

MARLUCE ZACARIOTTI
RITA DE CASSEA CORONHEIRA SILVA

QUANDO AS JUVENTUDES FALAM:

Percepções sobre o Ensino Médio
e o protagonismo juvenil



MARLUCE ZACARIOTTI
RITA DE CASSEA CORONHEIRA SILVA

QUANDO AS JUVENTUDES FALAM:

Percepções sobre o Ensino Médio
e o protagonismo juvenil



PALMAS - TO
2020

Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos

Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

(PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial

EDUFT

Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

Diagramação e capa: Gráfica Movimento

Arte de capa: Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>

“A postura de escuta implica assumir a própria identidade e entrar em relação com a diferença, rejeitando as desigualdades. A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais [,,]. Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos, habitantes que são de diferentes territórios espaciais e simbólicos da cidade. As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum”.

Juarez Dayrell e Paulo Carrano (Juventude e Ensino Médio, 2014.)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Z13q

Zacariotti, Marluce.

Quando as juventudes falam: percepções sobre o Ensino Médio e o protagonismo juvenil / Marluce Zacariotti, Rita de Cássia Coronheira Silva. – Palmas, TO: EDUFT, 2020.

89 p. il. ; 21 x 29,7 cm.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-65-89119-04-3

1. Juventude. 2. Ensino, Brasil. 3. Espaço escolar. 4. Protagonismo juvenil, Brasil. I. Marluce Zacariotti. II. Rita de Cássia Coronheira Silva. III. Título. IV. subtítulo.

CDD – 373.81026

SÚMARIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I - NOSSAS APROXIMAÇÕES: O ESPAÇO ESCOLAR EM EVIDÊNCIA	11
POR QUE JUVENTUDES?	13
CAPÍTULO II - O ENSINO NO BRASIL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	17
O PROTAGONISMO JUVENIL	25
CAPÍTULO III - POTENCIALIDADES E DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	28
3.1. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: NOVAS PRÁTICAS, OUTRAS METODOLOGIAS ..	32
CAPÍTULO IV - TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	37
4.1. O PROCESSO DA PESQUISA	38
4.2. E ASSIM FALARAM AS JUVENTUDES	40
4.2.1. SUJEITO, INTERNET E O ESPAÇO ESCOLAR	41
4.2.2. PERCEPÇÃO DE ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE	52
4.2.3. A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	69
4.2.4. AMPLIANDO A ESCUTA: GRUPO FOCAL	71
CAPÍTULO V - DAS PERCEPÇÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	82
REFERÊNCIAS	85

PREFÁCIO

Ser jovem, jovial, a jovialidade e a condição juvenil *feat.* Filosofia francesa

Ser jovem, jovial, a jovialidade é característica muito comentada e requerida na presentividade. Conviver (vivência com) jovens nos coloca em estado de animosidade sempre. Pesquisar jovens e juventudes não é tão simples assim.

Mas o sentido de juventudes para mim não se esgota na ideia geracional, etária, transacional, mas se articula à condição juvenil de ser/estar no “aqui e agora”, sem saudosismos do passado e nem tampouco (pre)ocupações de futuro. Vivem em constantes “mutações juvenis”, ou não!

Se me perguntarem como eu busco entender os jovens e as juventudes eu respondo como os franceses e a filosofia francesa contemporânea recente, a partir da leitura dos novos filósofos franceses: aqueles que para se destacarem na cena filosófica, eu diria dentre os velhos filósofos, além da academia eles buscaram as mídias, seja os jornais, a TV e o ciberespaço. E como diz Silvio Gallo (2018), nem “hesitaram em revoltar-se contra os mestres”, e eu gosto disso!

Não nos esqueçamos que o velho Nietzsche “o alemão maldito” foi um dos que revolucionou o pensamento francês: um “mestre da suspeita”! É a partir dele que se destacaram Foucault, que viveu até 1984; Deleuze, até 1995 e que cursou filosofia na Universidade de Paris (Sorbonne); Derrida, até 2004. Eu estive na Universidade Sorbonne - Paris III, na França, em 2016, e fiquei maravilhado de ler Foucault, no meu mal francês, na biblioteca. Já os jovens de hoje, nem sei ...

Para ser mais próximo do fenômeno juventudes, desta condição juvenil eu recorreria ainda à leitura de “Sociedade desorientada” e “Da leveza”, de Gilles Lipovetsky (2011, 2016), à “Vida líquida” (2007), de Zygmunt Bauman; “Jovens e juventudes”, em Juarez Dayrell (2011); “Culturas eXtremas”, de Massimo Canevacci (2005) e “Vagabundagens pós-modernas”, de Michel Maffesoli (2001) e Zacariotti (2017). Porque é essa “condição juvenil” que minhas amigas e companheiras de programa e pesquisas, Dra. Marluce Zacariotti e MSc. Rita Corneira, trazem à nossa reflexão, ao fazerem pesquisa no cerrado tocantinense sobre juventudes e protagonismo juvenil nas escolas de Ensino Médio.

Bebendo na fonte de autores como os que citei, entre outros, as autoras levantaram questões importantes sobre a percepção das juventudes sobre o ensino médio integral. E justamente priorizaram a escuta desses, que são atores principais no processo educacional: os estudantes. Assim, respeitando o múltiplo, o diverso, a pluralidade que marcam o universo das juventudes, percorreram as pistas dadas por elas, garantindo lugar a suas opiniões, a seus modos de ver e de pensar sobre a educação, as tecnologias, os professores, a didática, a escola e o próprio aprendizado. Identificaram ainda o sentimento dessas juventudes sobre o protagonismo que a escola propõe em seu projeto pedagógico.

E o resultado foi uma análise que não teve pretensão de dar respostas, mas trouxe inúmeras indicações de trilhas pelas quais gestores, professores e mesmo alunos podem seguir na busca de reflexões sobre o aprender e o ensinar na cibercultura. Políticas de educação, reformas de currículo que não se sistematizem a partir de escutas são fadadas a se esgotarem em si mesmas.

E a contribuição dessas colegas, com certeza, mostra que há muito a ouvir para evoluirmos em um ensino menos burocrata, que leve em conta a multiplicidade de modos de viver a condição juvenil, os prazeres e fazeres desses multindivíduos, personas de tantas tribos para as quais a lógica tradicional faz pouco sentido.

Se vivemos a cibercultura, que a pensemos em nossas práticas. Isto é um pouco do que podemos encontrar neste livro. São as vozes das juventudes aqui descritas que nos guiam para este repensar. Nos tempos de agora, que o mundo se vê tão pequeno frente a uma ameaça invisível (o coronavírus), é ainda mais necessária nossa predisposição para mudanças, em todos os sentidos. No entanto, é preciso ter cuidado com fórmulas mágicas de educação, que podem surgir a partir da experiência de uso mais regular de tecnologias digitais.

Sim, novas ferramentas e metodologias são bem-vindas. Mas isso nos convoca a estarmos muito atentos aos processos de precarização da educação e, mais, às desigualdades sociais de nosso país. Como as autoras deixam claro neste livro, há muito a se caminhar tanto no desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e inovadoras quanto (e talvez mais importante) na sua execução.

Portanto, estejamos abertos à escuta e aos desafios postos. Boa leitura!

Damião Rocha, em abril de 2020, em isolamento social devido a Pandemia mundial:
“Quanto mais. Pra quem tem Ogum, missão e paz. Quanto mais. Pra quem tem ideais e os orixás.”

APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu da nossa parceria de pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPPGE - TO), cujo objetivo foi dar voz às juventudes que, geralmente, são investigadas em relação às suas práticas socioculturais, em função de situações-problema na aprendizagem, na escola ou em suas relações sociais, mas nem sempre são ouvidas ou chamadas a dar sua opinião sobre o que pensam sobre sua vivência escolar e sobre a educação. Investigou-se, assim, neste trabalho, a concepção dos alunos do Ensino Médio sobre a educação e o ensino que recebem. Nesta tarefa, foi possível refletir sobre Políticas Educacionais para o Ensino Médio, bem como, as aproximações e os distanciamentos entre a escola, essas políticas e as juventudes.

Partimos do princípio de que há certo atraso ou descompasso no Ensino Médio e na educação, como um todo, no que se refere ao olhar em direção à cibercultura e a enxergar os alunos pela perspectiva de sua relação com um mundo altamente virtual que implica em novos modos de ser e de estar no mundo, provocando mudanças, expressando paradigmas emergentes do mundo contemporâneo. Nesta caminhada, em busca de respostas, dialogamos com alguns autores que abordam temáticas envolvendo o universo de Políticas Públicas; Programas Educacionais e Juventudes, considerando suas múltiplas dimensões e a pluralidade de suas vivências e relações.

Intencionamos promover um diálogo com essas juventudes sobre o que eles pensam a respeito do ensino que recebem; da formação dos professores; dos conteúdos; da relação tecnologias de ensino e de aprendizagem, procurando abarcar seus anseios e necessidades.

Portanto, indagamos sobre algumas questões norteadoras na investigação: qual a concepção que os jovens têm sobre Políticas Educacionais? O que a escola representa para eles? A proposta educacional para Ensino Médio apresenta um olhar que perpassa o currículo em um contexto mais contemporâneo? Como eles se vêem inseridos no processo educacional?

A partir dessas ideias foram constituindo-se elementos que possibilitaram a construção da pesquisa “*A percepção das juventudes sobre o Ensino Médio integral em Miracema do Tocantins*”, cujos resultados são narrados neste livro. Optamos pela publicação dessa investigação em um formato digital devido sua praticidade, segurança no armazenamento de dados e, sobretudo, pela sua acessibilidade. Entendemos ser importante garantir o conhecimento e acesso ao que pensam esses sujeitos-atores, cujas falas, pensamentos e observações dizem muito sobre o Ensino Médio atual.

Para tanto, delineamos alguns objetivos específicos: a) identificar o perfil dos estudantes do Ensino Médio Integral da escola de Miracema - TO; apreender a concepção desses alunos sobre a educação escolar; analisar as percepções dos estudantes sobre os métodos de ensino em sala de aula e como avaliam a formação do professor.

Aqui, revelamos a escuta dos discentes do Ensino Médio em Miracema do Tocantins, especificamente, os estudantes do Centro de Ensino Médio (CEM) Dona Filomena Moreira de Paula - Tempo Integral - Escola Jovem em Ação. Cabe explicitar que tal projeto (Jovem em Ação) se baseia na história de vida e no protagonismo juvenil dos estudantes.

E por que buscamos saber o que pensam as juventudes sobre o Ensino Médio? Porque nossa hipótese é de que há um descompasso entre as instituições calcadas na modernidade (família, escola, igreja etc.) e a vida cotidiana - o universo pós-moderno da cibercultura, do ciberespaço em que vivem nossos alunos e alunas. Em outras palavras, queríamos adentrar esse universo juvenil para refletir sobre a educação no século XXI e os desafios postos a professores, alunos, escola e gestores. E como poucas vezes temos estudos que se preocupem em fazer as análises a partir da escuta das juventudes, optamos por este caminho, que, para nós, é muito revelador.

Por fim, este livro foi pensado para comunicar e dialogar com toda a sociedade e, de uma maneira mais próxima e especial, com os professores e gestores da educação. Esperamos que a expressão desses estudantes ajude na imperiosa reflexão sobre os modos de ensinar, mas, sobretudo, sobre o aprender porque precisamos significar a aprendizagem sob a perspectiva da cibercultura e agir para a transformação necessária da escola, bem como de nossas metodologias.

I

NOSSAS APROXIMAÇÕES: O ESPAÇO ESCOLAR EM EVIDÊNCIA

A temática das juventudes tem sido estudada por nós já há algum tempo. A partir da disciplina intitulada Juvenilização, educação de jovens e adultos, do Mestrado Profissional em Educação (UFT) temos realizado inúmeras pesquisas e estudos baseados em autores (as) como Dayrell (2007, 2009 e 2013); Barbosa (2012); Zacariotti (2017); Maffesoli (1997, 2003 e 2007); Bauman (2007) e outros que nos ajudam a pensar sobre a pós-modernidade, os tempos líquidos e as juventudes.

Para trilhar essa jornada em específico, necessitávamos, primeiramente, nos despir de todo e qualquer preconceito anteriormente concebido e das próprias verdades que carregamos. Para a escuta das juventudes é preciso estarmos abertos, sem prévias concepções. Nesta caminhada ao encontro do que pensam nossos entrevistados, fomos tocadas pelas juventudes. E nos propusemos a um olhar de sensibilidade, não de julgamento.

Quando entramos na escola para apresentar a pesquisa, sentimos de início certa desconfiança. Professores e alunos pareciam pouco receptivos. Mas na medida que apresentávamos nosso projeto, deixávamos claro nossa metodologia e objetivos, fomos ganhando a confiança do grupo. Esta aprovação era fundamental para nós porque entendemos que a pesquisa necessita de confiança mútua para que possamos garantir resultados menos implicados. Aos poucos, bem aos poucos, fomos voltando para casa levando sorrisos e felizes com alguns “ois” que recebíamos pelos corredores, transparecendo que já éramos reconhecidas e que havia consentimento para nosso trabalho. Então, depois de um tempo, foi possível respirar um ar mais receptivo, menos indiferente e pudemos dar sequência à missão, naquele instante, de conhecer aquele universo de pessoas, aquela tribo¹ (MAFFESOLI, 1998).

A gestora da unidade mostrou-se mais receptiva. Estabelecemos diálogos importantes sobre políticas públicas e programas de ensino, bem como, sobre metodologias desenvolvidas na escola, com destaque ao projeto de vida dos estudantes, ao protagonismo juvenil e à qualificação docente.

Esses primeiros passos foram fundamentais para o levantamento de elementos legais e teóricos, contribuindo, também, para fundamentar o desenvolvimento e o aprofundamento de

1 O conceito de tribo urbana foi criado pelo sociólogo Michel Maffesoli. São microgrupos que têm com o objetivo principal estabelecer redes de amigos com base em interesses comuns. Essas agregações apresentam uma conformidade de pensamentos, hábitos e maneiras de se vestir. O termo ganhou força com o lançamento do livro de Maffesoli **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa, em 1988.

dados iniciais para a pesquisa. Realizamos várias reuniões com o corpo docente para apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação de apoio no decorrer do estudo. Após esse momento, verificamos, previamente, o interior da escola. Durante o intervalo, observamos o relacionamento dos estudantes em períodos de almoços e lanches, aproveitando para falar com alguns e mencionar rapidamente a finalidade da proposta de pesquisa. Esses foram os nossos primeiros contatos com os estudantes, sujeitos desta pesquisa.

Essa experiência foi intensa e desafiadora. Os olhares, as expressões e os gestos dos discentes denunciavam impressões desconfiadas, sentimo-nos, a princípio, como intrusos. Todavia, aos poucos, fomos estabelecendo aproximações e diálogos, primeiro com pequenos grupos e, finalmente, conseguimos quebrar o gelo, tornando possível ouvi-los.

O passo subsequente foi apresentar o projeto na íntegra aos estudantes em sala de aula. Foi um momento oportuno para evidenciar os reais objetivos e a relevância social da pesquisa, bem como, enfatizar o genuíno motivo da participação dos estudantes na referida pesquisa.

Como nos lembra Dayrell (2007) é possível falar em uma nova condição juvenil e é por isso que precisamos nos dedicar mais a conhecê-la. “O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que o diferencia e muito das gerações anteriores” (Idem, p.107). Nesse sentido, concordando com Dayrell (2007), é preciso pensar essas juventudes que chegam às escolas na sua condição juvenil, bem como, compreender suas relações, interações e modos de viver e de estar, para que se possa delinear caminhos, (re) pensar processos de ensino e de aprendizagem, criar propostas pedagógicas que estejam mais condizentes com a realidade dessas juventudes.

Como professoras e estudiosas da educação temos acompanhado resultados insatisfatórios na Educação Básica, motivo pelo qual esta etapa de ensino é alvo de constantes mudanças, bem como a reforma do Ensino Médio, que, a nosso ver, foi realizada de forma abrupta e com pouca discussão. Há muitos fatores que interferem nisso, mas sentimos a necessidade, especificamente, de compreender o pensamento das juventudes do Ensino Médio de Tempo Integral e conhecer as vivências e experiências desses estudantes no projeto Escola Jovem em Ação para discutir tanto a importância de se pensar a escola e o ensino, a partir do olhar dessas juventudes, como também de investigar projetos com uma abordagem mais contemporânea.

Neste sentido, os aproximamos de linhas teóricas pós-modernas, a partir de conceitos como o de tribos (MAFFESOLLI, 1998), refletindo sobre a condição juvenil e os modos de ser jovem na cibercultura. Percebemos o quão distante está o ensino, a escola, as metodologias das prerrogativas da contemporaneidade, do universo dessas juventudes. Estamos longe de enxergar essas juventudes, que dirá compreendê-las!

Deste modo, nosso interesse foi pesquisar os contextos do Ensino Médio, mas a partir da visão dos estudantes, considerando-os como sujeitos de valores e comportamentos diversos, visíveis e, ao mesmo tempo, invisíveis a uma sociedade ainda delineada nos moldes do projeto da modernidade.

As juventudes vivem o presente como se não houvesse amanhã, vivendo instantes eternos, como posiciona Maffesoli (2003). Neste contexto, fica explícita a dificuldade da escola em entender e acolher a perspectiva dessas juventudes. Mesmo que ensaie a inclusão do protagonismo juvenil, como sugere a proposta no projeto Jovem em ação, há de se entender ainda como de fato se dá esta inclusão e como a escola a desenvolve. Segundo Costa (2007, p. 10), o prota-

gonismo juvenil está pautado no contexto educacional na perspectiva de criar espaços que possibilitem o envolvimento dos jovens na tomadas de decisão, deixando de ser o problema, para fazer parte da solução dos problemas assim, valorizam as juventudes, que operam no cotidiano escolar como “fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”.

POR QUE JUVENTUDES?

Sabe-se que teoricamente há muitos conceitos e discursos envolvendo os temas jovem, jovens, juventude, adolescência, entre outros. Precisamos entender que os termos não são sinônimos e carregam inúmeros sentidos. Como ponto de partida para nosso diálogo sobre Juventudes colocamos as seguintes questões: O que é juventude? Será que os discursos sobre juventudes são os mesmos ou há abordagens diferentes? Por que juventudes?

Não temos a intenção de nos aprofundar na historiografia das juventudes, mas pensamos ser importante um pequeno retrospecto. As principais vertentes conceituais sobre juventude nas Ciências Sociais (antropologia, ciência política, sociologia) desenvolveram estudos que tiveram como enfoque principal a socialização. Nesse sentido, muitas foram as contribuições nas discussões. Num primeiro momento, preocupações ancoradas na antropologia, que abordavam mais diretamente a questão juvenil - perspectiva cultural e histórica, refletindo sobre aspectos educativos, inter-relações entre novas e velhas gerações – ou que partindo de interesses gerais implicitamente referiam-se aos assuntos da juventude, como os estudos da Escola de Chicago (Thrasher, 1927; Whyte, 1943, entre outros), que se voltaram para as novas realidades da expansão urbana da Escola de Chicago, buscando desvendar uma “ecologia urbana” e tendo como objeto grupos juvenis. (ISLAS, 2009).

Como aponta Pais (1993), também foram importantes para a teorização do juvenil o debate sociológico, que teve duas tendências principais de estudos: a corrente geracional (relaciona as influências do comportamento juvenil a um período histórico-social) e a classista (abordagem que leva em conta a categoria classe social na diferenciação dos jovens). Mas apesar de muito utilizada, a perspectiva da corrente geracional foi bastante criticada e as pesquisas passam a se direcionar à cultura juvenil. Dentro deste contexto, a teoria juvenil delimita a separação clara entre mundo jovem e mundo adulto, que já aparecia em outras vertentes.

Outros pensadores (como C. Wright Mills, P. Gooldman, B. Berger), segundo destaca Islas (2009), na década de 1960, geraram estudos críticos relevantes sobre o tema juventude e trouxeram aportes para pensar a questão da identidade, de uma pluralização das culturas juvenis. Do ponto de vista mais psicológico, as pesquisas nesta época também avançaram para a distinção entre adolescência e juventude. Conforme Zacariotti (2017, p.62), outra linha de estudos, iniciados na mesma década na Inglaterra (Escola de Birmingham), refletiu a juventude à luz dos estudos culturais desenvolvidos no *Contemporary Cultural Studies*. “O termo subculturas juvenis, em contraposição ao conceito de cultura juvenil, é fruto do pensamento de autores dessa escola (Stuart Hall, J. Clarke, T. Jefferson, B. Roberts, entre outros)”.

Autores como os franceses Edgar Morin e Pierre Bourdieu dão contribuições fundamentais na discussão de juventude na contemporaneidade. Morin traz o conceito de complexidade para dar conta de uma nova etapa em que já não é possível separar processos biológicos e culturais, sendo cada vez mais necessário aludir ao que une. Enquanto Bourdieu, no fim dos anos 1970,

com o texto *A juventude não é mais que uma palavra*, apresenta uma visão relacionando os aspectos biológicos e sociais que determinam o ser jovem. Assim, questiona a ideia de juventude como unidade social apenas pelo critério de compartilhamento de interesses e por pertencimento a uma idade cronológica. Numa abordagem construtivista, Bourdieu (1983) pensa a estrutura social e o sujeito (sua produção e relação com o tempo e com o espaço) e diferencia geração em função de grupos e de espaços específicos em que se relacionam em cada momento. (ZACARIOTTI, 2017). A partir dos anos de 1990 é que começamos a ter estudos menos focados nos jovens como referência e mais nos jovens como sujeito.

Assim, como nos lembra Novaes (2003), as definições sobre o que é ser jovem, até quando alguém pode ser considerada jovem ou quem é esse jovem têm sofrido mudanças e estas estão diretamente impactadas pelas disputas políticas, econômicas e entre as gerações.

Desta forma, os estudos vão se direcionando para a compreensão de que, ao contrário do que muitas pessoas pensam, a juventude não é um fenômeno natural, mas uma construção social e histórica (PERALVA, 1997). Portanto, a juventude é uma categoria social, que possui inúmeras representações simbólicas e que está envolta em diferentes situações sociais, sejam elas fabricadas ou concretas. (GROPPO, 2000).

Já Albuquerque (2014) observa que a juventude se constitui de uma experiência real, vivida e partilhada pelos indivíduos, ainda que de forma diversa e múltipla, integrada a outras categorias sociais e contextos históricos. Ou seja, há de se reconhecer as diversas formas de viver a juventude. E, sobretudo, há de se levar em conta as condicionantes que atravessam esta vivência: aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Reconhecendo que apenas fizemos uma breve explanação do percurso teórico sobre juventudes, buscamos referências conceituais que ajudassem a posicionar o jovem/juventude nas nossas discussões, tendo como objetivo tentar nos aproximar dos estudantes que “habitam” nossas escolas. Tendo claro que a partir do século XX, a temática juventude ganha espaço nas Ciências Sociais, sendo ponto de debates e estudos, especialmente em suas relações no cotidiano social, incluindo a escola.

Como destacam Barbosa e Veloso (2012, p. 17):

[...] nada mais natural do que esse interesse no jovem e na juventude na época atual, se consideramos que ele reflete as extensas transformações sociais pelas quais tem passado a sociedade contemporânea. Afinal, são eles que estão crescendo em meio a essas mudanças e são eles que precisam se redefinir constantemente enquanto procuram responder a elas em um contexto em que as referências anteriormente consideradas `sólidas` se desmancham no ar.

Lôbo e Nascimento (2012, p.8) corroboram com esta ideia, observando que é preciso perceber que a constituição de juventude e a sua articulação com a dinâmica social “pode prover transformações na ordem social, inclusive, a quebra de paradigmas numa condição epistemológica sobre as percepções do jovem sobre si mesmo e o mundo”.

Essa construção social dá-se de diferentes formas, sendo originada das próprias necessidades, como se sentem, se expressam, revelando a sua diversidade de classe, gênero, grupos etc. Esta, por sua vez, desenvolve-se em uma dinâmica mais horizontal, visto que, os jovens se

agregam em determinados grupos ou tribos, com a liberdade de ir e vir, sem grandes rupturas (MAFFESOLI, 2007).

Maffesoli *apud* Zacariotti (2017, p.64) reafirma a importância de “[...] pensar esses jovens em uma dinâmica tribalística do social, [...] que evolue o cotidiano e seus rituais [...], pelas quais as juventudes se manifestam e se identificam”. Ainda, neste sentido, as autoras Barbosa e Veloso (2012, p. 22 e 23) ressaltam que:

O jovem deve ser visto como um sujeito ativo, que age concretamente sobre o mundo e é através desta ação que ele se produz e, ao mesmo tempo, é produzido, por meio das relações sociais em que está inserido.

Zacariotti (2017, p.30) provoca algumas reflexões quanto à invisibilidade das juventudes pós-modernas frente aos princípios da razão moderna (Estado, Igreja, Família, Escola). Princípios estes que, segundo a autora, “não estão em sintonia com o que ocorre nos subterrâneos sociais, com o universo fluído habitado pelas diversas tribos²”. Para a autora (*idem*), as políticas públicas educacionais ainda não levam em consideração o contexto da diversidade da cultura juvenil brasileira e seus múltiplos modos de ser e de estar no mundo. Por isso importa-nos tanto ouvir os estudantes para aproximar de seu universo.

A partir desses aportes conceituais podemos, então, compreender o termo “juventudes” como o mais apropriado para esta pesquisa, cuja ideia foi dialogar, apreender e respeitar diferentes modos de ver, sentir e viver dos estudantes do Ensino Médio, sobretudo da proposta de Ensino Médio de Tempo Integral, dentro do projeto Jovem em Ação.

Portanto, utilizamos o termo juventudes, no plural, pela necessidade de tentar abarcar a diversidade envolvida em torno dos sujeitos, visto que, as contribuições, aqui apresentadas serão voltadas a um universo mais abrangente, não delimitando faixa etária, mas, sim, a condição juvenil, não definindo juventudes por representações, porém, em suas apresentações, como destaca Zacariotti (2017).

Neste viés, Pereira (2012, p.18) apresenta alguns pressupostos que vão ao encontro de nossas prerrogativas.

As juventudes apresentam elementos comuns e de diferenciação [...]. Atentar para esses aspectos pode ser crucial para discutir as políticas públicas voltadas para esse segmento e talvez o principal, problematizar as especificidades do papel da instituição escolar no mundo atual.

Ainda, neste sentido, Zacariotti (2017, p. 17) nos alerta que:

[...] as juventudes refletem e retratam as modificações sociais e são, ao mesmo tempo, seus agentes e pacientes. Tenho a convicção de que refletir a condição das juventudes na sociedade contemporânea pode ser um caminho para a compreensão da configuração social pós-moderna, em meio à acelerada mudança dos processos de produção, da centralidade da tecnologia, de uma reconfiguração de tempo e espaço em função principalmente de um mundo digital, interativo, convergente e globalizado. Há um novo *sensorium* no ar, um processo

2 Maffesoli em diversos trabalhos propõe a metáfora das tribos para o entendimento de novas formas de agrupamentos sociais, enquanto tradutora das mudanças ocorridas nas redes de relações grupais. Ver mais em <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/download/262/pdf>.

dinâmico que interfere e ressignifica a constituição de identidades, os modos de se relacionar com o outro e de se firmar socialmente. Este cenário provoca ainda uma saturação das representações e uma consequente necessidade de autorrepresentação.

No entanto, vale destacar o fato que alguns autores utilizam outras denominações, por exemplo, o termo jovem, como já explicado. Assim, por vezes, temos citações respeitando tais conceitos, por ter na obra dos autores referenciados pontos confluentes que elegemos importantes na discussão.

II

O ENSINO NO BRASIL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A história da Educação no Brasil sempre foi marcada por grandes movimentos e conquistas, dos quais podemos citar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; a Constituição de 1934, a segunda Constituição Federal, que estabeleceu, na alínea a, do artigo 150, como competência da União, fixar o Plano Nacional da Educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Após vencer 21 anos ditatoriais, o Brasil avança rumo à democracia com promulgação da Constituição Federal de 1988, estipulando direitos à educação, entre outros. A proposta de Plano Nacional de Educação é reforçada na redação do artigo 9º, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional 9.394/96, segundo o qual a União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 11/12).

Atualmente, contamos com um Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14³, que estabelece vinte metas e estratégias a serem cumpridas ao longo de um período de 10 anos. Em relação ao Ensino Médio, para que as metas sejam cumpridas, “[...] há a necessidade de maiores investimentos, [...] conferindo a toda Educação Básica, e não apenas ao Ensino Fundamental, o caráter obrigatório e gratuito” (BRASIL, 2014).

Mas, para isso, é preciso agir num esforço conjunto com a União, visto que a responsabilidade é de todos os entes federados, segundo o regime de colaboração estabelecido pela Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta características flexíveis e democráticas à Educação Básica e visualiza a Educação em um nível mais abrangente. Assim sendo, regulamenta o Sistema Educacional (público ou privado) do Brasil desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Nesta perspectiva, a lei organiza e redistribui o orçamento para a efetividade do cumprimento dos serviços educacionais por meio do Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb).

É importante destacar que o Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, sendo estabelecido um prazo de 14 anos, a partir de sua promulgação, para sua vigência. Assim, esse ciclo se concluirá no final de 2020. Pode-se dizer que ainda não se tem uma proposição concreta para dar continuidade ao plano em vigência, tornando-se mais preocupante perante o cenário político atual do Brasil, que não inspira perspectivas quanto ao financiamento futuro da educação. E as metas do Plano Nacional de Educação precisam ser cumpridas até 2025.

Tomando por base a fragilidade das políticas educacionais atuais, parece que a situação de insegurança no campo da educação deve persistir por um bom tempo. Só para citar um fato, a Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que impossibilita, em parte, o cumprimento das metas do PNE, em relação ao Ensino Médio.

Na perspectiva de uma reforma que, na visão do governo à época (Governo Temer, pós golpe) era urgente, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). “[...], espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8). O texto aponta para uma proposta que parece ser bastante democrática e inclusiva. Porém, segundo críticos da reforma, a BNCC acentua as desigualdades sociais, provocando um esvaziamento do currículo. O texto final da Base é criticado, conforme as conselheiras que deram pareceres contrários ao documento (Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar), por ter uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões ligadas

3 O documento Plano Nacional de educação encontra-se disponível na íntegra no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

à identidade de gênero e orientação sexual, além de enfatizar o ensino religioso e de antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

As mudanças propostas pela reforma do Ensino Médio vêm em atendimento à universalização e à obrigatoriedade deste, afirmada pela LDB/1996, reforçada pela Emenda Constitucional Nº 59, de 2009, em que, conseqüentemente, esse nível de ensino é denominado a etapa final da Educação Básica. Dentre as principais mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária de 800h para 1.000 horas; inclusão de novos componentes curriculares, de caráter obrigatório, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); incorporação do art. 35, que vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos de aprendizagem do Ensino Médio, como também, apresenta, no § 7º, que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seus projetos de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, entre outros.

A BNCC (2018) reconhece a necessidade de se construir políticas públicas que possam atender às mudanças neste novo contexto social, político e econômico, sendo caracterizado como cenário complexo, dinâmico e fluído (BRASIL, 2018 p. 462).

Conforme a BNCC (2018),

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461).

Claro que o cenário contemporâneo exige mudanças. Mas, o problema é o modo como a reforma do Ensino Médio e a BNCC (2018) foram impostos, sem levar em conta pesquisas, contribuições de estudiosos da área, sem ouvir professores de modo abrangente e sem levar em conta o problema crônico da desigualdade do país. Em entrevista no Jornal das Unicamp, a pesquisadora da Unicamp, profa. Maria do Carmo Martins, explicou que a proposta ocorreu em momento de grandes conflitos sociais e que houve o acirramento das divergências entre os diferentes grupos que participaram do processo. Ela acrescentou que, em certa medida, o documento reflete essas divergências. (MARTINS, 2017).

A pesquisadora esclarece que:

A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. Uma das conseqüências dessa estratégia foi a saída de alguns movimentos do processo, porque perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública. (MARTINS, 2017, ONLINE)

Apesar das críticas, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 /2017⁴, sancionada pelo Presidente Michel Temer, foi aprovada e trouxe consideráveis alterações nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996), como, os artigos 24; 26 - § 2º - § 3º - § 5º - § 7º - § 10º. Dentre outras mudanças, está a inclusão de um novo artigo, o art. 35, composto por oito parágrafos. O art. 36 foi modificado, sendo acrescentados mais sete parágrafos. Todas essas mudanças também atingem a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei 11.494/2007). Da mesma forma, institui a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio de Tempo Integral.

Segundo os sites oficiais do governo, a Base Nacional Comum Curricular foi debatida pela sociedade, sua primeira versão recebeu 12 milhões de propostas de emendas, formuladas por 310 mil pessoas. A partir dessas contribuições, uma segunda versão do texto foi redigida e submetida a debates públicos, dos quais participaram 9 mil professores, gestores e técnicos de secretarias (BRASIL, 2018). Porém, todo o processo foi tumultuado, como já dito, e em função de muitas divergências, de um projeto a toque de caixa, questiona-se a profundidade e o alcance de tais debates.

A primeira seção do documento estabelece dez Competências Gerais, em que todos os alunos, em todos os lugares do país, devem ter desenvolvido ao final da Educação Básica. A partir daí, aprofunda-se na divisão por etapas de ensino e pelos anos dessas etapas (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC (2018), nesse contexto da diversidade na formação do sujeito, devemos reinterpretar as finalidades no Ensino Médio. A LDB, no art. 35-A, § 7º, define essas finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para cumprir essas finalidades, a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos àqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BNCC, 2018, p. 40).

O cumprimento dessas finalidades pela escola passa pelo conhecimento do público a ser atendido, uma vez que o perfil dos jovens, ao longo dos anos, vem se modificando, bem como, sua percepção de mundo.

4 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

E a escola tem mudado? Que visão a escola tem das juventudes? É possível dizer que as mudanças propostas para o Ensino Médio, na BNCC (2018), apresentam um viés mais contemporâneo, tecnológico, para subsidiar o ensino e a aprendizagem de competências e habilidades necessárias ao século XXI?

Saviani (2016, p.82) nos alerta com preocupação para essa nova configuração, a partir dos seguintes pressupostos:

No âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa-preta da chamada `sociedade do conhecimento`. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Deste modo, de antemão já podemos dizer que ainda não é possível falar em uma democracia tecnológica, de garantia de todos e todas ao acesso desta revolução digital. O Brasil é muito desigual e esta é uma das críticas que se faz à reforma. Não adianta prever mecanismos que nem todos conseguirão ter acesso. Não apenas tecnológicos, mas propostas cujas estruturas escolares não darão conta.

Por outro lado, independente das polêmicas da reforma, estamos frente a um novo contexto no ambiente escolar e que necessita ser levado em conta nas políticas educacionais. E dada a sua complexidade, deve ser pensada em conjunto: sociedade, professores, estudiosos da área, técnicos do governo, gestores.

Dayrell (2007, p. 107) sinalizava há alguns anos uma nova condição juvenil no Brasil. “Os jovens que chegam às escolas públicas, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que os diferenciam e muito das gerações anteriores”. Toda essa diversidade desvela-se a partir da entrada das famílias oriundas das classes menos favorecidas. Neste sentido, Dayrell (idem) nos convida a conhecer essa nova condição composta pelas juventudes, público do Ensino Médio. Enfatiza que é preciso observar se a escola está abarcando as necessidades e os novos modos de aprender, apresentados por essa nova forma de se relacionar das juventudes. Sabemos que essas indagações permanecem, são pertinentes e servem de reflexão para gestores, professores e sociedade, de modo geral.

A escola aparenta ser a mesma, porém, o seu público é outro. Trata-se, contemporaneamente, de pessoas movidas por conexões e tecnologias digitais de ponta, colocando a escola no desafio de saber lidar com essa realidade em seu cotidiano. De certa forma, podemos dizer que, em sua maioria, as instituições, inclusive as escolas, têm funcionado nos padrões da modernidade, visto que, “o contemporâneo ou Pós-Moderno passa a ser marcado pelo fim das certezas, de padrões estáveis de progresso e futuro. É um mundo mais indefinido, plural, fragmentado que surge” (ZACARIOTTI, 2017, p.38).

É necessário compreendermos a dinâmica e as transformações vividas pelos indivíduos, os quais estão em constantes mudanças (MAFFESOLI, 2007, p.101/102). Desta forma, não somente as instituições educacionais, mas a sociedade de modo geral, precisa se permitir e

compreender que essas transformações que o mundo passa são constituídas de saberes, comportamentos e sentimentos, ressaltando uma nova forma de agir e se comunicar próprias das juventudes, parte integrante nesse novo contexto social.

São as coisas mesmas que nos ensinam o que elas são. E, muitas vezes, pensá-las como convém exige que se saiba remar contra a corrente dos pensamentos conformes. Isto não se faz sem dificuldade. Trocar a tranquila certeza das teorias estabelecidas pelo agito do mar alto, é sempre difícil. Do mesmo jeito cavar para buscar as raízes, exige um esforço. Trata-se, no entanto, do esforço mental que, sem julgamento a priori, sem espírito preconcebido, pode permitir ver dentro do surpreendente mimetismo tribal, do deslizamento da identidade estável para as identificações ocasiões (lábeis), outra maneira de viver a relação com a alteridade. Voltemos a uma banalidade de base: a vida, apesar de tudo, perdura. E esta vitalidade, volens nolens, é assumida pelas tribos contemporâneas. É este o desafio que nos lança a socialidade pós-moderna. (MAFFESOLI, 2007, p.101-102).

Assim como Maffesoli, Bauman (2013, p. 44) identifica este contexto de mudanças e explica que “[...]todas essas mudanças [...] assinalaram uma quebra de continuidade e a necessidade de reajustes por vezes dolorosos, em função do choque entre as expectativas herdadas e aprendidas e as realidades imprevistas [...]”.

Em meio a esses recomeços estão as juventudes marcadas por certa irreverência, inseguranças e muitos questionamentos. Nesse sentido é urgente pensá-las como sujeitos sociais, constituídos de características próprias, repletos de saberes, provocando reflexões na e para sociedade.

As instituições tradicionais a exemplo da escola, da família, da igreja, do Estado continuam, em grande medida, a funcionar pelos princípios e ordens arquitetados na Modernidade, baseados na centralidade da razão e na figura do indivíduo dono de si, senhor da natureza, cujos expoentes são o homo economicus (ideologia do produtivismo) e politicus. Apesar de certa `cegueira`, especialmente da intelectualidade, há outro mundo girando nas bases do cotidiano. (ZACARIOTTI, 2017, p. 14).

Este mundo de que nos fala a autora é marcado pela fluidez da Pós-Modernidade. Vivemos um cenário de incertezas, o que pode impossibilitar planos a longo prazo. E as juventudes representam, assim, a vivência dessas transformações sociais.

O Ensino Médio tem um importante papel na vida dos estudantes, assume caráter preparatório e é ator decisivo no acesso e ingresso ao Ensino Superior. Sabemos que o Brasil já passou por várias formas de acesso às instituições de educação superior. Antes, entrava-se na faculdade unicamente por meio de vestibulares ofertados pelas instituições, especialmente, para os alunos que concluíam a 3ª série do Ensino Médio. Assim, os estudantes escolhiam os cursos, as universidades e submetiam-se às provas.

Com a universalização do ensino e a chegada de novas demandas, o Governo Federal criou, em 1998, o primeiro sistema de avaliação nacional, que, por sua vez, tinha o objetivo de avaliar os estudantes concluintes do Ensino Médio de todas as escolas públicas e particulares, denominado de Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em 2009, foi introduzido um novo

modelo de prova para o Enem. Este foi utilizado como modalidade de acesso alternativa ao vestibular das universidades federais brasileiras e a prova passou a ser feita em dois dias, com 180 questões e uma redação. Até a presente data, esse instrumento valorativo e seletivo tem vigorado no Brasil como acesso ao Ensino Superior. Em algumas universidades, a seleção de alunos acontece tanto via vestibular como pelo Enem; em outras, apenas pelo Enem.

Assim, o acesso ao ensino superior depende muito da base obtida no ensino médio. Por isso, a preocupação com as reformas nesta etapa. A base humanística é fundamental para uma educação cidadã. E é este um dos pontos controversos, uma vez que as mudanças flexibilizam a forma como as disciplinas de sociologia, filosofia, artes são inseridas no currículo.

O Ensino Médio Integral é considerado a maior mudança nos últimos 20 anos, divulgado pelo MEC, por meio da Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017, que apresenta a Escola do Programa de Fomento do Ensino Médio Integral.

A implantação dessas unidades de Ensino Médio integral traz, como objetivo principal, a ampliação da jornada de 800 horas para 1.400 horas. Assim, de acordo com a portaria do MEC, nº 727, são direcionados recursos para que as secretarias estaduais de educação coloquem em prática as ações do novo Ensino Médio Integral.

No que tange à integralização da educação, é notório que ela se dá em cumprimento à meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata da educação de tempo integral, porém, para Salomé et al. (2017, p. 83),

Acirra-se a dualidade sempre existente no modelo educativo brasileiro, pois para as elites permanecerá um modelo educativo integrado e para a classe trabalhadora a `opção` por áreas de atuação e restrição da possibilidade de ampliar o repertório cultural e formação unilateral, consolidando a retórica reformista da flexibilização, com conteúdos mínimos alinhados às necessidades do mercado.

De acordo as autoras, (Idem, 2017), as transformações decorrentes da reforma do novo Ensino Médio de Tempo Integral acirram as desigualdades e evidenciam a precarização da educação, por se colocar a serviço do capital.

De qualquer forma, o novo ensino médio já está em pleno funcionamento e traz, no seu bojo, o projeto de vida e o protagonismo juvenil como carros-chefes.

No Estado do Tocantins, a Escola Jovem em Ação - Ensino Médio de Tempo Integral - mantém as matérias obrigatórias, contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os estudantes podem escolher novos componentes curriculares, de acordo o seu interesse.

No programa Jovem em Ação, de acordo com documento da SEDUC, tudo gira em torno dos estudantes, dos seus sonhos e objetivos. Isso significa que a escola deve possibilitar instrumentos e apoio para o estudante pensar, decidir, planejar e se preparar para alcançar o que almeja para o seu futuro (SEDUC, 2019).

Como já citado, esta proposta, e, também, a BNCC (2018), buscam a flexibilização curricular, na qual estão inseridos os novos componentes curriculares e o projeto de vida. No caso da escola desta pesquisa, as disciplinas de base geral comum permaneceram e foram introduzidas, de acordo a estrutura curricular para o Ensino Médio em regime de tempo integral, em vigência a partir de 2017, a saber: Redação; Língua Estrangeira Moderna (L.E.M.) Inglês;

Disciplinas Eletivas; Práticas Experimentais – Matemática; Práticas Experimentais – Biologia; Práticas Experimentais - Física; Práticas Experimentais – Química; Estudo Orientado; Preparação Pós-Médio; Avaliação Semanal e Projeto de Vida, totalizando 11 componentes curriculares, sendo os componentes Projeto de Vida; Estudo Orientado; Práticas experimentais e Disciplinas Eletivas, apontados como postos-chaves nesta proposta, prevista no Plano de Ação (SEDUC, 2019).

As Escolas Jovem em Ação têm o Estudante e seu Projeto de Vida como a centralidade do modelo e utilizam da Base Comum Curricular e da Parte Diversificada (Projeto de Vida, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Disciplinas Eletivas, Nivelamento e Práticas Experimentais) com Metodologias de Êxito (Acolhimento e Tutoria) e os instrumentos de gestão (Plano de Ação, Programas de Ação e Guias de Aprendizagem) para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. (TOCANTINS, 2019).

A Escola Jovem em Ação no Tocantins integra o Programa de Fomento de implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), sendo uma iniciativa do Governo Federal, em parceria com os Estados, que têm como objetivo implementar o Ensino Médio de tempo integral. No ano de 2017, foram adaptadas 12 unidades e, em 2019, foram incorporadas mais 10 unidades, totalizando 22 escolas participantes do Programa Jovens em Ação no Tocantins.

Dentro dessa nova perspectiva de escola, os alunos deveriam ter acesso às salas de aula temáticas, aulas práticas, disciplinas eletivas, estudos dirigidos e uma série de mudanças curriculares, as quais têm como objetivo prepará-los tanto para o ingresso à universidade quanto para o mundo do trabalho.

O foco da Escola Jovem em Ação é o sucesso dos alunos, por meio da melhoria no desempenho estudantil e da promoção do protagonismo juvenil. Cerca de dois mil alunos do Tocantins estão sendo beneficiados com este projeto-piloto (TOCANTINS, 2018). Após leitura dos módulos de formação, disponibilizados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), percebemos que a proposta se mostra muito interessante, no que tange a sua estrutura, com salas ambientes voltadas ao projeto de vida, a participação direta dos estudantes nas tomadas decisão no ambiente escolar, atuação nos clubes de protagonismo, formação docente com competências para século XXI.

Contudo, como veremos mais adiante o cenário real é outro. Além disso, há muitos questionamentos quanto aos propósitos desta reforma, que, como observam alguns críticos, até pode ter elementos importantes, mas definitivamente não está em sintonia com a realidade e a diversidade da sociedade. De acordo com Cunha (2017, p.378), “as propostas trazidas pela reforma do Ensino Médio reforçam a dualidade já existente no Ensino Médio público brasileiro, acirrando ainda mais o enfraquecimento da escola pública e exaltando o privado.” Em outras palavras, o que este e outros autores observam é que a Lei 13.415 de fevereiro de 2017 reforça a globalização mercadológica, intensificando a formação desigual ofertada aos jovens estudantes do Ensino Médio, mascarada pela flexibilização do currículo e pela fomento de educação integral. Ainda podemos acrescentar que a escola de Ensino Médio de Tempo Integral torna-se excludente, deixando de fora jovens que não apenas precisam estudar, mas também trabalhar.

No que se refere ao currículo, destacamos que o art. 36, da LDB (1996) foi modificado pela reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Conforme essa alteração, o currículo do novo

Ensino Médio tem uma parte de formação geral comum a todos os estudantes e outra parte será complementada pelos itinerários formativos, assim segue a nova redação (LDB, 1996).

Art. 36 - O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

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. (BRASIL, 1996).

A questão que fica é: quais serão as opções que a escola colocará à disposição? Que escolhas efetivamente os estudantes terão?

Essas questões apresentadas sobre a nova composição curricular são necessárias para refletirmos acerca do atual cenário da nova composição do currículo para o Ensino Médio. São pano de fundo para nosso intento de entender a percepção das juventudes pesquisadas sobre o ensino médio integral. Sobre as mudanças no Ensino Médio preocupa-nos, em especial, a extensão da carga horária do aluno, passando de 800 para 1.400 horas.

Tal preocupação relaciona-se à qualidade do ensino e à qualidade no atendimento aos alunos, pois, a maioria das escolas brasileiras não possui estrutura física adequada e professores formados para essa mudança, visto que, para além de ser uma escola de tempo integral, precisa ser uma escola de educação integral. Mas, essa problemática merece uma pesquisa específica que a discuta.

O PROTAGONISMO JUVENIL

Esse novo modelo de Ensino Médio Educação de Tempo Integral, nomeado pelo Estado do Tocantins como Escola Jovem em Ação, tem o propósito de trabalhar com a premissa do Protagonismo Juvenil. Protagonismo, de acordo com o dicionário Virtual de Língua Portuguesa (2019) é a “qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais: protagonismo juvenil”. Já, para o Mine Aurélio (2009), “protagonista - personagem principal”. (FERREIRA, 2009, p. 661).

Diante desses significados, vale compreender como está sendo constituído o protagonismo, prerrogativa da proposta de Ensino do Ensino Médio de Tempo Integral, no Tocantins. Entendemos que a autonomia é (ou deveria ser) parte principal nesse novo paradigma. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular,

Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, ima-

géticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções. (BRASIL, 2018, p. 125).

Nesse contexto de significação do termo protagonismo, é importante verificar a sua intencionalidade, de acordo com os direitos constitucionais do sujeito. Quanto a isso, Costa (2001) elucida o seguinte:

Termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, 2001, p. 179).

Costa (2002, p.2), ainda, acrescenta que o termo protagonismo juvenil indica o ator principal, ou seja, “o agente de uma ação seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social”.

Mas como este protagonismo é inserido nos planos pedagógicos? Conforme documento da Seduc, no ensino de tempo integral destacam-se dois pontos fortes: a extensão do tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar e o currículo flexibilizado, o que possibilita e estimula os estudantes a participarem de Clubes de Protagonismo, Conselho de Líderes, Grêmios Estudantis, Formação de comissões que atuam junto à equipe Gestora para resolver problemas do dia a dia na escola. (TOCANTINS, 2017).

O mesmo documento explica também a proposta dos clubes de protagonismo. O guia de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio e o Plano de Ação da Escola (2017) descrevem os Clubes de Protagonismo como grupos formados por interesse comuns, por exemplo, de música, dança, jornal ou rádio da escola, que exercem suas atividades sem a supervisão de professores. Tais Clubes estimulam a participação ativa dos estudantes na resolução de problemas que os incomodem na escola, como a fila do almoço ou os atrasos para início das aulas. Nesse modelo de escola, diz o documento, a proposta é que o aluno seja considerado parte da solução, não do problema (TOCANTINS, 2017).

O que se apresenta nos documentos da Secretaria de Educação do Tocantins, descrito acima, segue o previsto no texto da reforma do ensino médio, que inclui o protagonismo no Art. 35-A, redação dada pela Lei 13.415/2017, no § 7º, segundo o qual os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017).

Dentro dessa perspectiva de “formação integral do aluno”, das três unidades de Ensino Médio em Miracema - TO, lócus de nossa pesquisa, apenas uma unidade oferece o Ensino Médio Integral – Escola Jovem em Ação: a escola Dona Filomena Moreira de Paula. De acordo

com o plano de ação da escola, o projeto tem por princípio e deve desenvolver “a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, por meio da construção de seus projetos de vida, do protagonismo juvenil, voltado para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes”. (PACEM DONA FILOMENA MOREIRA DE PAULA, 2017, p. 25).

Desta maneira, podemos entender protagonismo como prática da cidadania, autonomia, respeito e oportunidade, sendo, portanto, um processo de emancipação do sujeito. Pelo menos é o que o texto propõe. E foi exatamente por isso que nos propusemos a ouvir as falas dos estudantes, no intuito de entender a percepção deles a respeito da ação protagonista que os envolve na escola e para apreender como a escola de tempo integral de Miracema está atendendo ao disposto nos documentos norteadores.

III

POTENCIALIDADES E DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Com as múltiplas transformações sociais na atualidade, a educação, de modo geral, a partir da utilização das tecnologias digitais, tem buscado imprimir um novo paradigma, visando a uma educação mais integrada. Como postula Lobato (2018, p.1090), “a educação empreende novos desafios, por isso, é necessário o empenho e dedicação dos profissionais para acompanhar os avanços tecnológicos”. Para além da dedicação e empenho dos profissionais, é essencial o compromisso do governo com implantação de políticas públicas no desenvolvimento de programas educacionais, que contemplem os currículos e as estruturas físicas das unidades públicas de ensino.

De outra parte, não basta incluir ferramentas tecnológicas, sem a devida preparação para uma mudança também de metodologias, de inovações pedagógicas.

O uso das tecnologias em educação, da perspectiva orientada pelos propósitos da Sociedade da Informação no Brasil, exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, a começar pelos próprios alunos. A escola não vai perder sua posição de instituição social e educacional, vai, sim, ampliar sua missão, para que possa responder a uma pluralidade de mandatos sociais. (KENSKI, 2012, p. 967-968).

Claro, que, como pontua Kenski, a responsabilidade da escola aumenta. E, é inquestionável a necessidade de reorganização do espaço escolar. Talvez isso justifique, em parte, a lentidão com que a área educacional tem assumido tal desafio. Somado a isso temos o pouco investimento em educação e, conforme já destacamos, políticas educacionais nem sempre conectadas com a realidade das instituições de ensino, bem como de seu público. Nesse viés, é difícil organizar um espaço escolar atraente e inovador, que atenda essa nova ordem do mundo conectado. Mas, uma coisa é certa: todos os dias nos deparamos com alunos que chegam às escolas cheios de informações, conectados ao ciberespaço, que, ao entrar no espaço escolar, são desconectados do mundo virtual. As instituições permanecessem alheias ao cotidiano, ao que está se desenvolvendo nos subterrâneos sociais.

De acordo com Lemos (2006), a sociedade deve se abrir para novas possibilidades do ciberespaço, compreendendo-o como fundamental para o desenvolvimento e aprofundamento nas relações comunicacionais contemporâneas. Quanto a essa ideia de reestruturação das instituições, Kenski (2012) explicita o seguinte:

O desenvolvimento de uma cultura informática é essencial na reestruturação da maneira como se dá a gestão da educação, a reformulação dos programas pedagógicos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o relacionamento dessas instituições com outras esferas sociais e com a comunidade. (Idem, 2012, p. 1577).

Nessa linha de pensamento de reestruturação e flexibilização da organização do espaço educacional em função das tecnologias digitais, devemos levar em consideração os atores principais nesse processo: os estudantes, as juventudes, que vivem, se articulam, se relacionam e se conectam dentro de uma nova lógica. E, por isso, torna-se fundamental que a escola, as diretrizes curriculares, a política educacional se atentem para o que Kenski (2012, p. 994) as potencialidades. “As inovações tecnológicas podem contribuir de modo decisivo para transformar a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate”.

Neste novo contexto social, há um acúmulo de informações, tudo se move e se modifica com muita rapidez, em um fluxo frenético. As juventudes pulsam nessa sintonia. Nada parece ser consistente, há uma sensação de que tudo escorre entre os dedos, como na canção de Lulu Santos (1982) “Hoje o tempo voa, [...]. Escorre pelas mãos”. Mesmo sem se sentir, não há tempo que volte, [...]. Vamos nos permitir, [...]”. São os tempos da liquidez a que as juventudes estão ambientadas.

Os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço, nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la. (BAUMAN, 2001, p. 8).

Desse modo, não se trata de uma escolha e, sim, de algo inevitável. As instituições educacionais, no âmbito dessa perspectiva, necessitam desmistificar o uso das tecnologias digitais como algo ruim ou difícil de ser associado ao cotidiano das práticas pedagógicas, com vistas a promover, de forma natural, o uso efetivo dessas tecnologias digitais nos ambientes de ensino, contribuir para uma aprendizagem significativa e atender, de fato, ao perfil do estudante contemporâneo.

Conforme Lobato (2018, p.1092),

[...], as tecnologias digitais, existentes na sociedade, quando inseridas no contexto escolar, tornam a educação globalizada e informatizada. Portanto, os meios tecnológicos, utilizados como recursos na educação, estimulam o desenvolvimento da aula com criatividade, socialização e motivação.

Mas, mesmo concordando com Lobato, acreditamos que há outros ingredientes necessários nessa receita. Não é só incluir tecnologia. Necessita-se uma mudança na própria lógica do ensinar para impactar novos modos de aprender.

Nesta dimensão de sociedade informatizada, vale ressaltar a importância do desenvolvimento de políticas educacionais de formação continuada, a fim de capacitar, atualizar e aprimorar as práticas educativas cotidianas dos docentes, frente às inovações tecnológicas. Ainda neste sentido, Lobato (2018, p.1102) postula que:

A educação está pronta para iniciar uma nova era, onde tecnologias e acessórios foram introduzidos ao longo do tempo e se unificaram ao processo educativo, que se caracteriza por uma troca constante de conhecimento entre educadores e educandos.

Compreendemos que as instituições escolares, hoje, não devem ser olhadas com o mesmo olhar de alguns anos atrás. As escolas sempre terão o seu lugar de destaque, valor e importância no seio social, mas, para tanto, necessitam enfrentar os desafios impostos pela era comunicacional digital.

Atualmente, as pessoas vivem cercadas de várias tecnologias digitais, a sociedade é marcada pelas mudanças nos processos de trabalho e de relacionamento, conseqüentemente, o sujeito é movido e afetado diretamente por esta era da conectividade.

Porém, faz-se necessário lembrar que esse novo contexto (das tecnologias digitais e das redes de conexões) ainda não está ao alcance de todos. Em meio aos nativos digitais, encontram-se também os analfabetos digitais (SANTANA, 2017). Nem todos os sujeitos estão incluídos nesta chamada “sociedade da informação”, uma vez que, existem muitas pessoas que não têm acesso à internet e, às vezes, têm acesso, mas não conseguem interpretar a *linguagem* do espaço digital. “por essa razão são excluídos do mundo digital” (SANTANA, 2017, p. 54).

As mídias digitais levaram a humanidade a um novo patamar nas comunicações e também na forma de relacionar-se [...]. Percebemos, ainda, a existência de um grande contingente de “analfabetos digitais” em nossa sociedade da informação, que, por uma série de razões, sejam elas econômicas, funcionais ou mesmo intelectuais, não possuem acesso a tais aparatos. (Idem, Ibidem, p. 55).

E é por isso também que precisamos pensar muito bem as políticas educacionais, pois antes de se desenharem propostas mirabolantes na tentativa de correr contra o tempo, é preciso, antes, dar condições reais para que o ensino público, por meio de seus gestores e programas, execute as ideias. Nesse sentido, é fundamental a participação da sociedade, de pesquisadores, de professores e de gestores na elaboração de qualquer plano.

Neste sentido, as políticas educacionais têm como desafio apreender as necessidades das juventudes, neste novo contexto da cibercultura, fortemente marcado pela interatividade e pela interação.

O desafio posto para o espaço educativo não se reduz simplesmente à introdução das TIC no espaço educacional a qualquer custo por entender que estas são interativas. Pelo contrário, a interatividade é um conceito que vai em encontro à cultura escolar, vivenciada pela nossa sociedade atual, cujas raízes são bastante antigas. A interatividade pressupõe a troca, o diálogo, o fazer junto. Enquanto

isso, estamos acostumados com uma educação centrada na transmissão de informação e conhecimento pelo professor. O aluno é receptor passivo, que no máximo responde a questões propostas pelo professor. (VIEIRA, 2011, p. 66).

Todas essas mudanças afetam diretamente os sujeitos, a sociedade, que vivem, hoje, um mundo globalizado e altamente conectado. Entretanto, nosso entendimento é de que, no campo educacional, essas transformações vêm ocorrendo a passos lentos. Imaginem que, há quase 10 anos Lévy (2011, p. 160) apresentava alternativas que até o momento não se concretizaram:

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

Neste contexto, está a escola pública e sua diversidade. O principal ponto a ser alcançado continua sendo a qualidade do ensino, assegurada a todos os sujeitos, de modo igual e sem distinção de qualquer natureza. Antes mesmo de se falar em tecnologias, é preciso salvaguardar o básico de um bom sistema educacional (ainda não consolidado no Brasil).

Por isso temos de concordar que há muito empecilhos para que se concretize um novo modelo de ensinar e de aprender em novos espaços do conhecimento, como propõe Levy, principalmente em países como o Brasil, cuja desigualdade é enorme.

Numa perspectiva de novos paradigmas para a construção do saber, diante deste infinito mundo do conhecimento, das tecnologias digitais e da apropriação desses meios no processo educativo, Martins (2017, p. 37) faz a ressalva:

Não basta apenas que professores e aprendentes tenham acesso à rede por meio de um computador pessoal ou do laboratório escolar. É preciso que as novas formas de comunicação estejam presentes no processo de aprendizagem. Para isso é necessário que professores e aprendentes tenham acesso aos equipamentos e os profissionais possam promover, não só a inclusão das tecnologias digitais, principalmente, como também, capacitar para a decodificação e uso de todas as linguagens comunicativas presente na sociedade contemporânea.

O autor aponta que a equipe escolar precisa, de fato, caminhar rumo à aprendizagem mais cooperativa, que os professores necessitam avançar juntos aos estudantes, partilhando informações e recursos tecnológicos, atualizando constantemente seus aprendizados. Certo, mas a pergunta é: em que medida está havendo a inclusão das tecnologias digitais na formação continuada da equipe escolar? Como esperar tal compromisso da escola, dos professores se não houver políticas e incentivos para que isto seja uma realidade?

Saviani (2016, p. 82) afirma que “a educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso [...], aos processos produtivos como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica”. A expectativa é de fato essa. Porém, pode-se dizer que nossos governos têm se proposto a isso? E mais, como as instituições escolares estão se colocando frente às próprias liberdades, garantidas na Lei de Diretrizes e Bases, para o desen-

volvimento de ações inovadoras? São questões a serem problematizadas porque independente da assimetria em relação a tecnologias, incentivos e políticas, muito pode ser feito por uma gestão escolar mais conectada às prerrogativas da LDB.

3.1. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: NOVAS PRÁTICAS, OUTRAS METODOLOGIAS

Mormente, o cenário que se apresenta na educação nos remete a repensar se as velhas práticas ainda são suficientes para suprir as necessidades do atual cenário educacional. Tal indagação justifica-se em razão de se considerar as transformações sociais, políticas e culturais na cibercultura, que convocam a novas formas de ensinar e de aprender. Neste viés, corrobora Lobato (2018, p. 1087), que alerta: “na sociedade contemporânea, a educação empreende novos desafios, por isso, é necessário o empenho e dedicação dos profissionais para acompanhar os avanços tecnológicos”.

Muitos educadores ficam apreensivos e inseguros em meio às tecnologias digitais, que, por vezes, estão ao alcance de todos, principalmente, das crianças, adolescentes e jovens, que, apesar de terem tantas informações e conhecimentos, ainda são submetidos a um sistema de ensino não tão inovador. Neste caso, é um desafio aos docentes e ao sistema de ensino, como um todo, tentar superar empecilhos de toda ordem e aprender a lidar com as tecnologias digitais, transformando-as em aliadas no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados.

Um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas; aos que se encontra em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com as mais precárias. (KENSKI, 2012, p. 1612/1613).

O professor é um mediador do ensino e de aprendizagem dos sujeitos. Logo, no presente momento, o que se pontua é a necessidade de o docente estar aberto às tecnologias digitais, a conhecer um pouco mais do mundo interativo e conectado da maioria das juventudes.

Neste universo com o qual nossos alunos estão bem familiarizados – claro que é preciso levar em conta a diversidade social, econômica, e, por consequência, as diferenças nos acessos a este universo) se articulam novas formas de linguagem, de culturas e de relações sociais, envolvendo o espaço físico e o mundo virtual. Lemos (2010) observa que a cibercultura, que pode ser entendida também como Cultura Digital, é uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmo de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social, a partir do desenvolvimento e uso das tecnologias digitais. Nessa nova reconfiguração de espaço e tempo, Lemos (2006, p.15) aponta que:

O que está em jogo é a criação de novas possibilidades de sentido para o espaço das cidades contemporâneas, através das tecnologias móveis e do espaço eletrônico mundial, o ciberespaço. Compreender essa dinâmica é fundamental para

uma visão mais profunda do complexo processo comunicacional contemporâneo.

As inovações tecnológicas atingem todas as esferas da sociedade, transformando, principalmente, a forma de comunicar-se, assim, devemos percebê-las como meio e não como fim. Neste contexto, observa Lemos (2006) que o ciberespaço é, ao mesmo tempo, lócus de territorialização⁵ (mapeamento, controle, máquinas de busca, agentes, vigilância) e também de reterritorialização (blogs, chats, P2P, tecnologias digitais móveis). O desencaixe sociocultural e a compressão espaço-tempo criam um misto de desmaterialização e descontinuidade. “A desterritorialização cria novas formas de territorialização, as quais movimentam a vida social, podendo agir contra as escleroses das instituições sociais, sendo desestabilizadoras das arquiteturas do poder”. (LEMOS, 2006, p. 16).

Sodré (1996) já indicava uma aproximação quase mágica entre as pessoas e os meios tecnológicos.

A socialização mediada pelos meios tecnológicos promove novas formas de interagir, e acrescenta que o corpo do indivíduo enreda-se na trama tecnológica. Não mais registra a predominância de relações primárias ou cara-a-cara, como descreve a sociologia tradicional, mas a interface como motor de contato entre os indivíduos. A informação converte-se, nos termos da cibernética, num processo de administração da vida social. (SODRÉ, 1996, p. 49-50).

Então, Sodré, há mais de vinte anos, já alertava para essa questão da relação das pessoas com a tecnologia e das mudanças nos processos de interação. Isso antes de falarmos em redes sociais, tão importantes hoje. Martins (2017, p. 23) ressalta que:

[...] ainda que seja com uma tecnologia já conhecida, pode proporcionar mudanças importantes na sociedade uma vez que, as tecnologias estão presentes de tal forma em nossas vidas que, intencionalmente ou não, interferem nas nossas decisões. Nesse caso, a criatividade e a competência proporcionarão uma nova proposta que suscitará novas necessidades até então impossíveis de serem experimentadas.

De fato, pode-se falar, hoje, de uma centralidade tecnológica, a despeito de concordamos ou não com este império da técnica. Mas, na realidade, é preciso reconhecer que as unidades escolares ainda não estão preparadas (no que se refere às mídias digitais e à devida qualificação para utilizá-las) para esse passo da inclusão digital. Nem mesmo laboratórios de informática ou internet livre (Wi-Fi) podem ser considerados uma realidade no ambiente escolar. Outra questão é a falta de equipamentos tecnológicos e de profissionais aptos para o seu manuseio.

Nesta conjuntura, fica evidente o desafio que perpassa a consolidação de uma *nova* escola. Precisamos, pedagogicamente, repensar as oportunidades que a internet disponibiliza e desenvolver formas, metodologias para trabalhar as tecnologias no cotidiano escolar.

As juventudes interagem com seus pares nos diversos ambientes virtuais e, por consequência, criam novas expectativas em relação às políticas educacionais. Se, como destaca Santaella

⁵ Ver mais em: LEMOS, André. **Ciberespaço e tecnologias móveis. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura**. 115º Encontro Anual da COMPOS - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. UNESP-Bauru, 6 a 9 de junho de 2006. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

(2004), estamos todos numa mesma rede de transmissão, de conexão, que é o ciberespaço, e este promove inúmeras possibilidades de trocas, de interatividade, há de se entender que isto rompe com a ordem linear das coisas como são conhecidas. Pode-se dizer que inaugura-se outra lógica para o próprio pensamento, para o aprendizado. Lemos (2013) destaca que a alta tecnologia:

[...], atualmente, cria no espaço urbano, possibilidades de ampliação da comunicação e da gestão racional e científica do planeta. Buscar o sentido, ou os sentidos da tecnologia é se engajar na via de compreensão desse destino do homem no mundo. (LEMOS, 2013, p. 29).

Desta forma, precisamos pensar o quanto as escolas e os profissionais da educação estão entendendo esse movimento, estão buscando sentido no uso de tecnologias para as reais práticas educacionais, no intuito de que as manifestações juvenis nelas expressas sejam compreendidas. E de fato precisamos nos perguntar como educadores: o que temos feito para estabelecer as conexões com esse novo e necessário movimento de troca de conhecimento, integrando as tecnologias em nossas práticas?

Entendemos também que na interatividade nas redes sociais, os jovens estabelecem suas próprias normas, criam vínculos sociais e afetivos, em ações repletas de significados, sensibilidade, relação de poder, fragilidade e ambiguidades. Portanto, além de criar possibilidades para o uso de tecnologias, temos ainda que nos preocupar em promover a educação para os meios. “A escola precisa, enfim, garantir, aos alunos-cidadãos, a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação”. (KENSKI, 2012, p. 941).

Acompanhar essas transformações tem sido uma tarefa árdua. Pela complexidade que envolve o sujeito em formação, podemos observar que a escola passa a ser constituída por diversos programas governamentais, que mudam, ao sabor dos governos, suas políticas públicas educacionais, implementadas a cada nova gestão, promovendo uma constante descontinuidade de ações, que compromete a efetividade e a qualidade do ensino. Políticas públicas consistentes permanecem como um dos grandes desafios educacionais, no que se refere à aquisição de habilidades importantes ao desempenho escolar dos estudantes.

E é fundamental que se entenda a instituição escolar para além dos aspectos didáticos, da formação curricular porque ela faz parte da socialização do sujeito, sendo constituída e construída pelos próprios sujeitos. Assim, Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 120) afirmam que “[...] jovens produzem territorialidades transitórias, afirmando, por meio delas, lugares numa cidade que os exclui”. Essa condição, como destacam os autores, coloca acento num aspecto singular que a escola pode e deve ser um desses lugares de inclusão das juventudes. Portanto, compreendê-la, não apenas por bases documentais, legais, pedagógicas abre espaço para reflexões no sentido de evidenciar a escola real, em sua diversidade, apreendendo o que fazem, para quem fazem, o que estão fazendo para enxergar de verdade os sujeitos que a constituem. Dayrell, Carrano e Maia (2014, p.119) complementam que:

Tudo isso ressalta a importância de pensarmos o tema do espaço e do lugar no contexto escolar. Isso nos permite pensar a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços, seja por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio da sociabilidade. Permi-

te-nos, também, pensar de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida. (DAYRELL, CARRANO e MAIA, 2014, p.119)

No Brasil, o modelo da instituição escolar sempre esteve aliado ao momento histórico, econômico e político de cada época, agora, fazemos parte da contemporaneidade, da era tecnológica digital, porém, observamos que as instituições de modo geral estão adaptando-se lentamente a esse novo contexto. Teixeira (2014) reforça que:

[...] mudanças e permanências, pois, o público da escola e outros fatores se alteraram, mas as condições materiais de trabalho permanecem precárias, pífias, inadequadas ao exercício qualificado da docência e a uma boa escola. Ficamos, assim, entre novas e permanentes tensões e desafios para a docência, sem que haja bases materiais e laborais para enfrentá-la devidamente. (TEIXEIRA, 2014, p. 33).

Tal indagação se torna indispensável para se perceber a existência desse novo público que constitui a escola hoje. Segundo Corti (2014, p. 323), “a escola passa a ser local de sociabilidade, de encontro, de construção de identidades e imagens de si, de aprender a burlar regras, de escapar ao controle adulto, de criar um espaço de autonomia e construção próprias”. Ainda nessa acepção de identificação e construção de sentidos do sujeito no contexto escolar, Dayrell e Carrano (2007) expõem que:

Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e para a comunicação. Propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. (DAYRELL; CARRANO, 2007, p. 127).

O respeito às diferenças exige, antes que as reconheçam. Este é o passo primeiro para que políticas e comportamentos sejam transformados. Sem a sensibilidade para a leitura real da sociedade, a tendência é que continuemos sujeitos a propostas pouco efetivas. Como Saviani (1999) enfatiza, a educação deveria ser uma ferramenta de equalização social, de superação da desigualdade social, vista de forma autônoma.

Assim, público diversificado, currículo, estrutura física e formação de professores são questões a serem repensadas frente a velhos e novos desafios. Segundo Kranwczyk (2014, p. 85),

A escola moderna é produto de outro momento histórico – nasceu associada a circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas específicas – e instaurou uma forma educativa inédita, que implica uma determinada relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específica [...]. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram enormes dificuldades para modificar o trabalho educativo. (KRANWCZYK, 2014, p. 85).

Pensar essa nova organização do espaço escolar e das metodologias implica a desconstrução de velhos padrões para repensar novas práticas educativas. Agregadas a essas inovações, temos que voltar nossa atenção às juventudes no espaço escolar. Segundo Lemos (2013), as juventudes, como protagonistas de suas vivências, caracterizadas por um jeito novo de se colocar no mundo, rompendo com o estático e o dito normalístico, imprimem sua horizontalidade, deixando o estado de invisibilidade que a sociedade lhes conferia para se tornar protagonistas. Se tomarmos esta afirmação como uma pista para a proposição de outros modos de ensinar, de gerir a escola, pode ser que nos aproximemos mais dos nossos estudantes e possamos desenvolver outras relações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola, hoje, está repleta de novos desafios, no que concerne à necessidade de reestruturar o espaço escolar, não apenas em termos de inclusão tecnológica, mas, também, de metodologias sintonizadas com as transformações contemporâneas, promovendo outras práticas pedagógicas e docentes.

IV

TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

O *locus* desta pesquisa foi o Centro de Ensino Médio (CEM) Dona Filomena Moreira de Paula de Tempo Integral – Escola Jovem em Ação, que está localizado na Rua Hosana Gonçalves Cavalcante, nº 176 – Setor Santa Filomena, CEP: 77.650-000, em Miracema do Tocantins – TO. A escola foi instituída em 1982, com a denominação de Escola Municipal 25 de agosto.

Em 1998, foi implantado o curso Médio Básico em sua composição curricular. Já em 2001, passou a atender apenas ao ensino médio, denominando-se, a partir de então, Centro de Ensino Médio (CEM) Dona Filomena Moreira de Paula. A escola foi contemplada, em 2017, com um Programa de Fomento do Governo Federal, tornando-se escola de tempo integral. Sendo direcionada por meio do modelo Escola da Escolha, que surgiu em Pernambuco.

No Tocantins, o programa recebeu o nome de Escola Jovem em Ação.

Sendo utilizado como critério para realização da pesquisa, o fato do CEM Dona Filomena Moreira de Paula ser de tempo integral e desenvolver um trabalho com centralidade nos projetos vida dos estudantes e protagonismo juvenil. Porque se a ideia era fazer a escuta dessas juventudes, esse contexto de proposta curricular diferenciada e diversificada tornou-se o espaço ideal, onde se poderia sentir e observar os sujeitos, alunos, nesse processo de ensino e de aprendizagem.

É importante destacar que essas juventudes, envoltas no universo de informações e de conexões da cibercultura, chegam às escolas e se deparam com instituições num modelo ancorado na modernidade. No entanto, elas estão altamente conectadas, vivem no cotidiano um mundo virtual, uma vida líquida (BAUMAN, 2007). Todavia, o foco, aqui, não é entrar na discussão acerca de questões das diferenças sociais que afetam acessos e domínios, em maior ou menor grau, das tecnologias ou a bens culturais etc. Sabemos que há diferenças nos acessos, nas possibilidades de cada um, a depender de questões econômico-sociais. No entanto, partimos do princípio de que já se pode falar de uma realidade digital em curso e em grande escala, a qual boa parte da população consegue acessar.

Assim, evidenciamos a dominância de uma nova ordem social: a sociedade digital, que tem afetado diretamente os modos de ensinar e de aprender. Neste contexto, surgem diversos questionamentos que promovem reflexões sobre a escola, as juventudes e a contemporaneidade. Em que medida, as instituições de ensino estão se preparando para as mudanças nesse ciber contexto? Que olhar, as unidades de ensino estão dando para essas juventudes que chegam

imbuídas dessas novas expectativas? Ressaltamos, aqui, que essas juventudes trazem consigo novos modos de se relacionar, não apenas com o saber, mas também, com o outro (ZACARIOTTI, 2017).

Neste raciocínio, é imperiosa a necessidade de não considerar os estudantes apenas como agentes passivos na composição dessa instituição chamada escola, posto que, em tempos contemporâneos, desconsiderar o sujeito e toda a sua bagagem digital é, de certo modo, anular sua voz e não reconhecer que mudanças se operaram na sociedade, inclusive na percepção do tempo e do espaço. E outras mudanças ainda irão acontecer, mesmo que os espaços institucionais constituídos (como a escola) não estejam dando a elas a devida atenção.

E como escolhemos nossos sujeitos de pesquisa? Sim, já sabíamos que íamos ouvir as juventudes da escola de Miracema. Mas quantos alunos (as)? Como? Decidimos, então, nos ater às turmas de segunda e terceira séries, que somam 115 estudantes. Destes, 44 participaram da pesquisa. Os sujeitos pesquisados, em grande parte, moram próximo à escola, muitos vão a pé, outros utilizam bicicleta, poucos vão de carro ou moto. A renda média das famílias gira em torno de um (1) a três (3) salários mínimos. A maioria reside em casa própria, mora com os pais e tem acesso à internet.

Na direção do Centro de Ensino Médio Dona Filomena Moreira de Paula – Tempo Integral – Escola Jovem em Ação, encontrava-se, no ano da realização da pesquisa (2019), Gabriela Fernanda do Carmo. A diretora foi nosso primeiro contato na escola e nos ajudou na convocação das reuniões com alunos e professores, além de disponibilizar a documentação que solicitamos: projeto pedagógico, regimento entre outros.

4.1. O PROCESSO DA PESQUISA

A pesquisa do tipo exploratória e descritiva, com dados bibliográficos de primeira mão (documentos oficiais da escola) e de segunda mão (livros, artigos, documentos digitais), teve como técnicas de coleta de dados, questionários (com questões abertas e fechadas), entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Para fins de análise de dados, a pesquisa enquadrou-se em uma abordagem qualitativa. Os questionários, com questões abertas e fechadas e grupo focal, voltaram-se aos estudantes e entrevista semiestruturada com a diretora. Os dados foram tabulados e analisados numa perspectiva de descrição da escuta e de análise em relação ao referencial teórico da pesquisa. Sobretudo optamos por manter em evidência as falas dessas juventudes para que pudéssemos contribuir com esse diálogo necessário a fim de pensar nossas práticas e metodologias.

No primeiro momento, estabelecemos aproximações com os coordenadores (pedagógicos e de área) e os professores, dialogando sobre as fases da pesquisa e a decisão da amostra de estudo, que foi realizada nas três turmas da segunda série e nas duas turmas de terceira série do Ensino Médio da escola. O passo seguinte foi socializar e apresentar o projeto em sala de aula aos estudantes, ressaltando os objetivos, a relevância e o motivo da participação deles na referida pesquisa.

Como precisávamos da aprovação dos pais para a participação dos alunos e alunas, entregamos a eles o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)⁶ e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)⁷. Essa mobilização aconteceu durante duas semanas. De posse dos termos de Assentimento (TALE) e Consentimento (TCLE) devidamente assinados, aplicamos a oito alunos o pré-teste do questionário, que tinha 44 questões - oito abertas e trinta e seis fechadas.

Em observância às orientações de Gil (1999), os questionários foram elaborados de modo claro e objetivo. Gil (1999, p.128) define questionários como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito”, com objetivo de conhecer as opiniões e as expectativas dos participantes envolvidos na pesquisa. Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário é uma técnica que serve para coletar as informações da realidade. Para o autor, o questionário apresenta vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados.

O corpus da pesquisa foi composto por 96 estudantes das segundas e terceiras séries do Ensino Médio. Obtivemos 44 pareceres positivos para participar da pesquisa, correspondendo a 45,83% do total de estudantes. Com a anuência desses estudantes e amparados pelos TCLE e TALE, acordamos com a equipe gestora a aplicação do questionário, que foi realizada no saguão da escola em um único dia.

A tabulação dos dados ocorreu por meio de uma planilha de Excel 2010, formando um banco de dados. As questões abertas (oito questões) foram dispostas em um quadro, agrupadas por familiaridade de respostas.

Nos questionários, buscamos, de forma clara, organizar as questões, distribuindo-as em blocos com números de questões variadas, com perguntas abertas e fechadas, os quais foram divididos em três seções. A primeira seção buscou traçar um perfil dos respondentes e sua relação com as tecnologias. A segunda seção discorreu sobre a percepção dos estudantes quanto ao método de ensino em sala de aula e quanto a formação docente. E a terceira seção teve como foco a estrutura física da escola em tempo integral. Após a análise dos dados, realizamos, ainda, um grupo focal, com a participação de seis estudantes, que correspondem a 13,63% do universo dos participantes, a fim de aprofundar um pouco mais nas questões relacionadas ao protagonismo juvenil; aula diferenciada; tecnologias utilizadas pelos docentes; normas escolares e escola. O objetivo com o grupo focal foi extrair o máximo de informações relevantes sobre a concepção de ensino e da escola de tempo integral dos participantes do grupo e os temas abordados nesta fase foram extraídos das respostas do questionário que tiveram grande incidência ou foram problematizadas.

O registro do grupo focal foi realizado por meio de um telefone celular, posto que, para Morgan (1997), nos grupos focais, as pessoas tendem a ficar mais à vontade com o áudio do que

6 Assentimento Livre e Esclarecido - anuência do participante da pesquisa. Os participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, respeitados em suas singularidades o desejo de sua participação. Ver mais em: e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.

7 Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Ver mais em: e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016.

em vídeo. Optamos por gravar as entrevistas em áudio, utilizando, como auxílio, um caderno para algumas anotações.

Foram seguidas as orientações de Gatti (2005), em relação ao número de participantes, no sentido de não se formar um grupo muito grande, a composição deve girar entre seis a doze pessoas. Para o desenvolvimento do grupo focal, realizamos um levantamento das respostas que não ficaram muito claras, ao serem analisadas no questionário, ou que trouxeram elementos importantes em relação ao objetivo da pesquisa e que poderiam ser mais aprofundadas.

Entendemos que o ideal seria falar com os mesmos alunos, cujas respostas causaram curiosidade ou despertaram nossa atenção. Assim, de posse dos e-mails dos respondentes, perguntamos, via e-mail, se poderiam participar dessa etapa da pesquisa. Obtivemos a adesão de 100% dos convidados (seis alunos). Deste modo, realizamos a reunião em dois dias e, assim, pudemos despendar mais tempo para aprofundar nosso entendimento.

A partir daí passamos ao processo de análise, tendo em mente que, apesar de serem apenas uma escola e menos de 100 alunos, o fato de ouvir a opinião dessas juventudes já poderia contribuir muito para pensarmos a escola no século XXI e refletirmos sobre práticas, metodologias e vivências no ambiente escolar, especialmente na escola pública.

4.2. E ASSIM FALARAM AS JUVENTUDES

As juventudes são marcadas também pela sociabilidade que, segundo Dayrell e Carrano (2014), “ocorre em fluxo cotidiano”, em vários momentos, e em curto espaço de tempo. Como se aproximar de pessoas que estão de corpos presentes, porém, com pensamentos que viajam na velocidade das ondas cibernéticas que se diluem na fugacidade do tempo?

Nesta reflexão, compreendemos que, para nos aproximar dos nossos pesquisados seria necessário quebrar o gelo, ter uma postura mais solta, mais informal. Foi assim que decidimos também, quase que como um laboratório, mudar o próprio visual. Roupas mais despojadas, cabelo mais casual, enfim, procuramos tirar o peso da formalidade, de modo que eles se sentissem à vontade. E a estratégia acabou sendo positiva porque os olhares iniciais de desconfiança foram dando lugar a sorrisos e brincadeiras. Criando esse ambiente favorável, tivemos boa adesão à pesquisa e à nossa proposta. Todavia, Não foi de todo fácil. No início foi difícil convencer da importância de fazerem parte da pesquisa. Uma boa parte dos estudantes das segundas séries demonstrou interesse em participar, diferentemente daqueles das terceiras séries. Isso foi frustrante, pois imaginamos que, por estarem finalizando o Ensino Médio, gostariam de deixar suas impressões em relação ao modelo de ensino a que foram submetidos. Porém, supomos que estes estudantes estivessem sobrecarregados por estarem findando uma importante etapa, imersos em muita tensão e pressão pela proximidade do vestibular e da tomada de decisões que interfeririam no seu futuro.

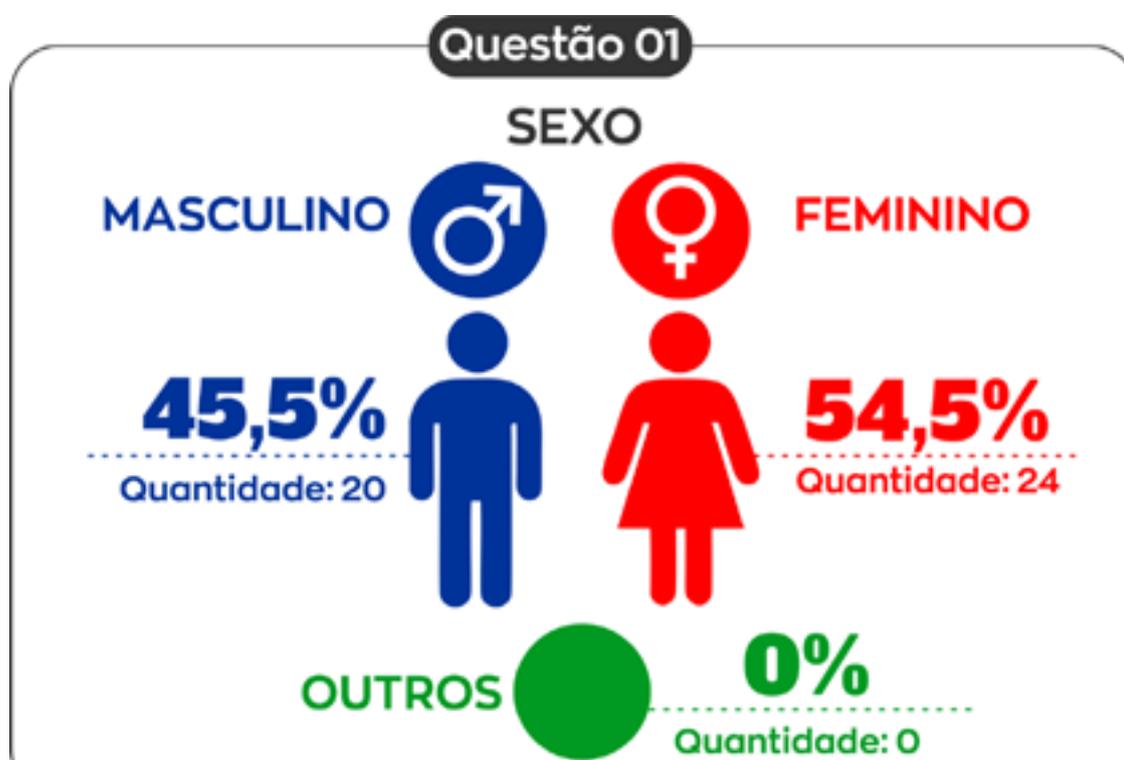
Mas, ao fim, tivemos sucesso e pudemos desenvolver o projeto do modo que pensamos. Após várias visitas, organizamos um momento oportuno no saguão com todos os estudantes para responderem ao questionário e, neste momento, os discentes se agruparam em pequenos grupos. Promover e assistir o diálogo entre estudantes foi cativante. Sem dúvidas, foi um momento ímpar. Os alunos puderam trocar conhecimentos, conversar sobre suas opiniões e responder o

questionário, dando suas opiniões sobre o Ensino Médio, o ensino em tempo integral e sobre a escola em si.

Optamos por usar infográficos para a apresentação dos dados a fim de facilitar a compreensão. Apresentamos, assim, os dados dos questionários e do grupo focal, separando-os em suas respectivas seções.

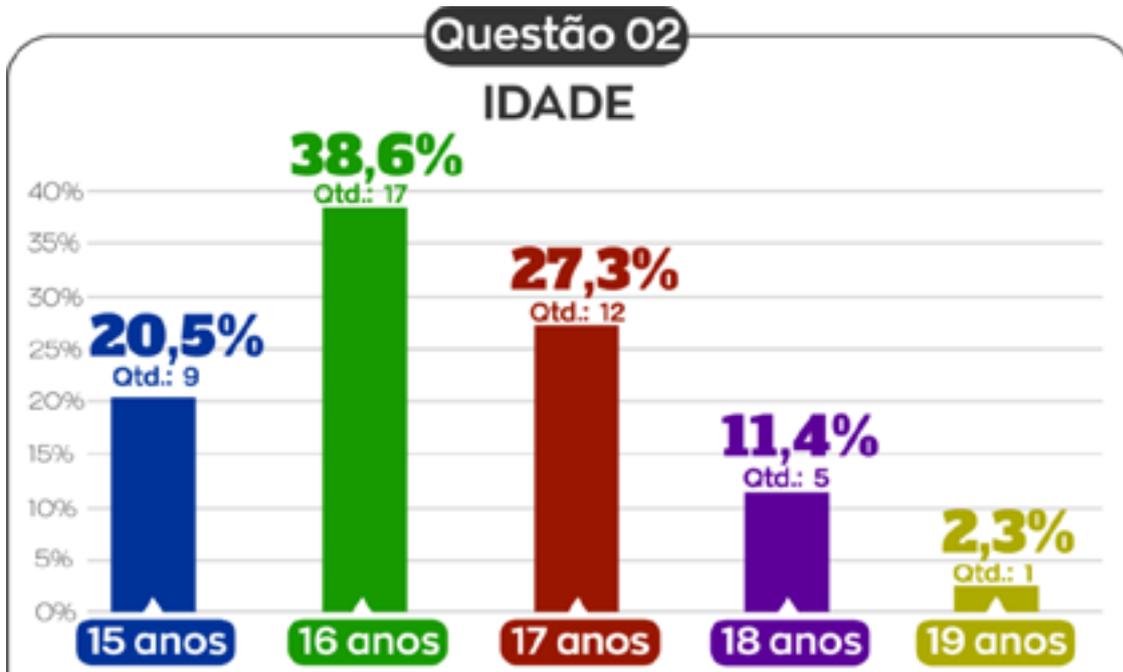
4.2.1. SUJEITO, INTERNET E O ESPAÇO ESCOLAR

Em relação ao perfil, a primeira questão procurou identificar o sexo dos estudantes. Segundo os dados colhidos, a maioria é do sexo feminino.



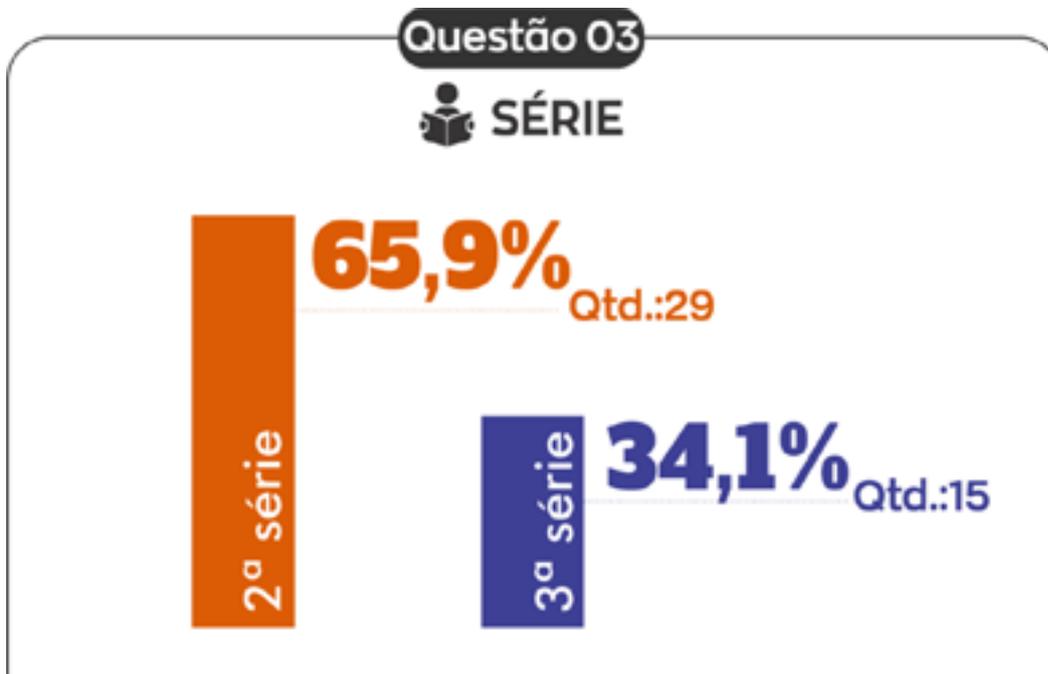
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A segunda questão levantou a idade dos estudantes. Percebemos que a maioria dos estudantes está com idade entre 16 e 17 anos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A terceira questão colheu informações sobre a série que os estudantes estão cursando. Os dados revelaram que maioria está cursando a segunda série.



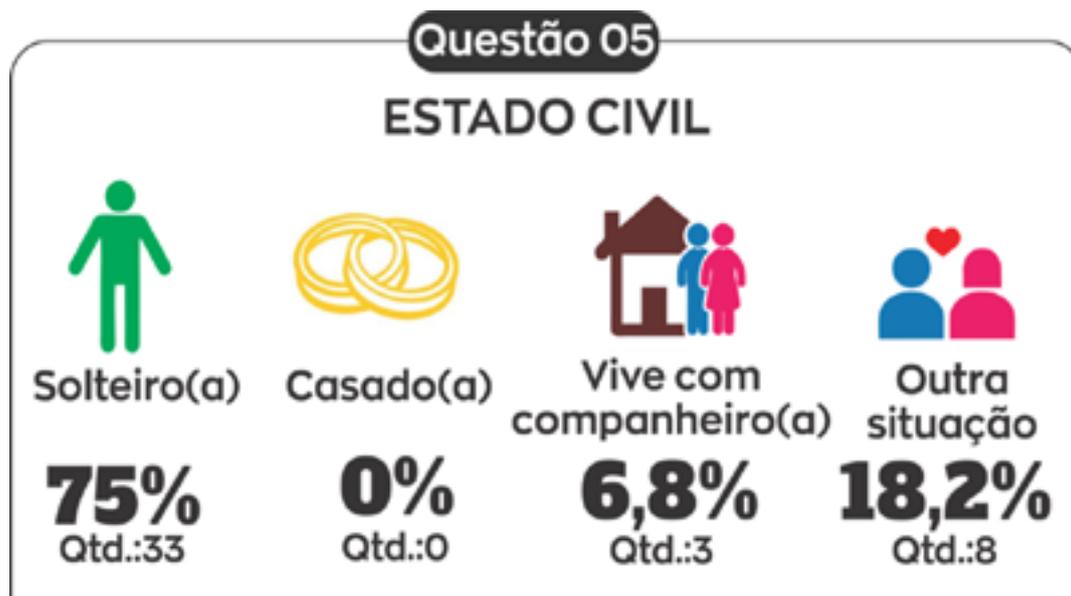
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A quarta questão busca dados sobre a cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE. Percebemos que maioria se autodeclararam pardos, seguidos de negros e brancos, uma pequena parte indígena.



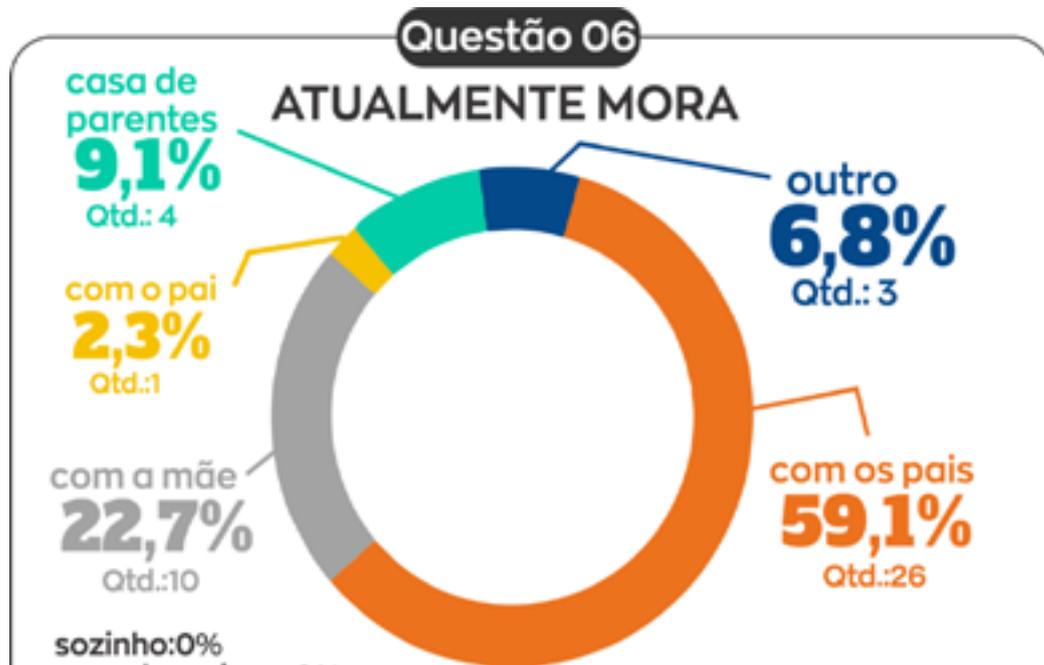
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A quinta questão colheu dados sobre o estado civil desses jovens. O resultado evidenciou que a maioria é solteira, uma boa parte está namorando e uma pequena parte vive com companheiro (a).



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A questão seis colheu dados sobre com quem os estudantes moram. Os resultados revelaram que a maioria mora com os pais e que uma pequena parte mora com o (a) companheiro (a).

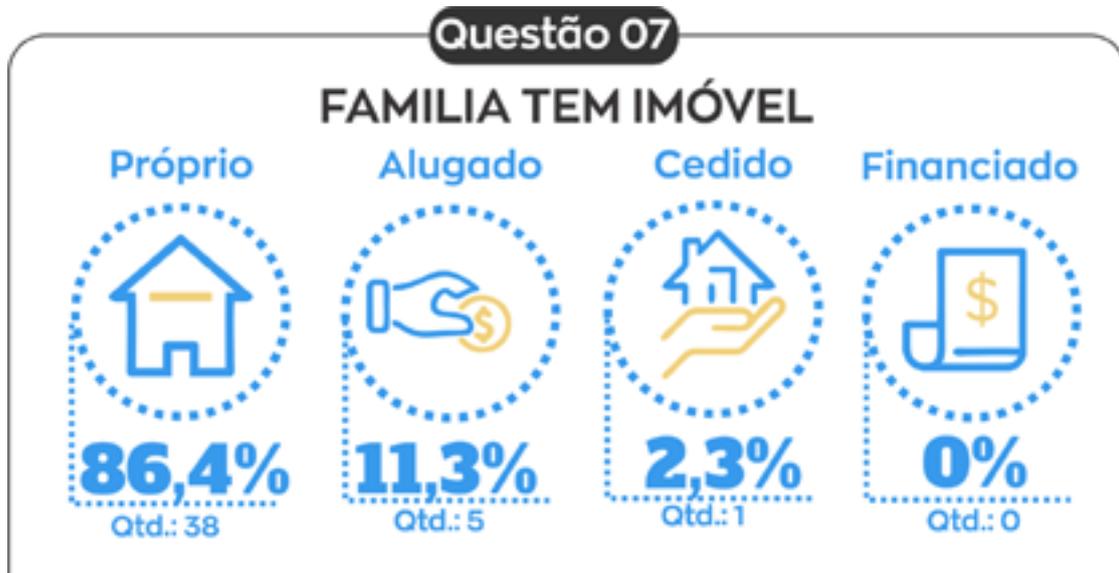


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisar os dados que envolvem o perfil dos estudantes, observamos que, em sua maioria, são do sexo feminino (54,5%). A faixa etária varia entre 15 a 19 anos, com destaque a idade de 16 anos, que aparece com maior incidência (38,6%), destes, a maioria está cursando a segunda série do Ensino Médio. Em relação à classificação da cor, de acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A maioria é parda 56,8%, somando aos que disseram ser negros 20,5%, temos um total de 77,3% de pardos e negros e somente 20,5% de brancos. A maior parte dos estudantes pesquisados é solteira, mora com os pais, alguns namoram e uma pequena parte vive com companheiro (a), o que representa 6,8%.

De acordo com dados publicados no IBGE (2016), detectamos que, ultimamente vem demonstrando um “elevado nível de escolaridade das mulheres nas últimas três décadas. Diversos indicadores confirmam essa tendência geral [...] o percentual de mulheres na escola é superior ao dos homens” (IBGE, 2016, p. 5-12). Isso foi confirmado em nosso estudo.

A questão sete abordou sobre a condição de moradia dos participantes da pesquisa. Constatamos que a maioria dos estudantes vive em residências próprias (dos pais ou responsáveis).



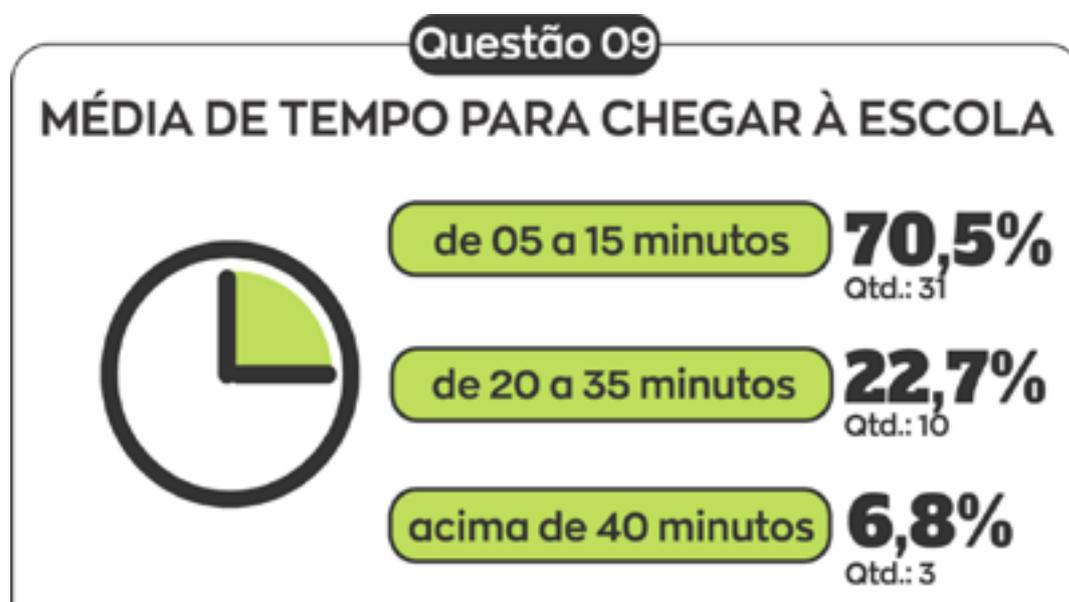
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na questão oito, os estudantes foram perguntados sobre qual a renda média do seu grupo familiar. Os dados revelaram que a maioria dos respondentes tem renda familiar de até um salário mínimo. Se juntarmos os que ganham menos de um salário 15,9%, com os que ganham um salário 34,1%, teremos 50% do universo pesquisado. Se pegarmos os que ganham entre dois e três salários mínimos teremos 36,4%. Portanto, podemos afirmar que a renda familiar do grupo pesquisado é baixa, já que 86,4% ganham até três salários mínimos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

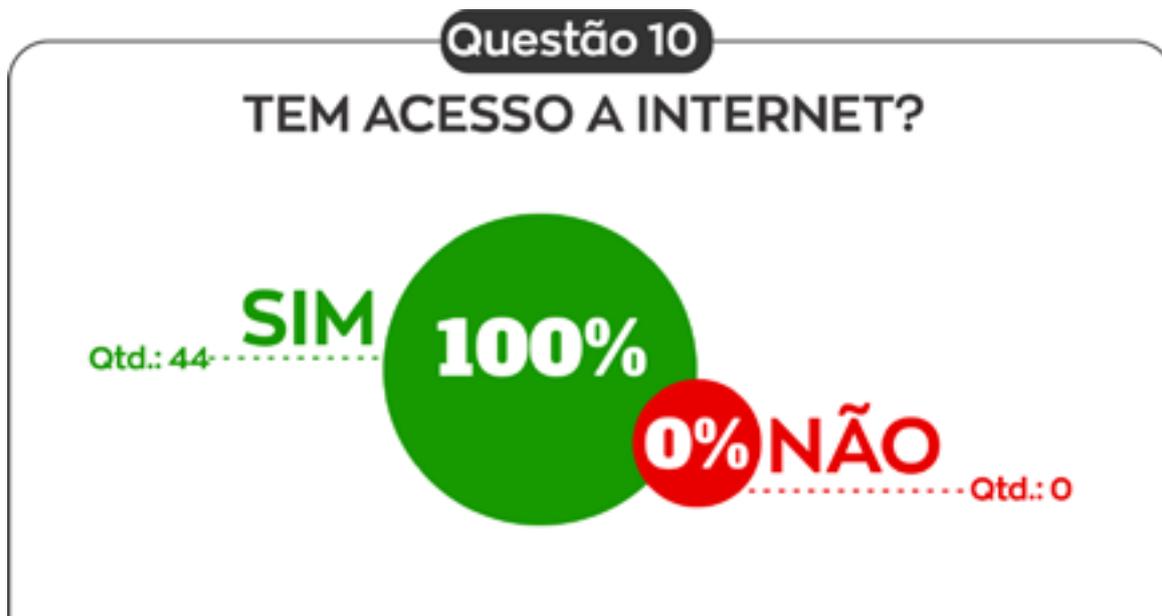
A questão nove buscou saber quanto tempo, em média, os estudantes costumam levar para chegarem à escola. Os dados revelam que a maioria leva, aproximadamente, de cinco a quinze minutos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

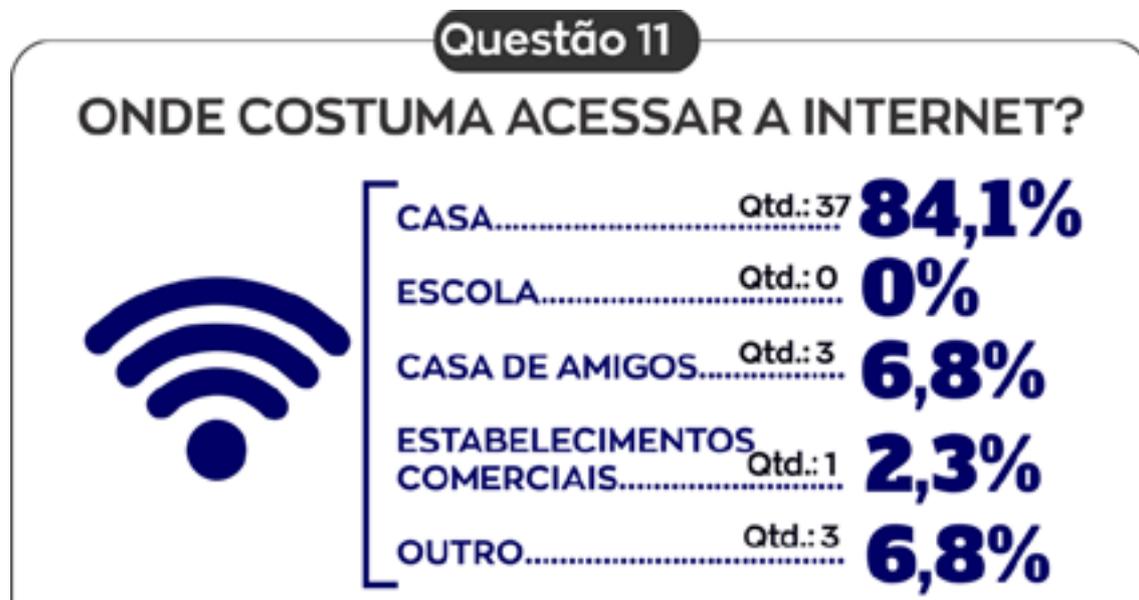
Após análise dos dados socioeconômicos cedidos pela escola, juntamente aos dados colhidos na pesquisa, podemos afirmar que, em sua maioria, os estudantes moram com os pais, e por se tratar de escola de tempo integral, subentendemos que só estudam. A renda média das famílias gira em torno de um salário-mínimo a três salários-mínimos. Apesar de terem uma renda baixa, 85% possuem moradias próprias. A escola está localizada em uma região periférica do município a maioria dos estudantes mora próximo da escola, muitos vão a pé ou de bicicleta, poucos vão de carro ou moto.

A questão 10 é relativa ao acesso à internet. Os resultados comprovam que todos os alunos dispõem de acesso à internet (100%).



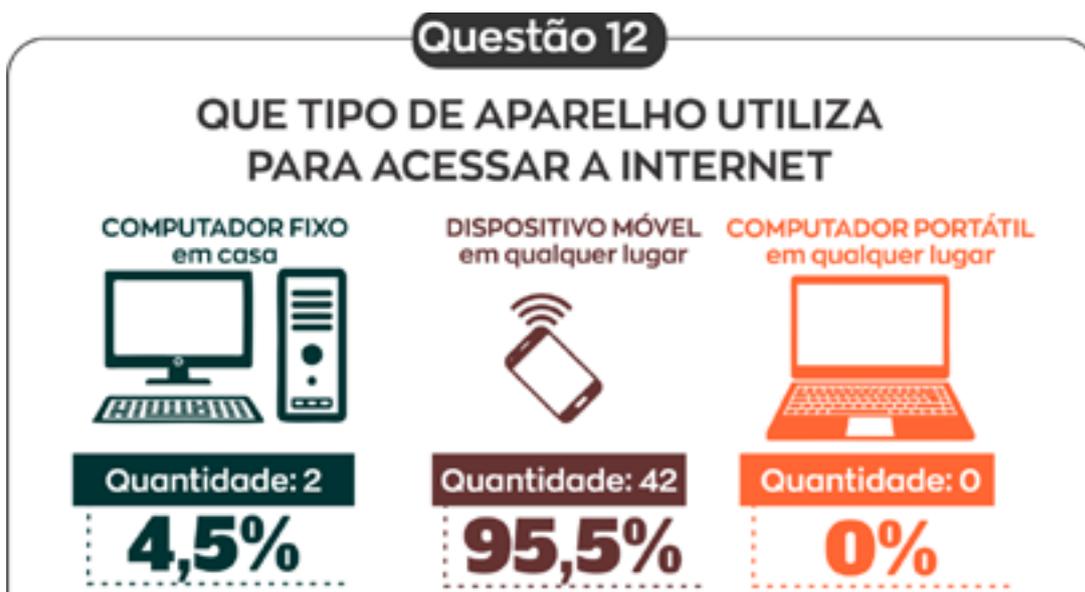
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Paralelo à questão anterior, na pergunta 11, buscamos saber de onde aluno costuma acessar essa internet. Percebemos que a maioria acessa da própria casa, seguido de casa de amigos, da avó, dados móveis e estabelecimentos comerciais, destacando a escola como um lugar que não dispõe do acesso à internet.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 12 colheu informação sobre o tipo de dispositivo mais usado para acessar à internet. Constatamos que a maioria usa o dispositivo móvel “celular”



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A esse respeito, Dayrell et.al (2013, p. 25) afirma que os “jovens de hoje são nativos digitais, uma geração nascida na era da internet”, constituindo-se uma nova cultura no ciberespaço. Merece destaque o fato de que o conceito de juventudes não está atrelado apenas aos nascidos na era digital e que vivenciam essa cibercultura. A condição juvenil e o processo de juvenilização da sociedade, que envolvem inclusive uso excessivo das redes sociais, não têm a ver com idade cronológica ou geração. No caso de nosso estudo, pode-se dizer que também se aplica o conceito de nativos digitais, uma vez que a idade dos alunos gira em torno de 17 anos.

Em contrapartida, ao analisarmos os dados, observamos que a questão “acessar na escola” não foi apontada. Isso pode ser em função de a escola ter regras e normas em relação à portabilidade e uso de celular. Tal regra está disposta no Regimento Interno da Escola Jovem em Ação, presente no Capítulo II, Art. 7º, inciso VIII, que trata das vedações: “é expressamente proibido ao aluno a utilização de celular, [...] na sala de aula ou qualquer dependência da U.E” (TOCANTINS, 2018, p. 32). Outro motivo pode ser pela indisponibilidade de rede.

Porém, foi pontuado pelos estudantes participantes do grupo focal e com a gestora, em outro momento de entrevista, que há uma flexibilização no uso de celular em aulas previamente planejadas. Os estudantes têm acesso livre à internet em horário organizado pela escola (a saber, horário do almoço: das 11h30 às 12h50), porém, poucos fazem uso, devido à internet disponibilizada não suportar a demanda. Essa rede é disponibilizada pelo Governo Federal, por meio do Programa Banda Larga na Escola (PBLE) e não tem muita capacidade. Neste sentido, a Diretora acrescentou que já se pensa em uma reestruturação do regimento ao que se refere ao Art. 7º, inciso VIII.

A questão 13 examinou os motivos que levaram os jovens a escolherem esta escola. Percebemos que 29,5%, apontam o que quesito de ser referência, porém é importante dizer que essa referência pode ser uma informação que vem da família, de amigos, então é uma decisão ancorada em indicações etc..

Questão 13



PORQUE ESCOLHEU ESTUDAR NESTA ESCOLA?

O ENSINO É REFERÊNCIA.....	Qtd.: 13	29,5%
POR SER INTEGRAL.....	Qtd.: 8	18,2%
POR ORIENTAÇÃO DA FAMÍLIA.....	Qtd.: 11	25,0%
PELA INFLUÊNCIA DOS AMIGOS.....	Qtd.: 10	22,7%
FALTA DE OPÇÃO.....	Qtd.: 1	2,3%
OUTRO.....	Qtd.: 1	2,3%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 14 verificou o que os estudantes mais gostam na escola. Os dados revelaram que gostam das aulas, do ambiente. No entanto, há pouca expressão quando esse gostar se direciona aos professores, sendo que estes são parte integrante nesse processo educacional, nas aulas em si.

Questão 14

O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA?

DAS AULAS



50%
Qtd.: 22

DOS PROFESSORES



9,1%
Qtd.: 4

OUTROS



6,8%
Qtd.: 3

DO INTERVALO



4,5%
Qtd.: 2

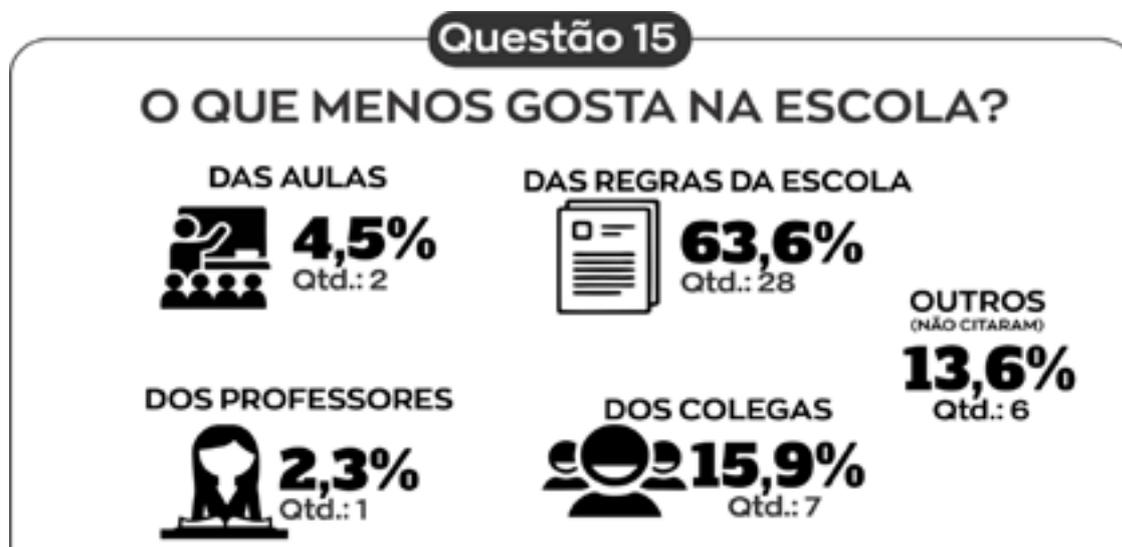
DO AMBIENTE



29,5%
Qtd.: 13

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 15 tinha por objetivo verificar o que os estudantes menos gostam na escola. As respostas evidenciaram que a maioria não gosta das regras da escola e uma pequena parte dos colegas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 16 visou examinar se os estudantes estão satisfeitos com a escola. Observamos que a maioria disse que sim. Conforme pode-se ver no infográfico. No entanto, eles também deixaram claro que não gostam das regras estabelecidas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 17 teve por finalidade verificar o que os estudantes esperam da escola. Nesta questão, os alunos poderiam marcar até três alternativas, como resultado obteve-se 111 respostas. Observamos que a maioria espera ter uma boa preparação para o ingresso à universidade.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De posse dos dados e análise realizada, observamos que mais de 50% escolheram estudar nessa escola por orientação e influência da família e dos amigos. Os estudantes citam o ambiente escolar e a qualidade das aulas como os aspectos que mais gostam na instituição e as regras como algo que menos gostam na escola. Curioso também que muitos disseram não gostar dos colegas. Esta é uma etapa de muita interação, de vivências, de trocas nas tribos, como destaca Maffesoli. Por isso, encontramos estranha esta colocação e vale investigar o porquê. Vimos também que há uma certa reticência em relação aos docentes e desagrado com as regras. Então, podemos compreender que “as regras ou algo que seja considerado regras ou normas” estão dificultando a vivência destes estudantes no interior da escola. Cabe entender esta questão, pois o projeto da escola é de protagonismo, o que pressupõe decisões coletivas, participação ativa dos estudantes em todos os processos. Ou seja, há uma lacuna aí que precisa ser mais analisada.

Importante fazer um contraponto com relação a esse gostar da escola no caso, inclusive de ser tempo integral). Ferretti (2018) nos lembra que a proposta de escola de tempo integral está ancorada na meta seis do Plano Nacional de educação (PNE), mas chama a atenção para um ponto nessa proposta. Se a ideia é almejar qualidade educacional, deve-se ter claro que qualidade de ensino “não se define apenas pela extensão da jornada, mas também, pela criação de condições

objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação [...]” (FERRETTI, 2018, p. 28). Isso merece destaque, pois constatamos que 86% dos estudantes estão satisfeitos com a escola e acreditam que o ensino adquirido proporciona múltiplos conhecimentos e possibilita seu acesso à universidade, como também, os preparam para a inserção no mercado de trabalho. Certo, esta percepção deles tem a ver também com a concepção que os pais, familiares e amigos têm, melhor dizendo, com a percepção geral da sociedade. Além disso, em comparação a escolas que não são de tempo integral pode-se dizer que esta última tem fama de ser melhor. Como destaca Dayrell (2011, p. 260):

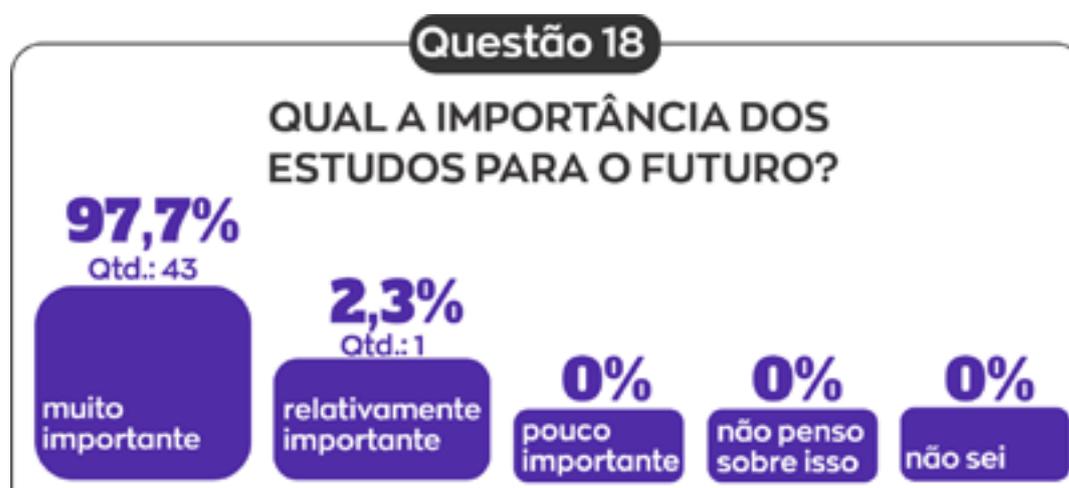
A escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. Eleita espaço de encontro e sociabilidade [...], colaborando na transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho, ela é vista positivamente pelos jovens.

Ou seja, há uma construção do sentido da escola. Mas é necessária avaliação mais minuciosa do propósito e do sucesso dos projetos desta modalidade de ensino. Por isso achamos importante o grupo focal porque com questões mais aprofundadas seria capaz extrair um pouco mais do que o senso comum mais provável nas respostas do questionário.

4.2.2. PERCEPÇÃO DE ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente instiga, cada vez mais, aperfeiçoar as práticas, mesmo porque precisamos estar atentos às evoluções contemporâneas. Mas como essa juventude vê isso e como avalia o estudo em sua vida?

Na questão 18 procuramos saber qual a importância dos estudos para o futuro. Percebemos que a maioria considera os estudos como algo muito importante. Ou seja, a educação parece ser não apenas uma obrigação. Ao juntarmos esta questão a outras, pode-se afirmar que estes estudantes veem nos estudos, na educação a forma de ter um futuro melhor, de “serem alguém na vida”.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O que os estudantes costumam fazer quando não estão estudando? Foi o que perguntamos na questão 19. Novamente eles poderiam marcar até três alternativas, o que resultou em 96 opções. A intenção era entender o que fazem fora da escola, já que passam a maior parte do tempo estudando. O ritmo da escola permite outras atividades? E quais seriam elas?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A maioria entende que os estudos são muito importantes para o futuro. Entendemos que os momentos livres, fora da escola, estão mais relacionados à interatividade, seja através do acesso às redes sociais ou encontros com os amigos.

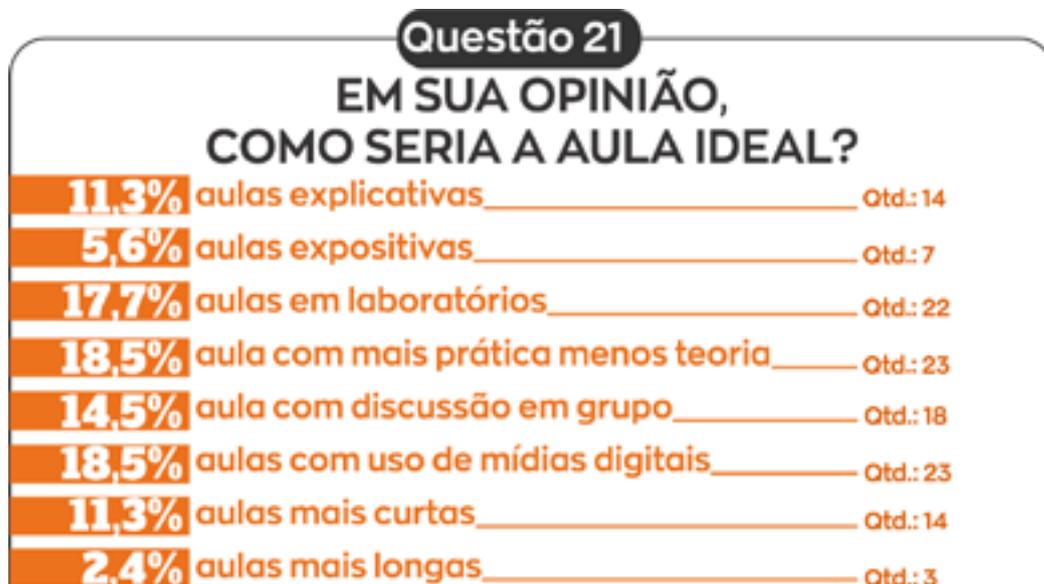
Constatamos que, neste formato de ensino de tempo integral, os estudantes passam muito tempo na escola, precisamente, nove horas e meia. Verificamos nas conversas e anotações de campo que, mesmo nos momentos de descanso ou lazer (fim de semana), a escola se faz presente, pois estão atentos e focados nos conteúdos em atenção às avaliações semanais.

A questão 20 teve por objetivo verificar como os estudantes acham que os professores os veem. Nesta verificação, marcaram até três alternativas, e obtivemos 109 respostas. Os dados revelaram certa equiparação, entre as características positivas e negativas.



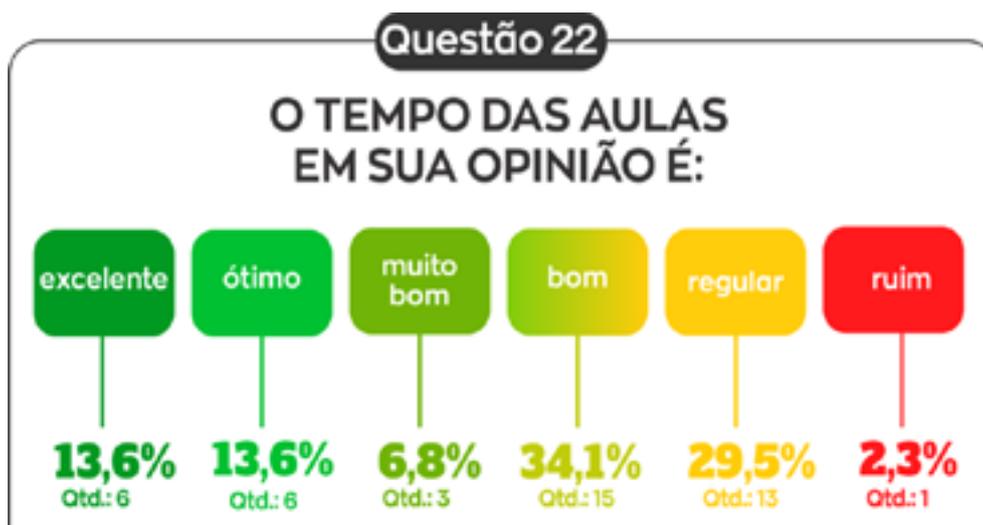
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já na pergunta 21 buscamos saber qual a concepção do aluno sobre a aula ideal. Novamente poderiam marcar até três alternativas, que somaram 124 respostas. As respostas evidenciaram que eles preferem aulas mais práticas, nos laboratórios, com mídias digitais, mais curtas e discussão em grupo.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à opinião dos estudantes a respeito do tempo das aulas, os dados permitem afirmar que a maioria está satisfeita com o tempo exercido (50 minutos). Mas cerca de 30% acham regular ou ruim.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

E qual a opinião dos estudantes sobre o ensino de tempo integral? Esta era uma questão central, pois ao ser confrontada com outras poderia trazer surpresas. Apesar de a maioria ter opinado que o tempo integral é de bom a excelente, cabe pensar o que está envolvido nesta opinião, pois, como já pontuado, eles comparam a escola com outras que não são integrais e, independente dos defeitos que eles mesmos pontuam, acabam assumindo um discurso (que é muitas vezes dos pais) de que tempo integral é melhor. Mais adiante problematizaremos mais este aspecto.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para investigar como eles diferenciam o ensino de tempo integral do ensino regular elaboramos uma questão aberta (item 24) e, para melhor compreensão dos dados, agrupamos as respostas por proximidade, o que nos permitiu chegar às posições a seguir:

Questão 24. Os respondentes apontaram vários aspectos, principalmente voltados para a extensão da jornada, para a qualidade de ensino, para mais oportunidades e mais possibilidades de aprendizagem.

- * Mais conhecimento.
- * Mais oportunidade para o mercado de trabalho e ingresso na universidade.
- * Amplitude do Currículo e diferenciação na formação.
- * Maior carga horaria, mais tempo de estudo e maior aprendizado.
- * Protagonismo.
- * Positividade em relação à extensão da carga horaria.
- * Negatividade em relação à extensão da carga horaria.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os participantes da pesquisa apontam como diferencial entre o ensino de tempo integral e ensino regular, a centralidade do ensino no projeto de vida dos estudantes e no protagonismo juvenil, uma vez que a nova proposta está focada nas ações das juventudes, pontos por eles enfatizados. Neste sentido, ao observar os índices de aproveitamento da escola e analisar as falas dos estudantes, acreditamos que, no olhar destes, o programa de escolas de tempo integral, aqui representada pela Escola Jovem em Ação, traz uma abordagem diferenciada. Provavelmente há comparação com colegas que estudam em escolas não integrais e algumas exigências do programa podem, também, trazer essa ideia, pois o Guia de Orientações para a Execução do Programa de Fomento das Escolas Jovem em Ação (2019) destaca que:

O estudante e seu Projeto de Vida como a centralidade do Modelo e utilizam da Base Comum Curricular e da Parte Diversificada (Projeto de Vida, Estudo Orientado, Avaliação Semanal, Disciplinas Eletivas, Nivelamento e Práticas Experimentais) juntamente com Metodologias de Êxito (Acolhimento e Tutoria) e os instrumentos de gestão (Plano de Ação, Programas de Ação e Guias de Aprendizagem) para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem (TOCANTINS, 2019, p. 2).

Mesmo tendo um índice alto de aprovação pelos participantes, quisemos aprofundar um pouco mais esta percepção, entender melhor, o que foi possível no grupo focal.

A questão 25 questionou aos participantes sobre o que mudaria no modo como a escola ensina. Esta questão também foi aberta e novamente agrupamos as respostas por similaridade.

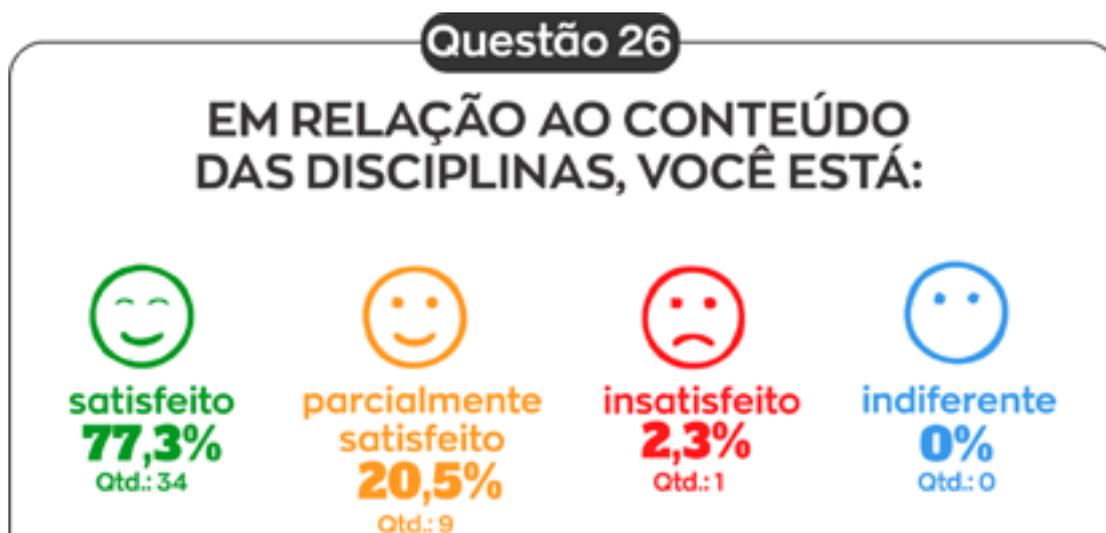
Questão 25. Os respondentes se preocuparam em dizer que mudariam alguma coisa, principalmente em relação ao modo como as aulas são ministradas, ao tempo delas e as regras da escola.

- * Mais aulas práticas e menos aulas teóricas.
- * Encurtamento do tempo das aulas.
- * Algumas regras.
- * Não mudaria nada.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vejam que aqui aparece questionamento quanto ao tempo das aulas e a necessidade de aulas mais práticas.

A questão 26 analisou a satisfação dos estudantes em relação aos conteúdos ministrados. As respostas permitem afirmar que a maioria está satisfeita com os conteúdos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 27 evidencia o nível de satisfação em relação ao modo como os professores ensinam os conteúdos. Detectamos que a maioria está satisfeita com o modo de ensinar dos professores.

Questão 27

O MODO QUE OS PROFESSORES ENSINAM O CONTEÚDO, VOCÊ ESTÁ:



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto às razões de ir à escola (questão 28), verificamos que a maioria vai à escola para aprender, ter uma profissão e se preparar para o Enem.

Questão 28

PORQUE VOCÊ VAI À ESCOLA?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 29 investigou a opinião dos estudantes sobre a utilidade das disciplinas ensinadas em sala de aula. Os dados revelaram que todos compreendem a importância e a utilidade dos conteúdos ensinados.

Questão 29

EM SUA OPINIÃO, AS DISCIPLINAS
DAS AULAS SÃO ÚTEIS?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com os dados analisados, observamos que, na opinião dos estudantes, os professores os veem como alunos ativos, com interação forte e equiparada entre os pontos positivos e negativos. Esses estudantes apontam a aula prática como sendo a ideal, visto que os envolve em atividades práticas e dinamizadas. No quesito tempo das aulas, é considerado bom e regular, ou seja, apesar de gostarem das aulas, entendem ser necessário repensar a organização e melhor distribuição desse tempo de aula, que é de 50 minutos. Na opinião desse grupo de estudantes, o Ensino Médio de tempo integral é considerado de bom a excelente.

Os entrevistados têm a percepção de que o Ensino Médio de tempo integral atende as suas expectativas, isso está visível em vários aspectos, principalmente, aqueles voltados ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil, o que diferencia a escola de tempo integral da escola regular. No entanto, chama a atenção que eles se contradizem um pouco, pois demonstram insatisfação sobre regras e aulas que não estão sendo práticas. Ou seja, é exatamente nestes momentos que eles podem demonstrar mais o protagonismo: pensar projetos, executar, sair da aula padrão.

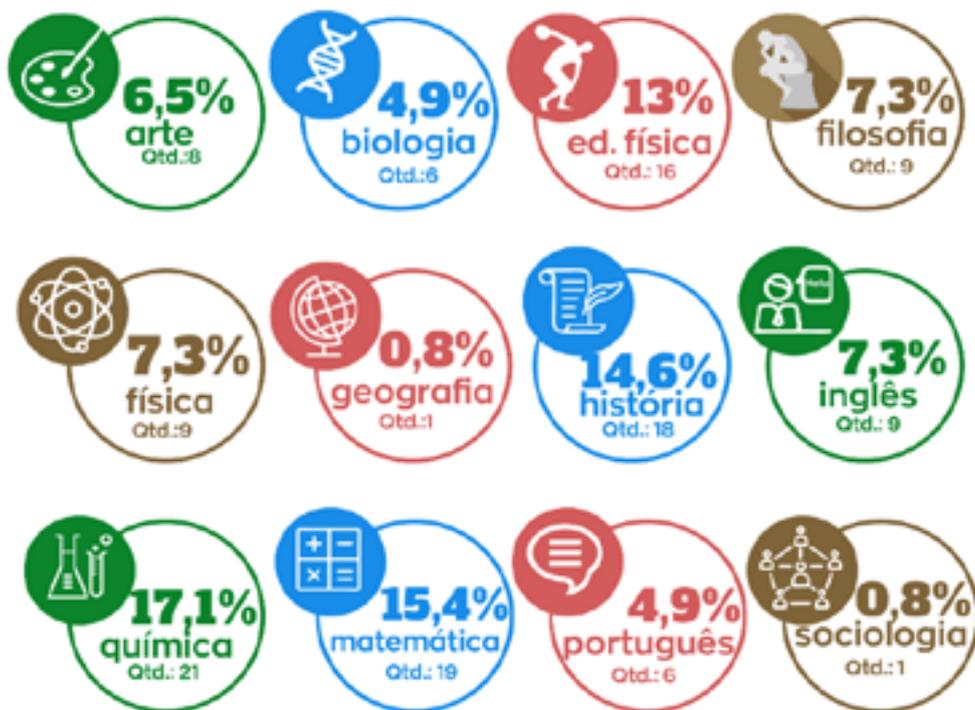
Os estudantes dizem estar satisfeitos com o ambiente da escola, com os conteúdos e com o modo como os professores ensinam. Porém, citam que mudariam algumas regras. É importante saber o que estão chamando de regras, o que são de fato essas regras? Essa questão aparece recorrentemente nos apontamentos dos alunos e fica claro que traz certo incômodo.

Os discentes deixaram claro que vão à escola para aprender, ter um futuro e uma profissão. E evidenciaram também que o tempo das aulas precisa ser repensado. Além disso, os estudantes estão cobrando aulas com mais ação, as chamadas aulas diferenciadas, que correspondem à proposta da Escola Jovem em Ação, e que incentivam os alunos a serem protagonistas, autônomos, solidários e independentes. Então, há algo a entender melhor nessa opinião rápida e, às vezes cômoda, de satisfação.

A questão 30 objetivou verificar quais as disciplinas que os estudantes mais gostam. Nesta poderiam marcar até três alternativas, totalizaram 123 respostas, nas quais, observamos que a maioria gosta de Química e Matemática, seguida de História e Educação Física.

Questão 30

QUAIS DISCIPLINAS VOCÊ MAIS GOSTA?

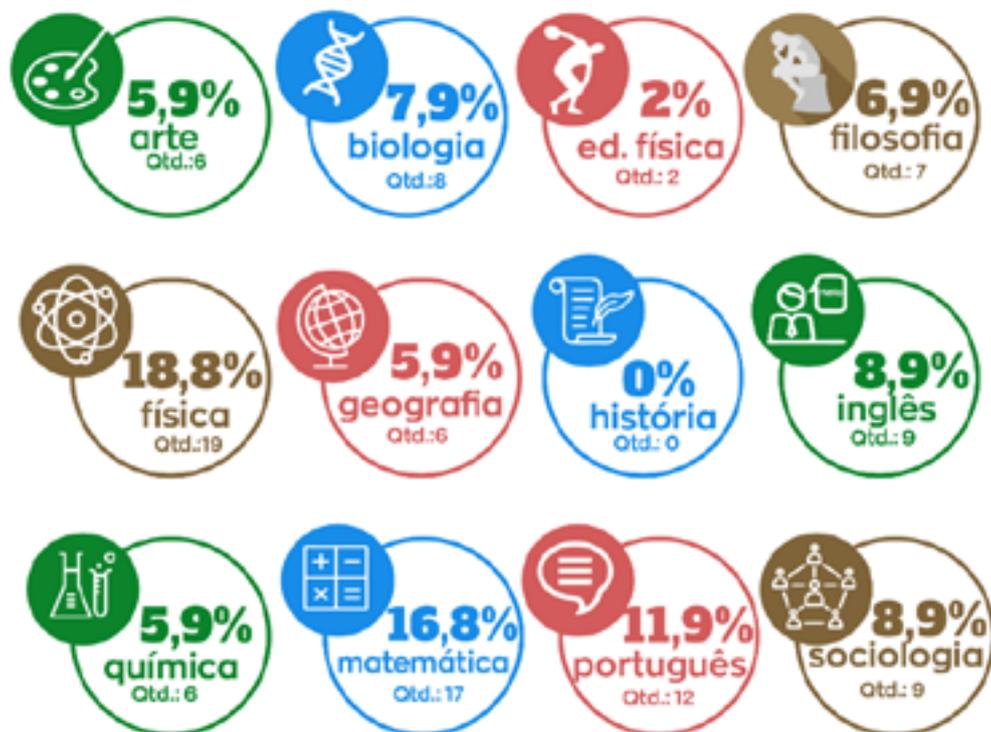


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Queríamos saber também quais as disciplinas os estudantes menos gostavam. Nesta questão eles poderiam marcar até três alternativas. Obtivemos 101 respostas. Aqui, a maioria diz não gostar de Física, de Matemática e de Língua Portuguesa.

Questão 31

QUAIS DISCIPLINAS VOCÊ MENOS GOSTA?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Estranho que nas disciplinas que gostam aparecia matemática em segundo lugar e depois nas disciplinas que não gostam também aparece matemática em segundo lugar. Isso pode se dar em função das possibilidades que são apresentadas, dividindo as escolhas.

A questão 32 investigou qual disciplina os estudantes tirariam do currículo do Ensino Médio. Esta questão foi aberta e, para melhor compreensão dos dados, foi necessário tabular as respostas de acordo a proximidade da informação.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao analisar as questões 31 e 32, surpreendemo-nos com o fato de poucos gostarem das disciplinas básicas de base comum (Português e Matemática). Isso pode estar relacionado às dificuldades de aprendizagem não superadas na primeira etapa. Outro ponto que chama atenção, inclusive muito preocupante, diz respeito ao desejo dos estudantes de retirar a disciplina de Arte do currículo. Por que será que uma disciplina que tem tanto a ver com a liberdade e a criatividade, justamente o que eles cobram, não faz sentido para eles? Acreditamos que pode ser devido ao modo como está sendo trabalhada tal disciplina, que, de alguma forma, pode não estar oportunizando essa criatividade, ludicidade ou vários outros aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito.

Essa percepção de pouca importância da disciplina de Arte, às vezes, pela própria política educacional, ressalta a necessidade de a escola exigir docentes com formação específica para o ensino de Arte. A fala dos entrevistados deixa claro que a escola deve repensar a oferta dessa disciplina. Assim, há de se analisar melhor essa concepção negativa da disciplina.

Outra questão pertinente e que deve ser observada se refere à formação inicial dos estudantes, que nem sempre apresenta a qualidade devida. Segundo Duarte et.al (2017, p. 135), os problemas relativos à má formação dos estudantes são gerados ainda na primeira fase do Ensino Fundamental e se arrastam até Ensino Médio.

Os autores (2017, p. 135) pontuam também que a lei 13.415/2017 reforça a precarização do Ensino Médio ao abrir espaço para a contratação de pessoas para lecionar sem ter formação docente. Tudo isso implica não apenas no desempenho dos alunos, mas na relação que estabelecem com as disciplinas básicas, tão importantes para sua formação e para sua vida.

A questão 33 representou o desejo dos estudantes para além do currículo, ou seja, o que mais gostariam de ter na escola.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste ponto da pesquisa, podemos afirmar que, de fato, seria importante rever o formato das aulas de Arte, mas também o próprio projeto que em princípio os alunos disseram ser excelente. Os estudantes informaram que, além das disciplinas curriculares, gostariam de aulas mais práticas, com mais ação, por exemplo: de comunicação; de dança; de música; de teatro; de artesanato; entre outras, apontando nitidamente que algo não está dando certo no ensino de Arte e também podemos entender que tais menções de aulas fazem parte de um abrangente leque de possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas nos projetos de criação, de protagonismo. Ou seja, esta questão revela um pouco mais do que respostas mais superficiais dadas de modo mais automático. A aula de arte, provavelmente, pode estar sendo trabalhada de forma teórica e os estudantes buscam atividades de vivências, com mais liberdade de ação. Isto não apenas é parte da proposta do projeto da escola como ajuda a compor de modo mais qualitativo o extenso período de permanência na escola de tempo integral.

A BNCC (2018, p. 33) diz que “cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos estudantes do Ensino Médio”. Nesse sentido compete à escola desempenhar sua autonomia, mediante o processo de modulação, respeitando a formação do docente, buscando

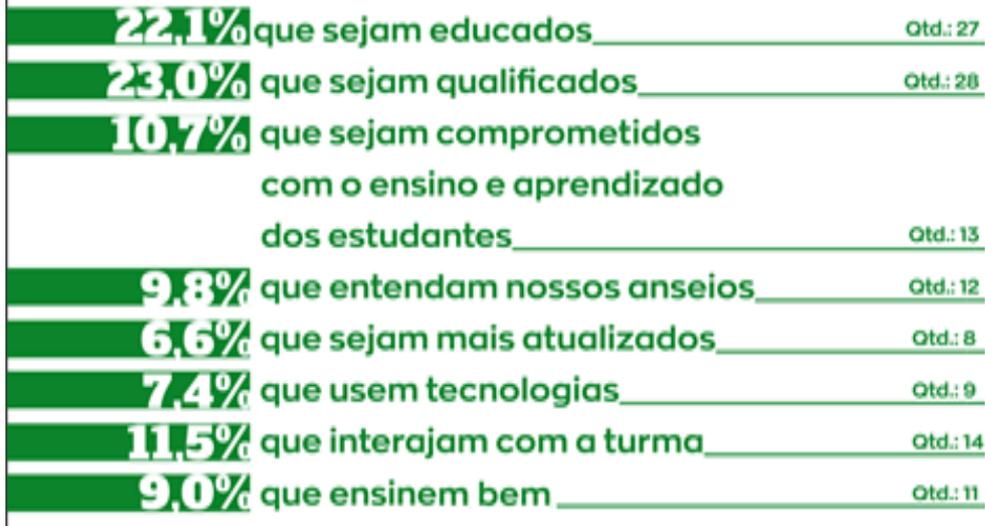
mecanismos que não prejudiquem a formação dos estudantes. Assim, faz-se urgente incorporar novas práticas pedagógicas na escola, que possam atender melhor o programa proposto.

A questão 34 evidencia o que os estudantes esperam de seus professores. Poderiam marcar até três alternativas, o que resultou em 122. Neste ponto da pesquisa, podemos afirmar que, de fato, seria importante rever o formato das aulas de Arte, mas também o próprio projeto que em princípio os alunos disseram ser excelente. Os estudantes informaram que, além das disciplinas curriculares, gostariam de aulas mais práticas, com mais ação, por exemplo: de comunicação; de dança; de música; de teatro; de artesanato; entre outras, apontando nitidamente que algo não está dando certo no ensino de Arte e também podemos entender que tais menções de aulas fazem parte de um abrangente leque de possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas nos projetos de criação, de protagonismo. Ou seja, esta questão revela um pouco mais do que respostas mais superficiais dadas de modo mais automático. A aula de arte, provavelmente, pode estar sendo trabalhada de forma teórica e os estudantes buscam atividades de vivências, com mais liberdade de ação. Isto não apenas é parte da proposta do projeto da escola como ajuda a compor de modo mais qualitativo o extenso período de permanência na escola de tempo integral.

Observa-se que praticamente na mesma intensidade os respondentes desejam que os professores sejam qualificados e também educados. Somando ao fato de que esperam ainda comprometimento com os estudantes, que entendam seus anseios e que interajam. A leitura dessas falas é muito interessante porque não estamos falando de uso de tecnologia, de atualização ou modernização dos professores e técnicas de ensino, embora isso apareça nas falas. Mas o que realmente parece contar para o grupo pesquisado é da ordem das relações. Um sinal importante para pensar as políticas públicas, que muitas vezes se debruçam mais sobre necessidades tecnológicas, sobre técnica. Os alunos chamam a atenção para aspectos humanos, processos de interação, de sociabilidade. Muito significativo para se pensar a escola e a educação no século XXI.

Questão 34

O QUE VOCÊ ESPERA DE SEUS PROFESSORES?



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na questão 35, os estudantes citaram dois pontos positivos das aulas ministradas pelos professores. Novamente, utilizamos do agrupamento por similaridade de respostas, distribuídas em três grupos.

Questão 35: Pontos positivos em relação às aulas ministradas pelos professores (se considerar que tenha). Os respondentes se dedicaram em falar da relação positiva entre professor-estudante-sala de aula da qualificação profissional e a forma como os docentes expõem os conteúdos.

- * **Interação com os estudantes.**
- * **Explicação dos conteúdos com clareza.**
- * **Qualificação dos docentes.**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na questão 36, os estudantes foram convidados a citar dois pontos negativos das aulas ministradas pelos professores (caso considerassem que existiam). Da mesma forma, as respostas foram agrupadas.

Questão 36: Pontos negativos em relação às aulas ministradas pelos professores (se considerar que tenha). Os respondentes direcionaram suas respostas para as aulas teóricas; aulas chatas; seminários; regras desnecessárias; postura negativa de alguns professores; que falam muito.

- * **Muita aula teórica.**
- * **Alguns professores, às vezes, são mal educados.**
- * **Regras desnecessárias.**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com o objetivo de saber a opinião dos estudantes sobre a forma como são ministrados os conteúdos em sala de aula, elaboramos a questão 37. A pergunta foi genérica e depois acrescentamos outras que poderíamos ter mais elementos de análise.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já no item 38 perguntamos como gostariam que os conteúdos fossem ministrados. Esta pergunta foi aberta e as respostas foram agregadas por similaridade e distribuídas em quatro grupos para melhor compreensão.

(Questão 38). Ao serem perguntados como que gostariam que os conteúdos fossem ministrados. Os respondentes apontaram que gostariam que tivessem mais aulas práticas e diferenciadas.

Aulas menos teóricas;

Mais aula prática;

Aulas diferenciadas;

Não mudaria nada.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesta análise, vale ressaltar que se trata das expectativas dos estudantes em relação aos professores, nesse sentido esperam que sejam qualificados, com destaque para a necessidade de mais interação, de relação educada, como já dissemos. Chama-nos a atenção que a questão vai além do ensino em si, trata-se da forma como alguns docentes se expressam (questão de trato pessoal). Os alunos esperam que tenham competência, mas preferem que os professores sejam mais próximos dos estudantes. O fato de alguns dizerem que há professores mal-educados já é um indicativo de que a relação entre docente e discente precisa melhorar. E como também já salientamos, a expectativa dos alunos não é tanto com tecnologia. Isso de fato é importante, mas não é o primordial.

A Escola Jovem em Ação de acordo o PPP (2019, p. 10) tem seu trabalho desenvolvido baseado na Escola da Escolha, “a qual desenvolve o protagonismo dos estudantes, trabalha à luz dos quatro pilares da educação, da pedagogia da presença e da educação interdimensional, por um novo modelo de ensino centrado nos estudantes”. Certo. Esta é a proposta. Mas, com base na forma como as reformas são introduzidas no Brasil, em um formato de pirâmide, necessitamos ter cautela, pois há grande possibilidade dessas ideias inovadoras ficarem apenas no papel. Nossa pesquisa traz alguns indícios disso, mesmo que no geral os alunos tenham uma percepção positiva.

Nem sempre os projetos condizem com a realidade e trabalhamos na perspectiva não do ideal e sim do real. Cabe perguntar se os professores realmente estão preparados para lidar com essa nova realidade, em que o estudante participa juntamente nas decisões. E as nossas escolas estão prontas para a integralização do ensino? A vontade de se fazer algo diferente em busca pela qualidade na educação é notável, porém as fragilidades se tornam presentes também.

Sendo pertinente relatar que, nesse tipo de escola de tempo integral, a rotatividade de professores é bem maior que na regular, como também as dos discentes. Contudo, ressaltamos que os estudantes, que participaram na pesquisa, gostam da forma como os conteúdos são ministrados, confirmando os resultados das questões 26 e 27, que demonstraram a satisfação sobre os conteúdos e ensino ofertado pelos professores. Mas em outras questões podemos ver algumas contradições. Na questão 37 aprovam quase que 100% o modo como os conteúdos são dados e na 38 abordam que prefeririam aulas mais práticas, menos teorias, aulas diferenciadas. O que isto significa? Se pensarmos que eles também querem um professor mais próximo, que os entenda, que interaja, o caminho talvez seja pensar menos no formato e mais na forma, nos elementos que vão além da relação técnica com o saber. Conforme Teixeira (2011, p. 20), “[...]”

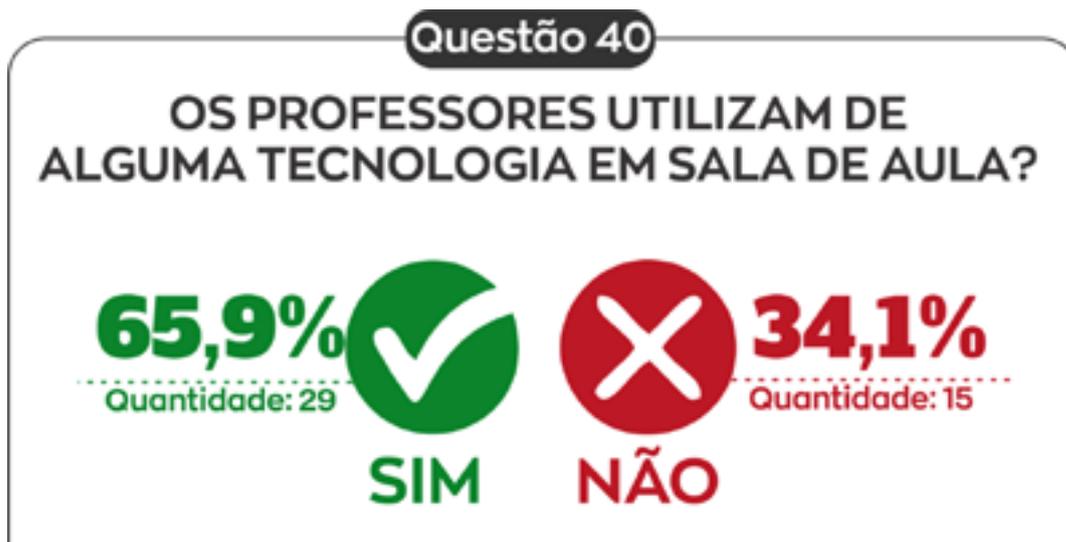
as relações com os jovens alunos do Ensino Médio são mediadas pelos processos de aprender e ensinar, pelos processos de transmissão, reelaboração e construção do conhecimento”. Assim, as interações entre professor e estudantes são “inscríticas nos domínios dos conhecimentos escolarizados, nos caminhos do aprender-ensinar -aprendendo”. Portanto não se trata de meras relações e sim relações com os outros e com o diverso. Diante disto, é necessário um olhar mais direcionado para a importância da relação do processo de conhecimento com as interações interpessoais, que são tão caras a essas juventudes.

A questão 39 buscou saber se os professores têm ou não conhecimento relacionado às tecnologias e redes sociais.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No questionamento seguinte procuramos identificar se os professores utilizam algum tipo de tecnologia em sala de aula.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto a essa questão de os professores possuírem conhecimento sobre as novas tecnologias e as utilizarem em sala de aula vale discutir o que os alunos estão entendendo por tecnologias.

Identificamos com esta pesquisa que a escola possui quatro projetores de imagem; uma caixa de som; dois microfones e rede de WI-FI (porém com uso parcial). Nesse viés da tecnologia, os estudantes, de acordo com o planejamento do professor, fazem uso do celular em sala de aula (sempre por tempo determinado). Mas é o projetor de imagem (Datashow) que é a tecnologia mais utilizada pelos docentes.

Importante relatar que o entendimento de uso de tecnologia não é exatamente da tecnologia digital e está mais centrado no aparato em si e menos em metodologias novas. Sales (2014, p. 234) afirma que “as tecnologias presentes no espaço escolar, vem modificando a atuação docente”. E completa dizendo que “[...] os currículos escolares têm sido frequentemente ocupados por diferentes artefatos tecnológicos”. No entanto, é preciso problematizar essa questão porque há dois componentes importantes que implicam nesse processo: um voltado para o entendimento do que são essas tecnologias e como usá-las; o outro trata-se da formação dos professores e da mudança de metodologias para que o uso dessas tecnologias seja não só pautado pelas plataformas, mas, sobretudo, por novas linguagens e métodos de ensino. Além disso, há de se levar em conta as diferentes realidades das escolas não apenas em termos regionais, mas também locais.

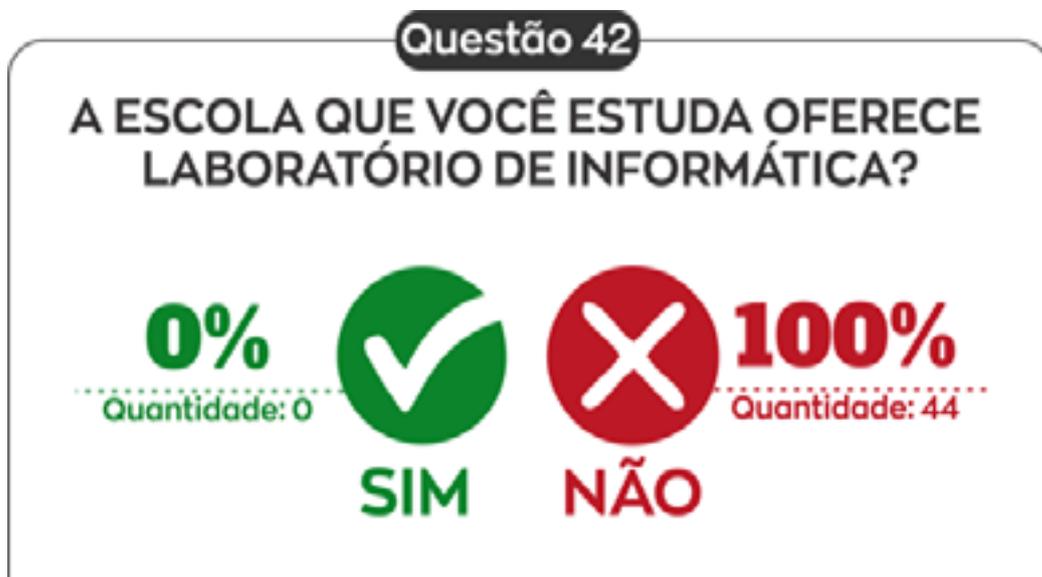
4.2.3. A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A questão 41 procurou saber a opinião dos estudantes sobre a estrutura física da escola. Os resultados revelam que a maioria classifica a estrutura como razoável.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na pergunta subsequente (42) levantamos se na escola tem laboratório de informática. Os 44 respondentes disseram que não (100%). Esta pergunta foi feita porque já tínhamos identificado que há um espaço com computadores, mas não é utilizado para aulas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 43 objetivou verificar a opinião dos estudantes sobre como é a tecnologia da escola.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão 44 teve por objetivo verificar a opinião dos estudantes sobre o que falta na estrutura da escola. Questão aberta em que se utilizou novamente do agrupamento de respostas distribuídas em cinco grupos.

Na questão 44: Os respondentes reforçaram a necessidade de uma estrutura física adequada, para o acolhimento, permanência dos estudantes e professores na respectiva escola.

- * **Salas climatizadas.**
- * **Banheiros adequados para escola de tempo integral com ducha e vestiário.**
- * **Acesso à internet de qualidade.**
- * **Acessibilidade para estudantes com deficiência e transtornos.**
- * **Tudo.**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A escola jovem em ação, ensino de tempo integral, assim como a maioria das escolas de ensino regulares, não possui laboratório de informática em atividade, ou melhor, possui um espaço destinado, porém com um amontoado de computadores, em geral quebrados, sem utilidade. Sendo que essa situação também interfere no acesso às tecnologias no espaço escolar, porém ao que se refere às tecnologias digitais, o fator de interferência está vinculado à falta de uma boa rede de Wi-fi na escola. Para os estudantes isso é ruim. Revelam em suas respostas que a escola tem uma estrutura frágil, inadequada, pois nem com banheiros com chuveiros eles podem contar. A falta de salas climatizadas e melhor acessibilidade para os estudantes com deficiências físicas também foram observados como pontos importantes dentro dessa fragilidade. Embora poucos tenham dito que na estrutura falta tudo, no geral, podemos conjecturar que os respondentes não estão satisfeitos com a estrutura de modo geral.

Para Dayrell (2009), a relação dos jovens com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos. Como espaço de encontro e sociabilidade, mas também do ponto de vista da sua função em termos de produção e transmissão de saberes e conhecimentos úteis à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho. Assim, os alunos a veem positivamente, tendendo a atribuir a ela uma grande importância, mesmo reconhecendo seus limites e lacunas. Ou seja, há problemas de estrutura, mas a confiança depositada na escola ainda é grande.

4.2.4. AMPLIANDO A ESCUTA: GRUPO FOCAL

Na busca de mais compreensão a partir dos dados iniciais, realizamos o grupo focal com a participação de 06 (seis) estudantes. A entrevista ocorreu no período vespertino, em uma sala afastada, em ambiente silencioso, e sob prévia autorização da Coordenação. De forma organizada, as cadeiras dispostas na sala foram ordenadas em círculo, assim, os participantes puderam se apresentar e estabelecer um diálogo sobre os pontos da discussão. As questões abordadas nessa etapa foram direcionadas pelo questionário aplicado na primeira fase da pesquisa. Ou seja, procuramos aprofundar nas discussões que as respostas do questionário levantaram.

O roteiro teve as seguintes perguntas:

1. A sua escola é de tempo Integral (Jovem em ação que tem o diferencial, do Protagonismo juvenil), por que esse protagonismo não aparece como algo evidente na fala de vocês? Sentem-se protagonistas na escola?
2. O que vocês estão chamando de aulas diferenciadas? É outra complementação que não sejam disciplinas já trabalhadas? O que seria essa complementação?
3. Vocês falam que o professor usa tecnologias. Poderiam dizer quais e como eles as utilizam?
4. Qual a sua concepção de escola de tempo integral? Vocês diriam que a escola de vocês corresponde ao que pensam sobre ensino em tempo integral?
5. Você, sendo protagonista, participa da elaboração das normas da escola? Em algumas questões sobre a organização e funcionamento da escola, alguns estudantes disseram que mudariam as regras. Por que essas regras incomodam tanto? O que estão chamando de regras?

As respostas dos estudantes do grupo focal foram dispostas em quadros de apresentação, o intuito é expor com fidelidade a transcrição das suas respostas. Nesse sentido, alertamos para levar em consideração possíveis repetições de palavras ou expressões.

Buscamos preservar o anonimato dos participantes do grupo focal. Neste sentido, estes foram identificados pela palavra estudante seguida de número (1 a 6) e de uma letra do alfabeto em ordem aleatória.

Quadro 1 - A sua escola é de tempo Integral (Jovem em ação que tem o diferencial, do Protagonismo juvenil), por que esse protagonismo não aparece como algo evidente na fala de vocês? Sentem-se protagonistas na escola?

Participantes	Respostas
Estudante 1 – J	A escola basicamente trabalha com os alunos nesse quesito do protagonismo por meio dos clubes que oferecem, no turno da tarde, para alunos atuarem como protagonistas, nós montamos os clubes de alguma atividade que fazem em nosso cotidiano, atividades recreativas que interessassem a turma. Aquelas pessoas que têm mais facilidade montam os clubes, por exemplo, temos o clube de xadrez, alunos que têm mais facilidade, então, basicamente vão dar aula, ensinar outros alunos a jogar xadrez. Eu tenho um clube de filosofia, eu gosto de filosofia, então, eu vou trabalhar filosofia com outros alunos e assim têm outros clubes: como o de vôlei; de handebol; de cinema, e o de leitores sem fronteiras, esse clube é obrigatório na escola, essa proposta já vem na grade curricular de incentivo à leitura, assim no final do semestre, é escolhido um aluno. Então, o protagonismo é trabalhado na escola principalmente nos clubes, mas também, tem em forma de eletivas, em que os alunos juntamente com os professores, tomam as decisões nas aulas das eletivas, tem a disciplina de Projeto de Vida, a escola sempre abre espaço para os estudantes optarem, mostrarem sua voz em relação a algumas coisas que podem acontecer na escola. Nas escolas tradicionais (regular), tem-se a visão de que só os líderes, presidentes de turmas e de grêmios, podem estar à frente de alguma coisa, aqui, não! Qualquer aluno pode estar à frente para participar nas tomadas de decisões, a escola aqui dá essa abertura”. “Sou presidente do Clube de Filosofia e de Karatê.
Estudante 2 – C	Aqui, todos nós somos parte do protagonismo. Nos primeiros anos, temos que fazer uma ação protagonista, fora da escola. Essa já foi no segundo ano. “Tinha um colega que queria desistir”, fizemos um café da manhã e fomos visitá-lo para não desistir. Frequentou mais uns dias e acabou desistindo por questões familiares. Eu faço parte do clube de voleibol.
Estudante 3 – R	Essa ação protagonista, citada pelo colega, já vem na organização curricular, ela não dá sequência, acontece apenas no primeiro ano, mas já é uma semente plantada. Na nossa turma, fizemos um momento especial na APAE no dia do circo, foi muito legal e gratificante, conhecer outras realidades. Eu sou protagonista, faço parte do clube do handebol.
Estudante 4 – L	O protagonismo é uma ação conjunta que permite a gente se desenvolver protagonista, temos que ser autônomos, solidários e competentes nas ações em nosso cotidiano. Sou presidente do clube de cinema.

QUANDO AS JUVENTUDES FALAM

Participantes	Respostas
Estudante 5 – Q	<p>Não expressamos muito sobre o nosso projeto, pois pensamos que era mais relacionado aos horários de aulas... Aqui, a gente tem muita oportunidade, podemos dar nossa opinião, alguma ideia para melhorar, pode-se falar com a Diretora e com a Coordenação. O protagonismo em si ajuda a gente não só aqui na escola, como para a vida porque possibilita nos tornar pessoas melhores por intermédio da disciplina Projeto de Vida, uma matéria que a gente tem aqui, que planeja como vai ser o nosso futuro. Se a gente tem um sonho que é a base aqui da escola, do nosso projeto de vida, aqui eles trabalham em cima deles”, o meu sonho é fotografia ou teatro e, assim, trabalham o sonho de todos sucessivamente, aqui nos ensinam a ter uma visão melhor sobre as pessoas e a ser uma pessoa melhor, solidária, autônoma, dão a oportunidade para a gente falar não só aqui na escola, como em outras escolas de como é ser protagonista. No início do ano, aproximadamente 10 a 12 alunos vêm dar aulas aqui na escola, durante dois dias, nesses dias eles são os professores, fazendo um intercâmbio. Neste ano, vieram 10 alunos de Palmas e foram dez alunos daqui para Palmas. Então, o protagonismo acontece. Sou vice-presidente do Clube de Cinema.</p>
Estudante 6 – M	<p>Já no segundo ano, a ação desenvolvida é coletiva e envolve todos os alunos que se despertam e se tornaram protagonistas, esse ano, dez alunos foram para Palmas falar do Protagonismo Juvenil, do Projeto de Vida, das ações que desenvolvemos aqui na escola. Aqui aprendemos muitas coisas novas, estou me descobrindo uma pessoa protagonista. Hoje temos 16 alunos protagonistas que são sempre convidados para participar dos eventos representando a escola. Faço parte do clube de Cinema e Leitores sem Fronteiras.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 2 - O que vocês estão chamando de aulas diferenciadas? É outra complementação que não sejam disciplinas já trabalhadas? O que seria essa complementação?

Participantes	Respostas
Estudante 1 – J	<p>As eletivas são basicamente isso, uma aula diferenciada. Nós estudamos as disciplinas de base comum do currículo. O objetivo das eletivas é trazer conteúdos da grade comum curricular para nosso cotidiano e agregar esses conhecimentos às aulas. Esse trabalho foi apresentado na disciplina de Eletiva, por exemplo, os estudantes com o professor montaram uma “Mesa de Pebolim, nessa atividade de construção foi agregada as disciplinas de Matemática, Arte e Educação Física, com o tema Esporte _ Mática. Então basicamente nós temos essas aulas, diferenciadas. Temos também aulas da disciplina de Projeto de Vida, em que não escrevemos nada, apenas dialogamos com os professores, discutimos sobre a nossa própria vida, e os nossos sonhos, o que queremos. Também temos a disciplina de Estudo Orientado que é uma aula em que paramos para estudar aquilo que estamos atrasados. Temos os clubes que não são considerados como aulas, mas fazem um diferencial e trazem lazer.</p>
Estudante 2 – C	<p>Sair um pouco da teoria seria uma complementação das aulas que já temos no próprio currículo, só que deveria ser de forma mais prática.</p>
Estudante 3 – R	<p>Mas também entendemos que tem muitos conteúdos que não dão para fazer aula prática, em 2017, tínhamos muitas aulas práticas nos laboratórios secos e molhados, porém hoje não temos porque não tem material. Então nós sentimos essa falta.</p>

QUANDO AS JUVENTUDES FALAM

Participantes	Respostas
Estudante 4 – L	Seria assim, aulas normais, só que os professores ministrassem aulas de uma forma que não fosse só escrever no quadro. Tipo com uma dinâmica, mas que tenha relação com o conteúdo de forma que a gente não cansasse tanto.
Estudante 5 – Q	Que o professor passe conteúdos de forma prática, trabalhando algum jogo ou alguma dinâmica. Na grade curricular, nós temos aulas práticas só que essas não são tão frequentes quanto às teóricas.
Estudante 6 – M	Essas aulas necessitam de materiais para serem realizadas na prática, “colocar a mão na massa”, concreto mesmo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 3 - Vocês falam que o professor usa tecnologias. Poderiam dizer quais e como eles as utilizam?

Participantes	Respostas
Estudante 1 – J	Em algumas aulas de pesquisa, os professores sempre deixam os estudantes usarem os celulares, utilizando os nossos dados móveis, nossa própria internet. A biblioteca não disponibiliza grande acervo de livro e temos alguns livros na grade curricular que precisamos ler então a professora passa em PDF para a gente baixar e realizar as leituras.
Estudante 2 – C	Poucas vezes fomos para biblioteca, porque o Wi-Fi fica lá. Então a tia da biblioteca libera a senha para essa turma. Aí dá certo, porque são poucos alunos, não fica tão pesado. Tem escola que nem permite o aluno levar o celular. O mundo tá evoluindo e somos obrigados a evoluir e a escola também.
Estudante 3 – R	De acordo com o planejamento, o professor faz um agendamento para utilizar a rede de internet da escola e o data show.
Estudante 4 – L	Então alguns professores usam microfones e caixa de som nas aulas.
Estudante 5 – Q	Mas eles usam mais o data show, esse deve ser agendado com antecedência, porque tem pouco aparelho na escola, acho que uns quatros. E vivem quebrados. Vejo como ponto positivo é que aqui podemos usar o celular, mesmo que de forma limitada, temos acesso em determinados horários (tipo no horário do almoço das 11h30 às 12h45) ou de acordo o planejamento dos professores e organização da escola. Em outras escolas, os alunos não podem usar o celular.
Estudante 6 – M	Eles usam mais o data show, e isso é positivo, porque assim o professor descansa um pouco o braço, alguns professores estão ficando doentes de tanto escrever no quadro, dá uma dor no braço e em nós também. Os professores também usam o celular quando vão planejar as aulas, eles já avisam para colocarmos crédito para usar a internet na aula, porque a internet aqui fica muito pesada e não dá pra usar.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4 - Qual a sua concepção de escola de tempo integral? Vocês diriam que a escola de vocês corresponde ao que pensam sobre ensino em tempo integral?

Participantes	Respostas
Estudante 1 – J	<p>Quando me matriculei, eu pensei como seria uma escola de tempo integral, imaginei uma escola com muitos professores, várias e várias aulas dinâmicas, diferenciadas, que já tem né! Salas com laboratórios, uns cursos técnicos que poderiam ter uma estrutura boa, refeitório nunca imaginei, porque nunca tive essa percepção de almoço e ar-condicionado, uma boa climatização nas salas de aula. Mas quando eu entrei na escola, com o tempo comecei a me acostumar com o ensino, aí depois eu disse: _ mas rapaz, está faltando alguma coisa, queria tomar um banho e não tinha chuveiro depois pensei “estou com muito calor, antes tinha quatro ventiladores em sala, agora só são dois. Então, como a escola dá essa oportunidade do estudante se expressar, eu sempre ia lá e falava está faltando isso.... Eu pensava que a escola vinha com uma desculpazinha.- Ai ela vinha e falava que a escola trabalha com protagonismo para sua vida, então, quem garante que eu na vida futuramente possa ter um ar condicionado, uma vida tão boa como eu tenho na escola, então, o que você pode fazer como protagonista para melhorar a escola? Eu disse: _ que eu não podia fazer nada, não! O governo é que tem que fazer. Mas com o tempo, eu fui vendo, que a estrutura não importava tanto, porque eu comecei a perceber, não que a escola tenha me convencido que a estrutura não é necessária, mas eu percebi que o que mais necessitamos basicamente em uma escola era o ensino, que acreditava e acredito até hoje, que estou recebendo esse ensino. Eu sonhava muito em ser médico, acho que era por causa do dinheiro, eu via muitas pessoas se dando bem, em medicina, mas a escola através desse protagonismo, ela me deu a oportunidade de estar à frente falando com as pessoas, dialogando, fazendo intercâmbio, eu comecei a gostar disso, então vi que eu tinha facilidade de falar em público, depois eu comecei a ver que eu gostava muito de história, então, a escola me ajudou a encaixar essas duas coisas e “descobri que quero ser um professor de história, então essa é uma conquista muito boa, a escola oferece condições para o aluno descobrir quem ele é. No primeiro dia de aula, a escola trabalha a questão do existencialismo... Acredito que é o mal do século, a questão do existencialismo em relação aos jovens e à depressão, eles se acham muito só, não conseguem se identificar, ou achar sua própria identidade, essa é a primeira coisa que a escola faz; instiga o estudante a descobrir quem ele é, nós respondemos a uma apostila com perguntas muito pessoais e profundas, então o estudante fica se perguntado, quem que eu sou, eu coloquei assim: _ João Gabriel. Aí o rapaz chegou e falou: _ você é só João Gabriel? Quem você é realmente lá dentro. Então a escola aperta muito na tecla de você se descobrir, conhecer e se reconhecer, quem você é de verdade, saber o que você quer, e conhecer o que você quer ser na vida. Por essas razões, eu falei que a estrutura não importa para mim, é porque o que importa realmente é a escola passar para o estudante um total de conhecimento e principalmente, um conhecimento sobre ele mesmo. Para mim a estrutura é necessária, mas o ensino de qualidade é mais importante.</p>

QUANDO AS JUVENTUDES FALAM

Participantes	Respostas
Estudante 2 – C	Bom para nós jovens, que estudamos o dia todo, passamos maior parte do tempo na escola, então ela precisa encontrar um jeito de entreter os estudantes, e o que vejo é que ela consegue na parte de entreter e envolver os alunos nas atividades, e isso possibilita subir o nível de aprendizagem dos estudantes. Anteriormente, o professor só ordenava. Hoje em dia, percebemos que o professor já tem uma relação mais próxima com o aluno, faz brincadeiras, ri... um pouco, conseguem envolver os estudantes nas aulas, nesse quesito a escola vai bem. Em relação à estrutura, essa escola não foi construída para ser de tempo integral, foi adaptada e até agora só o currículo. Aqui os professores fazem com que as aulas não sejam tão chatas, e dinamizam as aulas. Essa escola dá oportunidade para os alunos se expressarem, dar a sua opinião, aqui o ensino é bom, mas, fica difícil a permanência dos estudantes. A estrutura dessa escola é ideal, mas não para ser integral.
Estudante 3 – R	No meu pensamento, seria uma escola bem estruturada, com salas climatizadas, refeitório adequado; até iniciaram a construção e tá aí parado, essa falta de estrutura me incomoda muito.
Estudante 4 – L	Em relação ao ensino, ela se aproxima do proposto no projeto, mas a estrutura não. Eu pensei que não iria me acostumar, de estudar os dois turnos, aqui os alunos são motivados pelos colegas e professores a estudar, estou aprendendo muito com o ensino daqui, é de qualidade, só que a falta de estrutura prejudica não só os alunos como também os professores.
Estudante 5 – Q	A estrutura não corresponde à escola em tempo integral. Essa escola era regular, recebeu o projeto e foi transformada sem estrutura para ser escola em tempo integral. O projeto tem uma escola padrão em Palmas, se a gente pegar a estrutura dela e comparar com a nossa escola, fica bem distante, lá eles têm laboratórios secos e molhados funcionando adequadamente; as salas climatizadas; piscina têm banheiros com duchas para tomar banho, têm vestuário e quadra de esporte adaptada. Se fosse observar o modelo padrão, a nossa escola não passaria, não seria em tempo integral. Mas, nesse formato de escola em tempo integral, eu apoio a forma como o ensino é ministrado aqui, este tem contribuído bastante para os nossos índices de aprendizagem que estão bem grandes, mas a falta de estrutura incomoda, temos colegas cadeirantes, alunos com deficiências e transtornos, e a escola não está totalmente adaptada. No almoço, ele conta com a solidariedade de colegas ou da tia da cantina para levar as refeições, tem essa parte muito ruim, mas de acordo o projeto tem um ensino muito bom, porém a estrutura física e tecnológica fica a desejar.
Estudante 6 – M	Tem escolas melhores e piores, estamos no meio. Aqui temos uma preparação para vida, no início não pensava assim. Imaginava que era apenas às nove horas e meia de aula tudo dentro da sala, aplicação de conteúdo, eu enxergava a escola assim. Esse pensamento foi ultrapassado, superado, aqui a gente tem mais oportunidade do que nas outras escolas do ensino regular. Pensava que eram apenas mais aulas, mais conteúdos, só que não! Aqui somos literalmente preparados para vida. Se essa escola corresponde à minha expectativa de tempo integral? Sim e Não, tem as partes que encaixam perfeitamente, mas tem aquelas que deixam a desejar, porque essa escola não foi literalmente preparada com estrutura de escola em tempo integral, em estrutura a minha escola ainda não é integral, no modo de ensinar sim.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 5 – Você, sendo protagonista, participa da elaboração das normas da escola? Em algumas questões sobre a organização e funcionamento da escola, alguns estudantes disseram que mudariam as regras. Por que essas regras incomodam tanto? O que estão chamando de regras?

Participantes	Respostas
Estudante 1 – J	Sim, sou protagonista, participo na elaboração das normas da escola, eu não sei ao certo o porquê pode está incomodando, até porque particularmente não vejo problema em nenhuma regra, não sei dizer o que mais incomoda provavelmente o que os estudantes estão chamando de regras, devem ser as normas da escola, o regulamento que está previsto no regimento interno.
Estudante 2 – C	As regras são boas, só que a escola exagera e erra, poderia ser mais flexível, tipo poder usar bermuda nos dias quentes, nossa cidade é muito quente e nossa escola não é climatizada.
Estudante 3 – R	Penso igual aos meus colegas, poderia dialogar mais com as normas, tipo ter mais de uma opção de uniforme e incluir a bermuda. Já seria um avanço.
Estudante 4 – L	Sim, sou protagonista, eu participo, às vezes, nem sempre da elaboração das regras da escola. Mas, às vezes, essas regras incomodam, pois são muito exigentes, são cobradas na íntegra, até coisas que podem ter uma flexibilidade, uma negociação, é o que mais incomoda, é quererem colocar que essas regras são para o nosso futuro, e se lá na frente eu já tiver noção do que quero fazer, não valeu muito essa tentativa de colocar essas regras na minha cabeça, isso incomoda muito. Tipo não usar calça rasgada na escola, ou fazer um lanche fora do horário...
Estudante 5 – Q	Sim somos protagonistas, às vezes, participamos na elaboração das normas da escola. Ao falar em mudar algumas normas, estamos nos referindo às vestimentas. No ano passado, demos a ideia de no período da tarde, usar short na altura do joelho, pois é muito quente nesse período e a Direção não autorizou isso. O que, em minha opinião, incomoda mais é o assunto das vestimentas como já falei. Como passamos 9h na escola, eles poderiam deixar a gente vestir de uma forma mais confortável, pois o padrão da nossa escola é a blusa do uniforme, calça e sapato fechado. E o que chamamos de regras são as normas que a escola exige que cumpramos o Regimento Interno.
Estudante 6 – M	As regras ajudam, mas também atrapalham e desconstroem, o que a escola prega, pois não temos flexibilidade, normas são normas e existem para serem cumpridas, não discutidas. E aqui são cumpridas na íntegra.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante do diálogo promovido no grupo focal e da análise das respostas do questionário, é possível afirmar que este grupo tem a compreensão do programa de ensino desenvolvido na escola e aponta o projeto de vida e o protagonismo juvenil como centralidade nesse processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, os estudantes destacam a importância e a contribuição deste modelo para o seu desenvolvimento social, como muitos dizem “conhecimento para a vida também”.

Vale lembrar, segundo Gatti (2005, p. 68),

[...] que os participantes de um grupo focal estão se expressando num contexto específico, em interações que são próprias daquele conjunto de participantes e, por isso, os pontos de vista de cada um deles não podem ser tomados como posições definitivas.

Entendemos pertinente, neste viés, observar as opiniões dos participantes do Grupo Focal, analisá-las em conjunto o que foi dito nos questionários, com nossas observações durante a pesquisa, tendo também o suporte de nosso referencial teórico.

Assim, a pesquisa evidencia certas preocupações em relação à estrutura física da escola e aspectos importantes para o desenvolvimento de competências tecnológicas no século XXI, principalmente, no que diz respeito ao investimento em novos equipamentos tecnológicos, laboratórios de informática, laboratórios secos e molhados, climatização das salas de aula estrutura adequada para uma escola de tempo integral, como vestiários, por exemplo.

O Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Dona Filomena Moreira de Paula – Escola Jovem em ação elucidada que “os laboratórios de ciências são espaços [...] para a experiência prática dos conhecimentos teóricos” (PPP/2019, p. 18), que fazem parte de um conjunto de aprendizagens práticas para a vida desses jovens. Ainda, de acordo o PPP do CEM. Dona Filomena M. de Paula – Escola Jovem em ação (2019), no “laboratório seco”, são desenvolvidas as práticas das disciplinas de Matemática e Física e, no “laboratório molhado”, são promovidas práticas experimentais das disciplinas de Biologia e Química.

Considerando a proposta, percebe-se a intenção de aulas diferenciadas, embora, como pudemos ver nos relatos e na nossa própria observação da escola, há problemas com o funcionamento dos espaços para atividades práticas, o que também é uma reclamação dos alunos ouvidos. Eles reconhecem que podem estar à frente dos outros jovens estudantes das escolas regulares de Miracema do Tocantins no que tange os aspectos de oportunidade, sociabilidade, conhecimento, índice de aprendizagem e espaços de uso limitado de mídias digitais, imprimindo a sensação de ambiente escolar de convivência desejável.

Deste modo, foi possível apreender que os estudantes do Centro de Ensino Médio Dona Filomena Moreira de Paula – Escola em Tempo Integral - Jovem em Ação, têm a percepção que o ensino ofertado é bom, gostam dos conteúdos e da forma como são ministrados, porém podemos dizer que não são atendidos aspectos importantes para se garantir a formação integral proposta nos documentos instituidores, a exemplo da estrutura física, material e humana. Talvez o que eles não tenham expressado tão claramente, mas deixaram pistas é de que de fato a proposta pode ser boa, mas a execução exige ainda muito para ser ideal. E isso pode estar relacionado também com o que muitos estudiosos da educação apontam como fragilidades desta modalidade de ensino em tempo integral. O fato deste não ter sido muito discutido nas instâncias necessárias, entre os pesquisadores, antes de ser implemento reflete nos problemas encontrados. As políticas públicas de educação, a nosso ver, costumam cometer o mesmo erro: promovem-se mudanças, “atualidades”, sem a devida discussão e preparação para as mesmas. Os professores e os próprios gestores são surpreendidos com as mudanças e vão se adaptando como podem.

Outra questão a ser levantada é com relação à postura de alguns professores. Chama a atenção essa fala dos entrevistados de que gostariam de professores mais próximos, mais educados, que se preocupassem com os alunos. Ou seja, num espaço onde estão sendo incentivados a serem protagonistas, a terem relacionamentos colaborativos sentem falta exatamente disto. Por outro lado, como se pode comprovar no quadro 4, reconhecem que, de certa forma, os professores estão um pouco mais soltos, pois antes apenas ordenavam, agora são mais espontâneos.

A falta de diálogo sobre questões não menos importantes que envolvem o cotidiano escolar como, por exemplo, regras de convivência, uso diferenciado para uniformes gera uma

certa insatisfação. No grupo focal, alguns disseram que não veem muito problema nisto, mas acreditam que a ampliação do diálogo favoreceria, pois se são instigados a pensar a escola, algo simples como uso de bermudas em vez de calças não deveria ser tão complicado. Os estudantes se sentiriam ouvidos em seus anseios e a escola poderia ter um ambiente melhor. O Art. 35-A, parágrafo 7º, da LDB, diz que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, [...] nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Podemos dizer por este estudo que há alguns rastros neste sentido, porém ainda temos um longo caminho em busca dessa formação integral que abarque, de fato, as juventudes e que extrapolem o que está no papel.

É interessante destacar o perfil do público (estudantes e professores) neste programa de Ensino Médio de Tempo Integral – Escola Jovem em Ação, visto que, para alguns dos participantes da pesquisa, a estrutura física não interfere na transmissão de conhecimento e ensino de qualidade. Na verdade, apesar de ser uma queixa, a questão estrutural não é, para este grupo, determinante. Parece, pelas falas, que podem ser conferidas no quadro 4, que eles sentem de certa forma privilegiados em relação a estudantes de outras escolas. Sabem que existem estruturas melhores, mas, mesmo assim, acreditam que o ensino, professores, boas aulas são mais importantes do que a estrutura. O que fica de fora aqui, talvez pela inexperiência, é que muitas das vezes, uma aula melhor ou uma ideia pensada num projeto teria melhor qualidade se tivesse os recursos tecnológicos, físicos, materiais adequados para sua execução. A qualidade envolve formação, capacitação, recursos de toda ordem. Qualidade de ensino é um composto de fatores. Então é preciso relativizar um pouco essa visão deles, considerando, sobretudo, o que eles têm condições de avaliar como qualidade, pensando em um contexto geral. As instituições escolares devem operar consoante. Diante das problemáticas expostas, o desafio está posto, já que esse modelo de ensino de tempo integral, de fato, desenvolve um novo jeito de fazer educação, sobretudo, levando em consideração a participação das juventudes. Porém, também deve-se observar todos os fatores desta abordagem de ensino, não somente os positivos, como também os negativos. Uma necessidade de dar atenção no que diz respeito ao mundo digital, à cibercultura.

No cenário atual, vivemos em constantes transformações, essas são marcadas, principalmente, pelas tecnologias, criando novas formas de se comunicar em vários espaços ao mesmo tempo. Cada vez mais é preciso pensar os modelos de educação, que precisam acompanhar as transformações sociais extremamente rápidas, para que os jovens preparados hoje sejam capazes de pensar e viver a sua época (MARTINS, 2017, p.124). Faz necessária uma releitura dos espaços educacionais, nos quais as juventudes possam desenvolver habilidades criativas, proativas e em consonância com as múltiplas formas de saber e de aprender. Portanto, o que podemos afirmar, tanto a partir do questionário, quanto da escuta do Grupo Focal, é que o ensino ofertado e efetivado neste novo programa de Escola de Tempo Integral – Jovem em Ação, é aceito e valorizado pelos pesquisados.

Destacamos que o objetivo de nossa pesquisa foi ter mesmo uma percepção geral das juventudes da escola em questão sobre o ensino médio na modalidade integral. Mas acreditamos ser importante partir dessa escuta para ampliar a discussão com as pistas obtidas. Dayrell (2009) ressalta a necessidade de a escola levar em conta o olhar dos jovens, quando afirma que:

[...] os jovens estudantes do Ensino Médio, caracterizando-os como peças-chave do processo de qualificação desse nível de ensino, que deve, por sua vez,

se adequar às características desses jovens. Fica evidente, assim, a necessidade de a escola e seus professores refletirem sobre o sentido da escola para os seus alunos, bem como sobre a relação que estes estabelecem com os projetos de futuro. É preciso, portanto, compreender as expectativas dos jovens estudantes a respeito de sua formação escolar e a avaliação que eles fazem dessa (DAYRELL, 2009, p 07).

E, ao fazer essa escuta, como observa Dayrell (2009), é possível pensar os sentidos da escola a partir de seus sujeitos. Em meio às fragilidades apontadas, os estudantes do Ensino Médio de Tempo Integral, de Miracema do Tocantins, sentem-se contemplados, pelo menos de modo satisfatório, com o currículo, o ambiente escolar, o modo de ensinar dos professores. Porém, é urgente refletir não apenas sobre a precariedade que envolve a estrutura física, visto que esta também pode vir implicar na qualidade do ensino ofertado e permanência dos estudantes e professores, mas, sobretudo, nas relações, na socialidade, nos aspectos humanísticos que urgem ser levados em conta pela escola. Tanto no questionário, quanto no grupo, ficou evidente essa necessidade, essa ânsia das juventudes. [...]. Parece-me que é essa “força” que está em curso no neotribalismo contemporâneo e nas múltiplas identificações que não deixam de ser impulsionadas

[...] Elas preferem “entrar dentro” do prazer de estar junto, “entrar dentro” da intensidade do momento, “entrar dentro” da fruição deste mundo tal como ele é. [...]. (MAFFESOLI, 2007. p, 98),

Nas novas configurações sociais vivenciadas pelas das juventudes, reconhecê-los e respeitá-los “implica em mudanças significativas” nas relações sociais, políticas e culturais, que se encontram no chão da escola, Portanto devemos estar atentos a essas novas configurações mais horizontalizada.

V

DAS PERCEPÇÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após investigar a percepção dos jovens sobre o Ensino Médio Integral ofertado em Miracema do Tocantins, abrimos caminhos, possibilidades e indagações para que possamos refletir e discutir políticas educacionais em constantes diálogos com as juventudes, respeitando o pensamento destes sobre a educação que estão recebendo, abarcando essas nuances como necessárias para compreendermos a educação não como produto final, mas, sim, como processo transformador que agrega os saberes e sabores presentes na contemporaneidade.

Verificamos que os estudantes que participaram na pesquisa acreditam receber um bom ensino, contudo, pontuam problemas estruturais e, ao mesmo tempo, destacam como ponto positivo a organização do ambiente escolar, o currículo diversificado, a qualificação docente e o protagonismo juvenil. Passa a impressão de que o ensino recebido atende em parte as suas expectativas educacionais, sentem que estão sendo preparados para ingressar na universidade e, também, para o mercado de trabalho, superando, assim, as dificuldades, sociais, econômicas e políticas.

Outro ponto a ser observado com muita atenção refere-se às regras ou normas escolares. Pensamos que se o objetivo é a construção conjunta, o protagonismo, estas devem ser mais dialogadas com as juventudes, visto que, nesse formato ou programa de ensino, o estudante é a centralidade e a dimensão crítica, criativa, propositiva deve ser valorizada. Neste sentido, o empenho na escuta das juventudes favorece a ambiência escolar, pois há uma tentativa de aproximação de seu universo, suas expectativas, seus modos de ser e de estar.

Acreditamos que a pesquisa realizada em busca da percepção dos estudantes sobre o ensino médio de tempo integral em Miracema do Tocantins pode contribuir para uma reanálise das presentes políticas aplicadas nas escolas de fomento no estado, servindo de base de reflexão para as secretarias estaduais de educação e escolas analisarem os aspectos estruturais, curriculares e formativos dos docentes, a partir do olhar e percepção dos próprios alunos. Em vez de tomar as críticas como posições negativas, pensá-las no contexto da construção colaborativa de que fala o projeto de protagonismo. Há de se enxergar essas juventudes para além de usuárias do sistema. Há também de se pensar o professor menos como propagador de uma política definida e mais como um sujeito, que merece não apenas participar das escolhas e caminhos da educação, mas, e, sobretudo, como agentes que precisam de formação para a boa condução das políticas educacionais. Por fim, urge que se dê mais importância às pesquisas e pesquisadores da área para que a políticas agreguem conceitos, conhecimentos, dados e se produzam na confluência

de todos estes elementos. Dizendo de outra forma, é preciso que as ideias deixem de ser fruto apenas dos gabinetes burocráticos.

Toda essa ideia de trazer a percepção das juventudes tem a ver com algo que sentimos falta nos processos educacionais que refletem diretamente no interior das escolas, principalmente, no ensino médio, que é dar voz a essas juventudes. Fazer com essas juventudes, de fato, tenham aprendido, que se sintam parte do processo, contempladas, em seus anseios, visto que “somos parte integrante (e interessada) daquilo que desejamos falar”. E, por compreender, segundo Maffesoli (2010, p. 29), que “não exista uma única realidade, mas sim, maneiras diferentes de conhecê-la”.

Uma vez que, de certa forma, nossa vida toda se regulamenta por padrões da modernidade, no entanto, nesses subterrâneos sociais, nas práticas sociais, há um universo marcado pela pós-modernidade, expressando novas formas de ser e de estar no mundo. Esta pesquisa, e outras nesse mesmo viés, trazem um alerta para pensarmos em novos modos de nos relacionar com as juventudes, para olharmos o ambiente da cibercultura que marca as relações na contemporaneidade. Se as escolas e as instituições sociais se mantiverem distantes deste objetivo, haverá muito mais dificuldades de produzir uma educação realmente de qualidade, que leve em consideração essa nova dinâmica e que dê conta dos desafios impostos por um mundo em constante modificação.

Enfim, essa discussão não se esgota aqui, são apenas indicativos, que, em parte, correspondem algumas impressões iniciais, pois a escolha teórica já apontava para a direção da necessidade de ampliar as possibilidades de apresentação, de voz, de escuta, de respeito aos elos emotivos de juventudes que querem, cada vez mais, serem enxergados. Sim, a percepção do grupo pesquisado é satisfatória em relação ao ensino recebido no Centro de Ensino Médio Dona Filomena Moreira de Paula – Escola Jovem Em Ação, em Miracema do Tocantins, mas o mais importante foram as pistas que deixaram para que a escola em questão, assim como as demais, possam seguir em direção ao (re) conhecimento de quem são essas juventudes e de como podem ajudar a transformar o processo de ensino e de aprendizagem, baseando-se mais na razão sensível, como nos ensinam os autores pós-modernos, do que em metodologias mirabolantes ou superestruturas educacionais.

Nesse sentido, esperamos que este trabalho tenha trazido lampejos das mudanças existentes no contexto escolar contemporâneo. Que possamos refletir sobre as percepções encontradas, sobre as pistas de mudanças a serem implementadas na educação, sobre a necessidade de diálogo constante entre as juventudes, docentes e gestores públicos. Isso poderá servir de base para reescrever políticas educacionais e para enfrentar os desafios vindouros.

E se tem algo que se precisa acionar urgentemente são metodologias ancoradas em tecnologias digitais que levem em conta este novo *sensorium* das juventudes em suas amplas redes de informações, de conhecimentos. Quem imaginaria uma pandemia que pararia o mundo? Quem, por mais imaginativo que fosse, pensaria que um vírus (COVID 19) levaria professores e alunos para a frente de computadores, notebooks, celulares, numa experiência completamente diferente do que sempre foi o aprender e o ensinar presencialmente? 2020 marca essa reviravolta na vida escolar que forçosamente (em função do isolamento social decretado pelo governo, que fechou as escolas no mundo todo e, também, no Brasil) obrigou os professores a usar tecnologias, a trabalhar com softwares educacionais, a usar fóruns, sistemas de webconferência, aplicativos, plataformas digitais. O susto não foi só com o surto da doença causada pelo vírus, mas com a

obrigatoriedade de mudanças metodológicas e de ferramentas de ensino para as quais ninguém estava devidamente preparado. Nem mesmo nossas juventudes.

O que fica, para nós, ao voltarmos nosso olhar para nossa pesquisa, que levanta percepções dos estudantes do ensino médio integral, e nos confrontarmos com essa inusitada situação de ensino “forçado” por ferramentas digitais em função da pandemia, é que muito do que está sendo feito de forma totalmente amadora poderia já ter sido testado, inserido de modo adequado, com formação para professores, inovando metodologias, linguagens, abordagens e garantindo autonomia, protagonismo, crítica. Porque não se trata de ensino a distância, trata-se de outros modos de relacionamento docente-aluno, que alteram práticas de ensinar/aprender e, também, o cotidiano de ambos. Sobretudo, precisa-se pensar os aspectos da formação humana, prerrogativa de uma educação emancipadora. Isto não pode estar relegado em função da técnica. Por isso, para nós, a questão é mais problemática do que falar simplesmente de falta de habilidade técnica do professor ou das dificuldades de acesso dos alunos por qualquer razão.

Preocupa-nos que o ocorrido (a crise do Covid 19, que se somou à crise da educação) leve mais uma vez a políticas apressadas, que resultam em precarização da educação. Porque mais que reformas, precisamos de vontade de mudança, predisposição para a partir de diálogo entre professores, gestores, sociedade, alunos, pensemos em condições reais de apoio na construção de uma educação melhor para nosso país. A resposta para a Educação exige mais do Estado, como nos lembram Moll e Garcia (2014): é preciso, além do diálogo na construção das propostas, oportunizar sua materialidade (reformular ou construir espaços escolares adequados, além de fornecer melhores condições de trabalho, de salários e formação aos professores).

Voltando ao nosso objeto, o protagonismo, o projeto que a escola desenha não estará pronto enquanto não houver disposição para encampar esses princípios que marcam uma educação emancipatória. Acreditamos que é na articulação de políticas dialogadas com os devidos apoios estruturais que podemos vislumbrar a reinvenção das escolas “como efetivas comunidades de convivência”. (MOLL; GARCIA, *idem*, p.8). Ou seja, espaços de aprendizagem, de cidadania e de trocas, ambientes intra e extramuros, que conectam pessoas, saberes e experiências.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. **A racionalidade de um discurso: jovem como agente estratégico de desenvolvimento**. Recife: UFPE, 2014. (Tese de Doutorado em Serviço Social).
- BARBOSA, L. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto alegre: Sulina, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt, **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Aberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BASE Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 2 de maio de 2019.
- BIBLIOTECA DO IBGE. liv101551_informativo.pdf. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica • n.38. (2016, p. 5 e 12). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101551>. Acesso em: 1 de agosto de 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra**. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília: Senado Federal, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.
- BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 02 de maio de 2019.
- CORTI, Ana Paula. **Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.323.
- COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em 2 de maio de 2019.

COSTA, A. C. G. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

_____. **Programa cuidar**: educação para valores. Instituto Souza Cruz, 2002. 205p.

CUNHA, L. A. **Ensino médio**: atalho para o passado. Educ. Soc. Campinas, v. 38, nº 139, 2017.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p 119 - 120.

DAYRELL, Juarez; CARRANO; MAIA, Carla. **Juventude, socialização e transição para a vida adulta**. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sýnia M. Gomes (Org.). **Juventude e contemporaneidade desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Ed. UCG; Cãnone Editorial, 2009. p. 119-136

DAYRELL, J. A **Juventude e Suas Escolhas**: as relações entre projeto de vida e escola, In: VIEIRA, M. M. et al. (Orgs.). **Habitar a Escola e as Suas Margens**: geografias plurais em confronto. Porto Alegre, RS, cap. 2, p. 65-72. 2013.

DAYRELL, J. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 janeiro de 2018.

_____. **A escola faz juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28. 2007

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio**. In: _____. O minidicionário da Língua Portuguesa. 7. ed. - Curitiba: Positivo, 2008. p. 661.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Ensino de Humanidades**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, vol.32 n.93, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200025 Acessado: em 19 de julho de 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROPPO, Luiz Antônio. **Juventude**: Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

ISLAS, Octavio. **La convergencia cultural através de la ecología de médios**. Comunicar, n. 33, v. XVII, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Regis/Desktop/Comunicar-33-Islas-25-33%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Regis/Desktop/Comunicar-33-Islas-25-33%20(1).pdf). Acesso em: maio. de 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. Papyrus Editora. Edição do Kindle. Versão ebook. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/os-desafios-da-escola-no-mundo-contemporaneo/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

KRANWCZYK, Nora. **Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. 6. ed. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2013.

_____. **Ciberespaço e Tecnologias Móveis**. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura. 115º Encontro Anual da COMPÓS - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. UNESP-Bauru, 6 a 9 de junho de 2006.

LOBATO, G. **Educação e Tecnologia: Novas Possibilidades, Novos Caminhos (1)**. Edição do Kindle. (2018).

LÔBO, Karla Rossana Gomes NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do. **Juventude e Identidade: Um Estudo Sobre a Construção Histórica de Pertencimento em Jovens**

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1998, 232 p.

_____. **Sobre o Nomadismo: vagabundagens pós-modernas**, Rio de Janeiro, Record, 2001. 205 páginas.

_____. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **O ritmo da vida**. Variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007a.

_____. **Tribalismo pós-moderno: da identidade às identificações**. Revista Ciências Sociais – Unisinos, v. 43, n. 1, jan./abr., 2007b. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/. Acessado em: 21 de outubro de 2019.

_____. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva** / Michel Maffesoli. Traduzido por Aluizio Ramos Trinta. – Porto Alegre: Sulina, 2010. Disponível em <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/395.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2019.

MARTINS, José Lauro. **Enquanto uns ensinam, outros navegam: a gestão da aprendizagem em tempos digitais** [recurso eletrônico] / José Lauro Martins -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. Disponível em: <https://www.editorafi.org/136joselauro>. Acesso em: 05 de novembro de 2019.

MARTINS, Maria do Carmo. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. [Entrevista concedida a] **Manuel Alves Filho**. Jornal Unicamp – edição Web, Campinas, 04 de dez, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em 5 de maio de 2019.

MIRACEMA DO TOCANTINS. **Plano de Ação CEM. Dona Filomena Moreira de Paula**, 2017. Miracema do Tocantins.

_____. **Plano de Ação CEM. Dona Filomena Moreira de Paula**, 2018. Miracema do Tocantins

_____. **Projeto Político Pedagógico CEM. Dona Filomena Moreira de Paula**, 2019. Miracema do Tocantins

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. **Prefácio**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.8.

MORGAN, David L; **Focus groups as qualitative research**. 2 ed. London: Sage Publications, 1997.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan. Junho 2006.

NOVAES, R. **Exclusão e Inclusão Social: aspectos e controvérsias de um debate em curso**. In: M. V. FREITAS, & F. PAPA (Org). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

PAIS, M. J. **Culturas juvenis**. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6, p. 15-24, 1997.

SALES, Shirlei Rezende. **Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo o do Ensino o Médio**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.229-248.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; CARVALHO, Marcio Bernardes de; SOARES, Neuzita de Paula. **Banco mundial e educação: a interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 32, p.81-100 set./dez. 2017. Disponível em <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa. Acessado em 5 de agosto de 2019.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANA, A.J. **A ética dos jovens no ciberespaço – uma abordagem teórica**. Revista Educação a Distância, Batatais. v. 7, n. 1, p. 55-71, jan./jun. 2017, Disponível em: <http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-94.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

SAVIANI, D. **Documento Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, V. 15, n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

SAVIANI, D. **Sistemas de ensino e planos de educação**: o âmbito dos municípios. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 20, n°. 69, 1999.

SODRÉ, M. **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Juventude, juventudes**. Teoria e Debate, Brasília, DF, Ed. 99 de 12/04/2012. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2012/04/12/juventude-juventudes/>. Acesso em: 22 de abril de 2019.

TOCANTINS. **Plano de Ação SEDUC**, 2019. Palmas. Disponível em <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/PLANO-DE-AÇÃO-2019.pdf>. Acessado em: 1 de agosto de 2019.

TEIXEIRA, Inês. **Uma carta, um convite**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.11-41.

VIEIRA, R. Souza. **O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância**: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. Associação Brasileira de Educação a Distância., V. 10 – 2011. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_05.pdf. Acessado em 6 de julho de 2019.

ZACARIOTTI, Marluce. **(In)visibilidade das juventudes pós-modernas: trilhas estéticas na cibercultura**/ Marluce Zacriotti. - 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.



 **EDUFT**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

