenham manifestações de carinho, não podem dar as mãos, se abraçarem e muito menos sentar no chão”* (jovem/B). Alguns alunos intuem muito claramente o que acontece, ao afirmarem que *“parece que eles [professores] têm medo da gente se tocar. Como se simplesmente tocar no outro já fosse ser algo sexual ou proibido.”* (jovem/B). Essas atitudes dos *“funcionários fazem com que eles também fiquem estressados por terem que ficar no controle e cobrando dos alunos.”* (jovens/B). *“Não pode nem pegar na mão de alguém... eles têm medo não sei do quê. Acho que estão mantendo as regras de outro tempo. Não precisa ser mais assim...”* (jovem/C).

Isso sugere que os jovens e os funcionários estão insatisfeitos com a situação, porém não existe um movimento para compreender os motivos pelos quais essas “regras” foram instituídas e se mantêm acriticamente. Esse cuidado para esclarecer e compreender os sentimentos dos envolvidos possibilitaria criar um ambiente educativo mais humano e respeitoso. No entanto, o que acontece em algumas realidades é que o jovem *“vem para escola para ter uma nota boa na média e não vem para crescer como pessoa”* (jovem/S). Tem jovens

que optam em “*decorar isso agora, para passar e depois vão ver o que acontece lá na frente.*” (jovem/S). Isso significa que alguns alunos acabam se submetendo à dinâmica do sistema educacional, valorizando o resultado, apenas a sua aprovação, e não tem uma consciência de valorização da formação humana integral. Assim como os jovens têm educadores que também coabitam o sistema educacional e desejam “*doutrinar os alunos.*” (jovem/EA). Assim como “*tem professor que entra na sala e nem está aí para o aluno, se ele está aprendendo, pois o salário dele vai estar depositado no final do mês. Quer dizer, às vezes não vai estar, né?! [risos]*” (jovem/ER).

São várias as críticas dos jovens das escolas públicas em relação à falta de respeito e cuidado dos educadores com a aprendizagem de seus alunos. Afirmam que o “*processo de aprendizagem ocorre não apenas com provas, mas sim a partir da interação do aluno com o professor, seus colegas e o meio onde convive. Eles falam isso, mas não fazem na prática.*” (jovem/ER).

Nesse sentido, o educador e a equipe diretiva dos colégios também precisam avançar e compreender que “o modo de ser no mundo exclusivamente como trabalho pode destruir nossas melhores possibilidades.” (BOFF, 2012, p. 113). O resgate do cuidado não se faz exclusivamente pelo trabalho, mas sim “pela forma de entender e realizar o trabalho. Para isso, o ser humano precisa voltar-se sobre si mesmo e descobrir seu modo-de-ser-cuidado,” para descobrir seu ‘modo-de-ser’ e, conseqüentemente, seu ‘modo-de-ser-no-mundo’”. (BOFF, 2012, p. 114). Nesse sentido, Boff (2012) afirma que “o cuidado das pessoas, das sociedades e da natureza será a atitude mais adequada e imprescindível para a nova fase da história da humanidade e da própria terra.” (p. 182).

Por isso, o cuidado é o fundamento para qualquer interpretação que dermos do ser humano. Se não tomarmos o cuidado como base, não conseguiremos compreender o ser humano. Ele, o cuidado, funda um novo ethos: a forma como organizamos nossa casa, o mundo que habitamos com os seres humanos e com a natureza. (BOFF, 2005)

Contribuindo com este modo-de-ser-cuidado, compartilhamos os ensinamentos de São João Batista de La Salle, fundador das escolas da Rede La Salle. Para São João Batista de La Salle, a educação lassalista deve ser conduzida com a firmeza de pai e ternura de mãe, “centrada na pessoa do aluno e de cada aluno para que a intervenção pedagógica resgate o desejo, a alegria e o sabor de aprender. Reafirma a importância de conhecer o educando, conectar-se ao seu percurso histórico; e a pessoa dele, procurando efetivamente conhecê-lo e respeitá-lo.” (HENGEMÜLE, 2011, p. 112)

Para que isso aconteça é importante que os profissionais das escolas compreendam que cuidar é oportunizar espaços para o diálogo, escuta, tempo para pensar, para construir caminhos, de acordo com o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada jovem.

O tipo de cuidado que se espera de uma equipe diretiva é aquele em que essa se importa com o professor e o aluno, que desenvolva uma relação de afeto, do que é afetado e afeta positivamente e não negativamente. Dessa forma, os professores conseguem educar seus alunos a fim de contribuírem para o desenvolvimento de seres sensíveis e lúcidos aos desafios humanos da atualidade.

As cinco escolas confessionais privadas têm como filosofia valorizar a educação fraterna e solidária educando para o bem viver. Porém, percebeu-se que essas não estão imunes a relações de conflito entre educadores e alunos e entre os profissionais que trabalham na instituição.

Isso significa que, para se chegar no bem viver, é necessário viver bem no cotidiano. Tanto as escolas privadas confessionais, quanto as públicas têm esse desafio. Para que isso aconteça é preciso que os profissionais que habitam o espaço escolar saibam ouvir, dialogar, motivar a equipe, viabilizar a formação permanente dos docentes, vivendo cotidianamente exemplos de coerência entre o que pensam, falam e fazem.

No entanto, isso só ocorrerá quando os profissionais da educação compreenderem a importância do cuidado como sendo:

a dimensão existencial da ação assumida pelo ser humano para, consciente de sua temporalidade e historicidade, se formar a si mesmo por meio da postura dialógico-compreensiva com os outros e com as coisas. Mas este formar-se a si mesmo só adquire sentido na medida em que o ser humano se descobre e se autocompreende como um ser incompleto que, enquanto tal, precisa buscar permanentemente sua completude, mesmo sabendo que jamais pode alcançá-la definitivamente. (DALBOSCO, 2006, p.1131-1132)

Somos seres inacabados, incompletos, suscetíveis ao erro, inseguros, com medos, angústias, mas em um movimento de vir a ser alguém melhor. São muitas as demandas profissionais e pessoais a que os educadores estão expostos, além da histórica desvalorização da profissão, que exige, da maioria dos professores, uma carga horária de trabalho semanal de 60 horas, principalmente para os educadores e gestores da rede pública.

Os profissionais da rede pública demonstraram maior preocupação com a qualidade do ambiente de trabalho, pois além da precariedade da estrutura física, a falta de professores, os baixos salários geram stress, depressão e angústia, comprometendo a educação dos alunos e a saúde dos profissionais. No entanto, os profissionais da rede privada, em especial as Coordenações Pedagógicas e Supervisores Educativos demonstraram uma insatisfação em

relação a falta de harmonia entre as ações do pedagógico e do administrativo e, apesar de que La Salle empenhou suas ações para que a escola “vá bem”, para um sentimento de pertença grande dos profissionais, mas evidencia-se uma ausência de diálogo, onde estão “*todos juntos no mesmo barco*” (gestor/C), mas com intenções distintas e tudo em alta velocidade.

Percebe-se necessário se resgatar o papel da escola, iluminados na intencionalidade de João Batista de La Salle, pedagogo francês do século XVIII. Ele foi um grande renovador e inovador da escola, e um dos pioneiros na formação de educadores. La Salle defendeu:

a responsabilidade de uma pedagogia da autonomia, como princípio ético do cuidado com a formação da cidadania. Em sua obra *Conduite des Ecoles Chretiennes*, demonstrou uma grande preocupação com a formação humana dos alunos, em paralelo com a formação intelectual. La Salle acreditava na valorização da pessoa do aluno, para formá-lo como sujeito atuante na sociedade. (TREZZI; BERKENBROCK-ROSITO, 2010, p.126)

Para que isso ocorra é necessário que as lideranças estejam engajadas e dispostas a escutar e dialogar, pois se o desejo for só dos colaboradores pode acontecer um confronto com a estrutura de poder. Há micropolíticas das relações que, muitas vezes, contradizem os princípios filosóficos humanistas e defensores da formação ética e estética pautada pela abertura à alteridade. Esse confronto, em algumas realidades, se evidencia quando “*já tentamos conversar com a direção e não adianta, precisamos de mais reuniões com os professores para que melhorem suas práticas, mas não conseguimos aprovação*” (gestor/L). Também mencionaram que “*estou cansada de ficar batendo de frente, temos dificuldades de comunicação, isso está prejudicando minha saúde.*” (gestor/L).

Esses profissionais também precisam de cuidado. Mas cuidado aqui não significa apenas uma postura de solicitude cristã que se dispõe a “*fazer o melhor pelo outro*” (gestor/X). O cuidado implica a defesa da alteridade, do direito do outro tornar-se “si mesmo”, ainda que isso implique termos que lidar com as contradições típicas da vida cotidiana em comum. Cuidar envolve ajudar o outro a ser um “si mesmo próprio” e não apenas um reflexo das minhas expectativas. Entendido por Heidegger, como uma forma de amar, é preciso compreender:

uma distinção fundamental entre essas duas manifestações da Sorge heideggeriana: a Sorge como Besorgen (ocupação) e a Sorge como Fürsorgen (preocupação, solicitude). Com isso, pode-se dizer que cuidar com preocupação e solicitude supõe que aquele que cuida se empenhe para que o outro realize suas possibilidades existenciais e se torne, ele também, um *si mesmo próprio*. (ROCHA, 2013, p.457-458)

Esse espaço para o cuidar libertador pouco existe no ambiente escolar. A *preocupação* que predomina nos ambientes escolares está distante do sentido que lhe atribui Heidegger. Normalmente, a preocupação acaba por significar “tentativa de controle”, sinônimo da angústia que nos assola quando nos damos conta que o controle nos foge das mãos. Diferentemente disso, Rocha (2013) afirma que:

quando se trata da relação homem com os outros homens, os quais, como ele próprio, são também “lançados no mundo” para se tornarem propriamente si mesmos, o cuidado toma uma nova dimensão e, além de uma ocupação, ele é sobretudo um *Fürsorgen*, isto é, uma *preocupação*, e a palavra *preocupação* deve ser entendida no sentido de uma solicitude amorosa. Com os outros homens, o homem não apenas se ocupa, mas se preocupa e, para eles, dirige sua atenção e deles cuida com dedicação e ternura. (ROCHA, 2013, p.457)

Essa preocupação como solicitude amorosa, muitas vezes, se vê inviabilizada, como percebemos nos relatos das equipes diretivas, quando mencionaram como dificuldades das comunidades: *“ter tempo e recurso para que o professor compartilhe suas práticas e planeje em conjunto com seus colegas a partir das necessidades reais e não só das demandas externas”* (gestor/C); *“como contribuir com os professores que resistem às mudanças? alguns não parecem dispostos a se abrir”* (gestor/X), *“até as dificuldades para os professores virem trabalhar, pois não estão recebendo seus salários. Falta o mínimo para eles, imagina como vão conseguir se abrir para as necessidades dos alunos...”* (gestor/ER); *“como garantir a aprendizagem dos alunos quando se tem um número elevado de alunos em sala de aula, suporte zero de formação, isso prejudica o professore e a turma”* (gestor/EA).

Entretanto, em outras comunidades, a preocupação maior era com *“a necessidade de uma gestão profissionalizada”* (gestor/B); *“as questões de infraestrutura”* (gestor/S); *“em melhorar a qualidade de ensino focada no Enem”* (gestor/X) e *“falta de professores em virtude das greves.”* (gestor/ER)

Evidenciou-se, durante as rodas de conversas, que nem sempre existe uma visão comum entre direção e equipe pedagógica, ou entre direção e “administrativo”, ou “administrativo” e equipe pedagógica. Essas percepções distintas geram encaminhamentos e orientações também distintas dentro do espaço escolar, o que contribui para incentivar relações controversas, conflitivas e desmotivadoras.

Isso ficou evidente quando as equipes diretivas falaram de seus “sonhos” para as escolas. As percepções e desejos, em muitas comunidades, eram bem diferentes entres os membros da equipe diretiva. O surpreendente foi que em alguns grupos os membros das equipes diretivas só ficaram sabendo o que seus colegas pensam sobre a escola a partir do encontro

promovido pela pesquisadora, pois não realizam reuniões periódicas para planejamento e avaliação dos processos escolares.

Apesar de mencionarem que esta é uma orientação de Província Lasallista, afirmaram que na escola *“tem muitas demandas que não permitem essa rotina de reunião.”* (gestor/B). Também ficou evidente que as reuniões de professores são mais destinadas para assuntos gerais, burocráticos, planejamento de eventos e festas e, eventualmente, uma ou outra palestra com profissionais externos. Pouco se oportuniza o espaço para estudo sistemático, diálogo e conversa sobre dificuldades dos educadores, ações e projetos interdisciplinares. Ficamos na superficialidade de tarefas que não possibilitam a ampliação da consciência dos profissionais e consequentemente dos alunos.

Um dos caminhos para essa ampliação da consciência é a promoção do *“cuidado, que é a sombra que sempre nos acompanha e nunca nos abandona porque somos feitos a partir dele.”* (BOFF, 2012, p. 64). Com isso, Boff (2012) faz um alerta aos profissionais, para a importância do cuidado como força constitutiva de qualquer prática educativa. Vai nessa mesma direção Paulo Freire ao questionar-se:

o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes a coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. (...) Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. (FREIRE, 2003, p. 141-142).

No entanto, essa boniteza e alegria é incentivada ou não pelos gestores das escolas. Mesmo as equipes diretivas fazendo parte da mesma rede confessional, percebeu-se que o ritmo dos processos na escola, a inspiração, a motivação, o investimento em capacitação ou não de professores, além das inovações pedagógicas estão relacionadas, em grande medida, à postura dos gestores e da direção e não exclusivamente a uma estratégia *“macropolítica”* de gestão da rede. As relações de cuidado e descuido se fazem presentes em todas as comunidades.

Das cinco comunidades educativas da Rede La Salle, a que relatou dedicar mais tempo em projetos, estudos, capacitação e experimentação em metodologias de ensino, foi a escola C. Porém, também tem *“intensificado a quantidade de provas como estratégia para que os alunos estudem.”* (gestor/C). As demais escolas estão preocupadas em *“manter a tradição, fazer o feijão com arroz”* (gestor/B), para garantir a identidade Lassalista.

Nessa condição, percebemos que as escolas seguem o modelo midiático de supervalorização dos resultados apenas no ENEM. Por isso, existem várias *“ações destinadas*

à *preparação para o ENEM, como estratégia de visibilidade*” (gestor/X), como se isso correspondesse à garantia de qualidade educacional. Essas ações e demandas das equipes diretivas expressam que tipo de educação é valorizada na instituição, micropoliticamente, a despeito da orientação doutrinária macropolítica. No entanto, a Proposta Educativa Lassalista prevê e incentiva o protagonismo dos alunos, a utilização de metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida coletiva.

Já nas escolas públicas, os problemas envolvem a falta de professores, de condições físicas mínimas necessárias para que os alunos possam ter aulas decentes. Dessa forma, a intencionalidade pedagógica está muitas vezes desconectada de sua ação, o que sugere ser o cuidado com as “micropolíticas” aquilo que efetivamente impacta o cotidiano escolar, de forma interdependente, mas não determinada pelos discursos dos projetos pedagógicos e das orientações macropolíticas, sendo elas a própria política pública de educação ou as referências doutrinárias confessionais. Em última análise, são as ações cotidianas, os modos de se relacionar consigo mesmo e com os demais, aquilo que mais interfere nas práticas de cuidado, ou na sua ausência.

Grosso modo, frente às muitas demandas e discussões decorrentes das mudanças do Ensino Médio, percebeu-se que não existe uma discussão efetiva das concepções ou práticas da educação, mas sim incrementos com supostos “diferenciais”, como a *“contratação de produtos e serviços de empresas que oferecem inglês, robótica, gestão das emoções”* (gestor/S), sendo consideradas “inovações” e estratégias para enfrentar (genéricas e imprecisas) *“necessidades do nosso tempo”* (gestor/S), ainda que não se saiba exatamente o que isso pode significar.

A tentativa para se diferenciar com esses produtos terceirizados que são incorporados no currículo é bastante comum nas redes privadas, até mesmo nas de orientação confessional e comunitária. Isso é interpretado por muitos gestores como resultado da *“necessidade competitiva para captação e fidelização dos alunos.”* (gestor/X)

Entretanto, essas ações mascaram a possibilidade de ampliar o olhar da gestão sobre as mudanças para o Ensino Médio, as contradições entre elas e a vocação institucional, no caso da Rede La Salle, uma vocação humanista e transformadora pautada na justiça social.

Esse mimetismo do imaginário comum ficou evidente quanto à (falta de) clareza da identidade do Ensino Médio nas escolas. Pela pressão da mídia e das famílias, existe uma supervalorização do ENEM, porém, a Proposta Educativa Lassalista propõe a formação integral e integradora das crianças e dos jovens e a formação humana como fundamento de sua missão. Na prática, parece que existe uma incompatibilidade entre essas intenções e as micropolíticas cotidianas, invadidas que se vêm pela necessidade de *“competir, mostrar diferencial, captar*

estudantes e mostrar resultados” (gestor/B). Predominam “*atividades preparatórias para o ENEM*” (gestor/C) normalmente envolvendo aulas expositivas e muitos simulados.

Uma educação humanizadora, integral e integradora necessita que os jovens vivam experiências de sentido onde dialoguem, tenham tempo para o silêncio, a interação, criatividade efetiva, protagonismo sensível e intelectual, gosto pela pesquisa, experimentação da autonomia, desenvolvendo competências cognitivas, mas também os afetos, valores, virtudes para a vida pública.

Essa é uma das grandes crises do Ensino Médio, mesmo em uma instituição confessional. Para agravar esse conflito, a medida provisória proposta para o Ensino Médio propõe que 40% da carga horária seja destinada aos itinerários formativos que podem ser definidos pelas próprias instituições de educação, conforme seus interesses e “possibilidades”. Isso gerou desconforto e muita insegurança, pois apesar de não ficar claro o que é permitido e por onde deveriam caminhar estes itinerários, as instituições estão assustadas e paralisadas, pois também não estão acostumadas a criar, ousar em novas organizações curriculares.

As equipes diretivas acabam sendo levadas por esses isomorfismos, e não para pensar e dialogar para lembrarem quem são, a missão de sua organização, o porquê somos aquilo que nos tornamos, ainda que o autoconhecimento, bem como entender a origem de nossas ações, decisões e resultados seja fundamental para o processo de crescimento, tanto pessoal quanto institucional.

Propor espaço para o diálogo e a escuta possibilitaria aos profissionais um olhar mais aprofundado sobre as causas de insatisfação de pais, alunos e professores e os motivos pelos quais se tem enfrentado dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar de jovens. Esse exercício de autonomia e autorregulação é pouco oportunizado aos alunos e professores, pois o processo é dirigido e controlado, mesmo quando a proposta educativa da rede, confessional ou pública, valoriza, em tese, o protagonismo do estudante.

Falta-nos uma atitude diretiva, capaz de imprimir os valores e os propósitos de nossa proposta formativa, o que evitaria ficarmos ao sabor dos interesses de mercado e das políticas econômicas internacionais. Ocorre que essa “diretividade”, considerando a dimensão micropolítica que temos apontado aqui, não pode ser resultado de uma decisão exclusivamente “de gestão”. Trata-se de um processo de construção coletiva, que vai dando forma, rosto e direção aos nossos propósitos. Em resumo, precisamos cuidar de nossos projetos educacionais se não quisermos que eles sucumbam à “*urgência de mudar, para atendermos às demandas do mercado de trabalho.*” (gestor/S, grifos nossos).

Quando me reconheço diretivo, afirmo a não neutralidade da prática educativa e não meu autoritarismo. Diretivo, sou profundamente democrático, nem autoritário, nem licencioso. O meu sonho, por que tenho brigado a vida toda, é o de, juntando o meu esforço ao de tantos, contribuir para a invenção de um mundo menos feio e em que amar seja menos difícil. (FREIRE, 2014, p. 241)

Professores e alunos também têm dificuldades de lidar com a liberdade que permite a autorregulação, a autodiretividade, pois não aprenderam dessa forma. Para Freire (1978), o conhecimento só é efetivo quando resultante do engajamento do aluno em uma ação transformadora, uma forma de “cuidado” com a própria existência e com a existência dos demais. O preocupar-se com a existência está relacionado ao possibilitar o cuidado como forma fundamental de relação, e isso tanto na escola privada quanto na pública.

Quando a equipe diretiva da escola tem o cuidado como premissa de gestão, a liderança, segundo González (1997), tem a “lógica de coesão”, mas quando não tem esse cuidado, a autoridade opera pela “lógica da coerção”. Percebeu-se no relato dos supervisores educativos que existe um *“corporativismo entre os professores”* (gestor/C), os quais estabelecem *“acordos e negociações entre si, visando garantir a manutenção da situação atual, sendo resistentes a mudanças metodológicas propostas pelas coordenações pedagógicas.”* (idem). Aquilo que é interpretado pelo gestor como resistência e recusa à mudança, parece revelador do modo como normalmente as mudanças são projetadas. Novas práticas, metodologias, técnicas, rotinas, são projetadas como “inovadoras” e se demanda dos docentes a flexibilidade para incorporá-las, ainda que isso não lhes faça sentido.

No contexto das escolas públicas e privadas, existem regras e normas comuns a uma rede. No entanto, existem, também, normas específicas em cada escola, nem sempre formalizadas por escrito, dando brechas às micropolíticas como potências criadoras, nas relações de poder. Guattari (1986) dizia que “a questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante.” (GUATTARI, 1986). Essas micropolíticas, segundo Foucault (2004), são formas de poder microscópicas, maneiras de gerir dos homens e controlar suas atividades e multiplicidades de modo de trabalho. Assim como nos submetem, podem também ser revertidas a nosso favor, e, com elas, as micropolíticas, podemos agir criativamente, transfigurando os rumos de nossa ação.

Segundo Abrahão e Torres (2004), é preciso lembrar que, nos modelos de organização do trabalho contemporâneo, os trabalhadores, para lidar com as variadas e complexas situações, em geral, desenvolvem estratégias que, muitas vezes, burlam as normas, mas propiciam melhores resultados na execução da atividade e na economia psíquica dos sujeitos.

É no jogo intersubjetivo, nas lutas micropolíticas cotidianas, que estabelecemos as condições propícias ou não ao processo de humanização. Quanto mais favoráveis forem as condições para o diálogo das diferenças, para o jogo interminável de confronto com a alteridade, tanto mais estaremos abertos a transformação de nós mesmos e da realidade.

Nessa direção, a “intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da ‘hominização’ e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito, e libertar-se, é todo o sentido do compromisso histórico.” (FREIRE, 2015, p.23)

Por isso, precisamos dialogar com as diferenças e nos recriarmos, com e partir delas. Foi isso que São João Batista de La Salle se propôs a fazer há mais de 300 anos. Oferecer educação de qualidade para os filhos de artesão, ou seja, serviço educativo para e com os pobres era o seu horizonte civilizatório e de humanização, o cuidado estando no centro.

Cuidar, é, pois, ação humana assumida tendo em vista a auteridade, a formação do ser e o envolvimento e a transformação do eu e dos outros. (...) Se o cuidado é considerado como essencial ao projeto de humanidade e, de modo prático, indispensável à preservação da vida e conservação da cultura, então, o cuidar é uma condição prévia para o desenvolvimento do ser junto aos outros e às coisas, sem o qual o processo educativo não teria sentido. (TEIXEIRA SILVA, 2017, p.484)

Longe de tratar-se apenas de prática característica da educação das crianças pequenas, o cuidado é categoria fundante de qualquer projeto educativo que se pretenda humanizador. Em se tratando da educação de jovens no Ensino Médio, tanto mais sentido ganha uma proposta como essa.

Nesse sentido, a concepção confessional lasallista está em sintonia com os ideais republicanos de uma educação com qualidade pautada não pelo “mercado”, mas pelas demandas de uma vida justa e digna para todos. Onde as práticas não correspondam a tais propósitos ou deles se distanciem, aí estamos desafiados a rever os rumos e reorientar as práticas.

O desafio para a escola, na contemporaneidade, está na sua função de redescobrir seu lugar de encontro com a cidadania, a necessária religação entre o conhecimento e uma ética comprometida com a responsabilidade, perante o poder e o alcance das tecnologias. Entende-se que, entre os desafios da escola, reúnem-se as contribuições das áreas do conhecimento, no processo de reversão da visão fragmentária de mundo externo e interno. As cisões, decorrentes desta visão fragmentária, tornaram comum a coisificação de pessoas e a redução, de maneira artificial, da natureza humana. (TREZZI; BERKENBROCK-ROSITO, 2010, p.122)

A formação dos jovens no Ensino Médio, pautada por uma ética do cuidado, pressupõe esse exercício de “com-paixão” a que se refere Boff. Encontro com as paixões que movem o

outro, para, com elas e a partir delas, construir um horizonte comum. Ocorre que para entrar em sintonia com as paixões do outro e partilhar de seu horizonte é preciso dar lugar às suas singularidades, escutar suas manifestações e fazer com isso uma experiência formadora de abertura ao não-saber, à alteridade que nos interpela e a partir da qual nos constituímos como sujeitos. Em resumo, trata-se de escutar dialogicamente os jovens, dar um sentido de experiência àquilo que lhes oferecemos como práticas educativas e cuidá-los, o que também significa cuidar do processo de nossa própria humanização. *Diálogo, experiência e cuidado* reafirmam-se como elementos dessa circularidade hermenêutica que pode abrir nosso horizonte à “com-paixão” de educar os jovens e nos educarmos com eles.

A com-paixão não é um sentimento menor de piedade para com quem sofre. Não é a passiva mas altamente ativa. Com-paixão, como a filologia latina da palavra o sugere, é a capacidade de compartilhar a paixão do outro e com o outro. Trata-se de sair de seu próprio círculo e entrar na galáxia do outro enquanto outro para sofrer com ele, alegrar-se com ele, caminhar junto com ele e construir a vida em sinergia com ele. Em primeiro lugar, essa atitude leva à renúncia de dominar e, no limite, de matar qualquer ser vivo, recusando toda violência contra a natureza. Em segundo, procura construir a comunhão a partir dos que mais sofrem e mais são penalizados. Somente começando pelos últimos é que se abre a porta para uma sociedade realmente integradora e incluyente (BOFF, 2000,p. 69).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese pretendeu explorar a relevante problemática, política e social, do Ensino Médio brasileiro na atualidade. Em tempo de importantes mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais, impõe-se uma atenção minudente ao modo como temos educado nossos jovens, especialmente neste nível de ensino que historicamente é palco de disputas por diferentes modelos de sociedade.

Pretendi, desde o princípio, compreender “o que faz diferença” no Ensino Médio. Se originalmente a investigação apontava para a busca de experiências “inovadoras” e “criativas” capazes de dar sentido às práticas educacionais de educadores e jovens, o caminho da investigação se deslocou de modo muito fértil na direção da escuta sistemática dos próprios jovens estudantes. Ao invés de eleger e pesquisar algumas experiências bem-sucedidas, casos de “sucesso” de escolas de Ensino Médio e de educadores engajados ou gestores ligados ao “mercado de trabalho”, decidi-me, politicamente, pela escuta sensível dos estudantes em diferentes contextos, num mergulho dialógico que permitisse olhar para o que se apresenta, e não apenas para o que já se pretende enxergar.

Neste sentido, a qualificação do projeto de tese teve um papel determinante, encorajando-me a abrir o diálogo com os jovens estudantes, interessando-me por saber acerca de suas vivências, ideias, dores, alegrias, sonhos, etc. Ao mesmo tempo, e já assumido esse compromisso político-subjetivo de olhar e escutar sensivelmente, foi tomando corpo em mim o gosto pelo estudo da hermenêutica e o reconhecimento de sua importância como horizonte filosófico em nossos dias.

O apreço pelo estudo da história político-social do Ensino Médio foi abrindo um horizonte mais dilatado de compreensão, que, deslocando uma interpretação inicial talvez ingênua sobre a “boa-vontade docente” e o “empreendedorismo educacional”, permitiu entrever a complexidade da problemática em questão, colocada no cenário das disputas políticas e ideológicas que estão na base das teorias e práticas educacionais brasileiras e internacionais.

Desse modo, a tese ganhou uma direção mais clara, configurando-se como objetivo central da investigação, *compreender quais são, como ocorrem e qual o potencial humanizador de determinadas práticas comunicativas, experiências de cuidado e produção de sentido na educação das juventudes no Ensino Médio, a partir da escuta aos estudantes.*

O percurso foi sendo redesenhado por meu aprofundamento no estudo durante o doutorado, mas também por minha própria experiência profissional, na medida em que fui desafiada a assumir a coordenação da Educação Básica da Rede La Salle. Na prática, isso significou ter que conciliar as demandas de estudo e pesquisa no processo de doutoramento com o desafio de conhecer uma rede de ensino bastante extensa e comprometer-me ética e pedagogicamente com sua coordenação. Ao invés de representar um entrave à construção da “pesquisadora-em-mim”, o desafio profissional aliou-se ao meu interesse já renovado àquela altura, de escutar os jovens estudantes e seus educadores a respeito das experiências vividas no Ensino Médio e dos sentidos que atribuem a elas.

Não sendo o bastante, fomos surpreendidos, educadores, gestores e pesquisadores, pela medida provisória que propunha mudanças significativas na organização e funcionamento do Ensino Médio no país, com implicações de grande monta para todos nós. Novamente, diferente de assumi-la como um entrave ou obstáculo à continuidade da pesquisa, incorporei o fato à dinâmica do fenômeno em análise e pude enriquecer ainda mais minha capacidade de compreender a educação enquanto fenômeno vivo, inconcluso, dinâmico e em constante mutação.

Em resumo, educadora há 30 anos, fui me constituindo desta vez, efetivamente, como educadora-pesquisadora, capaz de acolher os movimentos em transformação e dar-lhes um lugar em meu horizonte de interpretação e compreensão da realidade. Interpretações e compreensões também elas, assim como a própria realidade, vivas, inconclusas, dinâmicas e em constante mutação. Em meio a muitas viagens país afora, constituí uma metodologia de trabalho/pesquisa que me permitisse estar em atitude de investigação constante, escutando jovens e educadores (especialmente gestores) nas escolas por onde andei, dialogando com eles, partilhando impressões, ideias, afetos, sonhos e críticas. Tudo isso em grupos de discussão (rodas de conversa) que me permitiram compor um corpus discursivo riquíssimo, que se prestou ao desenvolvimento das análises.

O diálogo sistemático com as pesquisas da área, por meio da leitura extensiva de teses e dissertações sobre o tema, associado à escuta dos jovens e imersão em contexto, permitiu-me demarcar com clareza um problema que cada vez mais apontava para o sentido das práticas educativas, tendo como pano de fundo a velha e primeira questão que me moveu em direção ao doutorado: afinal, “o que faz diferença” no Ensino Médio.

Gradualmente, foi tomando forma uma compreensão que cada vez mais apontava para a própria tradição educacional humanizadora, transfigurando-se, assim, o sentido primeiro que eu associava à “inovação” e ao “sucesso” nas experiências educativas com jovens do Ensino Médio. Diferentemente de novas e “futuristas” tecnologias, metodologias, arquiteturas ou equipamentos, os jovens e seus educadores, quando instados a tomar a palavra, falaram de relações, modos de conviver, formas de olhar, escutar, perceber, envolver-se, engajar-se, ou da falta de tudo isso. O “inovador” revelou-se para mim como a mais “tradicional” das esperanças humanas: aprender a viver junto e dar sentido à própria existência. Quando conseguimos gestar, parir e cuidar de práticas educativas que criem possibilidades de aprender a viver junto e dar sentido ao “*nonsense*” da vida prosaica e cotidiana, parece que aí estamos diante de algo efetivamente “inovador”.

Grosso modo, o que pude ouvir dos jovens estudantes, e de suas formas de interpretar o que vivem, o que também significa reconstruí-las pela própria experiência, é que “o que faz diferença” no Ensino Médio é ser escutado, respeitado, viver experiências que façam sentido à vida e encontrar educadores interessados em cuidá-los, na melhor acepção da palavra.

Aliás, *diálogo*, *experiência* e *cuidado* revelaram-se como as três grandes linhas de sentido emergentes dos encontros vividos. Não se trata de “categorias” nas quais são agrupadas ou classificadas as falas, mas de três linhas de sentido que subjazem a tudo que foi vivido, dito, escutado, construído ao longo do processo hermenêutico. E, portanto, não me refiro apenas às “falas dos sujeitos” da pesquisa, mas a todos os elementos que entraram no diálogo, desde teorias educacionais, pesquisas revisadas, notícias, projetos educacionais, práticas narradas ou acompanhadas, olhares, afetos, enfim, uma variedade heterogênea de elementos que entraram em composição na construção da pesquisa e da própria pesquisadora.

O diálogo ocupa lugar central e fundante da abertura ao outro como horizonte da nossa própria humanização. Escutar os jovens e dialogar com eles é condição indispensável para a construção de um projeto de vida comum onde o Ensino Médio seja efetivamente um campo para jogo construtivo e criativo de modos de vida e não apenas de “treinamento de trabalhadores”. Durante esse percurso como pesquisadora, utilizei do diálogo como forma de interação com os sujeitos da pesquisa, no entanto, fui percebendo e reconhecendo o “diálogo” como a linha de sentido que “faz diferença” no Ensino Médio. A partir do diálogo, a educação faz valer a diversidade dos discursos e cria um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos.

A experiência, por sua vez, constitui o modo pelo qual podemos dar sentido à vivência comum, tornando-a a matéria-prima de nossa própria existência. Garantidora da historicidade que nos funda como sujeitos humanos, a experiência é, simultaneamente, campo de experimentação e significação da vida cotidiana, abrindo espaço para uma vida com sentido, que dribla a banalidade e a trivialidade do presente e da percepção. É a partir dos espaços de “experiências” que criamos condições para que os jovens sejam quem são, expressem seus desejos, medos, interesses e compartilhem ideias as quais permitiram resgatar o valor da narrativa como forma de viabilizar o sentido da formação como experiência e não instrução. Isso resulta em sabedoria e autoridade, concebida como autorização e autoria.

Compondo a tríade que deu força à circularidade hermenêutica desse trabalho de compreensão, o cuidado surge como o fundamento do processo de humanização, aquilo que “com-forma” e “trans-forma” nossa vida, dando-lhe valor e sentido, a partir do contato com os outros. Cuidado deixa de ser apenas um conjunto de práticas organizadas de orientação ou

controle sobre os demais, para ser a própria natureza da existência, o modo como vamos nos constituindo em meio aos demais, atentos a tudo que neles nos convoca a sermos diferentes de nós mesmos, ou seja, a nos transformarmos constantemente. O cuidado está relacionado à forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo, com os outros.

O Ensino Médio na educação brasileira é, ao mesmo tempo, arena de disputas e sintoma de diferentes projetos de país. Nele, se materializam nossa história de crônica desigualdade social e a radical diferença de futuros “projetados” para jovens ricos e pobres no país. Assim, a qualidade dos processos educativos não é apenas a causa das transformações sociais, mas também o efeito delas. Não é possível pensar em projetos “criativos” e “inovadores” de Ensino Médio como forma de redenção para nossa histórica colonialidade. Menos ainda quando inovação e criatividade, despidas de seu sentido mais profundo e nobre, ficam reduzidas à importação de modelos reducionistas e pautados pelo utilitarismo.

Os bons exemplos de políticas e práticas educacionais, ainda que nos possam servir de inspiração, não podem ser transpostos como se fossem produtos de importação a serem consumidos em nossas mesas (ou escolas) coloniais. Um projeto republicano de educação envolve, antes de mais nada, um projeto de país, construído na dura luta de nossa própria historicidade.

Um exemplo geralmente citado é o sistema educacional da Finlândia, referenciado por muitos como exemplo de qualidade. (...) Além do investimento alto na formação e na capacitação docente, há um importante diferencial: lá, os professores são bem remunerados. De fato, a profissão docente é disputada entre jovens. A Finlândia é o antídoto a esse movimento que impõe provas padronizadas, privatização de escolas públicas e remunera os professores com base em avaliações de desempenho que se tornou típico de diversos sistemas educacionais pelo mundo. (KUENZER, 2017, p.304)

O universo das condições sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas das juventudes brasileiras precisa ser o ponto de partida de projetos educacionais que realmente façam sentido. E isso não se pode lograr, senão por meio do diálogo sistemático com eles próprios, os jovens. Experiências formadoras pautadas pelo cuidado humano como fundamento da existência constituem um horizonte que só faz sentido no contexto de um projeto republicano, onde o interesse público e a ação coletiva se imponham como princípios da própria vida em sociedade.

A qualidade da educação, nesse sentido, depende da qualidade de nossas ações políticas, concebidas como modos de estar no mundo, com os outros, com vistas ao bem comum. Pois:

de fato, para alterar a qualidade do que é oferecido no Ensino Médio e ampliar as possibilidades de acesso, a permanência e sua conclusão, seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta e de um projeto societário republicano com vistas à emancipação política e cultural das nossas juventudes. Projeto esse que está na voz de muitos jovens em diversos espaços educativos. (KUENZER, 2017, p.306)

Nesse sentido, criatividade e inovação pedagógica não podem ser senão criatividade e inovação políticas, condições necessárias para reinvenção das nossas formas de levar a vida na *pólis*, único lugar que nos cabe, a vida (em) comum. Tais condições não são apenas macro, mas também micropolíticas, o que significa dizer que envolvem nossos gestos mais prosaicos e singelos, nosso modo de ser com os outros e com a gente mesmo.

Da pesquisa desenvolvida, resulta a tese segundo a qual são as práticas comunicativas pautadas pelo diálogo, experiência e cuidado estabelecidas nas relações cotidianas entre os jovens e seus educadores, aquelas que constituem, efetivamente, a matéria-prima político-subjetiva sem a qual nenhum projeto de Ensino Médio, por mais “criativo” e “inovador” que pareça, pode lograr sucesso como horizonte de humanização.

Como postulava Paulo Freire, e com ele encerrando, ainda que provisoriamente, esse percurso de compreensão:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 2015, p.137)

Como exercício hermenêutico, esse “final” também é recomeço. Encerra-se a tese, como sonho que me fez e refez, mas a vida segue, e também o desafio de compreendê-la. Eis o desafio que nos espera, a todos e sempre.

REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, Julia Issy; TORRES, Camila Costa. Entre a organização do trabalho e o sofrimento: o papel de mediação da atividade. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 67-76, 2004.

ABRAMOVAY, M. Aprender a conviver e a violência nas escolas. In: II Seminário de Pedagogia e Normal Superior da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 6 nov. 2003. **Apresentação**. Brasília: UCB, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, 2010.

ALVES, Marcos Alexandre. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 17, n. 1, p. 235-248, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDRÉ, Maria Elisa. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFcar, 1996.

ARAÚJO, Tania Maria; CARVALHO Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999.

ARROYO, Miguel. **Os Jovens, Seu Direito a Se Saber e o Currículo**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2014.

ASSIS, Machado de. **Ressurreição**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/machado/arquivos/html/romance/marm01.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção do conhecimento**. Uma perspectiva cognitiva 1. Ed. Lisboa-PT. Plátano Edições Técnicas, 2003.

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcício. **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALL, S. La micropolítica de la escuela: hacía una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BARBOSA, Livia. **Juventudes e Gerações no Brasil Contemporâneo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de et al. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 103-124, 2007.

BATISTA, Joseli Maria; JULIANI, Carmen Maria Casquel Monti; AYRES, Jairo Aparecido. O processo de readaptação funcional e suas implicações no gerenciamento em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 87-93, 2010.

BATISTA, Micheline. Hermenêutica filosófica e o debate Gadamer-Habermas. **Revista Crítica e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 101-118, 2012.

BAUMAN, Zygmund. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Capitalismo Parasitário.** Editora Zahar. Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Bauman sobre Bauman:** diálogos com Keith Tester. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BECK, U. et al. (Org.) **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Unesp, 1997.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BENINCÁ, E.; ARAÚJO, E.T. **O diálogo no cotidiano do educador.** In: MÜHL, E. H.; ESQUINSANE, V. (Org.). O diálogo ressignificando o cotidiano escolar. Passo Fundo: UPF, 2004.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. **Textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras Escolhidas, v.1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e Técnica, Arte e Política.** Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: **Obras escolhidas.** Vol I. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, W. **O anjo da história.** Tradução de João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, progressão continuada e aprovação automática: contribuições para a discussão. **Educação: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 31, p. 73-86, 2008.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão social**, v.1, n.1, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes; 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Escola de Diálogo de São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-deexperiencia>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 89-107, 2009.

BOTLER, A. H. Cultura e relações de poder na escola. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.35(2), p.187-206, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília: Diário Oficial da União, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 1.076**, de 31 de Março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1950. p. 5425. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 790**, de 27 de julho de 2016. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/Comite_BNCC_Portaria_790_27_07_2016.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394/96, Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. Brasília: Mec, SEB, DICEI, 2013.

BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 239-266, 2003.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2013.

CANCLINI, Nestor García. **Criativos, Precarios, Y Nuevas Formas de Interculturalidade**. Disponível em: <<http://rivisteclub.it/riviste/index.php/etnoantropologia/article/view/197/325>>.

CANCLINI, Nestor García. **Los jóvenes no se ven como el futuro: serán em presente?**. México. 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781551>>.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, vol.33, jan-mar 2012.

CARRANO, Paulo. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017

CARRANO, Paulo; ALVES, Nilza. Jovens em tempos de Web 2.0. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte-MG, v. 18, n. 103, 2012.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro:jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015.

CARRANO, Paulo César; COSTA, Mariane Brito da. Animar sentidos de presença de jovens na escola do recomeço. In: ROSA, Malena Carvalho (Org.). **Educação física escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2011.

CASAGRANDE, Cledes (Org.). **Proposta Educativa Lassalista**. Província La Salle Brasil-Chile: Porto Alegre, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CASTRO, V.G.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016

CATANANTE, Bene. **A gestão do ser integral**: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: Infinito, 2000.

CHAVEIRO, E. F. O. O Jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflito, IN: CAVALCANTI, L. S; BUENO, M. A.; SOUZA, V., C. (org). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

CHIOZZI, P. **Reflections on ethnographic film a with a generalbibliography**. Anthropology Visual, Clifford, J. and Marcus, 1989.

CIAVATTA, M; ALVES, N. **A leitura de imagem na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

COELHO, Allan da Silva. Superar a educação cúmplice da exclusão da juventude. V. 11, n 129, **Revista Espaço Acadêmico**, 2012.

COLLET, H. G. **Educação permanente e abordagem metodológica**. Rio de Janeiro: SESC, 1976.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global; 1984.

COUTO, Mia. **Repensar o pensamento**. Vídeo. Fronteiras do Pensamento. fronteiras.com/conferencista. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ahb9bEoNZaU>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 147-162.

DALBOSCO, C.A. **Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico**. Passo Fundo, 2006.

DALBOSCO, Cláudio Almir. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, 2006.

DALBOSCO, Claudio Almir. Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico. In: **Cultura e alteridade**: confluências. Org. Amarildo Trevisan, Elisete Tomazetti. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. **Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico**. Passo Fundo, 2006.

DEJOURS, Christophe. Sofrimento e prazer no trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Orgs.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004. p. 141-155.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DANNA, M. F.; MATTOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

DAYRELL, J. O jovem como Sujeito Social. **Ver. Bras. Edu.** [on-line], 2003, n.24. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n 100, 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil.** 2005. Disponível em: http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2013

DAYRELL, Juarez; CARRARO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Diálogos com o ensino médio.** 2010. Disponível em:<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EMDialogo_RELATORI_O_FINAL_PESQUISA_Para.pdf>.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24 Set/Out/Nov/Dez 2003

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELCOR, Núria Serre et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.

DE ANDRADE PEREIRA, Marcelo. Saber do Tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. [Texto originalmente publicado em 1938].

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** Rio de Janeiro: Edições Melhoramento, 2005.

DOEDERLEIN, João. **Empatia.** Disponível em: <<https://www.instagram.com/akapoeta/?hl=pt-br>>. Acesso em: 10 set. 2016.

DOS SANTOS MARTINS, Carlos Henrique; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação** (UFSM), v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 222-231, maio/ago. 1997.

DUFOUR, Dany Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a servidão na sociedade ultraliberal**. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2005.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ERIKSON, Erik. **Childhood and Society**. Nova York: Norton, 1964.

ESTEVES, M. C. D. O protagonismo juvenil na percepção de jovens em um programa de educação para o trabalho na cidade de Ribeirão Preto. **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22 set, 2005.

FANTINI, Adriana Judith Esteves; SILVEIRA, Andréa Maria; LA ROCCA, Poliana de Freitas. Readaptação ocupacional de servidores públicos: a experiência de uma universidade pública. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 59-65, 2010.

FARIA, B. A. et al. Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com praticas bem sucedidas? **Revista Ágora para la educación física y el deporte**, Valladolid, n.12(1), p.11-28, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto (Org.). **Filosofia e Racionalidade**. Passo Fundo: UPF, 2002.

FEIXA, C.; OLIART, P. (Coords.). **Juvenopedia**. Mapeo de las juventudes iberoamericanas. Barcelona: NED Ediciones, 2016.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; LEVIN, Henry M. **Las Reformas comprensivas em Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa**. In: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Juntos pero no revueltos: ensayos em torno a la reforma de la educación**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990. p.11-28.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERRETI, Celso João, SILVA, Monica Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org:9081/html/873/87351644008/>

FERRETI, Celso João; RIBEIRO DA SILVA, Monica. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. **Micropolítica e saúde: produção do cuidado, gestão e formação**. Porto Alegre: Rede Unida, 2014.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. Confiança: a experiência de confiar na clínica psicanalítica e no plano da cultura. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 41, n. 3, p. 69-87, 2007.

FILHO, Armando Marino. **Humanização e escola como comunidade**. Paco Editorial, Jundiaí, 2014.

FIGUEIREDO, Luis Claudio. A metapsicologia do cuidado. **Psyche**. v.11, n.21. São Paulo, dez. 2007.

_____. **As diversas faces do cuidar**. São Paulo: Escuta, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, 2005.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**, v. 2, Florianópolis, 2007.

FLICKINGER, H.G. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUC, 2013.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. 2009. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FOSSATTI, Paulo; HENGMÜLE, Edgar; CASAGRANDE, Cledes, **Ensinar a Bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FRAIMAN, Leo. **Como ensinar bem a criança e adolescentes de hoje**. Teoria e prática na sala de aula. Editora FTD, São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da tolerância.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

_____. **Pedagogia do oprimido.** 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva:** um (re)exame das relações entre a educação e estrutura econômica-social e capitalista. 3ª ed. São Carlos: Cortez, Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1087-1113, out. 2005.

FROEBEL, Frederich. **L Educació de l'home i el jardí d'infants.** Barcelona: Eumo, 1989.
FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança:** implicações na formação do fisioterapeuta. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GADAMER, H-G. **O problema da consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

GADAMER, H-G. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Verdade e método II:** Complementos e índice. 2. Ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Homem e linguagem. In: ALMEIDA, C.L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, pp. 117-127.

GADOTTI, Moacir. Por que progressão continuada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206-208, p. 221-224, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GARBIN, E M. Diferentes de alguns, iguais a outros! As culturas juvenis invadem a escola. In: CAVALCANTI, M.; SOUZA, R. (org) **Culturas juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº1394/96**, São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

GARCÍA, Subiela, J. A.; RUIZ, Abellón, J.; BAÑOS, Celdrán, A. I.; LAZARO, Manzanares, J. Á.; RAMIS, Satorres, B. La importancia de la Escucha Activa en la intervención Enfermera. **Enfermería Global**, 13(34), 276-292, 2014.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA, C.L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin a H.-G. Gadamer. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos não fazem diálogo: jovens e ensino médio. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS. Vol. 41, n.1, 2016.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 244- 270.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo à pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLÓRIA, Dilia Maria Andrade. A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção

escolar na narrativa dos alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 61-76, 2003.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.983-1011, out. 2005.

GÓMEZ, Á. H.; GÓMEZ, J. I. A.; RODRÍGUEZ, M. A. P. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. **Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, (24), 153-180.

GOMES, Valéria. **Readaptação profissional no serviço público federal: sentido, política e leis**. 2010. Monografia (Especialização) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2010.

GONZÁLEZ, M. T. La micropolítica escolar: algunas acotaciones. **Revista Profesorado**. Madrid, v.1, n.2, p.45-47, 1997.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRANOVETTER, Mark, The Strength of Weak Ties, **American Journal of Sociology**. 78 (1973), 1360-80.

GRASS, Idania B. Penã. **O desenvolvimento da autonomia e da criatividade e a formação da personalidade do estudante**. Paco Editorial, Jundiaí, 2014.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GUERIN, François et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher/ Fundação Vanzolini, 2001.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action: reason and the rationalization of society**. V. 1. London: Heinemann, 1984.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARVEY, David. **The condition of postmodernity: na enquiry into the origins of cultural change**. Cambridge: Blackwell, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla**. In: *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.1987.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HENZ, Celso Igo; ROSSATO, Ricardo (Org.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

HOOB, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOYLE, E. Micropolitics of educational organizations. **Educational Management and Administration**, N. 10, p. 87–98, 1982.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IULIANELLI, Jorge Atílio da Silva. Juventude: construindo processos: o protagonismo juvenil. In: FRAGA, Paulo Sergio Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Org). **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.19-37.

JARES, X. R. El lugar del conflicto en la organización escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.53-73, set-dez 1997.

KEIM, Ernesto Jacob. **Humanização e Educação em Freire e Lukás**. Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB, Blumenau, 2011.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6).

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

_____. A Escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.169-202, nov. 2003.

_____. **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao Economicismo na Política. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, Acácia. As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 30., Caxambu, 2007. Anais. Caxambu: ANPEd, 2007.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011–2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010.

KURZWEIL, Ray. **A Era do Conhecimento Exponencial. Tecnologia e Inovação**. Disponível em: <<http://experience.hsm.com.br/posts/era-do-crescimento-exponencial>>.

LACERDA, M. P. C. de; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301313, abr./jun. 2017

LACCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovem. **Revista de Sociologia da USP**. V. 17, n 2. São Paulo, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as transformações Juvenis na Saída do ensino Médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS v. 41, n 1. 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Campinas: FUMEC, 2001.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Política e poética da diferença**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

LA SALLE. **Documento Iluminador da Matriz Curricular para as Competências**. Rede La Salle. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. Princípios: **Revista de Filosofia** (UFRN), v. 20, n. 33, p. 449-484, 2015.

LEITE, Márcia de Paula. **Trabalho e sociedade em transformação: mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J.B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago, 2011.

LOPARIC, Zeljko. Winnicott e o pensamento pós-metafísico. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-61, 1995.

LUZ, Priscilla Mesquita; MIRANDA, Karla Correa Lima. As bases filosóficas e históricas do cuidado. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 1143-1148, 2010.

MACHADO, L. S. **Politécnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006.

MALIGHETTI, Roberto. Etnografia e trabalho de campo: autor, autoridade e autorização de discursos. **Caderno Pós Ciências Sociais** - São Luís, v. 1, n. 1, jan-jul. 2004.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Até que ponto, de fato, nos comunicamos?** Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulous, 2004.

MARGILIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de la juventude. In: CUBIDES, Humberto J.; TOSCANO, Maria Cristina Laverde; VALDERRAME, Carlos Eduardo H. **Vivendo a toda** – Jóvenes, territórios culturais y nuevas sensibilidades. Serie encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paiadós, 1998.

MARSHALL B. Rosenberg. **Comunicação Não-Violenta**. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Editora Agora, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. **Comunicación masiva: discurso y poder**. No. 04; HM258, M37, 1978.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La Educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.

MASCARELLO, Marinete Rosa Pereira; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Nos fios de Ariádne: cartografia da relação saúde trabalho numa escola pública de Vitória-ES. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 23-33, 2007.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise**. Ver. Adm. Pública, 2005 MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagem na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 136.

MEDEIROS, Adriane Mesquita; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Professores afastados da docência por disfonia: o caso de Belo Horizonte. **Cadernos de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 615-624, 2006.

MELO, Marcia Cristina Henares; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Roda de Conversa: Uma Proposta Metodológica para a Construção de um Espaço de Diálogo no Ensino Médio**. Ponta Grossa, Revista Imagens da Educação, v. 4, n. 2, 2014.

MELO, L.C.M.; SOUZA, G.S.; DAYRELL, J. Escola e Juventude: uma relação possível? **Paidéia**. Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.12 p. 161-186 jan./jun. 2012.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5/6, p.5-14, set./dez. 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO: O LUGAR DO INTÉRPRETE E O DIÁLOGO COM O TEXTO/TRADIÇÃO. **Revista do Difere**. 2013.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano 4, n.7, p.34-42, 1997.

_____. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, ano 5, n.9. p.31-46 , 1998.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-Sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**, SP. Bertrand Brasil, 2004.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da Motta; GAUDÊNCIO. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun.2017.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho e Educação para a apresentação na **35ª Reunião Anual da ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-99.

NEWBIGIN, John. **Série Economia Criativa e Cultural do British Council** . Publicada pelo British Council 10 Spring Gardens, London SW1A 2BN, Reino Unido, 2010.

NEVES, Mary Yale; SELIGMANN-SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NICODEM, Edgar Genuíno (Org.). **Projeto Provincial Orga**. Província La Salle Brasil-Chile: Porto Alegre, 2015

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e sociedade**. Campinas, v.32, n 117, p. 1051-1066, 2011.

NUNES, Bernadete. **O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Anped**, GT Trabalho e Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia Lian de. **Ensino médio noturno: registro e análise de experiências**. São Paulo: MEC, USP, 2004.

ORLANDI, Eni. P., **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

PAES, José Machado. Juventude como fase da vida: dos ritos de passagem para os ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.18, n3 p.371-381, 2009.

PAIS, José Machado. **Ganchos, Cachos e Biscates: jovem, trabalho e futuro**. Lisboa: AMBAR, 2005.

_____. **Sexualidades e afectos juvenis**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

_____. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

_____. Busca de Si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. (org). **Culturas jovens**. Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PARRA, N. **Ensino Individualizado: programas e matérias**. Saraiva. São Paulo. 1978.

PATTON, M. **Qualitative Evaluation Methods**. Beverly Hills, Sage Publ. 1986.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PENTEADO, H. D. **Pedagogia da comunicação: teorias práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PEREIRA, Vinicius Andrade; POLIVANOV, Beatriz Brandão. Conversações em rede em um mercado inteligente. **Libero**, São Paulo, v. 17, n 33, 2014.

PEREIRA, Hannas. **Educação e Consciência**. São Paulo: Gente, 2000.

PESTALOZZI, Johann H. **Sobre la idea de educación elemental**. Introducción y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Barcelona: PPU, 2006.

PHILLIPS, A. **Winnicott**. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi; DUHÁ, André Hartmann. **Sobre o empreendedorismo e a educação**. In: ENRICONE, Dêlcia; GRILLO, Maelene. Educação superior: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. P. 153-168.

RATTO, Cleber Gibbon. **Pensar o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)**: da Prática à Experiência, 2016.

RATTO, Cleber Gibbon. Enfrentar o vazio na cultura da imagem—entre a clínica e a educação. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 161-180, 2014.

RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Paula Corrêa; ANDREOLA, Balduino Antonio. Educação Ambiental e suas Urgências: a constituição de uma ética planetária. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, 2017.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 2.479, de 8 de março de 1979**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 9 mar. 1979.

ROCHA, Everardo; ALMEIDA, Maria Isabel Menedes; EUGÊNIO, Fernanda. (Orgs). **Comunicação, consumo e espaço urbano**: novas sensibilidades nas culturas jovens. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Mauad ed, 2006.

ROCHA, Zeferino. Para uma clínica psicanalítica do cuidado. **Tempo psicanalítico**, v. 45, n. 2, p. 453-471, 2013.

ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

ROMERO, Claudia. **La escuela media en la sociedad del conocimiento**: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora. 1ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

RUIZ, T. B. Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n.15, p.1-34, set-dez 1997.

SALVA, Sueli; RAMOS, Ethiana; RAMOS, Nara Vieira. Juventude e ensino médio: os processos de afastamento da escola. **Educação**. Santa Maria, v. 41, n.1, p.171-182, jan./abr. 2016

SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra 2002.

SANTOS, Evandro Silva dos. **Comparação entre sistemas de medição, uma alternativa para validação de método analítico não-normalizado**: caso prático: análise da demanda química de oxigênio. 2007. 1 CD-ROM. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2007.

SATO, Leny. Prevenção de agravos à saúde do trabalhador: replanejando o trabalho através das negociações cotidianas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, p. 1147-1156, 2002.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Orgs.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: UFF, 2007.

SCHLICKMANN, Vitor. **Jovens e escola: sentidos e significados**. 2010. Monografia (Bacharelado em Sociologia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2010.

SCHUCK, Rogério José. **O jogo como fio condutor da explicação ontológica em Gadamer: subjetividade e compreensão**. Disponível em: <http://www.dialeticabrasil.org/schuck-site.htm>. Acesso em: 21 de jan. 2018.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Recorda, 2001.

_____, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. – 15 ed – Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. **A corrosão do caráter. O desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SEVERO, Rita Cristina Basso Soares. **Enquanto a Aula Acontece...** Práticas Juvenis (Des) Ordenando Espaços e Tempos Escolares Contemporâneos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Edil Ferreira et al. A promoção da saúde a partir das situações de trabalho: considerações referenciadas em uma experiência com trabalhadores de escolas públicas. Interface: **Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 107-119, 2009.

SILVA, Maciel Pereira da Silva. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no encontro de culturas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 1, 2015.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 25, 2017.

SIMÕES JORGE, J. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOUZA, Cirlene Cristina; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, 2016.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011.

SOUZA, Kátia Reis de. **A aventura da mudança**: sobre a diversidade de formas de intervir no trabalho para se promover saúde. 2009. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 095-106, 2010.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 13, 2000.

_____. Interfaces between the Sociology of Education and the studies about youth in Brazil. In: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. A. (Eds.). **The routledge international handbook of the Sociology of Education**. Abingdon: Routledge, 2009.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: BRANCO, Pedro Paulo Martoni; ABRAMO, Helena Wendel. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-127.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. 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.2, p.345-380, jul./dez. 2004

_____. A Recusa da escola. In: _____. **A Ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993. p.377-390.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. EDIPUCRS, 1996.

TAGLIAVINI, João Virgílio; PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, nº 53, p.16-40. Outubro 2013.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony. **Macrowikinomics**: Reiniciando os Negócios e o Mundo. Rio de Janeiro. Elsevier, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Inês A. C. **Uma carta e um convite**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2014.

TENTI FANFANI, Emilio. La Educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In: _____. (Comp.). **Educación media para todos**: los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: Altamira, 2003. p.11-23.

TIRAMONTI, Guillermina. La Escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educación & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.889-910, out. 2005.

TOMAR, M. S.A. **Entrevista semi-estruturada**. Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta, Edição 2007/2009.

TOMAZETTI, Elisete; RAMOS, Nara. **Educação e juventude**: jovens das escolas públicas de ensino médio de Manta Maria/RS. Santa Maria: [s. n.], 2010.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesqui.** vol. 42, no.2, São Paulo, 2016.

TREZZI, Clóvis. A Estética na Educação em João Batista de La Salle. **Revela**. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano III - Nº VI- Out2009/Jan2010. Disponível em: <http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/artigo%202_VI.pdf>.

TREZZI, Clóvis; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Por uma Ética do Cuidado e do Sensível: construindo relações na pós-modernidade. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 2, p. 121-128, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Podremos vivir juntos?** La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o

fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 95-118. 2011.

TURCKE, Christoph. **Sociedade Excitada** – Filosofia da Sensação. Tradução de Antônio A. S. Zuin (et al.) Campinas: Unicamp, 2010.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pósfordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 45-58.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-468, out. 2005.

VELHO, Gilberto; DUARTE, Luiz Fernando dias (Orgs.). **Juventude contemporânea: culturas, gostos e carreiras**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

VIEIRA, Paulo. **O poder da Ação**. Faça sua vida sair do papel. São Paulo: Gente, 2015.

VIRILIO, Paulo. Entrevista. In: ARMITAGE, John (org). **Virilio Live: Selected Interviews**. Londres: Sage, 2001.p.40.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WINNICOTT, D. W. (1965). Segurança. In: **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNICOTT, D. W. (1978). A mente e sua relação com o psiquesoma. In: **Da pediatria à psicanálise** (pp.409-426). Rio de Janeiro: F Alves. (Originalmente publicado em 1949).

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70, 2005.

WOLTON, D. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Marialice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZIBAS, Dagmar M. L. A Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.28, p.24-36, jan./abr. 2005.

ZIBAS, Dagmar ML. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, 2005.

ANEXOS



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA
SALLE - UNILASALLE/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUE "FAZ A DIFERENÇA" NO ENSINO MÉDIO? PRÁTICAS COMUNICATIVAS, CUIDADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES

Pesquisador: FABIANE FRANCISCONE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73495617.9.0000.5307

Instituição Proponente: Centro Universitário La Salle - UNILASALLE/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
SOCIEDADE PORVIR CIENTIFICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.357.669

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa investigar o que faz a diferença no Ensino Médio de cinco colégios da Rede La Salle situados em estados diferentes do Brasil. A Investigação tem como objetivo compreender quais são e como ocorrem as práticas comunicativas, as experiências de cuidado e a produção de sentido com vistas a uma educação humanizadora da Juventude do Ensino Médio. Esta pesquisa caracteriza-se pela metodologia qualitativa,

ancorada na hermenêutica filosófica desenvolvida por Hans-Georg Gadamer (1900-2002), que consiste numa abordagem filosófica de postura interpretativa e compreensiva do texto/tradição em seu próprio horizonte de sentido.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Compreender quais são e como ocorrem as práticas comunicativas, as experiências de cuidado e a produção de sentido com vistas a uma educação humanizadora da Juventude do Ensino Médio.

Objetivos específicos: a) Investigar práticas comunicativas predominantes no contexto de experiências de Ensino Médio na Rede La Salle. b) Identificar as implicações de tais experiências nos processos educativos e nas relações estabelecidas entre os jovens de Ensino Médio e seus educadores. c) Compreender possíveis relações de cuidado e produção de sentido nas

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3ª andar

Bairro: Centro

CEP: 92.010-000

UF: RS

Município: CANGAS

Telefone: (51)3478-8452

Fax: (51)3472-3511

E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA
SALLE - UNILASALLE/RS



Continuação do Parecer: 2.357.689

experiências estudadas. d) Problematicar o sentido humanizador da educação das juventudes no Ensino Médio da Rede La Salle.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para os estudantes: O aluno poderá sentir-se inseguro ao participar da pesquisa com temor de que suas informações sejam divulgadas para a comunidade escolar, prejudicando seu desempenho acadêmico. A pesquisadora garantirá aos estudantes no ato da entrevista o anonimato das informações pessoais e que não serão violados os direitos de não responder a questões que os constranjam. Também como forma de garantir segurança ao aluno nenhum dado individual referente a respostas será divulgado, mantendo sigilo na identificação.

Para os professores:

Esses podem sentir-se inseguros ao responderem as perguntas da pesquisa, visto que a pesquisadora é vinculada a instituição a qual o contrata, podendo gerar desconforto. Para minimizar essa possível situação a pesquisadora informará aos participantes que não serão divulgados dados individuais e que este professor tem o direito de responder apenas as perguntas que sentirem-se à vontade para responder.

Benefícios:

Para os alunos: Participar da pesquisa é uma oportunidade de escuta sobre as necessidades e interesses deste grupo. Também contribuirá para a melhoria da prática pedagógica dos professores e da construção do Novo Ensino Médio da Rede La Salle. Dessa forma, os jovens têm a possibilidade de contribuir com sugestões para a construção do currículo comum, atendendo suas características juvenis.

Para os professores: é uma oportunidade de avaliar o sistema educacional da Rede onde trabalham, assim como, também é um espaço de escuta de suas necessidades, interesses e sugestões, visando a participação e a construção da proposta do novo Ensino Médio da Rede La Salle. Também é uma oportunidade para apontar sugestões sobre capacitações a partir de seus interesses e necessidades, visando uma formação condizente com as qualificações e expectativas dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com as exigências do Comitê de Ética na Pesquisa e a doutoranda incluiu as informações solicitadas pelo CEP na avaliação anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa está de acordo com as exigências do Comitê de Ética na Pesquisa e a doutoranda

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 08 - 3º andar
 Bairro: Centro CEP: 92.010-000
 UF: RS Município: CANOAS
 Telefone: (51)3476-8452 Fax: (51)3472-3511 E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA
UNILASALLE

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA
SALLE - UNILASALLE/RS



Continuação do Parecer: 2.357.609

Incluiu as informações solicitadas pelo CEP na avaliação anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está de acordo com as exigências do Comitê de Ética na Pesquisa e a doutoranda incluiu as informações solicitadas pelo CEP na avaliação anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_964842.pdf	19/10/2017 18:30:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessor.docx	19/10/2017 18:28:56	FABIANE FRANCISCONE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	19/10/2017 18:28:47	FABIANE FRANCISCONE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.docx	19/10/2017 18:28:35	FABIANE FRANCISCONE	Aceito
Outros	declaracao.docx	19/10/2017 18:28:20	FABIANE FRANCISCONE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetesefabianefranciscone.pdf	19/10/2017 18:27:30	FABIANE FRANCISCONE	Aceito
Outros	PROTOCOLODEPESQUISA.pdf	11/08/2017 16:11:21	FABIANE FRANCISCONE	Aceito
Outros	FORMULARIOENCAMINHAMENTO.pdf	11/08/2017 16:10:56	FABIANE FRANCISCONE	Aceito
Outros	COPARTICIPANTE.pdf	11/08/2017 16:10:36	FABIANE FRANCISCONE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	11/08/2017 16:10:17	FABIANE FRANCISCONE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 08 - 3º andar
 Bairro: Centro CEP: 92.010-000
 UF: RS Município: CANOAS
 Telefone: (51)3478-8452 Fax: (51)3473-3511 E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



Continuação do Parecer: 2.357.609

Não

CANOAS, 30 de Outubro de 2017

Assinado por:
Sonara Lúcia Estima
(Coordenador)

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar
Bairro: Centro CEP: 92.010-000
UF: RS Município: CANOAS
Telefone: (51)3476-8452 Fax: (51)3472-3511 E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Título do Projeto:
**O QUE FAZ A DIFERENÇA NO ENSINO MÉDIO? PRÁTICAS
 COMUNICATIVAS, CUIDADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO DAS
 AVENTUDES**

Nome do Pesquisador Responsável:
Fabiane Franciscone

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Nome da Instituição: **Sociedade Porvir Científico**

[Handwritten signature]

Assinatura e carimbo do responsável institucional

EDGAR GÊNIO NICODÉM
 CPF: 346.134.040-53
 Presidente

SOCIEDADE PORVIR CIENTÍFICO
 CNPJ: 13.927.741/9900001-37



DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Título do Projeto

O Que Faz Diferença no Ensino Médio? Práticas Comunicativas, Cuidado e Sentido na Educação das Juventudes.

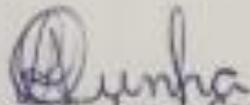
Nome do Pesquisador Responsável

Fabiane Franciscone

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS-466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem estar.

Nome da Instituição: **Colégio Estadual Marechal Rondon**

C. E. MAL. RONDON
 Data de Suspensão nº 2021 de 05/05/20 - 00.27.05.20
 Data de Reativação nº 2024 de 21/07/24 - 00.26.00.24
 CANOAS - RS


 Ana Luiza Cardoso da Cunha
 Diretora
 D O 15/01/18 - P25



DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Título do Projeto

O Que Faz Diferença no Ensino Médio? Práticas Comunicativas, Cuidado e Sentido na Educação das Juventudes.

Nome do Pesquisador Responsável

Fabiane Franciscone

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem estar.

Nome da Instituição: Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Amazonas

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
BARÃO DO AMAZONAS
Decreto nº 42.865
de 29.01.04 D.O. 30.01.04
CANDIAS - RS

Wagner Altus A. da Silva
Vice-Diretor
ID: 71348192

Justas
ANGELINA FERREIRA VALE
Supervisora
02411985-02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) _____

Estamos convidando _____ como voluntário(a) a participar da pesquisa O QUE FAZ A DIFERENÇA NO ENSINO MÉDIO? PRÁTICAS COMUNICATIVAS, CUIDADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES. Essa pesquisa visa conhecer as experiências educacionais que estão fazendo diferença na educação das juventudes do Ensino Médio da Rede La Salle para compreender seu processo educativo, seus benefícios e impactos na formação dos sujeitos. Sendo assim, nossa intenção é investigar como ocorrem as práticas comunicativas, as experiências de cuidado e a produção de sentido com vistas a uma educação humanizadora da juventude do Ensino Médio, na Rede La Salle. Essa é uma pesquisa de doutorado em educação da Universidade La Salle da aluna Fabiane Franciscone.

A participação do(a) jovem será a partir de entrevista a ser realizada no próprio colégio, a partir de rodas de conversa entre jovens do Ensino Médio, durante o período de aula, com duração estimada de 1 hora. O(A) jovem participante da pesquisa será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação do(a) jovem é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador nem pelo colégio onde estuda.

As informações descritas também são válidas para você, responsável pelo(a) jovem participante da pesquisa. Para participar deste estudo o(a) jovem não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os riscos envolvidos na participação limitam-se a um possível constrangimento com relação a algum tema que surgir nas discussões e cansaço físico. A participação do(a) jovem, garante a ele(a) segurança, respeito e proteção de suas informações não o(a) prejudicando em seu desempenho escolar, muito menos qualquer constrangimento em relação aos professores e colegas. Participando desta pesquisa o(a) jovem terá a oportunidade de contribuir para as mudanças educacionais necessárias na Rede La Salle, como também, é uma oportunidade para conhecer, o que pensam, outros jovens de séries diferentes do Ensino Médio em relação ao colégio, além de ser um espaço de escuta das necessidades e sugestões, desse(a) jovem visando compreender seus interesses e desejos na busca de práticas educacionais que tenham sentido para ele(a).

O(A) jovem poderá pedir para se retirar da pesquisa sem quaisquer prejuízos. Esses diálogos entre os jovens e a pesquisadora serão gravados para serem transcritos e estudados para compor a pesquisa em questão.

Garantimos sigilo e a privacidade do(a) jovem, nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a). O(A) jovem não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Informamos que este projeto foi avaliado e está em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle Canoas. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do e-mail do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle (cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) ou pelo e-mail da fabianefranciscone@gmail.com e celular (51) 999599316. Também, se necessário, poderá contatar o orientador da pesquisadora o professor Dr. Cleber Gibbon Ratto pelo e-mail cleber.ratto@unilasalle.edu.br e celular (51) 992333368.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo O QUE FAZ A DIFERENÇA NO ENSINO MÉDIO? PRÁTICAS COMUNICATIVAS, CUIDADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar e autorizo a captação de imagens em áudio e vídeo para o uso acima descrito sem que nada seja reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Declaro que autorizo o(a) jovem acima mencionado(a) a participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de _____.

Responsável legal para participantes menores de 18 anos

Fabiane Franciscone

Pesquisadora

Cleber Gibbon Ratto

Orientador

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O QUE FAZ A DIFERENÇA NO ENSINO MÉDIO? PRÁTICAS COMUNICATIVAS, CUIDADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES. Seus pais permitiram que você participe. Essa pesquisa visa conhecer as práticas comunicativas predominantes no contexto de experiências de Ensino Médio na Rede La Salle. Também identificar as implicações de tais experiências nos processos educativos e nas relações estabelecidas entre os jovens de Ensino Médio e seus educadores. Além de compreender possíveis relações de cuidado e produção de sentido nas experiências estudadas. Problematizar o sentido humanizador da educação das juventudes no Ensino Médio da Rede La Salle.

Os jovens que participarem desta pesquisa deverão ter de 14 a 19 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será realizada no próprio colégio, a partir de rodas de conversa entre jovens do Ensino Médio, durante o período de aula, com duração estimada de 1 hora. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora nem pelo colégio onde estuda.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os riscos envolvidos na participação limitam-se a um possível constrangimento com relação a algum tema que surgir nas discussões e cansaço físico. Garantimos segurança, respeito e proteção de suas informações não o prejudicando em seu desempenho escolar, muito menos qualquer constrangimento em relação aos professores e colegas. Participando desta pesquisa você terá a oportunidade de contribuir para as mudanças educacionais necessárias na Rede La Salle, como também, é uma oportunidade para conhecer, o que pensam, outros jovens de séries diferentes do Ensino Médio em relação ao colégio, além de ser um espaço de escuta de suas necessidades e sugestões, visando compreender seus interesses e desejos na busca de práticas educacionais que tenham sentido para você. Esses diálogos entre os jovens e a pesquisadora serão gravados para serem transcritos e estudados para compor a pesquisa em questão. Garantimos sigilo e a privacidade de seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do e-mail do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle (cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) ou pelo e-mail da pesquisadora fabianefranciscone@gmail.com, celular (51) 999599316. Também, se necessário, poderá contatar o orientador da pesquisadora o

professor Dr. Cleber Gibbon Ratto pelo e-mail cleber.ratto@unilasalle.edu.br e celular (51) 992333368.

Informamos que este projeto foi avaliado e está em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle Canoas. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento para participar desta pesquisa.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa O QUE FAZ DIFERENÇA NO ENSINO MÉDIO? PRÁTICAS COMUNICATIVAS, CUIDADO E SENTIDO NA EDUCAÇÃO DAS JUVENTUDES.

Entendi todas as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Também compreendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai reclamar.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Participante menor de 18 anos

Fabiane Franciscone

Pesquisadora

Cleber Gibbon Ratto

Orientador

