

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS
ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DIANTE DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS: UM
ESTUDO DE CASO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Valéria Pereira Minussi

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DIANTE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS: UM ESTUDO DE CASO

Valéria Pereira Minussi

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Nara Vieira Ramos

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Minussi, Valéria Pereira
Sentidos da Escola para Jovens Estudantes de Ensino Médio Diante de Práticas Pedagógicas Diferenciadas: Um Estudo de Caso / Valéria Pereira Minussi.-2015.
157 p.; 30cm

Orientadora: Nara Vieira Ramos
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Juventudes 2. Práticas pedagógicas 3. Sucesso escolar 4. Ensino Médio I. Ramos, Nara Vieira II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

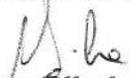
**SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO
MÉDIO DIANTE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS:
UM ESTUDO DE CASO**

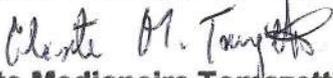
elaborado por
Valéria Pereira Minussi

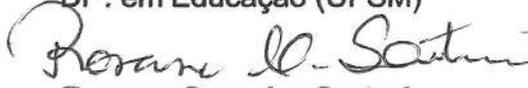
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA


Nara Vieira Ramos,
Dr^a. em Educação
(Presidente/Orientadora)


Monica Ribeiro da Silva,
Dr^a. em Educação (UFPR)


Elisete Medianeira Tomazetti,
Dr^a. em Educação (UFSM)


Rosane Carneiro Sarturi,
Dr^a. em Educação (UFSM)

Santa Maria, 14 de agosto de 2015.

Aos meus grandes amores, por
fazerem de mim um sujeito de
constante busca.

Agradecimentos

À educadora Dr^a Nara Vieira Ramos, minha inesquecível orientadora, pela trajetória que trilhamos juntas.

Às educadoras Dr^a Monica Ribeiro da Silva, Dr^a Elisete Medianeira Tomazetti e Dr^a Rosane Carneiro Sarturi, membros da banca examinadora dessa dissertação, pelo diálogo e contribuições para a construção desse estudo.

Aos educadores do PPGE pelos diálogos, estudos e construção de saberes.

Aos educadores e jovens estudantes participantes dessa investigação, sem os quais esse estudo não seria possível.

Aos meus colegas de mestrado Lucas e Raquel, por tornar essa caminhada menos solitária.

Aos meus colegas de projetos, estudos e pesquisas pelas trocas, experiências e risadas.

Ao meu companheiro Fernando pela motivação e compreensão de minha ausência em muitos momentos.

Aos meus familiares, principalmente ao meu pai e minha mãe, por entenderem a importância que esse processo teve para mim.

Ao Tio Coco, meu inesquecível avô, que apesar de não estar presente nesse momento, sempre me apoiou em minhas escolhas.

À CAPES, pelo importante apoio financeiro para a realização deste estudo.

A prática docente exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo [...] com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (Paulo Freire)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DIANTE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS: UM ESTUDO DE CASO

AUTOR: VALÉRIA PEREIRA MINUSSI

ORIENTADORA: PROF. DRA. NARA VIEIRA RAMOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 14 de agosto de 2015.

A presente investigação está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Teve por problema: “como as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores podem contribuir na construção do sucesso escolar de jovens estudantes do ensino médio em escolas públicas?” Como objetivo geral de “analisar a possível relação entre as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores e o ‘sucesso’ escolar de jovens estudantes do ensino médio público”. Os objetivos específicos são: “Identificar os jovens que estão presentes no contexto das escolas elencadas”; “verificar as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores que trabalham no ensino médio público”; “investigar jovens estudantes do ensino médio que vivenciaram práticas pedagógicas diferenciadas”; “distinguir trajetórias de sucesso escolar de jovens estudantes do ensino médio”. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Muitos educadores do ensino médio público realizam práticas pedagógicas diferenciadas em suas aulas visando à aprendizagem e o “sucesso” escolar dos estudantes e é nessas experiências escolares que a pesquisa foi pautada, abordando tanto o olhar do educador quanto do jovem educando, ambos sujeitos desse processo. A pesquisa teve como referencial teórico as juventudes, o ensino médio, as práticas pedagógicas diferenciadas dos educadores e por fim o “sucesso” escolar. O aporte teórico é um diálogo com Dayrell (2003), Azevedo, Reis (2013), Lahire (1997), Freire (2011; 1997; 1990) entre outros autores, trazendo ainda como subsídio teórico alguns documentos oficiais que norteiam a educação brasileira. Assim, emergiram como categorias de análise as juventudes presentes nas escolas pesquisadas, a prática pedagógica dos educadores, a relação educador/educando e o sucesso escolar. Observamos como resultado desse estudo a multiplicidade dos jovens que frequentam a escola; a importância da qualificação das relações dos sujeitos da escola, estabelecida no respeito, afetividade e escuta por ambas as partes para que o processo de ensino/aprendizagem se concretize e os jovens estudantes consolidem situações de “sucesso” escolar.

Palavras-chave: Juventudes. Práticas pedagógicas. Sucesso escolar. Ensino Médio.

ABSTRACT

Master Course Dissertation
Education Post Graduation Program
Federal University of Santa Maria

THE MEANING OF SCHOOL FOR YOUNG STUDENTS OF HIGH SCHOOL IN FACE OF DIFFERENT PEDAGOGICAL PRACTICES: A CASE STUDY

AUTHOR: VALÉRIA PEREIRA MINUSSI

ADVISER: PROF. DRA. NARA VIEIRA RAMOS

Defense place and date: Santa Maria, August 14th, 2015.

The current investigation is linked to the Research Field Scholar Practices and Public Politics of the Post- Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria. It had as issue: "how the differentiated pedagogical practices of educators can contribute to the construction of scholar success of young high school students in Public Schools?" The specific objectives are: To identify the young people who are present in the context of schools listed", to verify the differentiated pedagogical practices of educators who work with Public High School", "to investigate young high school students who have experienced differentiated pedagogical practices, "to distinguish successful school trajectories of young high school students". This is a qualitative research of case study type. Many public high school educators perform differentiated pedagogical practices in their classes concerned with learning and the "success" of school students and based on these school experiences the research was guided by approaching both the look of the educator as the young learner, subjects of this process. The research had as theoretical framework the youths, high school, the differentiated pedagogical practices of educators and lastly the "success". The theoretical contribution is a dialogue with Dayrell (2003), Azevedo, Kings (2013), Lahire (1997), Freire (2011; 1997; 1990) among other authors, bringing as theoretical allowance some official documents that guide the Brazilian Education. Therefore, it emerged as categories of analysis the present youths in the schools surveyed the pedagogical practice of teachers, and the relation teacher/student and school success. We observed as a result of this study a multiplicity of young people who attend school; the importance of the qualification of relations among the subjects in school, which are established in the respect, affection and listening for both parts so that the teaching/learning process can happen and young students consolidate situations of "success".

Key-words: Youths. Pedagogical Practices. School Success. High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ECA – Estatuto da Criança e da Juventude

EMP – Ensino Médio Politécnico

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional para a Educação

PNFEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SI – Seminário Integrado

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A LENTE QUE GUIA NOSSO OLHAR: UM ENCONTRO COM OS AUTORES..	19
2.1 Jovens e suas culturas.....	19
2.2 Do Ensino Médio no Brasil ao Rio Grande do Sul.....	25
2.3 “Sucesso” escolar.....	33
2.4 Práticas pedagógicas diferenciadas.....	42
3 UM OLHAR QUALITATIVO SOBRE O CAMINHO TRILHADO.....	51
3.1 A seleção das escolas.....	53
3.2 O contexto das escolas pesquisadas: Um olhar apurado.....	56
3.3 A seleção dos sujeitos da pesquisa: o contato inicial.....	58
3.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: um olhar atento.....	58
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	62
3.6 Cuidados éticos da pesquisa.....	64
4 A CORTINA QUE SE ABRE PARA O OLHAR: SUJEITOS, CONTEXTOS E A TECITURA QUE OS ENVOLVE.....	65
4.1 As juventudes presentes nas escolas.....	65
4.2 A escola e o Ensino Médio visto a partir da prática.....	76
4.2.1 A escola.....	77
4.2.2 O Ensino Médio Politécnico.....	88
4.3 A prática pedagógica.....	95
4.3.1 Práticas pedagógicas a partir de projetos.....	104
4.3.2 A realidade dos jovens estudantes refletida na prática pedagógica.....	108
4.4 Relação Educador/Educando.....	110
4.5 Sucesso Escolar.....	117
5 OLHANDO A REALIDADE CONCRETA PARA VISLUMBRAR UM HORIZONTE POSSÍVEL.....	125
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	141

1 INTRODUÇÃO

A motivação para a realização dessa investigação se dá a partir da primeira experiência após minha formação em Bacharelado em Artes Cênicas em 2009, quando trabalhei em projetos sociais em minha cidade natal. Nesses projetos passei a ministrar oficinas de teatro para crianças e jovens em situação de risco pessoal e social. Ao me deparar com uma realidade em que os sujeitos estavam em situação de exclusão do sistema escolar, passei a me questionar sobre os motivos dessa lógica.

Em 2010 retornei para Santa Maria e ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi quando passei a integrar o Núcleo de Estudos sobre Juventudes, Infâncias e Famílias (NEJIF), no qual iniciei estudos e pesquisas sobre crianças e jovens que se encontravam em situação de risco pessoal e social. Também realizávamos pesquisas e estudos acerca das redes de atendimento à comunidade.

Passados alguns anos, em 2013, passei a participar do projeto “Portal Ensino Médio EMDiálogo - Articulando Rede de Universidades com o Ensino Médio Inovador”, no qual realizava oficinas para jovens do Ensino Médio de escolas públicas que estavam inseridas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), onde investigávamos as inquietações dos jovens estudantes dessas escolas. Junto a isso, ingressei ao grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio (FILJEM) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias (GEPJUF). Em ambos os grupos eram realizados diálogos e estudos sobre juventude e Ensino Médio, o que me instigou a pesquisar sobre o tema. Assim, surgiu a necessidade de pesquisar práticas pedagógicas diferenciadas de educadores que propiciasse um ensino/aprendizado mais significativo aos jovens presentes no contexto escolar do Ensino Médio.

A partir dessa trajetória, minha pesquisa encaminhou-se para a seguinte problemática: **como as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores podem contribuir na construção do sucesso escolar de jovens estudantes do Ensino Médio em escolas públicas?** Tendo como objetivo geral “analisar a possível relação entre as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores e o

‘sucesso’ escolar de jovens estudantes do Ensino Médio público”. Apresentando ainda como objetivos específicos: “Identificar os jovens que estão presentes no contexto das escolas elencadas”; “verificar as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores que trabalham no Ensino Médio público”; “investigar jovens estudantes do Ensino Médio que vivenciaram práticas pedagógicas diferenciadas”; “distinguir trajetórias de “sucesso” escolar de jovens estudantes do Ensino Médio”.

Com a universalização do Ensino Médio, a partir da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, há uma pluralização da juventude que passa a frequentar a escola devido a sua democratização. Assim, uma educação tradicional, pautada em pilares de um ensino para a elite não basta mais. É necessário que a educação atinja as diversas juventudes que estão presentes hoje na escola.

Diante disso, o Ensino Médio vem se transformando, apontado medidas para sua qualificação. São exemplos disso as medidas legais estabelecidas, como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, bem como as metas relacionadas ao Ensino Médio do Plano Nacional para a Educação (PNE) de 2014. Além desses documentos, temos ainda propostas como o Ensino Médio Politécnico (EMP). Esta é uma proposta de reestruturação do Ensino Médio do Rio Grande do Sul apresentada em 2011. Logo, há necessidade que essa transformação seja concretizada na prática e para isso, é necessário que educadores criem a possibilidade de diálogo com os jovens educandos, para que assim estes tenham a oportunidade de expressarem-se e construam uma relação com a escola em que eles sejam os próprios sujeitos de sua trajetória escolar.

A escola pública se compõe em um ambiente pluralizado e múltiplo, onde são vistas diversas dificuldades, em vários aspectos, como a precarização das próprias instituições e a defasagem das condições educacionais. Contudo, apesar desses fatores que podem trazer incertezas para o processo de ensino/aprendizagem podemos observar práticas, respostas inesperadas, portas que se abrem buscando construir outras situações que não as de “fracasso” escolar. Essas tentativas de novas possibilidades para o “sucesso” serão chamadas aqui de práticas pedagógicas diferenciadas, práticas estas construídas na união entre educadores e seus estudantes, na busca de uma educação cheia de significados para ambas as partes.

Com isso, essas práticas pedagógicas diferenciadas são de suma relevância no processo de formação dos jovens educandos, já que elas podem diminuir a distância entre a cultura escolar e as culturas juvenis. Isso fica evidente na própria pesquisa por meio dos relatos, tanto das educadoras quanto dos jovens estudantes que foram entrevistados.

Vemos nos documentos que regem a educação brasileira que a finalidade do Ensino Médio é a preparação para o mundo do trabalho, o preparo para a continuação dos estudos e a formação para a inserção na sociedade por meio de uma formação humana integral. Isso seria impossível ser efetivado se as práticas pedagógicas realizadas pelos educadores fossem pautadas em métodos tradicionais, em uma educação bancária, como coloca Freire (2011a; 2011b). Observamos que muitos educadores realizam práticas pedagógicas diferenciadas e a partir delas constroem, juntamente com seus estudantes, um ensino/aprendizado mais significativo. O que é constatado também por Arroyo (2014a, p.57) quando afirma que em escolas de Educação Básica, o que inclui o Ensino Médio, “há práticas inovadoras de que são atores professores-alunos. Há autorias, criatividade nas escolas. Há indagações teóricas e práticas, há saberes e respostas profissionais”. Assim, observamos a existência de práticas pedagógicas calcadas no respeito aos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, no qual o educador exerce a escuta de forma atenta dos jovens estudantes, considerando ainda a realidade e a trajetória de cada educando em uma relação de respeito mútuo. Esses princípios são muito importantes para uma prática pedagógica embasada nos preceitos de Freire (2011b) que tenha como fim a construção da autonomia dos estudantes que estão inseridos no sistema educativo.

Em contrapartida, há ainda os altos índices de abandono, evasão e distorção idade/série/ano no Ensino Médio, como podemos ver nos dados referentes à 2012 e 2013 extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2015a) que estão dispostos nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Taxas de Rendimento do Ensino Médio

TAXAS DE RENDIMENTO DO ENSINO MÉDIO			
		2012	2013
BRASIL	Aprovação	78,7%	80,1%
	Reprovação	12,2%	11,8%
	Abandono	9,1%	8,1%
RS	Aprovação	72,9%	75,7%
	Reprovação	16,8%	15,4%
	Abandono	10,3%	8,9%
ESCOLA URBANA	Aprovação	55,4%	72,9%
	Reprovação	44,5%	13,8%
	Abandono	0,1%	13,3%
ESCOLA RURAL	Aprovação	59,5%	74,1%
	Reprovação	22,3%	20,9%
	Abandono	18,2%	5%

Fonte: Dados do Censo Escolar – INEP (BRASIL, 2015).

Tabela 2 – Taxa de Distorção Idade/Série/Ano

TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE/ANO		
	2012	2013
BRASIL	31,1 %	29,5%
RS	29,6%	28,2%
ESCOLA URBANA	28,6%	26,4%
ESCOLA RURAL	46,3%	40%

Fonte: Dados do Censo Escolar – INEP (BRASIL, 2015).

Ao analisar as tabelas acima, vemos que as taxas de aprovação aumentaram de 2012 para 2013 em todas as instâncias, bem como houve uma redução dos índices de distorção idade/série/ano, da reprovação e do abandono se compararmos o Ensino Médio de 2012 e 2013. Entretanto, se formos analisar o percentual de reprovação, abandono em âmbito brasileiro pelo número real de matrículas (Tabela 3) efetivadas no ano de 2013, vemos que esse número ainda é grande, deixando cerca de 1.654.250 jovens em situação de “fracasso” escolar.

Tabela 3 – Matrícula Inicial do Ensino Médio no Brasil

Ano	Matrícula Ensino Médio
2012	8.376.852
2013	8.312.815

Fonte: Censo Escolar – INEP (BRASIL, 2015).

Uma das possíveis razões para que ocorra essa defasagem no Ensino Médio é a distância que se estabelece entre os jovens estudantes e a instituição escolar. Isso porque, muitas vezes, esta etapa da Educação Básica não deixa claro, nas práticas, o seu principal intuito. Pesquisas, como as de Tomazetti, Ramos, Salva, Oliveira, Schlickmann (2011), Santos (2003) e Neri (2009), realizadas entre os jovens que frequentam escolas públicas de Ensino Médio apontam para essa afirmativa.

Além disso, há uma diversidade muito grande de interesses nessa etapa de ensino por parte dos educandos, uma vez que muitos têm a intenção de finalizar a escolarização para o ingresso no mercado de trabalho, outros ainda não têm definido o que fazer após a conclusão do Ensino Médio, alguns pretendem prestar a prova para ingresso ao ensino superior e outros optaram ainda por realizar a prova seletiva para o ensino superior e o ensino técnico concomitantemente (TOMAZETTI, et al., 2011). Entretanto, a escola, muitas vezes, não dá suporte para que os estudantes sigam seus objetivos, o que desestimula o jovem a permanecer no ambiente escolar, já que para ele essa instituição não condiz com seus interesses e muito menos considera sua cultura na elaboração dos currículos.

Para Arroyo (2014a, p. 85) o desafio está em “oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva”. A partir disto, buscamos investigar essas práticas pedagógicas diferenciadas por acreditar que estas trazem sentido ao processo de ensino/aprendizado dos estudantes do Ensino Médio e que a partir disso ocorra a construção de situações de “sucesso” escolar.

Com isso, optamos em deslocar o foco de nossa investigação do “fracasso” para o “sucesso” escolar, por acreditar que as trajetórias de insucessos, suas características, fatores, entre outros aspectos que rondam as escolas públicas vêm

sendo muito debatido e explorado, o que também merece relevância. Mas vemos que pouco se tem voltado o olhar para o que vem dando certo. Por isso a pertinência do desafio de mirar para vivências e experiências positivas que ocorrem dentro da escola e que constroem situações de “sucesso”. Não temos a intenção de apontar essas trajetórias como exemplo, mas temos a intenção de pô-las em evidência a fim de se perceber a ocorrência, além das situações de “fracasso”, de diversas histórias de êxito dentro das escolas públicas brasileiras.

Falar de “sucesso” escolar pressupõe a existência do “fracasso” escolar, entretanto, temos consciência de que tanto o “sucesso” quanto o “fracasso” escolar estão intimamente ligados a diversos fatores que constroem situações, histórias tanto de “sucesso” como de “fracasso” (CHARLOT, 2000), não sendo um objeto concreto analisável, mas um fenômeno multifatorial. Então, usaremos esses termos entre aspas, com o intuito de deixar claro que essas expressões se remetem a situações, histórias que têm múltiplos fatores arraigados em seus termos, sendo estes externos e internos à escola.

Sabemos que muitos educadores já realizam práticas pedagógicas diferenciadas no Ensino Médio. Foi visando investigar a relação dessas práticas pedagógicas diferenciadas realizadas no cotidiano das escolas e a construção do “sucesso” escolar de jovens educandos do Ensino Médio que se materializou esta pesquisa.

A relevância deste estudo está em apontar as potencialidades que estão presentes nas escolas, sendo estas latentes ou visíveis. Enquanto muitos afirmam a decadência da escola pública, mostramos situações de “sucesso” decorrentes das práticas pedagógicas diferenciadas de educadores que não se deixaram engolir pelo sistema de ensino e por um discurso fatalista que assombra nossas escolas. Sabemos da real situação das escolas públicas brasileiras e das condições de trabalho dos educadores que nelas estão inseridos, mas vemos ainda os aspectos positivos nela existentes, como as relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar. Foi nos aspectos positivos que embasamos nosso trabalho, tendo um olhar crítico sobre a escola. Muitos, talvez, vejam esse trabalho como um estudo de olhar ingênuo diante da realidade em que se constituem as escolas públicas brasileiras, entretanto, acreditamos na utopia imprescindível, a qual todos nós temos pelo simples fato de sermos humanos. Partimos do princípio de que em uma utopia

como necessidade fundante do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e social constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia. As ideologias fatalistas são, por isso mesmo, negadoras das gentes, das mulheres e dos homens. [...] Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o sonho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. (FREIRE, 2001, p.85).

Essa investigação foi baseada em uma abordagem qualitativa apresentando como tipo de pesquisa o estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas com educadoras e jovens estudantes de duas escolas públicas de Ensino Médio, bem como a observação participante no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a fim de serem respeitados todos os direitos éticos e morais em relação aos sujeitos participantes desse estudo. Assim, para garantir a preservação dos participantes, seus nomes serão substituídos por nomes fictícios, não sendo divulgados os nomes verdadeiros das instituições e dos sujeitos participantes dessa investigação.

Para tanto, tomamos como categorias de estudo do referencial teórico as juventudes presentes no cotidiano das escolas de Ensino Médio; o Ensino Médio, mais especificamente que está sendo desenvolvido atualmente no Rio Grande do Sul; práticas pedagógicas diferenciadas; e, o “sucesso” escolar de jovens estudantes. Entretanto, a partir da análise feita dos dados coletados, surgiram como categorias de análise as juventudes presentes nas escolas; a escola e o Ensino Médio; a relação educador-educando; a prática pedagógica dos educadores; e, o “sucesso” escolar.

Assim, a dissertação está estruturada nos seguintes capítulos: A lente que guia nosso olhar: um encontro com os autores, que constitui a abordagem teórica que guia nosso trabalho; Um olhar qualitativo sobre o caminho trilhado, refere-se a metodologia em que a pesquisa foi realizada; A cortina que se abre para o olhar: sujeitos, contextos e a tessitura que os envolve, diz respeito à análise e discussão dos dados obtidos por meio da coleta de dados; e, Olhando a realidade concreta para vislumbrar um horizonte possível, no qual estão dispostas as considerações realizadas ponderando a análise e discussão dos dados.

Como toda a pesquisa, esse estudo refere-se a um recorte e suas considerações são resultantes de singularidades inerentes ao contexto e à metodologia. Entretanto, é possível traçar relações e correspondências com outras

escolas públicas brasileiras. A investigação sobre o “sucesso” escolar relacionado às práticas pedagógicas diferenciadas não se esgota nos resultados dessa pesquisa.

Contudo, podemos constatar a importância das relações entre educador¹ e jovens estudantes, que se constituem no contexto escolar, podendo qualificar o processo de ensino/aprendizagem e a construção do “sucesso” escolar. Ainda, vemos a relevância da escuta atenta de educadores e do diálogo para uma efetiva aprendizagem dos educandos. Além disso, notamos que as educadoras encontram na elaboração de projetos a via possível para concretizar suas práticas pedagógicas diferenciadas, além de abordar a realidade dos jovens estudantes em seu trabalho docente. Então, observamos que a relação entre as práticas pedagógicas diferenciadas e “sucesso” escolar está vinculada a diversos fatores, mas que a forma como que os educadores fundam sua relação com os estudantes é imprescindível para que os jovens consigam qualificar e dar sentido ao estar na escola.

¹ Ao mencionar educador referimo-nos à educadoras e educadores, entretanto por uma questão estética e de melhor fluência do texto usaremos a palavra no masculino, quando não nos referirmos a nenhum sujeito específico da pesquisa. O mesmo ocorre para os jovens estudantes.

2 A LENTE QUE GUIA NOSSO OLHAR: UM ENCONTRO COM OS AUTORES

O Ensino Médio vem se modificando e evoluindo ao longo da história brasileira. Com isso, seu público se amplia e esta etapa do ensino passa a abranger todas as classes sociais. A etapa de ensino que anteriormente era regalia das elites universaliza-se e passa a ser direito de todos a partir da LDB de 1996. Logo, há uma diversidade maior de jovens inseridos no Ensino Médio, estudantes com intenções, gostos e culturas múltiplas. Com essa nova realidade escolar, aulas tradicionais, apenas, não bastam e as práticas pedagógicas diferenciadas tornam-se importantes para que essa diversidade juvenil seja atingida e abordada, possibilitando a construção de sua autonomia e do “sucesso” escolar desses sujeitos presentes no Ensino Médio.

Assim, foram selecionadas como categorias de estudo do referencial teórico para a pesquisa a juventude, sua pluralidade e cultura por se tratar dos sujeitos desta pesquisa, o Ensino Médio e a proposta de Ensino Médio Politécnico (EMP) em vigência no Rio Grande do Sul, por este ser o processo que os sujeitos estão vivenciando, o “sucesso” escolar, por ser parte imprescindível da temática escolhida, bem como as práticas pedagógicas diferenciadas.

2.1 Jovens e suas culturas

A temática da juventude aparece recentemente no Brasil e ainda há dificuldade de conceituá-la. Para Abramo (2005) o termo até pode parecer óbvio, mas quando analisado mais profundamente emergem as dificuldades de achar um conceito unívoco para juventude. Isso ocorre por razões históricas, sociais e culturais, já que este é um conceito estabelecido histórica e culturalmente e está em constante transformação e mudança (NOVAES, 2003; BOURDIEU, 2003). Logo, a categoria juvenil não pode ser tomada de forma rígida devido sua complexidade, diversidade e pluralidade.

Podemos dizer que juventude é a passagem da infância para a vida adulta. A partir disso, diversos fatores influenciam nesse momento, tais como a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho ou a construção de um novo núcleo familiar (CAMARANO, MELO, KANSO, 2009; ABRAMO, 2005). No entanto, atualmente o jovem “passa a ser percebido como um ser socialmente construído, com demandas e vontades típicas, e não somente um ‘quase criança’ ou um ‘quase adulto’, a quem se trataria, anteriormente, a partir de uma dessas formas” (ENNE, 2014, p.134). Assim, ela não se caracteriza apenas como uma faixa etária de transição, pois esta categoria social é carregada de especificidades, desejos, expectativas, medos, culturas e vivências tanto quanto a infância ou a vida adulta. É o que defende Melucci (1997, p.13) ao afirmar que “a juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e a transitoriedade”. Assim, a juventude não pode ser tomada apenas como um tempo de passagem e preparação para a entrada no mundo adulto, mas ser considerada como momento presente a ser vivido.

Por muito tempo a juventude foi compreendida como o período relativo à adolescência e assim sendo, assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. No entanto, podemos constatar que esta categoria está para além da adolescência. Hoje são considerados jovens homens e mulheres de 15 a 29 anos. Idade esta determinada pelo Estatuto da Juventude em seu artigo primeiro, parágrafo primeiro que afirma: “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2014a).

É necessário afirmar ainda que cada caso tem a sua especificidade e, deste modo, a juventude não depende apenas da faixa etária, mas também de classe, gênero, etnia, entre outros fatores. A partir deste viés é que atualmente não se pode falar em juventude, no singular, mas sim em juventudes, no plural, para que sejam lembradas as discrepâncias, desigualdades e singularidades existentes na condição de ser jovem (ABRAMO, 2005). Com isso, evitamos

um olhar homogêneo e universal sobre os jovens, ressaltando os diferentes pertencimentos sociais, experiências e teias de relações a partir dos quais constroem suas identidades, trajetórias e experiências. Nessa fase da vida, abrem-se as possibilidades de uma série de experimentações sociais, afetivas, sexuais, de trabalho, etc., quando se torna importante para os indivíduos o ato de fazer suas escolhas em relação ao futuro. Simultaneamente, embora sejam ativos na construção de suas trajetórias,

tais 'escolhas' se dão nos marcos dos condicionantes sociais em que estão inseridos. No caso dos jovens brasileiros, elas são feitas no contexto de contextos de grandes desigualdades socioeconômicas que impõe a eles e suas famílias vários desafios na construção de seus percursos de vida (LEÃO, 2014, p.232).

Isso porque o elemento de maior influência na juventude é a classe em que o jovem está inserido, já que ela poderá determinar quanto tempo ele frequentará a escola, se precisará trabalhar precocemente, se constituirá família, sendo ele chefe da mesma ou não, ou se vai permanecer na casa dos familiares, etc. A partir desse elemento, é visto dois tipos de juventude antagônicos, dando ao “mesmo conceito universos sociais que praticamente nada tem em comum” (BOURDIEU, 2003, p. 153). Em um extremo o jovem de classe alta que tem o privilégio de permanecer na rede de ensino mais tempo e na outra ponta o jovem da classe popular que muitas vezes não tem a possibilidade de viver nem mesmo a adolescência. Essas duas realidades

não representam outra coisa senão os dois polos, os dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos 'jovens'. [...] entre estas duas posições extremas, o estudante burguês e, no outro extremo, o jovem operário que não chega sequer a ter adolescência, encontramos hoje toda a espécie de figuras intermediárias. (BOURDIEU, 2003, p. 154).

Assim, definem-se os contornos das distintas juventudes, uma vez que entre os dois polos existe uma multiplicidade de jovens que vivem sua juventude de forma, muitas vezes, distinta dos demais.

Entretanto, essa discussão (juventude X juventudes) somente passa a ser necessária quando os jovens da classe trabalhadora começam a ter acesso ao ensino secundário (atual Ensino Médio) que inicialmente era destinado somente aos jovens de família que podia mantê-los estudando (BOURDIEU, 2003), enquanto que os jovens provenientes das classes trabalhadoras necessitavam desde cedo produzir renda para auxiliar os familiares ou ainda constituir sua própria família.

A partir do levantamento feito por Lassance (2005), no qual apresenta dados dos jovens pertencentes às cinco regiões brasileiras, notamos que o Brasil, apesar de ter algumas distinções, tem uma identidade em sua juventude. As discrepâncias aparecem mais se comparado zona rural e urbana, centro urbano e periferia do que as regiões brasileiras propriamente ditas. Nas palavras do autor

o jovem é uma categoria eminentemente nacional. Seus contrastes regionais são extremamente tênues. As dinâmicas demográficas e alguns

aspectos socioeconômicos centrais demonstram grande proximidade e sugerem uma proximidade de problemas e contingências em torno de um jovem que é brasileiro, antes de ser nordestino, nortista, sulista. (LASSANCE, 2005, p. 79).

Com isso, percebemos que a juventude atualmente se caracteriza pluralizada, mas não por questões demográficas e sim por questões sociais mencionadas anteriormente (classe, gênero, etnia, etc.), na qual nem sempre as mesmas chances são dadas a todos os jovens, sendo que os mais pobres têm suas chances reduzidas.

Notamos que o conceito de juventudes vem se construindo no Brasil ao longo das décadas, já que inicialmente era restrito a “jovens escolarizados da classe média” (ABRAMO, 2005, p, 38), passando a abarcar, posteriormente, a diversidade juvenil, considerando suas condições sociais. Isso ocorre devido a uma maior presença de jovens de distintas classes sociais na escola. Juntamente com a inserção desses jovens, a diversidade cultural também invade a escola, pois cada sujeito possui seus gostos, desejos, sonhos, enfim sua cultura, que deve ser considerada pela instituição escolar para que assim se tenha um ensino/aprendizagem com maior significado para que estes atinjam o tão almejado “sucesso” escolar.

Apesar do desconhecimento de muitos, os jovens possuem uma cultura própria que os constrói e influenciam e ao mesmo tempo é construída e influenciada por eles. Ao fazer tal afirmativa, não se está concluído que todos os jovens têm a mesma cultura, gostam das mesmas músicas, tem o mesmo estilo de vestir e viver, mas que se inserem em grupos, tribos com as quais se identificam, sendo estas diferentes entre si, apesar de ter características que as definem como culturas juvenis.

As culturas juvenis são influenciadas pelas desigualdades econômicas, políticas e socioculturais que ajudam a configurar o modo de ser jovem, afirmando a ideia da existência de diferentes juventudes. Com isso, “cada grupo juvenil possui, assim, marcas visíveis que o caracteriza e unifica, mas que o diferencia de outras marcas identitárias juvenis” (MARTINS, CARRANO, 2011, p. 3), ou seja, cada grupo tem suas características que o identifica como grupo e distingue dos demais grupos.

Então, culturas juvenis denominam-se como toda a bagagem que o jovem adquiriu no seu percurso de vida e experiência.

As culturas juvenis representam modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo. São as linguagens e seus usos particulares, os rituais e os eventos por meio dos quais a vida adquire, para eles, um sentido. Essa diversidade também é dada pelo contexto de origem social e das condições concretas de vida nas quais os jovens são socializados. (DAYRELL, 2003, p. 187).

Assim, ao se falar de culturas juvenis, tem que se considerar as diversas formas de juventude existentes e suas especificidades. Logo, essas culturas, mesmo tendo uma identidade juvenil não se estabelecem da mesma maneira para todos os jovens.

Uma das grandes discussões da atualidade é o distanciamento entre a cultura juvenil e a cultura da escola de Ensino Médio, o que é apresentado por Dayrell (2003), que mostra a disparidade existente entre o currículo escolar e o interesse dos jovens frequentadores da escola. O confronto entre essas duas culturas distintas (a escolar e a juvenil) é, para alguns autores como Fanfani (2000), a principal causa da exclusão e do fracasso escolar, já que os jovens não encontram sentido para estar na escola, não se reconhecendo como ser pertencente ao meio escolar. Segundo Fanfani

... todas as transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põe em crise a oferta tradicional de educação escolar. Os sintomas mais evidentes e estritamente ligados a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes e jovens latino-americanos (em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados) que têm dificuldade para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles. (FANFANI, 2000, p. 2).

Em suas palavras o autor deixa claro as problemáticas que emergem do conflito entre estas duas culturas que se colocam como antagônicas. Isso ocorre devido à mudança de público existente nas escolas. Hoje há muito mais diversidade, no entanto, a escola ainda não conseguiu abraçar as diferentes culturas oriundas dos diversos contextos e realidades. Observamos que

o pertencimento social desses jovens, suas experiências e práticas sociais, seu modo de ser, vestir e falar adentra o universo escolar, muitas vezes entram em conflito com a cultura da escola e com as expectativas dos seus profissionais. Além disso, as próprias dificuldades ligadas a problemas oriundos do contexto territorial e social em que vivem têm impactos negativos na permanência e no desempenho escolar deles. (LEÃO, 2014, p. 243).

Com isso, vemos que a grande questão do Ensino Médio é que a escola não incorpora a cultura juvenil. “Os alunos sentem que qualquer coisa que aconteça fora do mundo escolar é mais interessante e responde mais efetivamente à etapa que estão vivendo. [...] Para entrar na escola o jovem precisa deixar de ser jovem” (DAYRELL, 2003, p.176). Para sanar essa problemática é necessário tornar a escola mais significativa para os jovens. Para isso Dayrell sugere que o processo de formação

deve incluir as linguagens culturais e desafiar os professores a descobrir formas de incorporar a música, o teatro, as artes plásticas, entre outras expressões, no cotidiano do ensino e aprendizagem. Aqui sim cabe a instrumentalização dessas expressões, como um meio de tornar a aprendizagem um ato dinâmico, criativo e que desperte o desejo de aprender. (DAYRELL, 2003, p. 189).

Pois somente assim a escola se tornará mais atrativa e expressiva para um dos seus principais frequentadores, os jovens.

Enfim, ao falar de juventude e da cultura juvenil, é necessário considerar que estas se dão em contextos diferenciados caracterizando-se de formas distintas, apesar da existência de uma identidade. A juventude deve ser considerada em sua diversidade e respeitada como momento a ser vivido no presente e não como um vir a ser. Já a cultura juvenil pode ser inserida na escola através de projetos, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, já que a relação entre as culturas juvenis e a cultura escolar

parece ser uma questão importante a ser considerada, pois diz respeito ao lugar que a instituição escolar ocupa na vida dos seus estudantes. O modo como se constituirá a experiência escolar para os alunos dependerá da construção de uma relação significativa entre a instituição e seus atores. A ação da escola poderá ser potencialmente maior na medida em que seus alunos forem considerados como sujeitos do processo e não apenas espectadores. Cumpre à escola, em seus processos educativos, possibilitar a mediação entre valores universais e individuais, entre sonhos e realidade. (LEÃO, 2014, p. 254).

Com isso, é imprescindível uma efetiva transformação curricular para a construção de um diálogo entre a cultura da escola e a cultura juvenil presente na comunidade em que esta instituição está inserida. Partimos do princípio de que somente assim a escola se tornará um ambiente significativo e interessante para os jovens estudantes do Ensino Médio e assim estes atinjam o “sucesso” escolar.

2.2 Do Ensino Médio no Brasil ao Rio Grande do Sul

O Ensino Médio no Brasil vem sofrendo diversas transformações, em uma constante busca por sua qualificação. Para melhor entendermos o processo em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos, buscamos aqui fazer uma breve contextualização histórica, bem como apresentar como está estabelecido atualmente o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, ambiente este em que a pesquisa se efetivou.

Desde a Constituição Federal de 1988, denominada como a Constituição Cidadã, temos a educação como um direito social estabelecido em primazia. No Art.205 da Constituição Federal (BRASIL, 2013a, p. 42) constatamos que

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

Com isso, o Estado e a família responsabilizam-se pela educação das crianças e jovens do país. O Estado entra com o dever de garantir o número de vagas suficientes nas escolas públicas e a família com o dever de matricular suas crianças e jovens nas escolas, bem como zelar para que os estudantes não abandonem os estudos por nenhum motivo (BRANDÃO, 2010). Nesse artigo da Constituição Federal, bem como no Art. 2 da LDB de 96 “podemos afirmar com segurança que a concepção de Educação vigente [...] considera que o papel da Educação é formar o indivíduo para conviver em sociedade e para trabalhar” (BRANDÃO, 2010, p. 21) sendo estes os dois principais elementos dessa concepção de educação.

Ao pensarmos mais especificamente no Ensino Médio, esta etapa da educação nem sempre teve a finalidade disposta por Brandão (2010) que vigora tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB de 1996. O Ensino Médio vem sofrendo transformações ao longo do tempo. Denominado anteriormente de ensino secundário, tinha por finalidade primeira educar a elite brasileira, preparando os filhos das famílias mais ricas para o ingresso no curso superior (VECHIA, 2005; MOEHLECKE, 2012). A primeira instituição pública de ensino secundário foi o “Imperial Collegio de Pedro II” (VECHIA, 2005, p. 83), que serviria de modelo a todas as outras instituições de ensino secundário, sendo estas públicas ou particulares.

Com o passar dos anos e a mudança das necessidades da sociedade brasileira, o ensino secundário (atual Ensino Médio) também passa a repensar suas finalidades. A partir da década de 1930 o ensino secundário passa por uma reforma (reforma Francisco Campos), na qual essa etapa de ensino adquire organicidade, obtendo um currículo seriado e tendo frequência obrigatória para sua conclusão. Entretanto, a necessidade de mão de obra para o desenvolvimento do país fez com que existisse paralelamente a esse ensino propedêutico, um ensino voltado para a profissionalização da população, deixando clara a dualidade do ensino secundário (RAMOS, 2005; MOEHLECKE, 2012; KRAWCZYK, 2014). Nas palavras de Ramos

o caráter enciclopédico dos currículos manteve a característica elitista desse ensino. Os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes. Ainda que se tenha regulamentado o ensino profissional comercial, nenhuma relação entre eles foi estabelecida. No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional. (RAMOS, 2005, p. 230)

Essa dualidade na educação perdura por quase toda a primeira metade do século XX, no qual o ensino secundário “mantinha a apropriação diferenciada dos conhecimentos socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade” (KRAWCZYK, 2014, p. 78), evidenciando assim, a desigualdade existente na própria sociedade da época.

Na década de 1960 iniciou-se um grande debate sobre a configuração dualista da educação média e suas consequências. Foi a primeira vez que se dissolveu a rígida organização dessa etapa de ensino, na qual foi permitida a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sendo eles profissionalizante ou geral, fato mais relevante da LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) (BRASIL, 1961) permitindo assim que o ingresso aos cursos superiores se desse também por aqueles que realizassem o ensino secundário profissionalizante (RAMOS, 2005; MOEHLECKE, 2012; KRAWCZYK, 2014). A partir desse momento histórico vemos uma série de reformas a fim de amenizar essa dualidade existente no ensino secundário e posteriormente no Ensino Médio, tentando estabelecer uma finalidade e objetivos para essa etapa da educação.

Na LDB de 1996, que norteia a educação brasileira atual, a tentativa de diminuir a dualidade do ensino está em uma educação voltada para a formação humana tirando da cena principal o dilema entre a preparação para o mercado de trabalho ou para a inserção em cursos superiores. Segundo Ramos (2005, p. 240) “em nenhuma das perspectivas anteriores o projeto de Ensino Médio esteve centrado na pessoa humana. Em outras palavras, sua função formativa esteve historicamente submetida às funções propedêutica e profissionalizante”. Assim, a formação humana integral passa a ser foco de discussão e surge em novos documentos como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Observamos ainda que

o art.22 da LDB colocou o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da Educação Básica. Isto implicaria retirar o foco do mercado de trabalho, seja ele estável ou instável, e voltá-lo para os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer na medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído. (RAMOS, 2005, p. 240).

Com a LDB de 1996, o Ensino Médio é inserido como parte da Educação Básica e a partir daí, cabe ao Estado garantir essa etapa do ensino, assim como já ocorria com o ensino fundamental. De tal modo, ocorre a universalização e gratuidade do Ensino Médio, medida esta já prevista na Constituição Federal de 1988. Então, firma-se a ideia de que o Ensino Médio passa a ser um direito de todos deixando de ser um privilégio de jovens das classes mais favorecidas.

O Art.35 e Art.36 da LDB (BRASIL, 1996) são os dois artigos que tratam especificamente do Ensino Médio, sendo que o Art.35 apresenta “o que se entende por Ensino Médio e sua duração” (BRANDÃO, 2010, p. 95), nele podemos ver a finalidade do Ensino Médio que apontam três ideias básicas, sendo elas a formação enquanto cidadão, o preparo para o trabalho e a preparação para a continuação dos estudos. Já o Art.36 aponta para a elaboração dos currículos do Ensino Médio seguindo as disposições gerais, para toda a Educação Básica e incluindo algumas especificidades da própria etapa de ensino. Dentre estas especificações está o inciso I que firma

o destaque a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da

sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRANDÃO, 2010, p. 96).

Também encontramos nesse artigo, no inciso II como diretriz, metodologias de ensino/aprendizagem e de avaliação que estimulem a iniciativa dos próprios jovens estudantes. Encontramos ainda outras disposições ligadas ao currículo nesse artigo. Segundo Brandão (2010, p. 98), se

os “conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação” do Ensino Médio forem “organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre” tudo o que está disposto nesses dois incisos do §1º do art.36, estaremos formando, ao final do Ensino Médio, um aluno altamente qualificado, seja para o trabalho, seja para o prosseguimento dos estudos em nível superior, e, sobretudo, um cidadão crítico.

A LDB de 96 norteia o Ensino Médio atribuindo-lhe como finalidade

aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; dar preparação básica para o trabalho e a cidadania; promover o aprimoramento do educando como pessoa humana e possibilitar-lhe a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. (SILVA, 2005 p. 33).

Nessa passagem descrita por Silva, fica clara a amplitude dos objetivos dessa etapa do ensino e a preocupação do Estado em procurar suprir a distância existente entre os interesses da escola e dos educandos. Assim, podemos observar que algumas políticas recentes estão convergindo para uma redefinição e fortalecimentos do Ensino Médio, é o caso do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI (MOEHLECKE, 2012).

O ProEMI

integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2013b, p. 9).

O ProEMI incentiva um currículo mais diversificado e com essa diversificação a aproximação entre as necessidades e expectativas dos jovens e suas culturas e o currículo desenvolvido nas escolas e a cultura estabelecida nestas instituições.

Um dos pontos levantados por esse documento é a importância de se considerar os sujeitos que frequentam a escola na elaboração do currículo, uma vez que “compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos

fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos” (BRASIL, 2013b, p. 3). Assim, busca-se um diálogo maior entre juventudes, suas culturas e a escola, com a intenção de qualificar o Ensino Médio. Assim,

a fim de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, o Ministério da Educação apresentou, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, de apoio técnico e financeiro aos estados. Seu objetivo central é superar a dualidade do Ensino Médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do Ensino Médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens. (MOEHLECKE, 2012, p. 45).

Com isso, percebemos que o ProEMI expressa a preocupação do Estado em responder às demandas oriundas das mudanças que ocorreram nas últimas décadas devido aos sujeitos que passaram a frequentar o Ensino Médio, indicando a urgência de se pensar a proposta curricular dessa etapa de ensino, adequando-a à singularidade dos sujeitos que frequentam hoje a escola, considerando suas necessidades sociais e culturais e superando a dualidade histórica presente no Ensino Médio.

Já em âmbito estadual, no Rio Grande do Sul foi realizada uma reestruturação curricular que vai ao encontro das finalidades do ProEMI de incentivar a mudança curricular, somando-se a esta política. Logo, ambos têm o mesmo objetivo, a qualificação desta etapa de ensino tornando-a mais significativa para seus jovens educandos. Nossa pesquisa foi abordada a partir da reestruturação do ensino do Rio Grande do Sul, já que o estudo foi realizado em cidades pertencentes a este estado.

A politecnia proposta na reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, além de ter como fim o ensino de melhor qualidade, com maior significado para os jovens estudantes, também busca uma identidade para esta etapa do ensino, que há muito tempo sofre por sua desconfiguração e falta de objetivo definido.

Tal proposta não ocorre de forma aleatória. Ela baseia-se na LDB de 1996 que juntamente com a Constituição Federal de 1988 muda os modos de conceber a educação e também expande suas fronteiras para outros públicos até então excluídos do ensino formal. Assim, tal reestruturação surge da necessidade de efetivar mudanças propostas nas leis já mencionadas, considerando ainda as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que apesar de estarem em vigor não se conseguiu colocá-las em prática (AZEVEDO; REIS, 2013).

Um dos fatores da crise do Ensino Médio são os altos índices de “fracasso” escolar. Exemplo disso tem-se as taxas do Rio Grande do Sul que somando reprovação e abandono giram em torno de 27,1% em 2012 e 24,3 em 2013 (BRASIL, 2015a) e mostram o grande desafio dessa reestruturação do ensino já que, como pode ser visto, esta etapa da educação formal “não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos” (AZEVEDO; REIS, 2013, p.28). Vemos que as taxas de reprovação e abandono já estão diminuindo, mas ainda temos uma longa caminhada para que além do acesso, consigamos que nossos jovens permaneçam na escola e consigam trilhar um caminho de “sucesso” escolar. Com isso, tal mudança é necessária a fim de que sejam cumpridas as reais finalidades da educação propostas em lei. Logo, o Ensino Médio Politécnico (EMP) surge a fim de transformar o panorama de crise do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, e conseqüentemente do Brasil.

O EMP tem por base de sua concepção a dimensão da politecnicidade pautado em Gramsci e Saviani “constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4). Desta forma o documento-base da reestruturação da proposta pedagógica do EMP tem como conceito de politecnicidade

[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI, 1978).

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1989, p. 17). (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Vemos que o EMP em vigência no Rio Grande do Sul, tem seus pressupostos voltados para uma educação humana integral, já que ao estabelecer a politecnicidade

como fio condutor de sua proposta, está procurando a superação da dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante, buscando um ensino unitário, no qual além do ensino dos conhecimentos historicamente construídos, os jovens estudantes tenham consciência dos processos relativos ao mundo do trabalho. Assim o EMP tem em sua proposta a intensão de que o ensino “das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6). Para isso, essa proposta de ensino realizou diversas mudanças, como a criação do Seminário Integrado (SI), entre outras medidas.

O EMP proposto pela reestruturação

utiliza o Seminário Integrado (SI) e a Avaliação Emancipatória como estratégias capazes de promover a mudança do ensino e da escola, para que ela, efetivamente, cumpra sua primordial função de aprendizagem com qualidade social. (FERREIRA, 2013, p. 187).

A politecnia tem ainda como princípios norteadores a pesquisa, a relação parte-todo, teoria-prática, a interdisciplinaridade, planejamento coletivo e o reconhecimento dos saberes com o intuito de desenvolver a autonomia dos sujeitos (AZEVEDO; REIS, 2013; FERREIRA, 2013). A partir desses elementos o EMP tem por objetivo

a articulação de todas as áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias com os avanços culturais, científicos, tecnológicos e do trabalho, elegendo-o como princípio educativo. Nesse contexto, a politecnia materializa-se na indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica. Por meio dela, busca-se chegar à superação da fragmentação do conhecimento humano. (AZEVEDO; REIS, 2013, p.39).

Com isso, a politecnia tem um caráter científico-tecnológico e histórico-social, uma vez que parte do conhecimento sociocultural dos estudantes e da articulação dos conteúdos.

O SI tem um papel fundamental nessa nova estrutura do Ensino Médio, pois é a partir dele que será estabelecida a “problematização e o diálogo entre os conhecimentos sociais – a realidade – e os conhecimentos formais – áreas de conhecimento, linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, cada uma com suas disciplinas” (FERREIRA, 2013, p. 192), ou seja, a relação entre conhecimento historicamente construído e conhecimento de mundo dos jovens educandos, caracterizando o SI como o eixo articulador curricular.

Assim, o SI não se estabelece como uma nova disciplina, mas como um elemento aglutinador de conhecimentos a fim de erradicar a fragmentação

cartesiana existente entre as áreas do conhecimento. Portanto, propõe-se um trabalho interdisciplinar a partir de projetos elencados e desenvolvidos pelo interesse dos estudantes e que venham ao encontro dos conteúdos das áreas de conhecimentos. Logo, o SI necessita do trabalho e conhecimento do coletivo de educadores a fim de abranger os projetos em sua totalidade.

Notamos que a interdisciplinaridade é a condição norteadora do trabalho, pois “nenhuma área sozinha tem o prepotente poder de compor explicações totalizadoras acerca de um dado fenômeno” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 41). Então a interdisciplinaridade é o elemento condutor do trabalho para que o jovem educando seja capaz de fazer leituras diversas e complementares, tendo a noção da totalidade em detrimento de uma visão fragmentada. Deste modo, altera-se a organização do currículo, enfatizando o ensino/aprendizagem a partir de problematizações e hipóteses, aproximando os conhecimentos formais dos conhecimentos que os estudantes trazem de suas experiências, dando maior significado para o processo de conhecer. Dessa forma, o currículo necessita ser organizado de forma integrada mediante o eixo comum “trabalho-ciência-tecnologia-cultura [para que assim seja] capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos, ressignificar os saberes e experiências” (SILVA, 2013, p. 74-75), não se tratando, da realização de atividades de trabalho, ou de ciência, ou de tecnologia, ou de cultura separadamente, mas com relação interdisciplinar entre todas.

O docente é uma peça muito importante desse quebra-cabeça, pois é ele o responsável por promover os espaços de aprendizagem diferenciados nessa nova estrutura do Ensino Médio, mas para isso

não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios de cada conteúdo. (KUENZER, 2013, p. 93-94).

Outro fator importante, que está estritamente vinculado ao SI, é a avaliação emancipatória que busca uma forma qualitativa de avaliar o processo em detrimento da visão quantitativa das avaliações tradicionais. Para Ferreira (2013) a avaliação emancipatória

vem especialmente pelo acompanhamento das atividades organizadas no SI, desenvolvidas através de projetos, com o envolvimento de todos os professores das demais disciplinas, dando aporte aos conhecimentos

formais na resolução de problemas da vida dos alunos. (FERREIRA, 2013, p. 200).

Assim, esse tipo de avaliação foca no processo de ensino/aprendizagem vendo-o de forma contínua considerando o tempo que cada um aprende.

Os métodos da avaliação emancipatória consistem em atividades variadas, como elaboração de textos, gráficos e mapas, bem como “estudo de casos, portfólios, questões dissertativas, produção de jogos lógicos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas, elaboração de diários de campo” (FERREIRA, 2013, p. 201) entre outras formas, podendo ser desenvolvidas individual ou coletivamente. Assim, procura-se superar a classificação e exclusão, priorizando a consciência crítica, a autonomia e a emancipação dos educandos, não cabendo mais a nota (forma quantitativa) como elemento de avaliação, mas conceitos (forma qualitativa), a fim de se considerar o processo ao longo do ano letivo. Então, o acompanhamento desse processo resulta em um parecer descritivo de cada estudante, de construção coletiva dos educadores considerando as aprendizagens e as dificuldades dos jovens estudantes.

O EMP do Rio Grande do Sul ainda é relativamente novo, sendo ainda um caminho a ser construído por toda a comunidade escolar. Nosso olhar voltou-se basicamente para os textos norteadores dessa proposta, não considerando aqui, uma visão de como se concretizou dentro do ambiente escolar. Mas, nesse contexto, é visto uma possibilidade de mudança real, no entanto sabemos que uma efetiva transformação não ocorre da noite para o dia, mas demanda tempo, persistência e colaboração dos sujeitos envolvidos.

2.3 “Sucesso” escolar

Falar de “sucesso” escolar se torna uma tarefa difícil, uma vez que ao procurar uma bibliografia consistente e que possa nos trazer conceitos e pesquisas acerca dessa temática não foram encontrados muitos estudos relativos a ela. Para nos guiar nessa jornada contamos com autores como Lahire (1997), Galvañ, Blanco e García (2013) além de documentos oficiais brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a Conferência Nacional de Educação (CONAE)

de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Assim, quando se fala de “sucesso”, há uma necessidade de definição, uma vez que esta palavra é de cunho abstrato, já que cada pessoa pode dar um sentido a ela dependendo de suas expectativas. Segundo o dicionário *online* Michaelis (2014) a palavra pode ser sinônimo de êxito, resultado feliz. Logo, o “sucesso” escolar está relacionado ao êxito do educando no processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, há uma dificuldade de conceituar o que é “sucesso” escolar, uma vez que esta definição sofre variações ao longo da história.

Tanto a definição de “sucesso” quanto de “fracasso” escolar

não são evidentes por diversas razões: de uma lado, porque o tema do “fracasso” (ou do “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do “fracasso” e do “sucesso” variam historicamente [...] institucionalmente [...] e socialmente [...]. Portanto, estamos lidando aqui com noções relativas de extrema variabilidade. (LAHIRE, 1997, p. 54).

Esse pensamento é compartilhado também por Zago (2011, p. 63) que afirma que ao analisar os processos de “fracasso” e “sucesso” escolar é necessário considerar as transformações ocorridas ao longo do tempo, uma vez que o sentido e consequência desses fenômenos se alteram. Sendo construído historicamente, os fenômenos de “sucesso” e “fracasso” relacionados à escolarização “mantém estreita relação com as transformações econômicas, políticas e sociais da sociedade e suas exigências em termos de conhecimentos e habilidades que são requisitados no trabalho e demais instâncias da vida social” (ZAGO, 2011, p. 63). Isso se exemplifica nas próprias exigências do mundo do trabalho, uma vez que se exige cada vez mais qualificação e especialização.

Com isso, para a presente pesquisa, entendemos que o “sucesso” escolar não se restringe apenas à escolarização dos educandos, mas está relacionado à sua formação enquanto sujeito social. Isso se deve ao fato de que na própria LDB de 1996 em seu artigo 2º menciona que a educação tem por objetivo o desenvolvimento integral do sujeito, bem como sua preparação para a prática da cidadania e sua qualificação para a inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Assim, o “sucesso” escolar depende da concretização destes objetivos da educação dispostos na LDB, ou seja, de fatores que levem o educando ao seu desenvolvimento enquanto sujeito em sua plenitude, não se relacionando assim,

apenas com o resultado de avaliações quantitativas realizadas pela escola e pelo próprio sistema educacional.

Logo, no que se refere ao “sucesso” escolar tomamos como base o conceito abordado pela Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010) que propõe acesso, permanência e “sucesso” de todos brasileiros e brasileiras nas escolas, ou seja, prima pela democratização e universalização da educação, almejando ainda a qualidade do ensino público.

Como afirmado na CONAE (2010, p. 62)

o acesso é, certamente, a porta inicial para democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade.

Sabemos que o acesso à Educação Básica vem aumentando consideravelmente, inclusive no Ensino Médio, alterando o foco de debates para a permanência e “sucesso”. O que é afirmado pelo Documento Orientador para o ProEMI quando aponta que “apesar da maior democratização no acesso ao sistema escolar, a adequação idade/série/ano educacional ainda é um desafio, principalmente na faixa de 15 a 17 anos de idade, em que só 50,9% dos estudantes estão na série/ano adequado” (BRASIL, 2013b, p.3-4). Isto é, aproximadamente a metade dos jovens está nas faixas de abandono ou distorção idade/série/ano (BRASIL, 2013b), sujeitos estes que apesar do acesso não conseguiram permanecer e ter “sucesso” dentro do sistema educacional.

No entanto, podemos notar que essa não é uma problemática exclusiva do Brasil, uma vez que Galvañ, Blanco e García (2013) aponta tal realidade também na Espanha. Ao falar de “sucesso” escolar os autores apontam a dificuldade encontrada em seu país em relação à distorção idade/série/ano. Segundo os autores (2013, p. 267)

los informes nacionales e internacionales confirman que es insostenible el actual nivel de abandono e insatisfacción de los jóvenes hacia la escuela. En términos educativos, el problema no se resuelve únicamente desde el propósito de retener cada vez a más jóvenes mayores de 16 años dentro del sistema formativo; es necesario además, que transiten por él con éxito.

Também encontramos uma pesquisa substancial em relação às situações de “sucesso” e “fracasso” escolar na França, onde Lahire (1997) desenvolveu um estudo sobre o “sucesso” escolar em meios populares, no qual as situações de

“fracasso” escolar são aparentemente iminentes. Lahire (1997), ao discutir a cerca de “sucesso” escolar, estabelece em seus estudos as consonâncias e dissonâncias entre as socializações familiares e escolares para a compreensão dos processos de “sucesso” ou “fracasso” dentro do sistema educacional, apontando cinco temas relacionados à família pertinentes de serem analisados, uma vez que influenciam o desempenho escolar dos educandos. São eles: “as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico” (LAHIRE, 1997, p. 20). No entanto, as diversas configurações familiares em relação a esses cinco temas nos mostram a complexidade do processo escolar e as diversas formas de se conseguir o “sucesso” no sistema educacional, podendo ocorrer em meios adversos e improváveis, indo contra, muitas vezes das próprias expectativas e estatísticas.

O autor apresenta em sua pesquisa a estreita relação entre a família e a escola no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Para Lahire (1997, p. 19)

se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” ou o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevados de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência uma da outra.

Com isso, o autor aponta que o “sucesso” escolar está mais suscetível de ocorrer quando as “regras do jogo” de ambos os espaços de socialização, tanto da família quanto da escola, estão em harmonia, ou seja, quando não há contradição entre as exigências e obrigações escolares e familiares. Assim, Lahire (1997) aponta que, o “sucesso” ou “fracasso” dos sujeitos em formação se dá pelos processos de socialização e não dependem apenas dos elementos familiares analisados.

Ao analisar os processos de ensino/aprendizagem dos estudantes de forma genérica como é feito em pesquisas quantitativas e estatísticas, Lahire (1997, p. 31) aponta que os

diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” [...] tendem a fazer esquecer que as combinações entre dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de êxito comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados, podem esconder às vezes estilos de “sucesso” diferentes.

Então, ao estudar os perfis dos estudantes, Lahire (1997) primou pela singularidade dos casos, evidenciando o que muitas vezes não é percebido em pesquisas quantitativas, que generalizam os processos pesquisados. Com isso, fica evidente que o “sucesso” escolar não depende de fatores isolados, mas de combinações e configurações distintas, tornando cada processo de ensino/aprendizagem único.

Ao analisar alguns documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, além da LDB de 1996 e a CONAE já vistos, percebemos que o “sucesso” escolar, bem como a permanência, estão presentes como temas de debate, entretanto não é dada ênfase a estas dimensões, o que é visto nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013c, p. 13) que descreve “que a permanência e o sucesso do estudante na escola têm sido objeto de pouca atenção. Em outros documentos acadêmicos e oficiais, são também aspectos que têm sido avaliados de modo descontínuo e escasso”, o que podemos observar no novo Plano Nacional de Educação - PNE (2014) que não menciona especificamente o “sucesso” escolar em suas metas.

No PNE aparece o “sucesso” escolar de forma implícita na meta dois quando coloca a intenção de garantir a conclusão de pelo menos 95% dos estudantes do ensino fundamental em idade/série/ano recomendado (BRASIL, 2014b). Já na estratégia 2.4, da mesma meta, está descrito o “sucesso” escolar de forma explícita, tratando do “sucesso” escolar dos beneficiários do programa de transferência de renda, restringindo a questão do “sucesso” a uma parcela dos estudantes do ensino fundamental (BRASIL, 2014b). Parcela esta, que mais necessita de políticas para inclusão, uma vez que “aqueles que vivem em condições de maior privação são os mais suscetíveis ao sofrimento, pois encontram-se em situação de vulnerabilidade” (RIZZINI, 2001, p. 27), necessitando, assim, de medidas como esta.

Nesse documento encontramos a palavra “sucesso” apenas três vezes, mostrando que apesar da pretensão de se falar de “sucesso” para estudantes das escolas brasileiras estamos longe de dialogar e criar metas para o “sucesso” escolar, uma vez que ainda é um desafio a universalização do acesso e a permanência em alguns níveis do sistema educacional brasileiro.

Com isso, percebemos que as discussões sobre “sucesso” escolar no plano dos documentos oficiais é incipiente. Entretanto, entendemos que o “sucesso” escolar não se restringe apenas ao rendimento e desempenho dos educandos,

antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. [...] Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro. (BRASIL, 2010, p. 62).

O conceito de “sucesso” para além das taxas de aprovação também está disposto nas DCNEB ao referir-se à etapa do Ensino Médio, quando coloca que

é expectativa que estas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania. (BRASIL, 2013c, p. 149).

Nessa passagem, vemos que para além do “sucesso” no processo de ensino/aprendizagem, está o “sucesso” na constituição da cidadania, uma prerrogativa de todos os estudantes brasileiros.

Assim, o “sucesso” escolar está entrelaçado não somente com os níveis e taxas de aprendizagem, mas também depende das relações que se estabelecem no cotidiano escolar que possam trazer qualidade a esta aprendizagem. Com isso, sabemos

que el éxito escolar es un constructo complejo, con múltiples dimensiones en las que se entrelazan aspectos biográficos-personales y aspectos socio-históricos e institucionales. Estudiar el éxito escolar más allá del referente de la rendición de cuentas, nos parece una tarea necesaria y urgente. (Galvañ, Blanco e García, 2013, p. 268).

Logo, notamos que o “sucesso” dentro do sistema escolar está para além da progressão de séries ou etapas e da conclusão da Educação Básica. Está associado ao desenvolvimento tanto pessoal quanto social dos sujeitos que ingressam no sistema de ensino e depende de diversos fatores, sendo estes internos ou externos a escola. Para tanto, escolhemos como fator de análise a relação entre o “sucesso” escolar dos estudantes e as práticas pedagógicas diferenciadas realizadas por educadores. Para isso, realizamos uma breve revisão de literatura, na qual o “sucesso” escolar era tema de análise.

Ao pesquisar no Banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), em 12 de fevereiro 2015, com o filtro Área de Conhecimento Educação e o termo “Sucesso” Escolar foram encontradas 32 publicações, sendo que nestas apenas 10 referiam-se ao “sucesso” escolar de

educandos da Educação Básica. As demais mencionam o “sucesso” da gestão, de professores em sua trajetória dentro da escola, fracasso e evasão escolar, entre outros temas. Isso apresenta a carência de bibliografia e pesquisa sobre a temática do “sucesso” escolar, sendo destes trabalhos nove dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

A dissertação de mestrado de Loane Marzia Lopes Costa intitulada *Sucesso Escolar: Uma Abordagem Multirreferencial* consiste em uma pesquisa realizada com um sujeito pertencente a uma comunidade com alto índice de analfabetismo. Nela foram apontados os fatores envolvidos na trajetória de “sucesso” escolar deste estudante, tais como, a moral e ética recebida dos pais, o grande senso de responsabilidade, capacidade de exercer estratégias e autonomização dos estudos, indo contra ao contexto onde está inserido (COSTA, 2011). Temos ainda a dissertação de mestrado de Andrea Aparecida de Araújo Zica intitulada “O Projeto Incubadora de Talentos”: A Experiência Escolar e Familiar dos Bolsistas que trata de um estudo com estudantes provenientes de camadas populares, apresentando o “sucesso” escolar destes sujeitos que foram premiados com a inserção em um ambiente destinado a jovens dos meios sociais mais favorecidos. Apresenta esse “sucesso” escolar como estatisticamente improvável. O estudo apontou que, para os sujeitos da pesquisa, o investimento na manutenção dessa oportunidade de estudos é considerado a chance para a inserção no novo ambiente escolar, o fator socioeconômico é o mais importante na socialização no novo ambiente e a importância da figura materna e da organização da rotina doméstica no “sucesso” da trajetória escolar desses jovens (ZICA, 2011).

Há ainda a dissertação de mestrado de Valmir Almeida Passos intitulada *Educação de Jovens e Adultos: Fatores e Estratégias dos que Permanecem e Conseguem Sucesso Escolar*. Nessa pesquisa foi analisada a construção dos processos de permanência e “sucesso” escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA onde os índices de evasão e fracasso escolar são frequentes. Foi concluído que esses sujeitos desenvolveram estratégias dentro e fora da escola que possibilitaram a permanência e o “sucesso” escolar, tais como uma nova relação com a escola, a aquisição de um capital cultural que lhes possibilitou ascensão social e no mundo do trabalho (PASSOS, 2011).

Outra dissertação de mestrado é de Margarete Maria Chiapinotto Noro intitulada *Gestão de Processos Pedagógicos no Proeja: Razão de Acesso e*

Permanência que tem por objetivo problematizar a gestão pedagógica vinculada aos processos de acesso, permanência e “sucesso” escolar de estudantes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O trabalho concluiu sobre a importância das políticas públicas na garantia da permanência dos educandos, bem como a importância das relações familiares e de amizade para o “sucesso” escolar, a fragmentação do currículo, que é composto por disciplinas pode dificultar o aprendizado, influenciando o abandono por parte de estudantes do PROEJA (NORO, 2011).

Ainda, apresenta-se a dissertação de mestrado de Alessandra Aparecida de Carvalho intitulada Perfil Sociocultural e Percorso Escolar de Jovens Rurbanos com Curso Superior: Ex-Alunos da Escola Estadual do Distrito de Mercês de Água Limpa - Minas Gerais. Esta pesquisa trata do “sucesso” escolar de jovens que contrariando as estatísticas ingressaram na escolaridade em nível superior. Concluiu-se nessa pesquisa que o ingresso ao curso superior desses sujeitos deu-se devido às condições materiais adequadas, ao empenho familiar, a presença da Igreja, a forte presença da escola, o desejo de herança do capital cultural por parte dos estudantes. O que se configura em uma rede de apoio a esses jovens (CARVALHO, 2012).

Já a dissertação de mestrado de Marina Hakime Contini de Siqueira intitulada Aprovação no Vestibular como Sucesso Escolar: As Contribuições de um Cursinho Popular teve como objetivo compreender como se desenvolve o acesso ao ensino superior para estudantes do ensino pública, considerando o Cursinho Alpha preparatório para o vestibular. A pesquisa contou com os estudos de Bourdieu e Lahire. A partir da pesquisa surgiu um novo questionamento no qual se pergunta em que medida os estudantes do Ensino Médio de escolas públicas que ingressaram no ensino superior pertencem realmente às classes populares? (SIQUEIRA, 2012).

E por fim, a dissertação de mestrado de Thalita Coelho Dantes intitulada O Uso Social do Currículo: Relações Entre o Sucesso Escolar de Alunos de uma Escola Pública e o Ensino de História pesquisa trata do “sucesso” escolar de estudantes de escola pública na disciplina de história, considerando o capital cultural destes sujeitos. Concluiu-se na pesquisa que os documentos que direcionam a educação (o PCN e a Proposta Estadual de São Paulo), documentos estes analisados, não permitem que os estudantes sejam sujeitos de sua aprendizagem e

estabeleçam vínculo com a disciplina, tornando-a útil. Ainda percebeu-se a relação entre o desempenho dos estudantes, o capital cultural e a posição social familiar (DANTES, 2012).

Sendo o único estudo de âmbito de doutorado, a tese de Marlice de Oliveira Nogueira intitulada Pais Professores e a Escolarização dos Filhos – Este trabalho trata da influência de se ter ao menos um dos pais (pai ou mãe) professores no “sucesso” escolar do estudante. Como resultado é visto os pais professores se mobilizam intensamente para favorecer a escolarização dos filhos, mas que esta mobilização não se dá de modo homogêneo à diferentes famílias. Foi constatado, nesse estudo, que as famílias contribuem para produzir nos estudantes disposições para o “sucesso” escolar e construir experiências escolares positivas, podendo ser visto ainda, que o trabalho educativo dos pais professores é possível devido sua experiência docente e de sua formação profissional (NOGUEIRA, 2011).

Ao analisar estes estudos, notamos que apesar de se ter pesquisado o “sucesso” escolar dos estudantes da Educação Básica, sendo eles tanto do ensino fundamental quanto Ensino Médio, em diferentes modalidades, o “sucesso” escolar está estritamente ligado às relações família e escola. Entretanto, vemos que a relação entre família e escola deve considerar as transformações que ocorreram nas configurações familiares. Segundo Rizzini (2001, p. 28) “as complexas e rápidas transformações políticas, econômicas e sociais, ocorridas nas últimas décadas, coincidem com mudanças significativas da vida familiar”. Com isso, as famílias passam a se organizarem de forma diferente que geram alguns impactos na vida de crianças e jovens frequentadores das escolas.

Essa nova configuração familiar pode ser marcada: pela tendência das famílias serem menores, já que algumas são chefiadas apenas por um dos pais, geralmente a mãe, sendo influência também a redução do número de irmãos; pela tendência das famílias terem uma mobilidade maior, decorrente da corrente migratória; pela restrição da mobilidade das crianças em contextos urbanos reduzindo sua autonomia; pela redução do tempo que as famílias ficam juntas devido ao aumento de familiares que trabalham fora de casa, incluindo as mulheres que antes tinham sua jornada de trabalho em casa, passa a ter uma jornada dupla, atuando tanto no trabalho doméstico quanto no mercado; pela tendência das famílias serem menos estáveis socialmente decorrente dos divórcios, separações, novas uniões, ou ainda mulheres que criam seus filhos sem um parceiro; pela

modificação da dependência entre gerações, marcada pela diminuição da dependência das gerações mais velhas às mais novas; pela individualização das famílias que se tornaram mais nucleares; pela diversidade da configuração familiar, sendo constituída por apenas um dos pais, geralmente a mãe, ou crianças criadas pelos avós, ou por casais homossexuais; e, pela dinâmica dos papéis parentais que muitas vezes são alterados (RIZZINI, 2001).

Todas essas transformações familiares trazem um novo panorama para a relação família e escola, já que essas mudanças influenciam crianças e jovens, sujeitos inseridos no ambiente escolar. Com isso, vemos que além do apoio familiar, que muitas vezes é frágil devido à diversos fatores familiares, como por exemplo a ausência da mãe que possui uma jornada dupla de trabalho, é necessária uma rede de apoio para que essas crianças e jovens consigam se desenvolver de forma plena. Entretanto, sem tirar o mérito e a importância da família e da relação família e escola para o “sucesso” escolar, é visto que nenhuma das publicações levantadas faz menção à relação entre o “sucesso” escolar dos estudantes e as práticas pedagógicas dos educadores, o que é motivo de análise nessa pesquisa.

Enfim, o “sucesso” escolar está atrelado a questões históricas, sociais e institucionais, dependendo de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Assim, esse fenômeno não é determinado por fatores isolados, mas por uma gama de elementos internos e externos à escola. A partir dos documentos oficiais analisados, observamos que o “sucesso” escolar está vinculado à concretização dos objetivos educacionais dispostos na LDB de 1996, e que aparece na CONAE de 2010 como formação do cidadão, indo além da formação escolar restrita ao quadro de notas dos educandos.

2.4 Práticas pedagógicas diferenciadas

São muitos os educadores que lançam mão de práticas pedagógicas diferenciadas em suas aulas buscando uma qualificação em seu trabalho a fim da construção do conhecimento com seus educandos. A definição de prática, segundo o dicionário *online* Michaelis (2015a), é “ação ou efeito de praticar. [...] Exercício de qualquer ocupação ou profissão. [...] Modo ou método usual de fazer qualquer coisa.

[...] Maneira de proceder; uso, costume. [...] Efetuar, executar, realizar”. Ao analisarmos a prática realizada pelo educador, podemos dizer então que a prática pedagógica é o ato realizado por ele em sua função docente, no cotidiano escolar, sendo dentro ou fora de sala aula, com o intuito do ensino/aprendizagem.

Já a palavra diferenciada, é conceituada pelo dicionário *online* Michaelis (2015b) como: “que se diferenciou”; e diferenciar é “fazer diferença ou distinção entre”; “distinguir-se por alguma diferença”. Assim, quando falarmos em práticas pedagógicas diferenciadas, aqui, estamos referindo-nos ao saber-fazer pedagógico intencional e consciente que de alguma forma seja distinto, diferente das práticas tradicionais na qual o educador é o detentor da palavra e da única verdade.

Com isso, ao falar de práticas pedagógicas diferenciadas não podemos esquecer dos preceitos abordados por Paulo Freire, nosso mestre da pedagogia da humanidade, isto é, de uma pedagogia voltada para seres humanos, indo além de um ensino/aprendizagem que visa a formação para o mercado do trabalho. Freire (2011a; 2011b) sempre denunciou a educação que fosse marcada pela transmissão de conhecimentos por meio de uma verborragia dos educadores. Essa educação era definida por este pensador de concepção bancária da educação (FREIRE, 2011a).

A concepção bancária vê os educandos como simples receptores dos conteúdos a serem transmitidos pelo educador a estes. Deste modo, o educador realiza depósitos de conteúdos narrados por ele nos educandos. Assim,

a narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. (FREIRE, 2011b, p. 80).

Com isso, a concepção bancária tem o educando como objeto e não como sujeito do processo de construção do seu conhecimento, uma vez que o saber é uma transferência feita pelo educador ao estudante num processo de transmissão “dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2011a, p. 81). Portanto, nessa visão de educação, os conhecimentos que o educando possui de suas vivências, de sua realidade, construídos ao longo de sua trajetória de vida fora da instituição são desconsiderados, sendo legitimados apenas os conhecimentos que a escola tem a oferecer, podendo ser estes alheios e distantes dos estudantes.

Aos educadores cabe expor os conteúdos de forma narrada e nessa narração, os conteúdos tendem a estagnar-se, a parecerem mortos diante das dimensões palpáveis da realidade, uma vez que

falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam mais significação. A palavra, nesta dissertação, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2011a, p. 79-80).

E nessa concepção de transmissão do conhecimento, ao receberem os conteúdos os educandos entram num processo de adaptação ao mundo, em detrimento de seu poder de transformação deste. Uma vez que, com o depósito dos conteúdos, "ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe a educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção 'bancária', tanto mais 'educados', porque adequados ao mundo" (FREIRE 2011a, p. 88). Com isso, a educação bancária tem poder de adaptação e não de transformação.

Temos que ter em mente que o educando não chega na escola vazio, oco como propõe a educação bancária. Ele possui seus saberes que devem ser considerados pelos educadores na construção dos conhecimentos. Já que uma educação comprometida com a formação do educando

...não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo. (FREIRE, 2011a, p. 94).

A educação que Freire defendia e que hoje almejamos, considera o educando como sujeito do processo ensino/aprendizagem ao lado do educador, uma vez que não existe ensinar sem aprender e vice-versa (FREIRE, 2011b). A partir disso, o educando atinge o patamar de sujeito produtor de saber e se tem a convicção de que ensinar não se remete a transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades

para a sua construção de forma conjunta, educador e educando, dois sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Assim,

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2011b, p. 25).

Isso não quer dizer que o educador possa abdicar de sua função de conhecedor, ao contrário, ele tem que ter uma base sólida em sua formação para que assim, consiga aguçar a curiosidade dos educandos para a descoberta dos saberes. Isso porque, segundo o Freire (2011b), todo o saber está pautado na curiosidade do ser humano. É ela que faz com que o ser humano se mova na direção dos conhecimentos. E uma das tarefas do educador é instigar a curiosidade dos educandos, transpondo a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

A diferença entre essas curiosidades está na qualidade e não na essência. Uma vez que a curiosidade ingênua está associada ao senso comum enquanto a curiosidade epistemológica está vinculada a uma rigorosidade metódica. Ocorre uma superação e não uma ruptura de uma para a outra. Entretanto, a curiosidade, nos dois casos, é vista como

inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2011b, p. 33).

A curiosidade epistemológica está estritamente ligada à pergunta, que para Freire, segundo Oliveira (2011, p. 41) é

una de las categorías básicas de comprensión del acto educativo. La pregunta forma parte del proceso de la existencia humana, y es fundamental para la formación del ser humano. La pregunta como parte de la existencia humana está vinculada a la curiosidad, a la problematización del hombre sobre él mismo y sobre la realidad social, a su formación humana, ética y política y a la relación dialógica entre los hombres y las mujeres.

Com isso, estimular essa pergunta, realizar a reflexão crítica da própria pergunta, o que é pretendido com ela é uma das tarefas do educador. No entanto, não se pode reduzir seu trabalho em um vaivém de questionamentos, pois são

necessários momentos explicativos e narrativos. O que deve ocorrer é uma dialogicidade na relação educador/educando, na qual ambos sejam sujeitos capazes de falar e ouvir de forma a assumirem-se epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2011b).

Vale ressaltar, ainda, que o ato de perguntar deve ser legítimo, e não um jogo em que as perguntas já levam a respostas burocratizadas, estabelecidas e transmitidas anteriormente pelo educador. A pergunta necessita ter um sentido existencial, na qual educador e educandos se debruçam para ter uma explicação do objeto e não apenas uma descrição superficial (OLIVEIRA, 2011; FREIRE, 2011b). Assim, o educador precisa dar apoio ao educando para que ele mesmo supere suas barreiras a fim de compreender e inteligir o objeto e que a partir de sua curiosidade seja estimulado à busca constante que o processo do ensino/aprendizagem necessita (FREIRE, 2011b). É nesse sentido que o educador não pode ser um mero transmissor dos conteúdos, pois assim ele estaria somente domesticando e adaptando o educando para o mundo e não o formando.

Outro ponto importante levantado por Freire (2011b) é a forma como o educador considera o educando. O autor aborda a necessidade de considerar e respeitar a realidade e os saberes que os educandos possuem, para que assim se construa um conhecimento de forma mais concreta. Nas palavras do autor “o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (FREIRE, 2011b, p. 62). Isto é, ao ensinar o educador precisa levar em conta o contexto do estudante, seus conhecimentos prévios e, partindo deles, ir além.

Como educador, não se pode de forma alguma desconsiderar o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2011b, p. 79) dos educandos, sua forma de compreender e explicar o mundo em que vive, isto é, a leitura de mundo. No entanto, como educador, tem o dever de, partindo desses saberes, atingir o conhecimento crítico dos objetos e conteúdos. O que é proposto aqui é que se utilize os conhecimentos prévios dos educandos como mola propulsora, como ponto de partida para se aprofundar no conhecimento do objeto, o que necessita um diálogo com os conhecimentos construídos historicamente, sejam eles do campo das ciências, literatura, artes entre outros, que estão, na maioria das vezes, dispostos em disciplinas. (PINTO, 2011; FREIRE, 2011c). Deste modo, respeitar a “leitura de mundo” do educando

é a maneira mais correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 2011b, p. 120).

Assim, considerar os conhecimentos prévios que os educandos possuem e trazem consigo para a escola, não significa deixar de dar os conteúdos, mas uma forma de entrelaçar ambos e superar o senso comum. Logo, partir dos conhecimentos que os educandos tenham não “significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se de um ponto a outro e *não ficar, permanecer [...] partir* do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar *nele*” (FREIRE, 2011c, p. 98). A partir disso, o educando aos poucos vai assumindo sua autonomia na construção de conhecimento do objeto, passando do senso comum a um saber epistemológico.

Essa autonomia se constrói a partir das experiências e das decisões tomadas. Por isso a importância do educando ser ativo na produção do seu saber. Não há autonomia anterior a tomadas de decisões, também ninguém pode ser sujeito da autonomia do outro, ou ainda não se torna autônomo de um momento a outro. A construção da autonomia é um processo de amadurecimento. “É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 2011b, p. 105). Então, a autonomia se constrói nas vivências do cotidiano escolar. Daí a importância de o educador criar possibilidades em que o educando consiga “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2011b, p. 42). A busca e construção da autonomia dos educandos deve ser constante por parte do educador que é comprometido com uma prática pedagógica voltada para a formação humana integral.

Nesse sentido, podemos dizer que

el papel del profesor consiste, entre otras cosas, en enseñar al alumno a aprender. [...] Los educadores necesitan asumir este postulado con mucha competencia, humildad y curiosidad epistemológica. Educar la curiosidad, considerando la construcción histórico-social de su subjetividad en la experiencia del aprendizaje. En la cotidianidad de la escuela, este postulado

pide sensibilidad pedagógica para tratar con las diferencias y, sobretudo, respetarlas. Pide un ejercicio de tolerancia. No aquella identificada con una aceptación acrítica de la diferencia, sino aquella identificada con la concepción freireana de tolerancia, que significa, sobretudo, el respeto a la ciudadanía del outro, sin reducirla, sin sufocarla, sin negarla políticamente. (ALMEIDA, 2011, p. 58).

Apesar do educador ter o importante papel de ensinar o educando a aprender e ao ensinar aprender com ele, essa ação não pode restringir-se ao simples ensinar a aprender “através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato de aprender. Ensinar a aprender só é válido [...] quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2011c, p. 112). Isto é, o processo de ensino/aprendizagem não pode esgotar-se em si mesmo, ele necessita ter um objetivo maior, o conhecimento do objeto, conteúdo, realidade, entre outros.

Entretanto, para que o educador consiga concretizar efetivamente seu papel dentro da concepção freireana no processo do ensino/aprendizagem é necessário que saiba escutar, pois apenas quem “escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2011b, p. 111).

O educador aqui almejado é um dos sujeitos do processo educativo, que não tem em sua palavra a verdade absoluta numa exposição autoritária de sua fala, mas que dialogicamente fala com seus educandos e não para eles. É “preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (FREIRE, 2011b, p. 114). E com isso, torna-se um educador autoritário desconsiderando o outro sujeito do processo formativo, o educando.

A relação estabelecida entre educador e educando precisa ser horizontal, já que é uma relação mútua de ensino/aprendizagem, na qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011b, p. 25). A respeito da horizontalização da relação estabelecida entre educador e educando, Almeida (2011, p. 59-60) apresenta ser uma relação recíproca de aprendizagem, sendo “*una relación bipolarmente dialéctica, donde no hay sólo el enseñar, ni sólo el aprender. Eso significa, entre otras cosas, renunciar cada vez más al papel de aquel profesor depositario del conocimientos*”. Somente com uma relação horizontal o educando

será considerado como um dos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem, na qual sua voz será ouvida e considerada, bem como sua relação com o mundo e seu 'saber de experiência feito'.

Com isso, não se pode desconsiderar a escuta consciente por parte do educador em privilégio de sua fala. Uma vez que, igualmente importante ao ensino/aprendizagem dos conteúdos, está o papel socializante que a escola exerce e que tem na escuta um de seus elementos. Entretanto, o ensino dos conteúdos realizado através da transferência do saber é enfatizado em detrimento do caráter socializador que a escola possui e que é, muitas vezes, negligenciado (FREIRE, 2011b). Para Freire,

a desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 2011b, p. 113).

Precisamos entender a educação como um processo maior, e não somente como função de transmitir os conteúdos aos educandos, mas tomá-la como processo de formação do ser humano, e como

prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 2011b. p. 142).

Logo, o educando necessita ser considerado um dos sujeitos do processo de formação, "*ser sujeito, en este sentido, es estar integrado en la realidad social, y ser capaz de problematizar y transformar la realidad. Es ser el agente cognitivo y cultural en el proceso de relación con el mundo*" (OLIVEIRA, 2011, p. 43). Assim, a educação está para além de conteúdos e de objetos isolados, mas se funda em um processo em que estes estão estritamente ligados à realidade. Já que na ação educativa necessitam ser "*enfatizados los elementos subjetivos y relacionales del proceso, es decir, sus sujetos, el/la profesor/a y el alumnado y la relación dialógica establecida entre ellos. El contenido pasa a tener significado a partir de los sujetos*" (OLIVEIRA, 2011, p. 46).

Enfim, a todos esses elementos relacionados a uma educação que considere o educando como sujeito de seu processo de conhecer é que estão pautadas as práticas pedagógicas diferenciadas. É necessário que o educador consiga instigar a curiosidade dos educandos para a construção do conhecimento de forma efetiva. Não é possível aguçar a curiosidade epistemológica, tão necessária para produção do conhecimento, apenas com práticas narrativas e expositivas. São necessárias essas práticas pedagógicas diferenciadas para a qualificação da formação humana, pois somente assim, estaremos formando os seres humanos a partir da sua “vocação para o ser mais”. Freire, no conjunto de sua obra, menciona a “vocação do ser mais” dos seres humanos como sua capacidade de busca a partir de sua consciência de ser inacabados. Foi a consciência do inacabamento do ser humano que proporcionou a educação, o ensino/aprendizagem. É devido à “vocação do ser mais” que homens e mulheres buscam curiosamente o conhecimento de si mesmos e do mundo.

Assim, nesse estudo voltamos nosso olhar para as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores, bem como o “sucesso” de jovens estudantes que participaram dessas práticas no contexto do Ensino Médio Politécnico, abordando ainda as juventudes presentes no cotidiano escolar. Com isso, após dialogarmos com autores que tratam de tais temáticas, apresentamos o caminho que trilhamos para a concretização da pesquisa.

3 UM OLHAR QUALITATIVO SOBRE O CAMINHO TRILHADO

A pesquisa proposta neste estudo teve como problemática: **como as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores podem contribuir na construção do sucesso escolar de jovens estudantes do Ensino Médio em escolas públicas?**

Pautando as bases metodológicas em uma abordagem qualitativa, vemos no estudo de caso a melhor forma de investigar tal questionamento. A pesquisa qualitativa “se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado em primeira instância pelos próprios pesquisadores” (MINAYO, 2010, p. 22). Assim, a pesquisa de cunho qualitativo não tem respostas imediatas e exteriores ao sujeito, mas atinge questões particulares referentes a ele, já que nessa abordagem uma grande relevância se dá à interpretação dos dados, que se concretiza de acordo com o olhar que o pesquisador tem sobre o fenômeno pesquisado.

São apresentadas cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa indicadas por Bogdan (TRIVIÑOS, 2010). São elas:

1 – A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave – Os dados da pesquisa sempre partem de uma realidade ou fenômeno social concreto e o pesquisador tem um papel imprescindível no olhar para tal realidade, tendo consciência de sua complexidade.

2 – A pesquisa qualitativa é descritiva – O pesquisador realiza a descrição dos fenômenos o mais fielmente possível, considerando a totalidade do fenômeno inserindo-o em seu contexto, realizando um retrato da realidade.

3 – Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto – Tal pesquisa estuda o processo dos fenômenos, não estando preocupada apenas com as aparências dele, mas com sua essência.

4 – Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente – Não tendo hipóteses, a pesquisa qualitativa parte dos fenômenos sociais que são interpretados em seu contexto chegando ao nível da abstração, ao conceito.

5 – O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa – Os pesquisadores dão relevância ao estudo do que pensam os sujeitos sobre as suas

experiências, sua vida e seus projetos, para que assim desvele o invisível e detecte o real significado que os sujeitos dão ao fenômeno estudado.

A escolha do tipo de pesquisa, dentro da abordagem qualitativa, foi o estudo de caso. Isso ocorreu devido ao fato deste tipo de pesquisa ter se adequado melhor à investigação, uma vez que esta estratégia é utilizada quando se apresentam “questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19), situações em que a presente pesquisa encontrou-se. Assim, para a escolha do tipo de pesquisa consideramos as três condições bases dispostas por Yin (2001): o enfoque do questionamento, a impossibilidade de controlar os eventos contemporâneos e a localização espaço-temporal dos eventos analisados.

Logo, estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2001, p. 32). Sendo este estudo bem delimitado e de contornos visivelmente especificados e definidos. Para Triviños o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2010, p. 133). Com isso, tal tipo de pesquisa tem como característica um estudo descritivo e em profundidade de um determinado fenômeno social. Nessa pesquisa o estudo de caso foi a relação entre o “sucesso” escolar dos jovens estudantes e as práticas pedagógicas de seus educadores.

Os questionamentos que emergiram inicialmente como questões norteadoras deste estudo foram: Quem são os jovens sujeitos da pesquisa? Onde vivem sua juventude? Em que grupos sociais participam? O que pensam esses jovens sobre a escola que frequentam? Como as práticas pedagógicas diferenciadas são desenvolvidas nas escolas? Como os educadores realizam tais práticas? A partir do que esses educadores passaram a desenvolver suas práticas pedagógicas de forma diferenciada? O que os educadores dizem da utilização das práticas pedagógicas diferenciadas? E os jovens, o que dizem sobre as práticas pedagógicas diferenciadas utilizadas por seus educadores? Essas práticas pedagógicas diferenciadas influenciam na construção do “sucesso” escolar? Como?

3.1 A seleção das escolas

Para a seleção das escolas partimos de elementos concretos, ou seja, de dados obtidos através do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2015a), dados estes de rendimento das escolas nos anos de 2012 e 2013. Também utilizamos dados da Matrícula Inicial por Escola disponíveis no *site* da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2015) dos anos de 2012 e 2013. Entretanto, foram analisadas apenas as escolas públicas de Ensino Médio coordenadas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE por se tratar da região onde a pesquisa foi realizada, assim, todas as tabelas construídas consideram apenas as 53 escolas estaduais que têm Ensino Médio público e que sejam de âmbito administrativo da 8ª CRE. Sabemos que os dados estatísticos não são o único fator que demonstra o “sucesso” escolar dos educandos, no entanto, são fundamentais para entendermos o processo que ocorre dentro das escolas, a partir do movimento de suas matrículas.

Foram selecionadas duas escolas com realidades distintas, não para compará-las, mas para observar como se desenvolve o processo do “sucesso” escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio a partir das práticas pedagógicas diferenciadas de educadores nessas escolas. Assim, foram selecionadas uma escola rural, de fora da sede da 8ª CRE, no caso fora de Santa Maria, e uma escola urbana da sede da 8ª CRE, ou seja, uma escola santa-mariense localizada na cidade. Para essa seleção utilizamos os dados da Tabela 4 e da Tabela 5.

Tabela 4 – Escolas rurais de fora da sede - comparativo percentual 2012/2013

MUNICÍPIO	ESCOLA	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
		2012	2013	2012	2013	2012	2013
Itaara	Esc. Est. Ens. Médio de Itaara	59,5	74,1	22,3	20,9	18,2	5
Jaguari	Esc. Est. Ens. Médio Ijucapirama	91,3	93,3	8,7	0	0	6,7
São Francisco de Assis	Esc. Est. Ens. Médio João Octavio Nogueira Leiria	92	96	8	2,7	0	1,3
São Francisco de Assis	Esc. Est. Ens. Médio João Aguiar	94	81,3	4,5	16,7	1,5	2
São Sepé	Esc. Est. Ens. Médio Reinoldo Emilíio Block	81,8	86,5	6,8	10,8	11,4	2,7
TOTAL		83.7	86.2	10	14.6	6.2	4.2

Fonte: Baseado nos dados de Movimento do INEP e matrícula inicial da Secretaria Estadual da Educação do RS (BRASIL, 2015c; RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Tabela 5 – Escolas Urbanas da Sede – Comparativo Percentual 2012/2013

ESCOLA	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
Col. Est. Manoel Ribas	63,2	64,4	34,3	33,1	2,5	2,5
Esc. Est. Ens. Med. Profª. Maria Rocha	75,7	61,6	22,7	32,2	1,6	6,2
Esc. Est. Ens. Médio Cilon Rosa	55,4	72,9	44,5	13,8	0,1	13,3
Esc. Est. Ens. Médio Dr. Walter Jobim	57,6	68,5	30,4	22,5	12	9
Esc. Est. Ens. Médio Mal. Humberto de Alencar Castelo Branco	54,7	58,2	18,8	17	26,5	24,8
Esc. Bas. Est. Cicero Barreto	31,8	53	62,7	35,4	5,5	11,6
Esc. Est. Ens. Médio Dom Antônio Reis	47,2	60,6	48,8	16,9	4	22,5
Esc. Est. Ens. Médio Profª. Naura Teixeira Pinheiro	72,4	66,9	10,4	23,8	17,2	9,3
Inst. Est. Ed. Olavo Bilac	71,4	69,2	18	28,6	10,6	2,2
Inst. Est. Padre Caetano	73,1	71,3	26,9	25,9	0	2,8
Esc. Bas. Est. Érico Veríssimo	50,2	74,6	39,8	17,6	10	7,8
Col. Est. Padre Rômulo Zanchi	76,7	76,5	23,3	23,5	0	0
Col. Est. Coronel Pilar	70,7	84,2	19,9	8	9,4	7,8
Esc. Est. Ed. Bas. Profª. Margarida Lopes	64,8	71	24,9	28	10,3	1
Esc. Est. Ed. Bas. Ir. José Otão	50,3	72,1	30,7	12,6	19	15,3
Esc. Est. Ed. Bas. Augusto Ruschi	56,6	64,7	32,6	26	10,8	9,3
Col. Est. Tancredo Neves	85	95,8	10,8	3,1	4,2	1,1
Col. Est. Profª. Edna May Cardoso	62,3	64,2	28,5	17,1	9,2	18,7
Esc. Bas. Est. Dr. Paulo Devanier Lauda – CIEP	61,1	80,5	24	9,7	14,9	9,8
Esc. Est. Ens. Fun. Humberto de Campos	100	*	0	*	0	*
Esc. Est. Ens. Médio Santa Marta	*	61,7	*	9,6	*	28,7
Inst. Est. Luiz Guilherme do Prado Veppo	65,7	72,8	22,7	16,2	11,6	11
Col. Tiradentes de Santa Maria	84,2	88,7	15,8	11,3	0	0
TOTAL	65	70.6	26.8	19.6	8.2	9.8

Fonte: Baseado nos dados de Movimento do INEP e matrícula inicial da Secretaria Estadual da Educação do RS (BRASIL, 2015c; RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Na Tabela 5 observamos um aumento de 5.6% na taxa de aprovação nas escolas da cidade de Santa Maria. Também vemos um aumento de 2.5% no índice de aprovação das escolas rurais que se localizam fora da sede da 8ªCRE (Tabela 4). Índices estes que acompanham o movimento das taxas de toda esta Coordenadoria, como é visto na Tabela 6.

Tabela 6 – Variação de Rendimento 2012/2013

	Total	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
		nº	%	nº	%	nº	%
2012	13.744	9.206	67%	3.440	25%	1.098	8%
2013	13.263	9.608	72%	2.669	20%	986	7%
Variação	-481	402	5%	-771	-5%	-112	-1%

Fonte: Baseado nos dados de Movimento do INEP e matrícula inicial da Secretaria Estadual da Educação do RS (BRASIL, 2015c; RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Observamos, ainda, na Tabela 6 uma queda do número de matrículas, o que reafirma o histórico de redução de matrículas no Ensino Médio brasileiro a partir de 2005 apresentando pequenas variações, tanto em queda quanto em aumento (COSTA, 2013; KRAWCZYK, 2014). Essa queda de 3,5% das matrículas ocorre em contraponto à abertura de mais uma escola de Ensino Médio pertencente a 8ª CRE. A Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta, que possuía até 2012 apenas o ensino fundamental, passa a oferecer também o Ensino Médio a partir de 2013, contando com 93 matrículas nessa etapa de ensino em 2013.

Contudo, a seleção das escolas não se deu pelo maior índice de aprovação em um determinado ano analisado, mas pela variação positiva desse índice. Com isso, foram selecionadas: uma escola rural, fora da sede da 8ªCRE, bem como uma escola urbana e da sede que obtiveram uma alta variação positiva de aprovação no período analisado. Entretanto, não foram considerados apenas esses dados estatísticos, observamos ainda a existência de educadores que realizavam atividades pedagógicas diferenciadas dentro dessas escolas. Assim, iremos tratar as escolas como Escola Rural a escola fora da sede e com localização rural e Escola Urbana a escola da sede com localização urbana, apresentando suas características a seguir.

3.2 O contexto das escolas pesquisadas: Um olhar apurado

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a Escola Rural é a única escola de Ensino Médio localizada em uma cidade com estimativa populacional de 5.299 pessoas em 2014 (BRASIL, 2015b). A escola contou com 214 jovens estudantes em 2012 e 160 em 2013. Tendo como aprovação 128 jovens estudantes em 2012 e 119 em 2013, apesar da queda do número de aprovação, se comparado ao número de matrícula inicial, o índice aumentou em 14,6%, um acréscimo considerável.

A Escola Rural é pequena e aconchegante. Tem um pátio grande, com a vista para os morros da região, na qual os olhos enxergam longe, típico de uma escola rural, possuindo ainda no pátio uma quadra de esportes coberta, diversão dos jovens que ocupam o local para jogos e encontros informais nos intervalos das aulas. Em contraponto com o grande espaço externo, a escola é pequena, com apenas três salas de aula, uma sala que comporta a secretaria, a sala dos educadores, a direção e um pequeno espaço para a cozinha, que é separada por uma divisória de madeira. A escola não conta com refeitório. A sala onde se localiza a biblioteca também é multiuso, incluindo no mesmo ambiente, além da biblioteca, o espaço com os computadores, que caracteriza a sala de informática, possuindo ainda, além dos livros e dos computadores uma mesa grande para as reuniões que ocorrem na escola. Apesar do espaço restrito, a escola possui um ambiente agradável, no qual me senti bem recebida e acolhida.

A escola conta com o transporte escolar da rede municipal para que os estudantes possam chegar até à escola. Assim, vemos que a escola é obrigada a seguir um calendário letivo atípico, acompanhando as atividades realizadas pelo município, mesmo sendo uma escola estadual. Nas palavras de Gabriela a escola

Não segue o calendário do estado, ela segue o calendário do município por causa do ônibus. Se o município faz uma paralisação, nós automaticamente precisamos fazer, porque aí não tem ônibus, aí nossos alunos não têm como vir pra escola (GABRIELA, 17/04/2015).

A educadora explica ainda que sua escola não faz greve juntamente com as demais escolas estaduais, uma vez que depois não conseguem recuperar as aulas, pois

quando o município entra em férias seus estudantes não conseguem frequentar as aulas devido à falta de transporte.

A Escola Rural representa uma realidade que se repete em muitos municípios pequenos do interior do estado do Rio Grande do Sul, onde somente é possível o transporte dos jovens que estudam em escolas públicas estaduais rurais a partir de um acordo entre estado e município e com o auxílio dos mesmos, apresentando reflexos na gestão escolar e também no ensino/aprendizagem.

Já a Escola Urbana é uma das 24 escolas que oferecem Ensino Médio em Santa Maria, localizada no centro da cidade, que tem como estimativa populacional de 274.838 pessoas em 2014 (BRASIL, 2015b). A escola oferece apenas o Ensino Médio e contou com 1.355 jovens estudantes em 2012 e 1.303 em 2013. Apesar da queda de matrícula de um ano para outro, a escola teve um aumento de aprovação de 751 em 2012, para 950 em 2013, alcançando um aumento no índice de aprovação de 17,5%, acréscimo que nos chamou a atenção.

A escola é grande e não tivemos acesso a todos os ambientes. Visitamos salas de aula, a sala da coordenação e direção, sala de informática, banheiros, sala dos educadores, sala de reuniões, entre outros espaços. A escola está locada em um prédio antigo e em má conservação, com goteiras entre outras problemáticas.

Nossa entrada nas duas escolas foi muito bem recepcionada e vista com bons olhos por parte dos sujeitos pertencentes ao ambiente escolar, sendo estes gestores, educadores, funcionários ou estudantes. Partimos do princípio de que tenha ocorrido devido à temática dessa pesquisa. Uma vez que estudar práticas pedagógicas diferenciadas que levam a situações de “sucesso” escolar dentro das escolas talvez tenha gerado uma maior abertura para o estudo. O que contradiz muitos relatos de resistência ao acesso às escolas públicas para projetos e pesquisas.

Enfim, sabemos que nossa experiência foi concretizada em ambientes específicos, nessas duas escolas, e com isso, não pode ser reproduzido em outros ambientes, ou até mesmo, nessas mesmas escolas com sujeitos diferentes. Também estamos cientes de que nosso olhar perante o ambiente e os sujeitos inseridos nele delinea um recorte a ser pesquisado, não estabelecendo, assim, uma realidade única sobre o fenômeno investigado. Entretanto, buscamos detalhar o mais fidedignamente o ambiente e a realidade que vivenciamos nos momentos de observações e também a partir das entrevistas.

3.3 A seleção dos sujeitos da pesquisa: o contato inicial

A pesquisa contou como sujeitos oito jovens estudantes do Ensino Médio que vivenciaram práticas pedagógicas diferenciadas em suas trajetórias escolares e duas educadoras que desenvolvem essas práticas, totalizando 10 sujeitos investigados. Contudo, foram analisados cinco sujeitos (uma educadora e quatro educandas) da Escola Urbana e cinco sujeitos (uma educadora e quatro educandos) da Escola Rural.

A seleção dos sujeitos passou primeiramente por uma busca e observação dos educadores das escolas a fim de confirmar a existência desses profissionais que trabalhassem com práticas pedagógicas diferenciadas. Assim, a partir de conversas com a equipe pedagógica da 8ª CRE, com a direção das escolas, além da observação do ambiente e do movimento da escola foi selecionada uma educadora da Escola Rural e outra da Escola Urbana.

Com isso, após uma conversa com essas educadoras, solicitamos a elas que indicassem quatro jovens estudantes para participar dessa investigação, já que ambas haviam trabalhado um ano com as turmas havendo uma trajetória juntos e o reconhecimento dos sujeitos desse processo. Assim, o convite foi feito aos jovens, sendo que da Escola Urbana foram escolhidos e aceitaram participar da pesquisa quatro estudantes do sexo feminino e na Escola Rural foram escolhidos e aceitaram participar da pesquisa três estudantes do sexo masculino e uma do sexo feminino. A seguir iremos apresentar com maior minúcia os sujeitos participantes da pesquisa.

3.4 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: um olhar atento

Como já mencionado anteriormente, nossa pesquisa contou com duas educadoras, sendo uma de cada escola, e oito jovens estudantes, sendo quatro de cada instituição escolar, tendo como princípio de seleção a realização de práticas educativas diferenciadas. A partir disso, buscamos realizar um olhar mais atento a

esses sujeitos, para que assim, eles não se tornassem apenas números em nossa pesquisa, mas que pudéssemos visualizá-los enquanto sujeitos.

Iniciaremos pelas duas educadoras que aqui serão chamadas de Gabriela e Maria. Ambas têm formação para trabalhar em Língua Portuguesa e esse é o componente curricular que desenvolvem na escola. Entretanto, Maria, atualmente, está encarregada em sua escola somente pelo Seminário Integrado. Já Gabriela, além das aulas de Língua Portuguesa, tem algumas turmas em que trabalha também o Seminário Integrado.

Maria, educadora da Escola Urbana, tem um jeito afetivo de tratar seus estudantes, e mesmo quando chama a atenção dos jovens é respeitosa. Em nossos encontros, sempre a vi sorrindo e em seu rosto podíamos ver a satisfação que tem em educar, que era visível principalmente quando falava de sua prática. Maria é uma pessoa muito organizada, tendo anotado em seu caderno todas as observações necessárias sobre seus estudantes. Atualmente, ela trabalha 20 horas, sendo apenas na Escola Urbana, talvez por isso conheça com tanta profundidade a realidade de seus educandos. Desde criança a educadora já gostava do ofício de ensinar, sendo esta a primeira opção dela ao escolher uma profissão. Já é formada há 24 anos e realizou especialização em Língua Portuguesa e em Literatura Brasileira e Portuguesa.

Gabriela, educadora da Escola Rural, é muito amigável com seus estudantes, sendo vista por eles como uma docente de “cabeça aberta”, que compreende a situação que os jovens estudantes estão passando, devido a isso, muitos deles têm nela uma amiga para expor seus problemas. Gabriela trabalha 50 horas, sendo 20 horas no estado, na Escola Rural, 24 horas em uma escola privada e seis horas em um cursinho preparatório para concursos. No entanto, não esconde seu sonho de poder trabalhar somente no estado, de preferência na Escola Rural, entretanto esbarra no fator financeiro. Também afirma que desde criança brincava de dar aulas, mas sua formação em Letras foi a terceira opção de curso superior. A educadora está formada há aproximadamente 15 anos e iniciou uma especialização em Língua Portuguesa, mas não concluiu.

Vemos que ambas educadoras já estão trabalhando com a docência há algum tempo, e apesar do desgaste do cotidiano escolar, das dificuldades de infraestrutura, da baixa remuneração, da falta de tempo, entre outros problemas que cercam as instituições escolares públicas, elas não foram engolidas pela lógica do

sistema. Apesar de diversas dificuldades que assolam as escolas, ambas educadoras conseguem realizar práticas pedagógicas diferenciadas, o que segundo elas mesmo relatam, demanda tempo e estrutura.

Quando voltamos o olhar para os jovens estudantes, procuramos reconhecer que jovens são estes, o que somente foi possível com o auxílio das educadoras, que em suas falas nos trouxeram um pouco da realidade desses sujeitos. Vale mencionar que estes jovens estudantes, assim como as educadoras, serão tratados aqui por nomes fictícios, para a preservação dos mesmos. Participaram da pesquisa cinco meninas e três meninos, sendo que na Escola Urbana as quatro entrevistas foram realizadas com meninas, e na Escola Rural, foram três meninos e uma menina que participaram desse estudo. As jovens da Escola Urbana são do 3º ano do Ensino Médio e frequentam a escola no período da manhã e os jovens estudantes da Escola Rural são do 2º ano do Ensino Médio e frequentam a escola no turno da manhã e um dia da semana, no turno da tarde, no qual é desenvolvido o Seminário Integrado, além de outros componentes curriculares. A seguir os jovens estudantes participantes:

- Beatriz é uma jovem estudante da Escola Urbana, que divide seus estudos com o trabalho. Segundo a menina, no período da manhã ela frequenta a escola e no período da tarde ela trabalha numa empresa da cidade. Isso foi possível devido o curso administrativo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que a jovem realiza.

- Fernanda é uma jovem estudante da Escola Urbana. A estudante possui uma realidade difícil, tendo problemas com alcoolismo na família ao mesmo tempo que enfrenta uma situação de saúde grave de um de seus familiares. Trabalha algumas vezes em uma casa de festas. A estudante menciona o projeto do álcool realizado por Maria como sendo esclarecedor, o que a tranquilizou. Gosta de estar com a família em seu tempo livre.

- Karol é uma jovem estudante da Escola Urbana que tem em seus planos fazer o curso superior em Direito. Bastante comunicativa, acompanhou Maria em diversos compromissos para a divulgação dos projetos realizados na escola. Karol conseguiu vencer uma depressão profunda e a timidez. Desenvolveu o gosto pela leitura e escrita a partir de um projeto de elaboração de um livro realizado por Maria. Fora da escola, participa de um grupo de dança de salão.

- Luana é uma jovem estudante da Escola Urbana. Apesar de sua aparente fragilidade, devido a um transplante de rins, é uma menina muito criativa e responsável. Para a educadora Maria, Luana se destaca em algumas atividades desenvolvidas na escola, exemplo disso foi sua eleição à presidente da república, no projeto da Política, desenvolvido na escola. Luana é líder de sua turma, o que nos apresenta mais uma superação de sua aparente fragilidade. Em sua entrevista fica visível a estreita relação com a família.

- Fabiana é uma jovem estudante da Escola Rural. É colega de aula de Gilberto, Gustavo e Marcos. Fabiana se reúne com um grupo de meninas da igreja em sua casa, no qual realiza estudos religiosos.

- Gilberto é um jovem estudante sorridente da Escola Rural. É engajado com a escola, uma vez que faz parte do Conselho Escolar, no qual participa da aprovação do destino do dinheiro que vem para a escola. Tenta, segundo ele mesmo, auxiliar para a concretização de uma escola melhor. O jovem participa, ainda, de um grupo de jovens da igreja evangélica.

- Gustavo é um jovem estudante da Escola Rural, que se sente à vontade na escola, vendo nela um ambiente de interação entre colegas e também com os educadores. Participou de um projeto denominado “Rádio na Escola” pelo qual a escola ganhou alguns prêmios e ficou conhecida entre as escolas de Ensino Médio público da 8ª CRE.

- Marcos é estudante da Escola Rural. Vê a escola como mola propulsora para seu futuro. Pretende futuramente fazer um curso superior, estando em dúvida entre Arquitetura e Medicina. Marcos é líder de sua turma e considera isso uma superação de um comportamento envergonhado que tinha anteriormente. Gosta de dançar e frequenta um grupo de dança de salão.

Assim, nossos sujeitos deixam de ser apenas números e passam a serem seres humanos com vivências, histórias e gostos. Trouxemos características dos sujeitos envolvidos na pesquisa por entendermos a

importância de se levarem em consideração situações singulares, relações efetivas entre seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência (‘uma família’), em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais às vezes ‘fortes’ demais, desestruturantes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades sociais [...]” (LAHIRE, 1997, p. 33).

Com isso procuramos, através da singularização dos sujeitos a partir dessa breve narrativa, estabelecer que estamos diante de seres sociais concretos que agem dentro de uma realidade específica e não de variáveis estatísticas que se sobrepõem, muitas vezes, aos próprios sujeitos.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Os dados de pesquisa foram coletados a partir de observação participante e de entrevistas com os jovens educandos e educadoras que realizam práticas pedagógicas diferenciadas dentro do contexto escolar.

A observação participante, denominada ainda observação ativa,

consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103).

Tal tipo de observação pode assumir duas formas diferentes sendo elas natural ou artificial. A natural é quando o pesquisador já faz parte do contexto pesquisado. Já a artificial consiste na inserção do pesquisador em um contexto o qual não é pertencente, podendo deparar-se com mais problemas do que na observação natural.

Existem vantagens e desvantagens da observação participante. As vantagens de tal método de coleta de dados são:

a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado; c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. (GIL, 2008, p. 104).

Assim, o pesquisador possui alguns benefícios sobre as informações do contexto e sujeitos relacionados à pesquisa. No entanto, as desvantagens consistem em restrições que o pesquisador tem devido o papel que representa para a comunidade pesquisada. Uma vez que pode ter dificuldade de obter dados de outro

grupo também importante para a pesquisa, devido à desconfiança, limitando, assim a qualidade das informações obtidas.

Com isso, a observação participante se deu nessa investigação de forma artificial, já que a inserção em contextos ainda não cotidianos para nós foi necessária, uma vez que não tínhamos contato prévio com as escolas onde se desenvolveu a pesquisa. Assim, a observação participante ocorreu através das visitas nas escolas, nos corredores, na sala dos educadores, na secretaria entre outros ambientes que um olhar atento pôde acompanhar nesse tempo de partilha. Denominamos esse processo de observação participante por entender que a nossa entrada já altera o ambiente e a relação entre os sujeitos que ali estão.

Em relação às entrevistas, estas foram elencadas por se tratar de um instrumento que valoriza tanto o olhar do investigador quanto dá liberdade aos sujeitos pesquisados de expor suas perspectivas, enriquecendo, desta forma, a investigação. Entendemos por entrevista como aquela que

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2010, p. 146).

Para um melhor resultado de entrevistas, dentro da pesquisa qualitativa, é sugerido sua realização com diferentes grupos de sujeitos. O que concretizamos quando realizamos as entrevistas com quatro jovens estudantes da Escola Urbana, quatro jovens estudantes da Escola Rural, uma educadora da Escola Urbana e uma educadora da Escola Rural que vivenciaram práticas pedagógicas diferenciadas. O roteiro das entrevistas realizadas com os jovens estudantes e as educadoras estão apresentados nos apêndices A e B respectivamente.

Enfim, a coleta de dados foi realizada considerando a observação das escolas Rural e Urbana, bem como entrevistas com oito jovens estudantes, sendo quatro de cada escola e duas educadoras que realizam práticas pedagógicas diferenciadas, sendo uma de cada escola. Assim, a análise dos dados se concretizou a partir das categorias que surgiram dessa coleta e foram elaboradas posteriormente à pesquisa de campo.

3.6 Cuidados éticos da pesquisa

Para que a pesquisa fosse consolidada sem prejuízos éticos e morais aos sujeitos participantes, foram seguidos os cuidados sugeridos pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFSM. Para tanto, o presente projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) desta Universidade, que por sua vez está ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Assim, foi assinado por nós o Termo de Confidencialidade, apresentado no apêndice C. Tal termo garante o sigilo dos nomes dos sujeitos e instituições que participarem desta investigação. Também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no apêndice D, com a finalidade de esclarecer os sujeitos em relação à pesquisa e conscientizando-os do direito de escolha em participar ou não deste estudo. Tal pesquisa não teve benefícios diretos aos sujeitos que dela participaram. No entanto, é importante para reconhecer práticas educativas diferenciadas podendo beneficiar outros sujeitos que estão inseridos ou que passarão a frequentar o sistema escolar, mais especificamente no Ensino Médio público.

Com relação aos riscos, as entrevistas não apresentaram nenhum tipo de risco físico ou psicológico aos sujeitos que participaram. Entretanto, foi esclarecido que em caso de algum tipo de desconforto ou constrangimento o procedimento seria interrompido imediatamente e o sujeito poderia desistir de sua participação a qualquer momento sem danos para ele, o que não ocorreu. Outro dado importante dos cuidados éticos é a preservação do sujeito e instituições, através do anonimato. Uma vez que seus nomes não foram divulgados, sendo eles substituído por nomes fictícios evitando qualquer tipo de dano ou constrangimento.

Assim, a partir da coleta de dados, seguindo os cuidados éticos de pesquisa foram observadas cinco categorias presentes no *corpus* textual. A seguir a análise e discussão das categorias que emergiram do contexto de nosso estudo.

4 A CORTINA QUE SE ABRE PARA O OLHAR: SUJEITOS, CONTEXTOS E A TESSITURA QUE OS ENVOLVE

Após realizar a coleta de dados, que se concretizou a partir de observação participante e entrevistas com as educadoras e os jovens estudantes, observamos a presença de cinco categorias a serem estudadas. São elas: As juventudes presentes nas escolas; A escola e o Ensino Médio; Práticas pedagógicas; A relação educador/educando; e o “Sucesso” escolar.

Vale ressaltar, ainda, que em algumas dessas categorias foi necessário desenvolver itens para uma melhor estruturação do texto. Entretanto percebemos que não é possível fragmentar tais categorias e seus itens na tessitura do cotidiano escolar.

4.1 As juventudes presentes nas escolas

Ao considerarmos os jovens estudantes nossos sujeitos de pesquisa, tomamos como objetivo identificar esses jovens das escolas pesquisadas. Assim, pudemos constatar a partir da fala tanto desses jovens quanto de suas educadoras, bem como da observação realizada no ambiente escolar que há uma diversidade muito grande das juventudes presentes dentro de cada uma das escolas. Entendemos que

a representação social da juventude envolve, dentre outros aspectos, a análise da condição e da situação juvenil. Entretanto, estas não devem ser as únicas possibilidades de exame. É necessário distinguir as práticas juvenis em diferentes contextos sociais uma vez que alguns deles não oferecem as condições para a produção das expressões culturais que superem e/ou anunciem diferentes formas de ser jovem. (MARTINS, 2014, p. 213).

Devido a isso, nossa percepção das juventudes presentes em ambas escolas foi construída, além da observação, por questionamentos aos jovens e também às educadoras que convivem com estes estudantes. A partir disso traçamos um panorama juvenil das escolas. Falamos em panorama e não em perfil dos jovens por

entender que seria impossível traçar um perfil único das juventudes presentes no ambiente escolar.

Observamos que a Escola Urbana apresenta um público muito diversificado. A escola atende apenas público do Ensino Médio. Assim, é visto uma diversidade da origem institucional dos jovens estudantes frequentadores dessa escola. Maria diz que a maioria dos jovens estudantes vêm

De escola municipal, outros estadual. [...] E uma parcela ainda da particular (MARIA, 30/03/2015).

Cerca de 10% dos jovens que ingressam na Escola Urbana são remanescentes de escolas particulares, para que assim os pais consigam pagar cursinho para o ingresso aos cursos superiores. Podemos notar que, por ser uma escola que oferece apenas o Ensino Médio, a escola tem uma diversidade muito grande, por receber jovens estudantes de ensino fundamental de diversas instituições, sendo estas municipais, estaduais ou particulares.

A Escola Urbana ainda apresenta uma diversidade na origem geográfica de seus estudantes, uma vez que eles vêm de várias regiões de Santa Maria e até de fora da cidade. Sendo eles de

São Pedro, Santa Flora, Boca do Monte, Pains. [...] São Pedro, é o mais comum. Santa Flora e Boca do Monte. Este ano está bem acentuado a região da Santa Marta e da Tancredo (MARIA, 30/03/2015).

Assim, por ser uma escola localizada na região central de Santa Maria, os jovens estudantes vêm tanto da região oeste da cidade, como do distrito de Boca do Monte, bairros Santa Marta e Tancredo Neves, bem como da região leste da cidade sendo representada pela localidade de Pains. Também há jovens estudante de cidades próximas a Santa Maria como São Pedro do Sul e Santa Flora, afirmando a multiplicidade da juventude presente nessa escola.

Já a realidade dos estudantes da Escola Rural se configura em jovens de diversas localidades do interior e da zona urbana, por ser esta a única escola de Ensino Médio da cidade, assim há estudantes de todas as regiões da pequena cidade do interior, configurando-se também a multiplicidade dos jovens que frequentam essa escola. Gabriela nos relata que:

A maioria vem de longe, assim... o ônibus. Tanto que se não tiver ônibus por causa do município eles não podem vim (GABRIELA, 17/04/2015).

Podemos notar que esses jovens são de localidades distantes, por se tratar de uma zona rural. Na fala de Gabriela, vemos a dificuldade de distinguir no município os limites da zona urbana e da zona rural, por se tratar de uma cidade pequena e composta de casas de grandes pátios e pequenos sítios com criações de animais dentro da própria zona urbana.

Ambas realidades nos remetem para a ampliação e democratização do Ensino Médio, no qual ocorre a abertura das portas da escola à classe popular em um lugar que antes era privilégio de poucos. Nesse sentido, “o Brasil está em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, pela transformação do Ensino Médio para poucos em universal e obrigatório” (KRAWCZYK, 2014, p. 81). Assim, devido a este contexto observamos a multiplicidade de jovens que passa a frequentar as escolas públicas de Ensino Médio.

Notamos a multiplicidade da juventude presente nas escolas se tratando também da questão social desses jovens estudantes. Segundo Krawczyk (2014) a escola média esteve por muitos anos restrita a uma camada privilegiada da população, o que se transformou nas últimas décadas com a inclusão do Ensino Médio à etapa final da Educação Básica, tornando-se universal e obrigatória. Assim, “ao incorporar camadas sociais antes excluídas, também se levam para dentro da escola problemas estruturais de desigualdade do Brasil” (KRAWCZYK, 2014, p. 82), o que se apresenta na realidade socioeconômico dos jovens estudantes sujeitos dessa pesquisa. Maria, da Escola Urbana, fala do perfil social de seus jovens educandos:

Bem misturado. [...] Nós temos todas as realidades. Aquele que não tem água e luz, não tem como paga água e luz em casa. Que quase passa fome praticamente e depende de nossas doações muitas vezes. Nós temos este caso extremo de pobreza, ao mesmo tempo nós temos aquele que tem o tênis de marca, que anda arrumadinho, bonitinho e que tem dinheiro, que tem o melhor celular e que tem condições de fazer cursinho. A maioria é... pais que trabalham. Este ano temos muitas empregadas domésticas como mães assim. Nós temos muitos ou sem pai ou sem mãe. [...] O perfil é absolutamente diversificado, mas isso é enriquecedor, isso não atrapalha (MARIA, 30/03/2015).

Na Escola Rural, o perfil social dos jovens estudantes sugere que a maioria é carente. Percebemos que, em alguns casos, nem mesmo as necessidades básicas

de algumas famílias dos estudantes são supridas. A fala de Gabriela apresenta tal situação:

Tem alunos que não tem luz elétrica. A gente tem alunos que moram em casas de chão batido, não todos, né... mas tem. Claro, tem alunos que tem uma vida bacana. É bem misturado (GABRIELA, 17/04/2015).

Logo, vemos a diversidade de sujeitos presentes nessas escolas, com vivências e experiências totalmente diversas, assim, a escola não pode fechar os olhos para tamanha pluralidade e heterogeneidade.

A diversidade dos jovens considerando o fator social e econômico nos apresenta que grande parte dos jovens brasileiros se encontram nas camadas menos favorecidas da população. Segundo Dayrrel e Carrano (2014, p. 113-114), no

Censo de 2010 a população jovem no Brasil, compreendida na faixa de 15 a 29 anos, era de cerca de 51,3 milhões, correspondendo a um quarto da população total do país. Desse total, a maioria (85%) vivia nas áreas urbanas e, em grande medida, se inseriam em famílias com renda per capita de um salário mínimo, o que significa que grande parte da população juvenil se encontra nas camadas mais empobrecidas da população. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

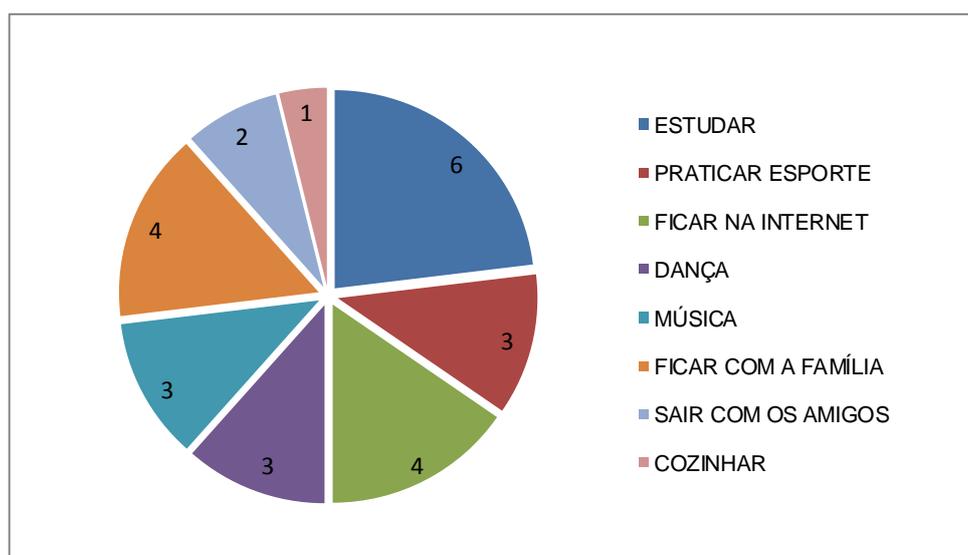
Tal diversidade nos propõe o desafio de desenvolver uma prática pedagógica que contemple esses sujeitos que estão presentes hoje na escola. Para Krawczyk (2014, p. 85) o desafio de educadores e do poder público “é oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo para toda a população; assim, ela se tornará realmente democrática e não simplesmente massiva”. Com isso, vemos que com essa juventude que chega no Ensino Médio trazendo consigo para o interior das escolas os conflitos e contradições de uma sociedade excludente que influencia diretamente a trajetória escolar desses jovens se coloca como um desafio à escola de nossos dias (DAYRELL; CARRANO, 2014). Entretanto, é necessário conhecer os jovens que estão na escola, não somente em seus aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem, mas como sujeito com histórias, vivências, gostos.

A partir disso, procuramos traçar um panorama geral da cultura juvenil presente nas escolas pesquisadas para uma melhor identificação dos sujeitos inseridos nesses contextos. Nesse sentido, procuramos entender a cultura juvenil ponderando seu sentido antropológico, ou seja, “aquele que faz apelo para modos

de vida específicos e práticas quotidianas que expressam certo significados e valores não apenas ao nível das instituições mas também ao nível da própria vida quotidiana” (PAIS, 1993, p. 55). Então, aqui serão considerados elementos para além da escola, apresentando gostos dos jovens estudantes, atividades que envolvam outras instâncias que não se remeta somente a escola.

Ao serem questionadas sobre atividades que seus estudantes realizavam fora da escola, as educadoras colocam as mídias (a presença constante da música em diferentes aspectos e a internet a partir das redes sociais), a participação em grupos de dança e eventos como encontros de motoqueiros que são realizados na cidade e bailes funk. Entretanto, ao serem questionados, os jovens estudantes dão algumas respostas diferentes das mencionadas pelas educadoras, indo além dos elementos levantados por elas, dispostos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Atividades dos jovens fora da escola



Fonte: Elaboração da Autora

Ao analisarmos as respostas dos oito jovens estudantes entrevistados sobre a atividade que mais gostam de fazer fora do ambiente escolar, vemos que seis mencionaram o estudo ou a leitura, sendo esta convencional ou a partir da internet; quatro evidenciaram a internet, apontando as redes sociais; quatro afirmaram gostar de estar com a família; três mencionaram esportes, sendo eles vôlei e futebol; três mencionaram que gostam de ouvir música, dando prioridade para os ritmos sertanejo e gaúcho; três apontaram a dança, evidenciando o ritmo sertanejo universitário e dança de salão; dois relataram gostar de sair com os amigos e um

mencionou o gosto por cozinhar. Com isso, podemos ver a multiplicidade existente em seus gostos, abrindo um leque de possibilidades para o trabalho docente, que pode abordar diversos elementos a partir das práticas pedagógicas dos educadores.

Os jovens falam de seus gostos:

Às vezes eu estudo, [...] Gosto de saí com meus amigos, também... e curti minha família. [...] Vô pro shopping come alguma coisa (FERNANDA, 08/04/2015).

Joga futebol, alguma coisa de entretenimento (GUSTAVO, 17/04/2015).

Gustavo menciona, ainda, seu gosto por ficar na internet, ouvir música, sendo esta principalmente sertaneja, nos apresentando as mídias como sendo bastante presente em sua vida, além do esporte. As mídias também estão presentes no relato de Marcos que afirma além de ouvir música, frequentar um grupo de dança e praticar esportes, mais especificamente o vôlei, gosta muito de entrar na *internet*.

Dentre os relatos dos jovens vemos destaque para os estudos e leituras, sendo este o mais citado entre o gosto dos jovens. É o que podemos notar na declaração de Fabiana que menciona que o que ela sabe fazer melhor é estudar. A estudante menciona que além de jogar bola e gostar muito de cozinhar o estudo está presente em seu cotidiano. Ou ainda na afirmativa de Gilberto que fala do gosto pela música, mas que passa grande parte do seu dia estudando e lendo, o que lhe dá prazer. Mas a que o interesse e gosto por estudar se deve?

Podemos trazer como possibilidade do gostar de estudar e de realizar leituras o incentivo das educadoras que trabalham a leitura e escrita de forma diferenciada procurando dar sentido a esse processo; ou ainda, o caso de Santa Maria (a Escola Urbana é de Santa Maria e a Escola Rural fica em uma cidade muito próximo) ser conhecida por seu caráter universitário, possuindo diversas possibilidades de ensino superior, tendo a UFSM e uma diversidade de faculdades particulares; ou, além disso, ao incentivo das famílias.

A família foi um dos elementos mais mencionados depois dos estudos. Assim, vemos que a família continua sendo uma importante referência na vida dos jovens. Assim, observamos, a importância que estes jovens dão as relações familiares, uma vez que dos oito jovens entrevistados a metade mencionou estar com a família como elemento que gosta de fazer quando não está na escola. Realidade que converge para a pesquisa “Perfil da Juventude” (ABRAMO; BRANCO, 2005), que aponta o apoio da família como sendo o principal fator para a vida como jovem (Tabela 7).

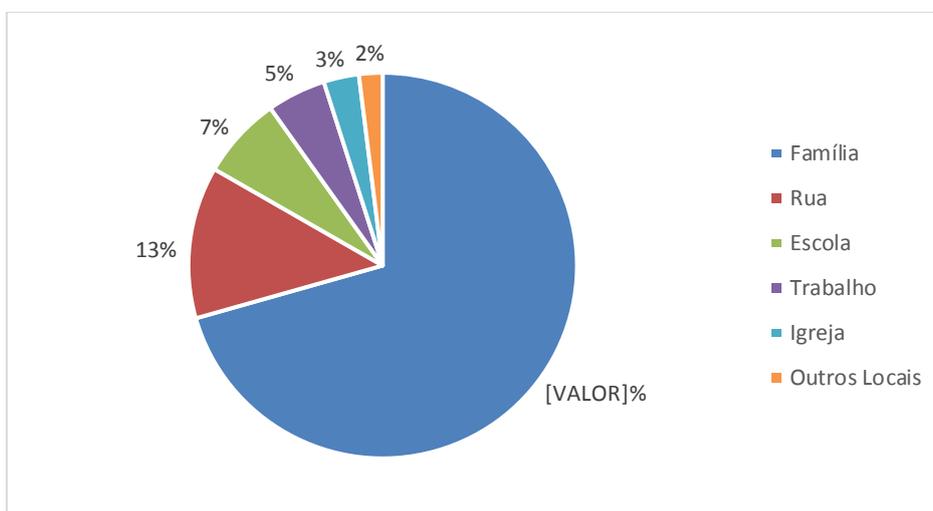
Tabela 7 – Fatores mais importantes para a vida como jovem

FATOR	(%)
Apoio da família	48
Seu esforço pessoal	32
Ter capacidade de fazer novas coisas	8
Apoio de amigos e conhecidos	4
Políticas de governo	2
Participar de grupos jovens organizados	3
Apoio de entidades assistenciais	1

Fonte: Pesquisa “Perfil da Juventude” (ABRAMO; BRANCO, 2005).

Vemos, na Tabela 7, que o apoio familiar é o fator mais importante na vida dos jovens, que têm na família a instituição de maior influência no amadurecimento desses sujeitos. Com isso, observamos que os jovens trazem uma forte ligação com a família e têm na instituição familiar o apoio para seu desenvolvimento (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Instituições ou Locais Mais Importantes para o Amadurecimento dos Jovens



Fonte: Pesquisa “Perfil da Juventude” (ABRAMO; BRANCO, 2005).

A partir disso, observamos que a família tem um papel importante no desenvolvimento dos jovens, sendo que 72% deles apontam a família como sendo a principal instituição para seu desenvolvimento. Assim, a família continua sendo um ponto de apoio fundamental dos jovens brasileiros. O que aparece em nossos estudos quando os jovens mencionam a companhia da família como sendo um dos

elementos mais apontados quando questionados sobre o que gostam de fazer fora da escola. Já a internet, que também está em destaque nas respostas dos jovens estudantes, aparece juntamente com a música como formas de mídias. Reunindo nas mídias um importante meio de comunicação entre os jovens entre si, ou até mesmo com o mundo por meio de suas leituras, postagens, ou mesmo através das músicas que ouvem.

Assim, observamos que a categoria juvenil está estritamente relacionada com as mídias. Segundo Enne (2014, p. 132) a juventude e as mídias estão relacionados

em um sentido mais estrito, são fenômenos sociais que se interpenetram, pois a criação da categoria de juventude, dentro do processo da modernidade, está intrinsecamente ligada à criação, consolidação e desenvolvimento da indústria cultural e dos aparatos midiáticos que a envolvem.

A partir disso, podemos ver que as mídias têm um papel central no cotidiano dos jovens, se concretizando por meio da internet, das músicas que os jovens ouvem, entre outros elementos presentes em seu dia-a-dia. Falamos de mídia em um sentido mais amplo, por entendermos

a expressão mídia como um signo que se propõe a diversas significações. Aqui, compreendemos mídia não só como meio ou tecnologia, embora estes sejam elementos importantes para pensá-la, mas como um processo de comunicação, envolvendo muitos agentes e agências, em torno de um circuito que envolve produção, distribuição, consumo e reapropriação de bens simbólicos e materiais. (ENNE, 2014, p. 132).

Assim, a mídia é uma forma que os jovens possuem para a comunicação, mas também uma forma de expressão e apropriação de bens simbólicos. O que aparece na fala de Beatriz, que diz:

Procuro sempre lê bastante, me informa... eu gosto de tá bem informada sobre tudo (BEATRIZ, 17/04/2015).

Vemos que a apropriação dos bens simbólicos por parte dos jovens passa pela aquisição de informação, tendo nas mídias um dos principais elementos para essa apropriação. Com isso, podemos constatar a presença das mídias na vida da maioria desses jovens, não existindo uma relação clara entre condição social e o uso das mídias. De tal modo,

não temos dúvida de que, para além das diferenças existentes em termos de posição de classe entre os modos de vida e de atuação de jovens de camadas populares e de camadas médias, existem interessantes e importantes pontos de convergência entre esses sujeitos, e, a nosso ver,

grande parte deles gira em torno da relação com os sistemas de mídia, com as NTCIs [novas tecnologias de comunicação e informação], com o consumo, com as práticas comunicacionais e com a produção das identidades. (ENNE, 2014, p. 137).

Sendo assim, as mídias estão presentes na vida desses jovens, se firmado em modos de vida que são influenciados e que influenciam as mídias em um movimento cíclico e contínuo. As formas de viver dos jovens consolidam-se em estilos “fortemente imbricados com os sistemas de mídia, que tanto irão fornecer elementos para sua formação, quanto deles se reapropriarão para gerar novos formatos e formas de ação visando interferir na vivência de tais estilos” (ENNE, 2014, p. 134). Esse movimento somente nos mostra a compatibilidade da categoria juvenil com sua temporalidade. E como a escola lida com essa multiplicidade resultante da democratização do acesso que ocorreu em diferentes etapas de ensino da educação brasileira? Essa é uma questão a ser pensada.

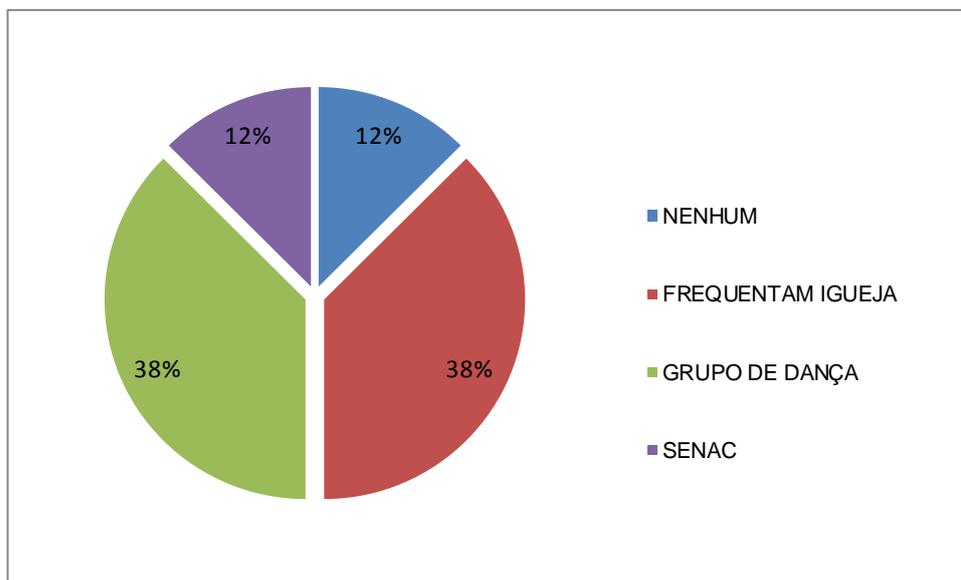
Assim, os

contextos significativos das culturas juvenis em sua diversidade, expressam, [...] a capacidade de os jovens assimilarem e retraduzirem as mudanças operadas principalmente em decorrência dos processos de mundialização da cultura e o desenvolvimento tecnológico que se efetiva em ritmo frenético. [...] Entretanto, ressalto que apesar dessa capacidade de construção é possível encontrarmos jovens – e não são poucos – bastante integrados aos contextos familiar e institucional que conservam os modos de transmissão de valores e conhecimentos próprios de seu grupo. (MARTINS, 2014, p. 214).

Nesse sentido, vemos também a importância da igreja na vida desses jovens, que aparece entre os grupos sociais mais frequentados pelos jovens sujeitos da pesquisa, ao lado da dança (Gráfico 3). Martins (2014) nos mostra dois fatores importantes das vivências e culturas juvenis: os jovens inseridos em um contexto de globalização tecnológica e jovens engajados em contextos familiares conservadores.

Ao serem questionados sobre algum grupo social que frequentam, vemos a presença de grupos de dança e de igreja, sendo mencionado ainda o SENAC.

Gráfico 3 – Grupos sociais que frequentam



Fonte: Elaboração da autora

A partir do Gráfico 3 observamos que dos oito jovens estudantes entrevistados três mencionaram que frequentam a igreja, três mencionaram que são membros de grupo de dança, sendo este de dança de salão e dança gaúcha, uma mencionou seu curso administrativo realizado pelo SENAC e apenas um jovem mencionou não participar de nenhum grupo social. Assim, das oito entrevistas realizadas, sete jovens se envolvem com alguma atividade não-escolar, mesmo aqueles que residem na zona rural. Com isso, percebemos que suas relações sociais estão para além da família e da escola.

Ainda no Gráfico 3 vemos que a religião é um fator presente na vida dos jovens sujeitos da pesquisa, deste modo podemos afirmar que paralelo a outros fatores como gênero, sexo, raça “a religião pode ser vista como um dos aspectos que compõem o mosaico da grande diversidade da juventude brasileira” (NOVAES, 2005, p. 263). Vemos ainda que, as instituições religiosas continuam criando espaços para jovens ao passo que podemos constatar em nosso estudo a presença de jovens que fazem parte desses grupos. Segundo Novaes (2005, p. 289-290) nesses espaços

são construídos lugares de agregação social, identidades e formação de grupos que podem ser contabilizados na composição do cenário da sociedade civil. Fazendo parte desses grupos, motivados pelos valores e pertencimentos religiosos, jovens têm atuado no espaço público e têm fornecido quadros militantes para sindicatos, associações, movimentos e partidos políticos. Por outro lado, expressando vínculos institucionais ou

apenas crenças mais difusas, nos últimos anos, a linguagem religiosa também se fez presente em muitas expressões juvenis na área das artes e cultura.

Com isso, a religião e seus grupos juvenis podem estar vinculados com outros aspectos sociais como associações ou mesmo grupos culturais, desnaturalizando a oposição entre religião e política ou ainda ciência e religião (NOVAES, 2005).

A partir dos elementos levantados, podemos ver que a juventude “constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112). Assim, a construção da juventude de cada sujeito ganha contornos próprios a partir de contextos históricos, sociais e culturais distintos configurando diferentes modos de ser jovem.

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

A diversidade da juventude presente em nossas escolas, sendo elas rurais ou urbanas. A presença de jovens com necessidade sociais e econômicas se mistura com jovens que disfrutem de uma condição mais confortável.

O gosto dos jovens pela música, sua estreita relação com as mídias, a relação que estabelecem com suas famílias se configuram em uma cultura juvenil, que “aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.115). As culturas juvenis não são homogêneas, elas se configuram a partir de identificações dos jovens por alguns fatores em detrimento de outros dentro de um contexto de múltiplas influências externas.

Enfim, ao tentar traçarmos um perfil dos jovens das duas escolas pesquisadas, constatamos a pluralidade e multiplicidade das juventudes presentes, apresentando-se impossível traçar uma representação que abarcasse todos os jovens. Isso porque

a juventude é uma categoria social e também cultural em constante recomposição. As suas distintas análises devem compreendê-la, assim como toda a sua complexidade, como conjunto construído sem neutralidade

e composto de sujeitos encarnados pertencentes à uma mesma geração que, para além de ser produto, é produtor de um universo material e simbólico que constitui não só o meio social, mas também a própria cultura em todas as suas dimensões. (MARTINS, 2014, p.217).

Com isso, não podemos ver os jovens apenas como produtos da cultura, incluindo as mídias, mas produtores de uma cultura própria, a cultura juvenil, porém também da cultura de forma geral.

Essa diversidade de viver a juventude se insere no ambiente escolar quando esses jovens passam a frequentar a escola e o Ensino Médio. Assim a escola e a etapa final da Educação Básica devem estar preparados para a recepção desses sujeitos. Mas que escola é essa? A seguir dialogamos sobre a escola e o Ensino Médio que observamos a partir de nosso estudo.

4.2 A escola e o Ensino Médio visto a partir da prática

Questões relativas à escola e ao Ensino Médio inquietam tanto educadores quanto os jovens estudantes, o que não foi diferente em nosso estudo. Nesse sentido, tanto a escola quanto o Ensino Médio se apresentam em seus aspectos tanto positivos quanto negativos. É a partir de um olhar crítico que os sujeitos desta pesquisa abordam o ambiente e o nível de ensino em que estão inseridos.

Diversos fatores como infraestrutura, relações que se estabelecem no ambiente escolar e a construção de um sentido para a escola estão presentes nessa passagem do texto. Ainda é tratado aqui como o Ensino Médio Politécnico (EMP) se concretiza no ambiente escolar, na visão das educadoras, bem como as transformações que a formação continuada de professores Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) ocasionou nas escolas e nas práticas pedagógicas dos educadores.

4.2.1 A escola

A escola surge de uma demanda social, numa sociedade na qual os adultos não conseguiam mais abranger toda a complexidade do processo de socialização. A rapidez com que os grupos sociais passaram a se desenvolver, bem como o aumento da complexidade de suas estruturas, unindo a isso a maior diversificação das funções e atividades que surgem nas sociedades, cada vez mais populosas e complexas, passando a ser impossível o processo de socialização direta das gerações mais jovens, por meio de suas famílias, seus pares ou ainda apenas pelos grupos de trabalho (GIMENO SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). A partir dessa necessidade

surge desde o início e ao longo da história diferentes formas de especialização no processo de educação e socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica...), que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas. Nestas sociedades a preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer intervenção de instâncias específicas como a escola, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização. (GIMENO SACRISTAN, PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 13)

O processo de escolarização passou por diversas transformações ao longo da história, dependendo das demandas sociais. Hoje, frequentar uma instituição escolar se tornou uma vivência quase que natural e inerente à vida social de muitos sujeitos, já que a escola passa por um processo de democratização, no qual a escolarização perpassa por um longo período da vida das crianças e dos jovens, ou pelo menos, deveria perpassar. Nesse sentido Gimeno Sacristan (2001) nos coloca que

ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas. (GIMENO SACRISTAN, 2001, p. 11).

Com isso, vemos que muitas vezes os sujeitos envolvidos no processo da escolarização têm este como algo já normal, que faz parte do seu cotidiano. Assim, ao pensar sobre os processos escolares, os sujeitos devem se dispor a produzir um olhar reflexivo sobre o ambiente escolar e tudo que o envolve.

Ao desenvolver esse processo de repensar a escola de uma forma mais crítica, os sujeitos da pesquisa, educadoras e educandos, foram questionados sobre o ambiente escolar que experienciam cotidianamente. Vemos que o sentido que se dá a escola, por parte dos jovens educandos, se produz em uma projeção de futuro. O que está presente na fala de Marcos:

Eu quero futuramente fazer uma faculdade. Me especializa em alguma coisa, e pra mim... só vai se possível se eu passa por aqui (MARCOS, 17/04/2015).

Outros jovens estudantes como Gilberto acreditam que o período de escolarização é o período que os jovens têm para se prepararem para o futuro, seja um curso superior, para o trabalho ou ainda para a vida. Gilberto diz que a escola é:

O momento dos jovens, tipo... amadurece pra vida, porque tudo o que for aprendido aqui a gente vai usar lá fora. (GILBERTO, 17/04/2015).

Esses relatos nos apresentam a opção, talvez inconsciente, de

lançar para o futuro um sentido impossível de se construir no presente. Na ausência de um sentido para o cotidiano escolar que seja alicerçado no prazer de estar na sala de aula e de interagir com professores e saberes, lança-se para o futuro a justificativa para permanecer-se matriculado em uma instituição por demais formal e alheia às novas formas de ser de jovens e adolescentes. (TOMAZETTI, et.al., 2011, p. 86).

Ao mesmo tempo que essa projeção pode ser uma falta de sentido no presente, vemos que os jovens estudantes têm um olhar voltado para o futuro, já que a escola passa a ter um sentido no momento que existe uma construção de futuro a partir da escola (ABRANTES, 2003), o que converge para nossas percepções. Entretanto, alguns autores como Pais (2006), apresentam um caráter imediatista dos jovens, caracterizada por uma intensa relação com o presente, sem projetos futuros. Com isso percebemos a importância de considerar a pluralidade dessa categoria. Assim, as distintas formas de viver dos jovens

apresentam-se como enorme desafio analítico para os pesquisadores do campo da sociologia da juventude. Para compreender de forma abrangente a diversidade, mas também as adversidades presentes nesse universo deve-se levar em conta não só as alterações morfofuncionais ou aquelas apontadas pelos estudos da psicologia, como também as distintas maneiras de cada um se relacionar com essas novas experiências construídas de forma cognitiva e relacional. (MARTINS, 2014, p. 213).

Logo, a categoria juvenil apresenta-se diversa e o pesquisador tem a necessidade de perceber tais singularidades ao tratar dessa categoria. Para Beatriz a escola é:

Um lugar que tu vê de tudo. E eu acho que é bem importante isso, porque tu é feito... um pouco de... cada pessoa... um pouco de cada coisa que tu aprende. E isso a gente encontra aqui (BEATRIZ, 08/04/2015).

Na fala da estudante vemos a ideia de multiplicidade juvenil presente nas escolas. Com isso, é inegável o caráter socializador que a escola tem inerente a sua função. Caráter este indispensável no processo de ensino/aprendizagem. Tal caráter socializador da escola pode ser visto como função se entendermos a educação em um sentido mais amplo, isto é, se virmos a educação como uma prática social que se desenvolve, também, a partir das relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos presentes no ambiente escolar. Assim,

a instituição de ensino tem uma função socializadora, pois ali se encontram grupos de indivíduos que vivem em meios sociais mais amplos, com cultura social divergente. Nesse espaço, operam intercâmbios humanos cotidianos que favorecem a aprendizagem de condutas, valores, posturas, posicionamentos, comportamento e apropriação de determinadas ideias. (FELDEN; CUNHA, 2011, p. 216).

Nesse sentido, a função socializadora da escola soma-se a função instrutiva (FELDEN; CUNHA, 2011) de construção de conhecimentos por meio do fazer docente.

Ao se tratar do que os jovens estudantes gostam na escola, vemos que o gostar da escola perpassa principalmente as relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar, sendo estas relações entre educador e educandos ou ainda relações entre os estudantes. Os jovens afirmam que o que mais gostam na escola é a relação que se constroem entre eles e os docentes e colegas. Em suas falas:

Eu comecei a gostar muito da escola, porque eu fiz bastante amizade aqui. Minha melhor amiga estuda aqui, meu melhor amigo estuda aqui... é bom vim pra escola agora, porque eu me sinto à vontade na escola (BEATRIZ 08/04/2015).

Ah, eu gosto muito daqui. Gosto bastante dos... professores, gosto muito desse companheirismo que todos buscam. Sempre tá perguntando 'como você está?' 'como é sua família?' 'teu estudo como funciona?' [...] Eu gosto disso... dessa busca de... pergunta se tu tá bem, se tá se sentindo bem, se tu está bem aqui (LUANA, 08/04/2015).

Assim, vemos que a amizade e a afetividade são fatores importantes para que se estabeleça o prazer de se estar na escola. Para Dayrell (2007 p. 1120) "a escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades,

gostos e distinções de todo tipo”. Com isso, os jovens estudantes passam a ter espaço dentro da escola para a construção de relações sociais.

Logo, um dos motivos de gostar da escola é a relação de afetividade que se estabelece entre os sujeitos do ambiente escolar. Essa relação somente é possível com a abertura dos sujeitos envolvidos. Para o educador, um dos responsáveis por essa relação, “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 2011b, p.133), uma vez que a afetividade é imprescindível para as práticas pedagógicas. A afetividade aqui mencionada relaciona-se ao ato de

estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. (FREIRE, 2011b, p.138).

Com isso, entendemos que a afetividade na relação entre educadores e educandos que foi evidenciada nesta pesquisa se dá pelo querer bem que os sujeitos da escola procuram estabelecer.

Dessa forma, vemos que o,

cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações. [...] A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. (DAYRELL, 2007, p. 1120-1121).

Observamos ainda que ao estabelecer essa relação com os sujeitos do ambiente escolar, pode se concretizar a identificação para com a escola. Em nosso estudo um dos principais elementos para a identificação para com a escola está na relação entre educador/educando. O que aparece na fala dos jovens estudantes:

Porque eu fui bem recebida... fez toda a diferença. Fui bem recebida, principalmente pelos professores, e sempre eles deram a maior atenção pra gente... eu gostei disso... que a gente foi bem recebido (FERNANDA, 08/04/2015).

Eu acho que é uma escola que... é bem amigável. Tu se sente bem, como se estivesse em casa. Acho que os professores, a maioria deles, são bem... são bem assim, familiares, eles dão um aconchego bom pra gente (GILBERTO, 17/04/2015).

Ao falarmos da identificação dos jovens estudantes sujeitos de nossa pesquisa para com a escola, temos ciência de que estamos falando de jovens estudantes que se apresentam em situação de “sucesso” escolar, que não estão sendo jogados para fora da escola pelo próprio sistema de ensino, em um processo de expulsão (FREIRE, 2000). Mas, ao mesmo tempo, estamos falando de jovens estudantes de escolas públicas que, muitas vezes, têm dificuldades de chegar à escola, por dependerem do transporte escolar do município, ou ainda possuem o dinheiro “contado” para pagar a passagem do ônibus urbano para chegar à escola, têm uma estrutura escolar defasada, ou ainda têm a maioria das aulas dispostas em disciplinas fechadas com uma metodologia tradicional, que não considera o estudante e com um currículo que negligencia seus conhecimentos e interesses, entre outros fatores que poderiam levar esses jovens a um distanciamento do ambiente escolar.

Porém, observamos que há casos de jovens estudantes que são impelidos à desistência da escola, como podemos ver na fala de Gabriela:

Tem caso de alunos que rezam pra fazer 18 anos e independente de tá no 1º, 2º ou 3º, vaza[...] A escola, muitas vezes, não faz sentido pra eles (GABRIELA, 17/04/2015).

A evasão e/ou exclusão dos jovens da escola podem se dar a partir de fatores de ordem social, econômica e também pela expulsão que a escola acaba fazendo de forma velada, entre outros. Entretanto, muitas vezes, a evasão e/ou a exclusão se dá devido à falta de sentido que a escola tem para os jovens estudantes, conforme os estudos de Dayrell (2003). Com isso, o sentido, ou a falta de sentido, que os conteúdos têm para os estudantes, converge para as problemáticas apontadas por Dayrell (2003, p. 176) na relação entre os jovens estudantes e a escola, que afirma que “o currículo ainda é muito distante das necessidades, dos desafios e do mundo em que vivem os alunos”. Diante disso vemos que o sentido que tem a escola não condiz com o sentido que o jovem estudante vê (ou não vê) nela, uma vez que

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. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 127)

Assim, muitos jovens estudantes acabam não concluindo sua escolarização, por diversos fatores, entre eles por não estabelecer esse diálogo com as escolas que frequentam. Nesse sentido, vemos que os jovens estudantes, ao se inserirem na escola, não deixam suas vivências e experiências do lado de fora dessa instituição e a partir disso a escola necessita contemplar a diversidade que se apresenta para ela. Assim,

na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Como vemos, assim como os sujeitos estão imbuídos de sua cultura, a instituição escolar também possui as suas especificidades, o que muitas vezes gera conflitos entre a cultura, vivências e experiências trazidas pelos jovens estudantes e a cultura que a escola possui, gerando muitas vezes, a falta de sentido da escola por parte dos jovens estudantes.

Apesar da falta de sentido da escola para os jovens educandos, ainda assim, há relações de identificação entre os educandos e a escola. Os motivos para tal identificação para com a escola são diversos:

Eu não me vejo fazendo o Ensino Médio que não seja aqui (MARCOS, 17/04/2015).

Eu ouvia fala mal da escola. falavam que era matação... porque a que era menos matação era [a Escola Urbana]... e daí a minha mãe quis me bota aqui também por causa do ensino. E eu vi que não é... não é matação e que falavam que faltava muito professor, mas ano passado nós não tivemos nenhuma falta de professor, esse ano também não tá tendo. E... eu gostei de te vindo pra cá (FERNANDA, 08/04/2015).

Os professores em si, o colégio, acolhe a gente muito bem. [...] Em termos de estrutura... dá pra reclama um pouco, mas nada que... deixe a desejar, porque os professores acabam suprindo esse... problema de estrutura eles acabam suprindo com o que eles passam pra gente. [...] Eles procuram acolhe a gente o máximo pra vê se numa boa a gente estuda, consegue passa de ano sem aquele sufoco (KAROL, 08/04/2015).

As relações que se estabelecem no ambiente escolar, bem como as práticas pedagógicas suprem, muitas vezes, a falta de estrutura da escola. Nessa

perspectiva, observamos que em muitos casos “a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 2007, p. 1118), fazendo com que essas construções estabelecidas pelos sujeitos superem algumas adversidades que assolam as escolas, como a precariedade da infraestrutura.

A questão da infraestrutura escolar foi o elemento mais mencionado quando os estudantes foram questionados acerca do que não gostam na escola, o que pode ser considerado como um dificultador de um trabalho com práticas pedagógicas diferenciadas, já que muitas vezes falta espaço, material ou mesmo organização na gestão escolar para a realização de um trabalho diferenciado. Segundo Abramovay e Castro (2003, p. 279),

um ensino de qualidade não depende apenas do trabalho docente com os alunos. O espaço, a infraestrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece a alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, porque uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas. Segundo, porque um ambiente confortável beneficia o aprendizado dos alunos, na medida que oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial.

Entretanto, nas falas dos jovens estudantes estão presentes diversas falhas na infraestrutura escolar. Em algumas falas dos jovens fica evidente a precarização das escolas:

Escola é meio pequena, assim, não proporciona muitas coisas (GUSTAVO, 17/04/2015).

Eu acho que a estrutura... é um pouco fraca, assim, tipo... não tem refeitório (MARCOS, 17/04/2015).

A merenda assim, meio que... distribuição... que às vezes não tem. [...] Também um pouco de horários assim... de muitas vezes a gente precisa fazer algum xerox alguma coisa aqui na escola e... os horários não correspondem as pessoas que tão ali pra atender (LUANA, 08/04/2015)

Daqui só o que eu não gosto é as nossas classes, nossas estruturas, sabe... de classe só que são tudo bem mais velhos assim (FABIANA, 17/04/15).

Estrutura, eu acho que ainda falta muita estrutura. Principalmente quando chove, tem dias que a gente não pode ter aula na nossa sala. A nossa sala era a primeira que alagava (BEATRIZ, 08/04/15).

Com isso, percebemos uma relação vasta de carências de ambas as escolas pesquisadas, já que essas falas estão presentes em sujeitos pertencentes aos dois contextos, o que reflete a precariedade das escolas públicas. Entretanto, a carência das escolas não desanima alguns educadores, que estão na busca de suprir a falta de estrutura existente nas escolas, como podemos observar na fala de Karol mencionada anteriormente, que coloca que mesmo com problemas estruturais os educadores conseguem contornar a situação de precariedade.

Freire (2000) aponta essas condições nas escolas públicas quando foi secretário da educação do estado de São Paulo, presenciando escolas em “estado deplorável – tetos caindo, pisos afundando, instalações elétricas provocando risco de vida; quinze mil conjuntos de carteiras escolares arrebitadas [...]” (FREIRE, 2000, p. 23), realidade esta que se espalha pelas escolas públicas brasileiras e que se arrasta ao longo do tempo.

Entretanto, sabemos da importância das condições em que as escolas se encontram para um fazer docente de qualidade. Abramovay e Castro (2003, p.282) nos apresentam essa percepção afirmando que

entre os vários fatores que influenciam a qualidade do ensino e as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar, a infraestrutura física e os recursos didáticos disponíveis revestem-se de especial importância. Estes dois aspectos, comumente utilizados por alunos, professores, diretores e supervisores, exercem influência positiva ou negativa em toda a dinâmica das relações sociais estabelecidas entre os membros da escola. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 282).

Contudo, em nossa pesquisa está presente diversas carências no ambiente escolar, reproduzindo uma realidade existente em muitas das escolas públicas brasileiras. Sendo a falta de espaço uma das dificuldades mais mencionadas entre pesquisas que trazem esse debate (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Em nosso estudo, a carência de espaço também está presente, já que na Escola Rural a biblioteca divide espaço com o laboratório de informática e a sala de reuniões, tornando o espaço pequeno e impossibilitando a realização de uma aula prazerosa na qual os educadores possam utilizar o espaço. Mas, além das carências em nível estrutural, também se apresentam limites em nível de falta de recursos e da má gestão escolar quando se coloca a questão da merenda ou ainda a falta de pessoas para atender os serviços oferecidos pela escola. É o que nos relata Maria:

Em alguns setores existe a infraestrutura, mas não existe o apoio pedagógico, não da direção, mas dos funcionários que trabalham com essa infraestrutura, entende?! [...] Mas esta questão da infraestrutura eu até acredito que seja um problema de gestão da escola. [...] É uma questão de coloca a pessoa certa no lugar certo, ter um funcionário pra informática que atenda todas as necessidades, que seja funcional (MARIA, 30/03/2015).

Entretanto, Maria, educadora da Escola Urbana, menciona a possibilidade de realizar suas práticas pedagógicas diferenciadas mesmo com a carência na infraestrutura afirmando a possibilidade de realizar seus projetos com o pouco que se tem na escola. Também a fala de Gabriela, educadora da Escola Rural, que diz:

A estrutura que a escola nos dá não nos permite fazer aulas muito diferenciadas assim, né... (GABRIELA, 17/04/2015).

Contudo, notamos que mesmo com poucos recursos Gabriela consegue realizar práticas pedagógicas diferenciadas em sua escola.

Vemos que as escolas rurais possuem ainda menos recursos que as escolas urbanas. Tais carências são observadas pelo número de salas de aula e ambientes que as escolas rurais possuem para as atividades de seus estudantes, bem como os recursos disponíveis nas escolas. Assim, “as escolas rurais apresentam características físicas bastante diferenciadas das escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação da escola da área rural ainda é bastante carente” (BOF, 2006, p.31). Entretanto, observamos que essa carência não se restringe às escolas rurais, uma vez que escolas urbanas também sofrem com precariedade de espaço e material.

No entanto, como observamos, a precariedade de nossas escolas públicas não impede uma prática pedagógica diferenciada, mas dificulta o trabalho, uma vez que a qualidade do processo de ensino/aprendizagem depende largamente de condições adequadas de infraestrutura da escola. Segundo Abramovay e Castro (2003) é necessário assegurar aos jovens estudantes acomodações adequadas preparadas para a prática pedagógica dos educadores.

A realidade das duas escolas em que a pesquisa foi realizada é também a realidade de muitas escolas atuais. Os elementos de infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio são impróprios e inadequados, com carência de quadra de esportes, falta de bibliotecas, de laboratórios de informática, sem acesso à internet,

ausência de laboratórios de ciências, entre outros aspectos básicos (COSTA, 2013), o que podemos observar na Tabela 8.

Tabela 8 – Infraestrutura das escolas de Ensino Médio regular – Brasil – 2013

Estrutura	Escolas atendidas (%)
Biblioteca	87,7
Quadra de esportes	75,5
Laboratório de Informática	91,5
Acesso à internet	93,2

Fonte: MEC/Inep/Deed (BRASIL, 2015a).

Verificamos a prevalência de alguns recursos como o acesso à internet com 93,2%, que apesar de ser um elemento presente na maioria das escolas, muitas vezes o acesso é precário, com computadores defasados e sem manutenção adequada para seu funcionamento. Entretanto, a quadra de esportes é o elemento com maior carência, com abrangência de apenas 75,5% das escolas. Contudo, apesar dos limites impostos pela infraestrutura das escolas, vemos a persistência de ambas educadoras em seu trabalho na busca de uma prática pedagógica capaz de trazer sentido ao processo de ensino/aprendizagem dos educandos.

Sabemos que as escolas públicas necessitam de

condições materiais condignas – salários decentes, as escolas conservada, reparadas em tempo, agilização das medidas burocráticas indispensáveis ao bom funcionamento das escolas. Respeito aos educadores, aos educandos, a todos. [...] se as escolas vão se deteriorando dia a dia, ameaçando a saúde, a paz de todos, apesar da insistência com que as diretoras solicitam durante meses o indispensável reparo da escola. (FREIRE, 2000, p. 33).

Mas para isso, sabemos da importância de investimento por parte do Estado em recursos a fim de implementar e qualificar a escola em questões de infraestrutura e material. Entretanto, há uma relevância inegável na gestão das escolas, uma vez que podem realizar uma excelente gestão mesmo tendo poucos recursos, direcionando as pessoas com determinados saberes para a função mais indicada, como exemplo, o funcionário mais indicado para ser responsável da sala de informática seria aquele que soubesse e se disponibilizasse a trabalhar com diferentes programas do computador e da rede.

A precariedade dos investimentos do Estado, o desgaste que gera a falta de recursos financeiros se reflete tanto na questão salarial dos educadores, como nas próprias práticas pedagógicas. Nas palavras da educadora:

Não é a questão só salarial, mas dificilmente tu vai encontra um professor que trabalha numa escola pública... ele vai trabalhar em três, quatro escolas públicas, né, com uma carga horária horrorosa. [...] Se eu trabalhasse num lugar só, tanta coisa que eu tenho vontade de fazer (GABRIELA, 17/04/2015).

A dificuldade de realizar um trabalho qualificado devido à falta de estrutura das escolas é inegável. Vemos que

a inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola. (COSTA, 2013, p. 197).

Outro ponto que fica evidente na fala de Gabriela é a falta de tempo para realizar suas atividades em uma escola apenas, apresentando uma jornada de trabalho extensa o que se constitui em um complicador para a qualificação do trabalho.

Em contexto de grande flexibilização do trabalho e de múltiplas funções atribuídas ao professor, desenha-se uma jornada de trabalho intensificada, em que os tempos são cada vez mais preenchidos ao longo da jornada. Nesses casos, observa-se a intensificação do trabalho docente, entendida como a ampliação das tarefas sem a ampliação do tempo. (COSTA, 2013, p. 200).

Assim sendo, a inadequação da infraestrutura escolar juntamente com a intensificação do trabalho docente colaboram para que as práticas pedagógicas dos educadores sejam desqualificadas. Exigindo do educador mais esforço, competência, criatividade e compromisso para suprir as carências que englobam o sistema escolar. Isso porque

a existência de um espaço físico bem estruturado, adequado às necessidades tanto dos alunos quanto dos professores, mostra-se de fundamental importância para o bom desenrolar das atividades escolares e até mesmo para que as pessoas desenvolvam um sentimento de pertencimento àquela comunidade. Isso ocorre quando a escola conta com espaço físico adequado, boas condições estruturais e é bem equipada. Todavia, essa parece não ser a realidade descrita por alunos e membros do corpo técnico-pedagógico. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 288-289).

Dessa forma, a escola e os educadores inseridos nela são provocados diariamente a ressignificar suas práticas pedagógicas, considerando seus limites, mas também tentando transpô-los, o que exige perceber as mudanças da sociedade

(FELDEN, CUNHA, 2011), para que assim, tenhamos uma escola mais humanizada em suas práticas e funções. Mas para isso “a escola necessita ser redimensionada em seu objetivo não apenas de oferecer informações, mas como processo de formação para a inserção na vida adulta” (TOMAZETTI, et.al., 2012), tendo em vista uma formação humana integral, não vendo apenas no currículo o seu único ponto de conteúdos a ser trabalhado.

Enfim, que a escola tem papel fundamental na socialização de seus sujeitos é inegável. Entretanto, vemos que os jovens sujeitos desta pesquisa encontram a importância da escola em seu futuro, apresentando o processo escolar como sendo a mola propulsora para suas vivências futuras, seja o ingresso no curso superior ou mesmo na vida. Também é visto que o gostar da escola se estabelece por meio das relações que surgem no ambiente escolar, sendo importante para que os jovens se identifiquem com a escola. Outro ponto que ficou evidente é a precarização das escolas públicas de Ensino Médio, o que acaba dificultando e prejudicando e até desqualificando, muitas vezes, o trabalho docente. Entretanto, as escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul passaram recentemente por uma reestruturação, com o objetivo de qualificação do ensino, implementando o Ensino Médio Politécnico (EMP).

4.2.2 O Ensino Médio Politécnico

O Ensino Médio Politécnico (EMP) foi estabelecido no governo de Tarso Genro (2011-2012) no estado do Rio Grande do Sul, tendo como suporte a LDB de 1996, se constituindo como um projeto pioneiro no Brasil. Essa medida veio com o objetivo de reduzir e quem sabe erradicar os altos índices de abandono e reprovação no Ensino Médio gaúcho. Estatísticas estas que mostram a dificuldade que o ensino está passando.

Com isso, o EMP trouxe diversas mudanças às escolas e à educação gaúcha, visando contextualizar uma educação do século XXI acarretando alterações na estrutura do Ensino Médio vigente. Essas alterações podem ser percebidas pelo princípio de interdisciplinaridade, pelo surgimento do Seminário Integrado, pela proposta de trabalho como princípio educativo, bem como a avaliação emancipatória, tendo na pesquisa um dos princípios orientadores desta proposta, entre outros elementos que surgem com o intuito de qualificação e articulação do

ensino com o mundo do trabalho e as formas produtivas (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A interdisciplinaridade e o Seminário Integrado foram fortemente refletidos e mencionados nas entrevistas das educadoras, que às vezes discordam e outras vezes concordam com as medidas tomadas a partir da reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

O conceito de interdisciplinaridade disposto no documento-base da proposta pedagógica para o EMP pressupõe o

resgate de visões epistemológicas e práticas de pesquisa que trabalham o objeto do conhecimento como totalidade, com interferência de múltiplos fatores, pressupostos estabelecidos a partir dos avanços científicos e tecnológicos contemporâneos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Com isso, a necessidade de compreender que a resolução dos problemas não se dá a partir de uma única disciplina ou área do conhecimento, mas necessita de diversos saberes oriundos de diferentes áreas. Assim, “o pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.19). Uma visão interdisciplinar é constituída a partir de um processo no qual há contribuição de diversos saberes, de componentes curriculares distintos, em uma trama para a compreensão de um determinado fenômeno.

Maria apresenta em sua fala a interdisciplinaridade. Para a educadora um trabalho interdisciplinar é estar:

Trabalhando um texto sobre meio ambiente e recorre a recursos da biologia, recorre a recursos da ciência lá no fundamental, recorre a esses conhecimentos, a esses recursos que estão no aluno já. E aí ele vai partilha (MARIA, 30/03/2015).

A fala da educadora contempla a ideia proposta pelo documento-base de interdisciplinaridade. Assim, o objetivo de um trabalho interdisciplinar é tratar um fenômeno a ser conhecido “em sua totalidade, identificando e integrando todas as relações existentes entre os diferentes elementos ali implicados. Busca, ainda, sintetizar e religar os saberes disciplinares e colocá-los em um contexto mais amplo” (ROCHA, 2013, p. 139).

Entretanto, sabemos das dificuldades de realizar uma prática pedagógica interdisciplinar, mas isso não é impossível, já que ambas educadoras mencionam projetos que realizaram de uma forma que abarque diversos componentes

curriculares. Porém há uma dificuldade de parcerias de outros docentes para a concretização do trabalho. Problemática esta sentida pelas educadoras que desenvolvem o Seminário Integrado (SI).

Quando foi questionado à Gabriela sobre o EMP, sua resposta foi:

Lindo na teoria! Péssimo na prática! Porque o que que nos foi enfiado goela abaixo, né... a tal da disciplina Seminário Integrado (GABRIELA, 17/04/2015).

Não se sentindo, ela, pertencente ao processo de decisão sobre a implementação da proposta. Gabriela menciona que o EMP é uma proposta boa, no entanto na prática fica difícil de ser concretizada, devido justamente à interdisciplinaridade e o SI, elementos estes que são trazidos na proposta de reestruturação do Ensino Médio.

Com isso, vemos a dificuldade que as escolas têm de implementar o EMP, como está proposto no documento-base, a fim da superação de um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio histórica. Partimos do princípio de que essa dificuldade ocorra devido à tentativa das escolas de encaixar a nova proposta do EMP em um modelo estrutural antigo, no qual há essa fragmentação. Isso é notado na fala de ambas educadoras que mencionam o SI como disciplina. Assim, em ambas escolas ocorreu a mesma situação de muitas escolas do estado, em que o SI virou uma disciplina para se encaixar no horário das aulas, para que assim os docentes consigam fechar a carga horária de trabalho. Esta foi a forma encontrada de o SI se efetivar.

Entretanto, o SI é visto pela proposta de reestruturação do Ensino Médio como um espaço promovido para a

reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real. (AZEVEDO, REIS, 2013, p. 36).

Nessa perspectiva, o SI corrobora para a (re)criação de conhecimentos dos jovens estudantes que tenham significados para eles e os auxiliem em seus projetos de vida, necessitando assim, do acompanhamento de docentes das diversas áreas

do conhecimento. Nesse sentido, o documento-base prevê que os docentes organizem “o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). Assim, o SI constitui-se em um espaço coletivo, no qual todos os educadores têm a responsabilidade de colaboração.

Apesar do SI não ter se efetivado como está na proposta inicial do EMP, não podemos negar sua validade. Apesar da resistência inicial de muitos educadores para com a implementação da proposta do EMP, são vistos fatores positivos no SI, como, por exemplo, o trabalho pedagógico com projetos que a proposta apresenta. Maria apresenta tal situação ao dizer:

Contra, no início... não ao Politécnico, mas criou-se mais uma disciplina, que é o Seminário Integrado. Eu só fui entender a importância da disciplina quando eu trabalhei com a disciplina, aí eu percebi a importância. Na verdade, ao pé da letra, as pessoas não fazem, entendeu. Então acho que o Seminário Integrado, pelo menos ele dá esta oportunidade ao aluno de ter um trabalho diferenciado, porque de repente ele pode ter uma equipe de 15 professores em todas as disciplinas e nenhum faz um trabalho diferenciado (MARIA, 30/03/2015).

Apesar do SI ser uma proposta de trabalho que deve ser realizada por todos educadores do Ensino Médio da escola, o que vemos é a dedicação de ambas educadoras para conseguir abranger o máximo possível das áreas do conhecimento, em um trabalho quase que solitário na realização dos projetos. Ambas educadoras mencionam que foram indicadas para trabalhar com o SI por já ter uma prática pedagógica diferenciada, na qual já realizavam projetos em seus componentes curriculares, mesmo antes da reestruturação do Ensino Médio, nos apresentando que em muitas escolas a inserção do SI não alterou a dinâmica da escola e a prática pedagógica de alguns educadores que trabalham de forma tradicional.

Vemos, nas falas das educadoras suas dificuldades para a concretização do trabalho docente a partir da proposta do EMP:

Me deram o Seminário porque já era o meu perfil, assim. Só que tá difícil, o aluno... ele não entendeu, hoje... ele não entende, não, a gente não conseguiu, eu acho, faz com que ele desse sentido (GABRIELA, 17/04/2015).

Seria muito mais fácil ser professora de língua portuguesa, [...] isso aí já tá tudo na cabeça (MARIA, 30/03/2015).

Com isso, é nítida a problemática de se trabalhar a partir do EMP, entretanto, podemos observar que a falta de esclarecimento inicial da proposta do EMP foi se dissolvendo, uma vez que as educadoras viram na formação continuada de professores Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) uma forma de compreender melhor o processo de reestruturação. Sabemos que o PNFEM não é uma ação estadual com o intuito de esclarecimento do EMP. Entretanto, o PNFEM vem promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, estando em consonância com a LDB de 1996 e com as DCNEM de 2012 conforme a resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013d). Assim, observamos que ambas ações governamentais têm como base as DCNEM de 2012, convergindo para o mesmo objetivo de qualificação do ensino.

A influência positiva que o PNFEM teve sobre o EMP está presente na fala de Gabriela que menciona

O único estado que começo com o Seminário Integrado como disciplina e depois veio o pacto, a formação de professores, enquanto os outros... primeiro fizeram a formação de professores e agora vão implanta... aí eu vejo sentido (GABRIELA, 17/04/2015).

Na colocação da educadora, podemos observar a presença das ações do Ensino Médio Politécnico (EMP), bem como da formação continuada de professores Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Também ocorre nas escolas outras políticas governamentais que, muitas vezes, confundem os educadores devido ao número de ações que estão sendo realizadas no ambiente escolar. Gerando, muitas vezes, engano e confusão na denominação destas. É o que ocorre na fala da educadora quando menciona que o PNFEM é uma formação relacionada ao EMP. Entretanto, apesar de serem ações diferentes, ambas caminham lado a lado. Assim, o PNFEM se concretiza em uma possibilidade de qualificação do trabalho docente realizado no EMP, já que ambas têm suas bases nas DCNEM de 2012.

O programa de formação continuada de professores Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) é uma ação nacional instituída pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013e). Tem por objetivo a valorização dos educadores do Ensino

Médio, a qualificação dessa etapa de ensino, a ampliação do processo de formação dos docentes do Ensino Médio, bem como a reflexão das práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas e ainda o incentivo de práticas docentes que tenha como foco a formação humana integral (BRASIL, 2015d). A formação conta com estudos individuais e encontros coletivos para estudos, sendo estes guiados por cadernos de formação, material disponibilizado de forma digital pelo MEC.

Segundo o documento orientador do PNFEM

a proposta do curso compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. As atividades do curso estão focadas no professor e foram organizadas em dois momentos distintos. O primeiro momento será composto por atividades individuais. [...] O segundo momento será composto por atividades coletivas. (BRASIL, 2014c, p. 5).

Com isso, os educadores participantes da formação ganham um espaço escolar até então inexistente para discussões e aprofundamentos teóricos. O eixo central dos estudos desenvolvidos por estes educadores gira em torno da temática "Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral", que guia a discussão e o trabalho de toda a formação (BRASIL, 2014c).

A educadora Maria fala sobre o PNFEM:

É uma grande contribuição, se nós soubermos aproveitar, é uma grande contribuição. Então eu acho que... a oferta de estudo, de tempo... eu acho riquíssimos esses encontros com os colegas. A gente pode discordar em tudo, mas são riquíssimos. Discordar ou concordar faz parte (MARIA, 30/03/2015).

Temos consciência que o PNFEM não aconteceu da mesma forma em todas as escolas, que muitas não conseguiram realizar a formação conforme as orientações. Contudo, observamos no relato de Maria a importância dessa formação para os educadores como um espaço de reflexão de suas práticas a partir de estudos teóricos.

Assim, a formação do PNFEM trouxe algumas transformações no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas dos docentes, já que vemos no documento orientador a necessidade dos educadores participantes da formação do PNFEM escolherem uma das atividades propostas em cada caderno de estudos disponibilizado para a formação para realizarem com seus jovens estudantes (BRASIL, 2014c). Maria nos fala que a partir da formação ela teve mais facilidade

para conseguir parcerias a fim de um trabalho interdisciplinar, o que é proposto pelo Ensino Médio Politécnico (EMP).

Quando questionada sobre a ocorrência de transformações a partir da formação do PNFEM Maria menciona que:

É mais fácil hoje... depois do Pacto, conseguir aliados pra um projeto. Eu acho que mudou... a questão de que eles [os educadores] sabem que é preciso faz diferente. Eles aprenderam isso no Pacto, eu sinto uma disponibilidade maior [...] O pessoal enxergo que... há outra possibilidade além da aula tradicional, porque só a aula tradicional, não está dando resultado (MARIA, 30/03/2015).

Nesse sentido, há uma grande evolução na prática pedagógica de muitos educadores que viram, a partir do PNFEM, uma possibilidade de trabalhar de forma diferenciada, não considerando apenas a metodologia tradicional de transmissão dos conhecimentos (FREIRE, 2011a). O que observamos ainda no relato de Gabriela, que menciona que no momento que as reflexões e atividades propostas nos cadernos da formação eram levados para os alunos passou a ter uma transformação nas práticas docentes de educadores mais tradicionais.

Enfim, o Ensino Médio Politécnico (EMP) teve muita resistência por parte dos sujeitos das escolas. Isso porque muitos não viam sentido nessa proposta, o que foi apresentado na fala de Gabriela quando afirma que vê sentido apenas na teoria, mas que na prática sua concretização se torna difícil. Partimos do princípio de que essa dificuldade se deva à carga horária excessiva dos educadores, além da precariedade das escolas, entre outros fatores. Também vemos a resistência na fala de Maria que mencionou que inicialmente foi contra a reestruturação do Ensino Médio, devido à criação do Seminário Integrado (SI). No entanto, sua fala muda ao ver as possibilidades de trabalho que o SI abarca.

Gabriela continua acreditando que o EMP não tem sentido de se concretizar. A educadora diz:

Se nós não tivéssemos o Ensino Médio Politécnico hoje, o aluno ia saí da mesma forma que vai saí tendo. Na minha visão... infelizmente (GABRIELA, 17/04/2015).

Entretanto, observamos que nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2015c) do Ensino Médio estadual de 2013 o Rio Grande do Sul conquistou o segundo lugar com 3,7, mesma nota de São Paulo. Sabemos que o Rio Grande do Sul não atingiu sua meta de nota 4. Não podemos

dizer que a posição do estado em segundo lugar se deve ao EMP, mas com certeza não podemos deixar de pensar que esta proposta pode ter contribuído para a posição no IDEB.

Também observamos a relevância que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) teve nos contextos escolares pesquisados, quando abre possibilidade de outros olhares e outras práticas pedagógicas para com os jovens estudantes do Ensino Médio. A formação continuada é de grande importância para um educador preocupado com sua prática, uma vez que a formação propicia momentos de reflexão crítica sobre o trabalho docente. Isso porque “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática” (FREIRE, 2011b, p. 40). Somente com práticas pedagógicas mais significativas será possível uma real reestruturação do Ensino Médio e a qualificação da educação brasileira.

4.3 A prática pedagógica

O ensino/aprendizagem é um processo complexo, que envolve diversos fatores. Uma concepção tradicional de ensino, pautada apenas na transmissão dos conhecimentos historicamente construídos já não dá conta da multiplicidade que temos nas escolas atuais. Nessa concepção de educação

a função da escola e da prática docente é transmitir às novas gerações os corpos de conhecimento disciplinar que constituem nossa cultura. Podemos dizer que esta perspectiva governou e continua governando a maioria das práticas de ensino que acontecem em nossas escolas. Constitui o enfoque denominado tradicional, que se centre mais nos conteúdos disciplinares do que nas habilidades ou nos interesses dos alunos/as. (GIMENO SACRISTAN, PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 68).

A concepção de uma educação tradicional trazida por Gimeno Sacristan e Pérez Gómez (1998) também é destacada por Freire (2011a) como educação bancária, sendo esta baseada apenas pela reprodução e repetição de conhecimentos alheios ao estudante. No entanto, sabemos que essa prática é menos eficiente, já que o distanciamento entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos dos estudantes, distanciam os educandos da compreensão

daqueles. Assim esta abordagem tem como problema a diferença de natureza dos conhecimentos disciplinares, historicamente construídos e os conhecimentos, muitas vezes, incipiente e ingênuo dos estudantes. O conhecimento complexo apresentado nas disciplinas necessita de esquemas também elaborados para sua compreensão, assim, o estudante que não possui esses esquemas desenvolvidos suficientemente não conseguirá construir tais conhecimentos, cabendo somente sua memorização fragmentada e descontextualizada (GIMENO SACRISTAN, PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Eis aí a concepção 'bancária' de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção 'bancária' da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2011a, p. 81).

É nesse sentido que buscamos práticas pedagógicas diferenciadas, uma vez que uma abordagem tradicional, pautada na memorização não condiz com uma prática pedagógica voltada para o "sucesso" escolar dos jovens estudantes, do modo como concebemos tal processo. Não sendo compatível também com a concepção de um educador comprometido com um fazer docente voltado para a autonomia dos jovens estudantes envolvidos no processo do ensino/aprendizagem.

Maria, ao falar da prática docente, diz que:

Hoje pra ser um bom professor precisa primeiro de uma leitura de mundo. A sala de aula hoje não é mais o conhecimento. Só o conhecimento, só o cognitivo, não é apenas (MARIA, 30/03/2015).

Realizar uma leitura de mundo além do saber de sua disciplina é imprescindível a partir da multiplicidade de sujeitos que se encontram hoje nas escolas públicas brasileiras. Entendemos que conhecer a realidade dos jovens estudantes pode influenciar na construção de uma aprendizagem mais significativa, para além do cognitivo e do conhecimento disciplinar. Com isso, partilhamos da ideia de que a docência está para além da dimensão cognitiva. Desta forma,

sempre mediada pelos processos de construção do conhecimento, [...] a docência, o que a instaura e constitui, sem o que não é possível a sua existência, não é o campo disciplinar, não é o que se ensina, onde ou como se ensina. Não se trata de saber se estamos no campo ou na cidade, se em

um barco ou se em uma sala de aula, se o que se ensina é português, física, matemática ou história, trabalhando-se com este ou aquele método ou projeto. O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

Assim, em primeiro lugar está a relação estabelecida entre educadores e educandos, em uma interação intencionalmente mediada pela construção dos conhecimentos a partir do processo de ensino/aprendizagem (TEIXEIRA, 2007). Tal relação somente é possível no momento em que há respeito à leitura de mundo dos educandos.

Com isso, percebemos a importância da leitura de mundo dos jovens estudantes, já que ao desrespeitar a “leitura de mundo com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento” (FREIRE, 2011b, p. 119). Isso devido a leitura de mundo revelar a forma que cada sujeito tem de entender o mundo no processo de construção do conhecimento (FREIRE, 2011b). Com isso, um educador que fundamenta suas práticas pedagógicas em uma abordagem tradicional, na transmissão e memorização do conhecimento está aquém das necessidades de uma escola contemporânea, de sua diversidade e realidade.

A fala das educadoras sobre o fazer docente nos remete ainda ao gostar do trabalho docente. As educadoras dizem:

Eu acredito no que eu faço. Deve ter mil problemas, mil defeitos, mil correções, mas eu acredito no que eu faço. Eu gosto de fazer o que eu faço. Eu sempre digo ‘o dia que eu começo a reclamar por salário, e que isso interfere... no meu gosto pela coisa eu pulo fora’, porque o aluno sente, o aluno sente quando tu gosta e quando tu não gosta (GABRIELA, 17/04/2015).

“Eu gosto muito do que eu faço. [...] Eu acho que precisa gostar e tem que gostar. Na realidade de hoje ou a gente gosta ou sofre... e eles leem isso na gente! Eles leem o professor né... o que gosta deles, o que gosta do que faz e o que não gosta [...] Eu discordo totalmente quando diz que tem que trabalhar por amor, acho que não... não é... acho que tem que trabalhar com amor, mas não por amor, entende?! Eu acho que nós merecíamos ser bem pagos. Nós merecíamos ganhar um bom salário” (MARIA, 30/03/2015).

Assim vemos que “não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz” (FREIRE, 1997, p. 18). Entretanto, o gostar da docência não significa exercê-la de qualquer modo ou

mesmo sem a luta pelos seus direitos enquanto profissional que deve ser valorizado. A consciência da desvalorização do trabalho docente não deve ser motivo de uma prática pedagógica sem rigorosidade metódica, mas deve ser agente motivador de lutas (FREIRE, 2011b) para o educador envolvido com seu fazer pedagógico.

Com isso o fazer docente está relacionado com *“la creación de procesos reflexivos donde se vá enlazando la práctica com la teoría”* (LOROÑO, 2004, p. 66), criando uma tensão dialética. A reflexão desse fazer pedagógico comprometido é refletido na construção de situações de “sucesso” escolar. Assim, a reflexão crítica da prática qualifica a próxima prática (FREIRE, 2011b) numa constante ação-reflexão-ação.

Podemos perceber que reflexão da prática docente é um dos elementos presentes nas práticas pedagógicas diferenciadas, que está relacionada a diversos elementos, como a afetividade, o respeito a leitura de mundo dos estudantes, entre outros elementos. Fernanda diz:

Assim, a gente se abriu com a professora e... ela ajuda a gente... daí vê como a gente tava passando trabalho... meio que passando trabalho em casa e... ela ajuda sempre a gente. E faz esses trabalhos também, que fizesse com que a gente... esquecesse um pouco o problemas, né... e... escrevesse os problemas pra ela ajuda a gente também. Eu acho que isso fez com que eu tivesse sucesso (FERNANDA, 08/04/2015).

Observamos que as práticas pedagógicas diferenciadas, bem como uma relação afetiva e envolvimento com a realidade dos jovens estudantes podem impulsionar para uma situação de “sucesso” escolar. A importância de uma prática para além dos conteúdos e o diálogo que se estabelece entre educador e jovens estudantes pode ser decisivo na relação de ensino/aprendizagem. Com isso, percebemos que

na relação que instaura a docência estão postas questões pertinentes às identidades sociais, à possibilidade de se construir experiências subjetividades democráticas, como muito desejamos. Trata-se, assim, de uma relação com forte compromisso e envolvimento com os destinos e enredos humanos, individuais e coletivos. E, por tudo isso, com a *amorosidade*, no sentido do gosto, do compromisso, da afeição pelas questões dos homens e mulheres de cada tempo, de cada lugar. Nesse sentido, a amorosidade e o político se encontram nos tempos, espaços e processos da docência, como Paulo Freire nos ensinou. (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

Diante disso, não podemos deixar de mencionar a importância que o diálogo tem na prática pedagógica dos educadores. Essa importância se relaciona ao fato

do fazer docente relacionar-se a processos de formação humana, que envolvem os conhecimentos construídos historicamente e as vivências dos sujeitos da escola. Nesse sentido, o diálogo é necessário “na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem” (SHOR, FREIRE 1990, p.123), construindo uma outra relação a partir da prática pedagógica dos educadores.

O diálogo construindo no processo da escuta atenta em sala de aula dá a possibilidade ao educador de desvelar a realidade de seus estudantes. A respeito disso Freire (2001, p.59) menciona que o educador “deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos, mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los”. Por isso, o docente deve sempre primar por uma escuta crítica, aberta, a desvelar a realidade, já que ensinar, em uma perspectiva dialógica, pressupõe uma prática pedagógica em que o docente escute o educando em suas dúvidas, receios, em sua “incompetência provisória”, para que assim aprenda a falar *com* o estudante.

Na fala de Maria vemos que uma prática pedagógica dialógica, pautada na escuta já se faz presente nas escolas. Em suas palavras o educador

Já não é mais o poderoso, não é o ditador, não é o que manda, não é mais aquele autoritário. Não é pra se. [...] Ainda existe esse professor, que acha que manda em Deus e todo mundo, mas acho que já melhora. [...] O ideal seria isso, né... que houvesse diálogo, que conseguissem dialogar. [...] Isso não significa concorda com ele o tempo inteiro. Eu discordo muito deles e eles de mim. Eu acho que é sabe ouvi e conversa. [...] É construído isso, uma relação de respeito (MARIA, 30/03/2015).

O diálogo não requer que os sujeitos concordem sempre. O verdadeiro diálogo é aquele que respeita o outro mesmo na divergência. O diálogo se dá no respeito a ‘leitura de mundo’ dos estudantes, não significando necessariamente concordar com ela e a ela se moldar, posicionando-se a favor dela, mas tentar uma superação constante da ‘leitura de mundo’ ingênua a fim de sua criticidade (FREIRE, 2011b).

O docente autoritário, que desenvolve uma prática bancária, pautada em uma transmissão dos conhecimentos ainda existe nas escolas, mas já ouve uma abertura por parte dos educadores para uma prática pedagógica mais sensível, baseada na escuta, no diálogo, na afetividade e no respeito mútuo. Vemos uma horizontalização

das relações estabelecidas dentro da escola. Assim, *“el diálogo implica un encuentro sincero e igualitario entre personas. Para que pueda darse ese encuentro es preciso que todos se reconozcan en su saber y en su ignorancia”* (LOROÑO, 2004, p. 64). Então, o diálogo somente pode se concretizar na medida em que o educador se coloque na posição de ouvinte, dando possibilidades para que o educando também fale.

Com isso, *“el reconocimiento del valor «del otro» es la primera puerta que hemos de cruzar para estar en una situación de apertura y poder encontrarnos con otra existencia y otro modo de percibir la realidade”* (LOROÑO, 2004, p. 64), pois somente com esse reconhecimento e legitimidade da voz do outro que podemos estabelecer um diálogo real.

Entretanto, uma relação mais próxima entre educador/educando não quer dizer que sua prática pedagógica tenha que ser licenciada, mas ao contrário, sua prática necessita do equilíbrio entre autoridade e liberdade. O educador continua sendo diferente de seus educandos, mesmo tecendo uma prática dialógica, mas “ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne ‘antagônica’. [...] Se eles se tornarem antagonistas, é porque me tornei autoritário” (SHOR, FREIRE, 1990, p. 117). Entretanto, o ouvir e dialogar, também não permite que o docente deixe de cumprir sua função de ensinar, pois ele necessita ter em sua prática pedagógica rigorosidade metódica, pois uma não contrapõe a outra.

A prática pedagógica diferenciada das educadoras que participaram dessa pesquisa é vista pelos jovens estudantes da seguinte forma:

É uma das aulas que eu mais gosto, assim... ela faz com que o conteúdo se torne mais fácil, explicado pra gente também. Porque ela é brincalhona assim... extrovertida assim sabe. E ela interage com a gente, não é aquela professora que fica na sala e só escreve, escreve, escreve... (MARCOS, 17/04/2015)

Elas eram bem dinâmicas, eram umas aulas bem diferentes, e de qualquer jeito tu aprendia, [...] Cada aula era um jeito diferente. Um dia a gente trabalhava... na mídia... no outro dia era no salão, então... nunca era a aula do mesmo jeito, dum jeito só, sabe... sempre inventava um jeito novo de fazer as coisas (BEATRIZ, 08/04/2015).

São criativas, sabe... a maioria a gente saiu, a gente conversava, todos os projetos dela, a maioria foi fora da escola, que a gente pudesse ter contato com outras coisas, com pessoas (LUANA, 08/04/2015).

A dinamicidade, criatividade e interação entre os sujeitos do processo a partir do diálogo são características de práticas pedagógicas diferenciadas em detrimento de uma prática tradicional, que se faz na cópia dos conteúdos. Para Freire (2011c) a criatividade é essencial para a curiosidade epistemológica, o que move o conhecimento. Podemos observar que os educadores, a partir de suas práticas pedagógicas, estão ressignificando o currículo e o Ensino Médio na medida que consideram os jovens estudantes no processo de ensino/aprendizagem (ARROYO, 2014a).

Quando solicitamos que as educadoras refletissem sobre suas práticas pedagógicas, observamos que ambas consideram suas práticas pedagógicas diferenciadas, mas também relatam que há momentos em que se valem de práticas tradicionais para a realização de seu fazer docente. Entretanto, um ensino tradicional nem sempre é negativo, pois uma aula em que os educadores desenvolvem conteúdos, respeitando a 'leitura de mundo' do educando, é necessária (FREIRE, 2011b).

Apesar da presença da aula tradicional, entendemos que a partir dela não é possível atingir alguns elementos que consideramos importantes na prática pedagógica. Um desses elementos é a valorização da potencialidade que cada jovem estudante possui. Essa valorização somente é possível pelo educador no momento em que ele conhece o jovem estudante de sua sala de aula e a realidade que o envolve. Com isso, é necessário "o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes" (DAYRELL; CARRANO 2014, p. 103).

A educadora Maria em sua fala, reconhece as potencialidades que cada jovem estudante possui dentro da diversidade juvenil presente nas escolas:

Um desenha, outro escreve, ou encena... Valoriza! Uns caem na música, outros caem no teatro, né?! Eu tenho alunos aqui [na Escola Urbana] que já participam de grupos que ganham prêmios aqui nas Dores, no teatro entende?! Então a gente tem essa riqueza em sala de aula e não faz nada com isso?! [...] Eles cantam hoje, eles tocam, eles compõem e a escola não faz nada com isso, o que se faz? (MARIA, 30/03/15).

Contudo, a prática pedagógica diferenciada, além de procurar valorizar as potencialidades dos diversos e diferentes jovens estudantes que chegam à escola,

também pode trazer sentido à escola e aos conteúdos para os estudantes. A falta de sentido para com a escola por parte dos estudantes se traduz, muitas vezes em situações de “fracasso” escolar. Vemos que

a maior parte dos jovens aceita a escola como um “ofício”, mas vê pouco sentido no trabalho escolar. Podia-se acrescentar: muitos dos jovens atribuem um sentido projectivo à escola, uma necessidade ou garantia para a vida profissional futura, mas não um sentido intrínseco, um interesse por si próprio. (ABRANTES, 2003, p. 98-99).

Deste modo, a falta de sentido se deve, segundo Abrantes (2003), à relação distanciada e burocrática que a escola estabelece com os educandos, aos espaços impessoais e precários da escola, à autonomia insuficiente que os jovens têm na trajetória escolar. Para Gabriela:

É totalmente sem sentido, se tu não trouxer sentido de alguma forma real, ou concreta pra eles, assim. Então, foi na percepção mesmo de que muitas vezes eu sentia que eu tava dando uma aula... pra ninguém... pras paredes (GABRIELA, 17/04/2015)

Assim, é visto nas práticas pedagógicas diferenciadas uma possibilidade de aproximar esses jovens estudantes da escola e dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos docentes. Entretanto essa aproximação somente é possível no momento em que os educadores desenvolverem

um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes. Nossas realizações como docentes passam pelo conhecimento amplo sobre eles e elas. É a realização de um preceito básico da antropologia: se queremos compreender, é necessário conhecer. e, da mesma forma, reconhecer experiências, saberes e identidades culturais é condição para o relacionamento e o diálogo. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103).

Então, entendemos que, muitas vezes, as práticas pedagógicas diferenciadas não são grandes projetos, ou trabalhos que envolvam toda a escola, mas pequenas atividades como conhecer a realidade dos estudantes, desenvolver um diálogo real entre educador e educandos, ou mesmo levar a turma para um local diferente, abordar um conteúdo de forma diferenciada. O que pode gerar um outro olhar por parte dos jovens estudantes para o trabalho e conseqüentemente para a escola.

Mas como as práticas pedagógicas diferenciadas são vistas pelos atores da escola? Notamos em nossa pesquisa que apesar da equipe gestora da escola apoiar essas práticas pedagógicas, há uma certa resistência por parte dos próprios

colegas educadores, uma vez que muitos acreditam que essa prática desmerece a rigorosidade do trabalho docente. As educadoras relatam:

Eu acho que existe uns 30%, 40% de colegas que não acredita nisso. Que vê que... que os alunos irem para o salão discursar é uma maneira de eles saírem mais cedo e fugi e ir embora mais cedo... não é aula. (MARIA, 30/03/2015).

Já foram feitas críticas assim 'ah, os alunos gostam de ti porque tu não dá aula' eu to matando aula, né (GABRIELA, 17/04/2015).

A ideia de que uma prática pedagógica não tradicional desmerece o trabalho docente está presente no imaginário de muitos educadores. Docentes estes que não consideram que as

pedagogias escolares se avança também no reconhecimento de que com Outros Sujeitos, outras crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam às escolas e às universidades chegam outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade, do campo. (ARROYO, 2014b, p. 34).

Com isso, essas práticas pedagógicas hegemônicas até então no ambiente escolar, necessita abrir espaço para outras pedagogias, outras práticas, porque são outros sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. São necessárias práticas que considerem esses outros conhecimentos também como legítimos, capaz de fazerem parte dos saberes que estão na escola.

Há, muitas vezes, no imaginário dos sujeitos da escola, uma divisão entre um trabalho que seja prazeroso e alegre e um trabalho que seja rigoroso. Entretanto sabemos que isso não procede, uma vez que um não descarta a existência do outro. Isso porque “a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade (FREIRE, 2011b, p. 139). Assim, a alegria docente, não tira a capacidade de rigorosidade metódica que ambas educadoras, comprometidas com sua prática pedagógica, têm com seus jovens estudantes.

Assim, entendemos que as práticas pedagógicas diferenciadas necessitam, em primeiro lugar, garantir aos jovens estudantes

o direito a se saber, a valorizar suas experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; levantar as indagações que trazem sobre essas experiências históricas; reconhecer os saberes, leituras e modos de se pensar nessas relações sociais, políticas e incorporá-las nos currículos,

colocá-las em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados. Trata-se de reconhecer os mestres e alunos sujeitos da produção de Outros conhecimentos, não meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico. (ARROYO, 2014a, p. 55-56).

Com isso, percebemos que uma prática pedagógica pautada na transmissão dos conhecimentos hegemônicos não abrange toda a pluralidade que hoje nossas escolas de Ensino Médio possuem. É necessária uma prática pedagógica diferenciada, que contemple as diferentes potencialidades dos jovens estudantes.

Diante disso, Freire (2011b, p. 118) nos ensina que

é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Então, as educadoras viram nas práticas pedagógicas a partir de projetos uma forma de viabilizar suas práticas pedagógicas diferenciadas. Também foi visto nesse estudo, a partir das entrevistas, que a realidade dos jovens estudantes é abordada nas práticas pedagógicas das educadoras. Assim, fez-se necessário debater sobre esses temas.

4.3.1 Práticas pedagógicas a partir de projetos

Projetos fazem parte de nossa vida cotidiana, uma vez que sempre que imaginamos e lançamos de estratégias para chegar a um determinado objetivo estamos traçando um projeto. Assim, a ação de projetar é essencialmente humana. Ao definir a palavra “projeto” temos “plano para a realização de um ato; desígnio, intenção” (MICHAELIS, 2015c), logo, uma prática pedagógica a partir de projetos requer a construção de um plano pelo educador de forma intencional, para a realização de sua prática, podendo este sofrer alterações ao longo do processo.

O ato de projetar e modificar o que foi projetado a partir das demandas dos educandos está intrinsecamente relacionado ao ato dialético de ação-reflexão-ação. Ao realizar um projeto com intencionalidade o educador realiza uma prática pedagógica crítica, que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o

pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011b, p. 39), considerando a curiosidade epistemológica de seus estudantes, um dos principais elementos da prática pedagógica.

A prática pedagógica diferenciada a partir de projetos foi uma temática constante, presente em todas as entrevistas, sendo elas tanto das educadoras quanto dos educandos. Entretanto, os projetos mencionados são articulados pelas educadoras juntamente com os jovens estudantes, logo, não é um processo individual dos educandos com características de pesquisa científica, mas pretende uma prática de explosão de elementos da realidade dos estudantes, da sociedade ou ainda do próprio ambiente escolar. Assim, os projetos das educadoras preveem ações que serão pensadas, criadas e desenvolvidas coletivamente em sala de aula, ou até mesmo fora dela.

Uma prática pedagógica diferenciada que é desenvolvida por meio de projetos concretiza de uma outra forma os conhecimentos estabelecidos pelos currículos. Assim, o trabalho docente a partir de projetos, aproxima os conhecimentos que envolve determinado tema das experiências, vivências e identidades dos jovens estudantes que estão envolvidos no processo. Assim, o trabalho com projetos faz com que o estudante “estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores, enquanto que, ao mesmo tempo, vai integrando novos conhecimentos significativos” (HERNANDEZ, 1998, p. 50). Com isso, o trabalho com projetos vai além do ensino dos conteúdos, uma vez que necessita a realização de atividades práticas, pesquisa sobre o tema utilizando diversas fontes de informação, buscando analisar e interpretar as informações, o que gera um interesse maior dos jovens estudantes, já que os conhecimentos tornam-se mais significativos para eles.

Vemos que a prática pedagógica a partir de projetos é muito significativa para os jovens estudantes de nossa pesquisa. Ao serem questionados sobre uma atividade realizada por educadores que tenham marcado suas trajetórias escolares no Ensino Médio, todos os jovens estudantes mencionaram algum projeto realizado por seus docentes. Das oito entrevistas realizadas, as práticas pedagógicas das educadoras que participaram desta pesquisa foram mencionadas em seis e as outras duas entrevistas tiveram como respostas práticas pedagógicas diferenciadas a partir de projetos realizados por outros educadores da escola.

Com isso, percebemos que com a prática pedagógica a partir de projetos pode-se concretizar a relação entre temáticas do cotidiano e os conhecimentos de seu componente curricular. Entretanto, o trabalho com projetos não deve ser visto como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, como uma forma de desenvolver o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes. Assim Hernández (1998, p. 49) afirma que o trabalho com projetos “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”.

Logo, podemos afirmar que a prática pedagógica a partir de projetos consegue trabalhar os conhecimentos historicamente construídos traçando relação com as vivências e experiências dos educandos. Desmistificando a ideia de que um trabalho diferenciado, como a realização de projetos não consegue desenvolver os conteúdos exigidos no currículo escolar. Para Maria:

Isso não exclui o conhecimento específico da disciplina, nunca excluiu. Eu sempre consegui trabalhar todos os conteúdos em cima dos projetos, a partir da leitura dos projetos (MARIA, 30/03/2015).

Assim, vemos que nessa prática pedagógica “os conteúdos são estudados através de questões problematizadoras, numa perspectiva globalizadora, inter-relacionando diferentes informações, a partir de um determinado eixo temático” (MENEZES; CRUZ, 2007, p. 117). Contudo, além do desenvolvimento dos conhecimentos que abarca os conteúdos escolares, o trabalho com projetos passa a ser uma forma de promover a reflexão e mudança de como a escola e os currículos estão sendo pensados (HERNÁNDEZ, 1998).

A prática pedagógica a partir de projetos atribui outro sentido para a aula, construindo uma possibilidade para o ensino/aprendizado mais significativa para os jovens estudantes a partir do envolvimento que eles têm com o trabalho. Segundo Menezes e Cruz (2007, p. 117)

a função do projeto é possibilitar a criação de estratégias para facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento. Trata-se de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura, o problema vinculado à informação que se quer e que permite a aprendizagem de forma interdisciplinar.

Essa identificação com o trabalho por projetos está presente na fala de Gilberto:

Ela fugiu um pouco daquela sala de aula, conteúdo... eu acho que tipo... ela nos ensino bem... em outra forma. [...] É bom que a gente foge um pouco da rotina [...] A gente pode às vezes tenta fazer de outro jeito e fica até melhor (GILBERTO, 17/04/2015).

Com isso, percebemos que o educador “tem um papel de suma importância, no sentido de criar estratégias para que a aprendizagem se realize de forma significativa” (MENEZES; CRUZ, 2007, p. 117). Sendo assim, o educador deixa de ser um simples transferidor de conhecimentos e torna-se um mediador da interação dos estudantes que aprendem o objeto de conhecimento, ou seja, o conteúdo (MENEZES; CRUZ, 2007; FREIRE, 2011b).

Entretanto, sabemos que para a realização do trabalho com projetos é necessária uma constante reflexão da prática, uma vez que esse tipo de fazer se efetiva no desenrolar do trabalho. Assim, segundo Freire (2011b, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Com isso, vemos a importância do ato constante de reflexão sobre a prática, uma vez que sem ela o fazer docente passa a pura “fazeção”. Vemos que uma prática pedagógica pautada em projetos procura envolver tanto educadores como os jovens estudantes em processos de ensino/aprendizagem mais qualificados procurando trazer maior sentido para os conteúdos a serem construídos nessas ações.

Em nossa pesquisa observamos a boa receptividade dos projetos por parte dos jovens estudantes, já que 100% dos jovens entrevistados mencionam algum projeto realizado pelos docentes como sendo a atividade realizada por educadores que mais marcou sua trajetória no Ensino Médio. Entendemos que isso se deve ao fato de que essa prática pedagógica torne o processo de ensino/aprendizagem mais significativos para os educandos, uma vez que a ideia do trabalho por projetos se traduz “como forma de aprender a pensar criticamente, o que leva a dar significado à informação, analisá-la, planejar ações e resolver problemas” (MENEZES; CRUZ, 2007, p. 116). Com isso, a (re)significação dos conhecimentos se dá no momento em que os jovens estudantes sentem-se interessados pelo objeto a conhecer.

Enfim, a ressignificação dos conhecimentos se dá a partir do momento em que os estudantes se sentem atraídos e isso somente é possível a partir da aproximação com elementos que fazem parte de seu cotidiano, seu mundo. Isso nos leva ao entendimento de que o ensino/aprendizagem se dá

na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, re-conhecendo o antes sabido. (FREIRE, 1997, p. 79).

Assim, vemos que a construção do conhecimento somente é possível no momento em que o educando se torna sujeito de seu aprendizado, o que se concretiza por meio do sentido que os estudantes encontram ao ressignificar os conhecimentos já existentes ou produzir outros conhecimentos ainda não apreendidos, num constante movimento dialético de ensinar e aprender. Esse processo é constante em uma prática pedagógica desenvolvida por meio de projetos, uma vez que estes trabalhos procuram desenvolver no cotidiano escolar um sentido para o ensino/aprendizagem, procurando abranger a realidade dos jovens estudantes e seu 'saber de experiência feito'.

4.3.2 A realidade dos jovens estudantes refletida na prática pedagógica

No decorrer da pesquisa, a observação e as entrevistas nos levaram a perceber que, muitas vezes, as vivências, experiências, inquietações dos jovens estudantes foram considerados para a elaboração das práticas pedagógicas das educadoras. Em uma preocupação constante, as educadoras procuram destacar as potencialidades que cada sujeito tem para contribuir para o trabalho realizado.

A importância de conhecer a realidade dos jovens estudantes e com isso desenvolver uma prática pedagógica diferenciada está em relacionar as experiências desses docentes aos conhecimentos que devem ser trabalhados na escola. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p.114-115)

se desejamos contribuir para a formação humana das parcelas das juventudes que se encontram no Ensino Médio, faz-se necessário levar em conta a realidade onde esse grupo está inserido. Como vimos reiterando, uma das formas é buscar conhecer a parcela dos jovens que frequentam nossas escolas, buscando os dados específicos que podem ampliar o nosso conhecimento e a compreensão da realidade. É por meio dessa compreensão que poderemos reorientar nossas imagens, visões e formas de lidar com os jovens estudantes com os quais convivemos.

Com isso, percebemos que a escola e seus docentes não podem estar alheios aos estudantes que frequentam o ambiente escolar. É necessário que o educador tenha consciência da realidade que os jovens vivenciam, para que isso se reflita em sua prática, com o objetivo do desenvolvimento da criticidade destes.

A respeito disso Freire (2011c, p. 81-82) afirma que o educador

tem que levar em consideração a existência do 'aqui' do educando e respeitá-lo. No fundo ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isso significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os 'saberes de experiência feitos' com que os educandos chegam à escola.

É visto que o educador necessita entender que há uma trajetória que os estudantes têm que percorrer para chegar a um determinado saber, não sendo possível que o docente queira partir do seu saber, mas necessita partir do saber dos educandos. O que foi feito por Maria no projeto do Álcool, como também no projeto da Política, no qual os estudantes construíram seus discursos e foram envolvidos em um processo democrático (Apêndice E).

Nesse sentido, sabemos da impossibilidade de uma prática educativa que considera apenas o senso comum, entretanto, não se pode ter uma prática que desconsidere totalmente os 'saber de experiência feito' dos estudantes, partindo estritamente dos conhecimentos sistemáticos que o docente tem a ensinar (FREIRE, 2011c), uma vez que o ensino dos conteúdos, que é estritamente necessário, deve estar intrinsecamente associado a uma leitura crítica da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

A prática pedagógica que busca trabalhar a partir do 'saber de experiência feito' dos jovens estudantes e com a realidade em que os sujeitos vivem suas experiências traz mais sentido aos conhecimentos que se (re)constroem. É a partir dessa premissa, que muitas vezes, se constrói coerência em desenvolver uma prática pedagógica diferenciada. É o que pode ser visto na fala de Gabriela quando menciona o motivo de sua prática pedagógica diferenciada. Em suas palavras:

Faze com que as coisas tenham sentido. E as coisas só fazem sentido quando tu gosta, então eu sempre sigo três caminhos, tu agrada, traz eles pra ti enquanto ser humano; faz a coisa te sentido a partir da realidade deles, eu não sou uma professora na escola pública e outra na privada, mas a forma de postura, de agir, até de vocabulário é outro, porque o público é outro. Então eu tento aproxima o meu ensino na vida deles, na rotina deles (GABRIELA, 17/04/2015).

Observamos que o sentido do processo de ensino/aprendizagem se concretiza na aproximação entre o objeto de aprendizagem e a realidade dos jovens estudantes por meio da linguagem e da efetividade. A aproximação da linguagem para a criação de um terreno linguístico comum é de muita importância para o estabelecimento de um diálogo verdadeiro. Nesse sentido, Ira (1990) coloca sua experiência enquanto educador, apresentando sua tentativa de comunicação com seus estudantes e o valor desse ato:

Eu tentava reconstruir minha linguagem e, também, superar o que nos separava. [...] Ambos os idiomas eram produtos de uma sociedade dividida segundo raça, sexo e classe social. Assim, você pode ver o projeto a favor do discurso libertador, inventando comunicações democráticas, que concebo como intercâmbios verbais que contradizem a hierarquia, transformando a separação de poder que existe entre professor e alunos. (SHOR, FREIRE, 1990, p. 34).

Vemos que a linguagem do docente não é imposta aos estudantes, nem mesmo somente sua linguagem é considerada, ocorrendo à construção de uma linguagem em comum, o que encoraja os jovens estudantes a falarem abertamente, sem o risco de passarem por algum tipo de constrangimento (SHOR, FREIRE, 1990).

Isso não quer dizer que partir de uma realidade dos jovens estudantes o processo se detenha ao senso comum. O ‘saber de experiência feito’ deve servir de mola propulsora para a (re)construção dos conhecimentos, uma vez que “a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é a partir dele que se alcança o mais exato” (FREIRE, 2000, p. 30). O ‘saber de experiência feito’ tem que ser considerado e respeitado, e mais ainda, superado.

4.4 Relação Educador/Educando

A relação educador/educando apresenta, em nossa pesquisa, a importância da relação amigável que se estabelece entre os docentes e os jovens estudantes como uma premissa para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, ou seja, a afetividade como sendo um ponto de apoio ao aprender (FREIRE, 2011b; FREIRE,

1997; BRENNER, CARRANO, 2014). Outro fator que se destacou nas entrevistas foi o respeito que deve existir entre educador e educandos, em uma via de mão dupla, ou seja, o respeito dos jovens estudantes para com os docentes e vice e versa.

A afetividade dentro do ambiente escolar é, muitas vezes, questionada, entretanto é necessário considerar “falsa a separação entre *seriedade docente* e *afetividade*” (FREIRE, 2011b, p.138), uma vez que uma não anula a outra. Contudo, ao decorrer da escolarização as relações entre docentes e estudantes ficam cada vez mais formais e passam gradativamente a basear-se em papéis institucionais (CORTI, 2014). No Ensino Médio a relação entre educador/educando é mais “racionalizada e mediada pelos conteúdos escolares. As bases da relação precisam ser construídas, exigem um investimento do professor na construção do seu espaço de importância na formação desses jovens” (CORTI, 2014, p. 315). Devido a isso, as relações estabelecidas entre educador/educando no Ensino Médio são mais distanciadas e formais, quando comparadas à educação infantil e ensino fundamental. Entretanto, verificamos a importância do estreitamento dessa relação e da afetividade entre os sujeitos que frequentam a escola.

A relação de afetividade entre as educadoras e os estudantes está presente em nossa pesquisa, o que nos apresenta uma relação para além do ensino formal. Tal relação apareceu nas palavras de Fabiana:

Os professores não são tão professores como são mais amigos da gente [...] Ela não só dá aula, mas ela dá conselhos pra vida, sabe. Ela, de certa forma evito muita coisa errada que eu poderia ter feito (FABIANA, 17/04/2015).

O fazer docente necessita, hoje, ir além do trabalho com os conteúdos, deve ser uma prática pedagógica cheia de afetividade, uma vez que se faz na relação entre seres humanos. Essa afetividade relaciona-se à feição entre os sujeitos da escola, que, antes de serem docentes e estudantes, são homens e mulheres envolvidos no processo de conhecer (TEIXEIRA, 2007; FREIRE, 2011b).

O afeto que é necessário para a prática docente se dá ao fato de ser concretizada entre seres sociais, entre pessoas e por isso trata de sonhos, frustrações, intenções, esperanças e assim, não se pode fazer por meio de uma prática arrogante (FREIRE 2011b).

Entretanto, é necessário enfatizar

que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2011b, p. 139-140).

Vemos que uma relação afetiva entre educador/educando não exclui a rigurosidade e seriedade com que o docente deve realizar sua prática. A relação de afetividade está presente no relato de Fernanda que diz sobre sua relação com os docentes:

Eles tão sempre ajudando a gente, sempre me ajudando. Eu adoro todos eles. Com [Maria] foi muito boa essa relação, [...] eu me abria com ela e ela sempre me ajudava. Até uma vez eu tava mal, no corredor, e daí ela passo por mim assim, e me pergunto o que eu tinha e daí ela converso comigo. Daí me fez fica bem (FERNANDA, 30/03/2015).

A afetividade deve estar presente na prática pedagógica, bem como a rigurosidade docente. A prática pedagógica constitui-se em uma tarefa profissional, mas que requer além da rigurosidade científica, a amorosidade, a criatividade, entre outros fatores sem os quais a própria atividade docente fenece (FREIRE, 1997). Diante disso,

é preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos. (FREIRE, 1997, p. 47).

Entretanto, como vemos em Freire, a afetividade, a amorosidade na prática pedagógica não é motivo para uma prática sem rigurosidade metódica no processo de ensino/aprendizagem. Sua afetividade não substitui os saberes e conhecimentos que devem ser produzidos em conjunto com os estudantes.

Em todo o ensino/aprendizagem está imbricado a afetividade, uma vez que esse processo ocorre a partir de interações sociais. Nesse processo escolar que se concretiza entre estudantes, docentes, conhecimentos, conteúdos escolares, entre outros fatores, não ocorre somente no campo cognitivo, mas também está entrelaçado à afetividade estabelecida nas relações. Com isso,

o processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito

cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1997, p. 82).

Então, ao considerar que o ensino/aprendizagem é decorrente das interações entre os sujeitos inseridos no ambiente escolar, é a partir dessa relação com o outro que se constroem novos conhecimentos, a partir de novas formas de pensar, agir, etc. interferindo e influenciando, assim, a qualidade dessas relações.

A qualidade das relações entre educador/educando está também relacionada ao gosto pelo estudo, ou pelo componente curricular dos estudantes. Uma vez que há um vínculo intrínseco entre a relação de afetividade que se constrói entre educador/educando e o desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem. Sendo esta uma das motivações mais concretas para a continuação dos estudos dos jovens educandos. Uma vez que,

a motivação por razões intelectuais, por sentir verdadeiro interesse pelo conhecimento, por certas disciplinas, ou pelos professores que as ministram. Ainda que os alunos possam ter dificuldade em expressar esta motivação ela parece ser uma das razões mais sólidas para estudar. (BRENNER, CARRANO, 2014, p. 1229).

O educador cumpre um papel muito importante na motivação dos jovens estudantes, uma vez que o sentido que os estudantes dão para a escola está muito “vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: ao jeito de ensinar, sua paciência com os alunos e capacidade de estimulá-los” (KRAWCZYK, 2014, p. 88). Com isso, a afetividade que se revela na relação educador/educando é um fator insubstituível para a construção do conhecimento. O que podemos ver nas falas dos sujeitos de nosso estudo, tanto da educadora quanto da jovem estudante:

Precisa te essa empatia. Que é verdade, é. Quando gosta do professor... aprende. Talvez... não... não devesse ficar nesta relação, porque nem todo mundo vai gostar de mim e eu não vo gosto de todo mundo, né... mas... mas que é verdade, é! (MARIA, 30/03/2015).

Tem que se uma relação de interagi mesmo... de se amigo. Conversa, pergunta, tem que se amizade mesmo, assim com o professor. Daí tu consegue aprender até melhor, né (FABIANA, 17/04/2015).

Então, a afetividade que se revela na relação educador/educando é um fator insubstituível para o processo de ensino/aprendizagem.

Entretanto, uma boa relação entre educador/educando passa pelo respeito aos sujeitos que dela fazem parte. Respeito este, tido em nossa pesquisa, como imprescindível para o convívio em sala de aula. O que Maria apresenta em sua fala:

O bom relacionamento não significa te que fica abraçando e beijando todo mundo toda hora, mas o bom relacionamento é: eu te respeito e tu me respeitas. [...] o professor não tem esse direito de humilha. [...] A gente conversa, claro que se tiver que chamar a atenção... mas de humilha, de diz alguma coisa... eu não costumo fazer isso (MARIA, 30/03/2015).

Na prática pedagógica o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2011b, p. 58), com isso, o respeito deve ser uma constante em sala de aula na relação educador/educando, no qual a humildade, tanto do estudante quanto do docente é indispensável. A humildade

não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. (FREIRE, 2011b, p. 90).

Assim, o respeito entre docente e estudante se faz em uma prática pedagógica realizada com envolvimento e comprometimento com o outro, com suas experiências, sua individualidade. Assim,

o respeito à vida, ao outro, às suas possibilidades e limites, aos seus desejos e sonhos, a tudo o que lhe diz respeito, deve ser levado em consideração. Nesta relação há histórias principiando, identidades e subjetividades desabrochando, caminhos sendo escolhidos, horizontes que se abrem ou se fecham, nas vidas infantis e juvenis que se inauguram, podendo ser mais ou menos formosas, conforme sejam trabalhadas, lapidadas na relação pedagógica. A relação docente/discente poderá favorecer ou desfavorecer, impedir ou realizar experiências emancipatórias e humanizadoras, ou o seu inverso nos (in)acabamentos éticos e estéticos nela implicados. (TEIXEIRA, 2007, p. 433).

Logo, a relação que se estabelece entre educador/educando pautada no respeito deve ser uma relação horizontal. Desse modo, uma relação respeitosa perpassa a trama entre autoridade e liberdade, muito debatida por Freire (2011b; 1997) na qual a autonomia forja-se na tênue relação entre ambas, autoridade e liberdade num diálogo contínuo. Entretanto, mesmo que o educador tenha a intenção de realizar uma prática voltada para a autonomia dos jovens estudantes, dando maior liberdade

a eles, o docente deve ter em mente que ele é a autoridade da sala de aula (SHOR, FREIRE, 1990). A fala de Gabriela diz que o docente

Não pode perde o foco de que, primeiro eu [docente] sou a adulta da história, segundo eu [docente] sou a autoridade ali dentro. Então tem que existi um respeito, mas só que eu sou a autoridade no sentido de orienta, de estimula, não de manda (GABRIELA, 17/04/2015).

Temos que ter em mente a diferença entre autoridade e autoritarismo (FREIRE, 2011b). Com isso, uma prática pautada no diálogo é uma prática pedagógica que está em “tensão permanente entre a autoridade e liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua *sendo*, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos” (SHOR, FREIRE, 1990, p. 127). Com isso, o diálogo se estabelece no momento em que há um equilíbrio entre autoridade e liberdade, em uma relação que, mesmo tendo afetividade e respeito, o educador nunca vai deixar de ser e de ter autoridade.

Há um equívoco que ocorre, muitas vezes, no qual a autoridade é confundida com autoritarismo e liberdade com licenciosidade. Entretanto ambos são decorrentes de “rupturas entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, ruptura em favor da liberdade contra a autoridade” (FREIRE, 2011b, p. 86). Mas, somente na autoridade e na liberdade em detrimento do autoritarismo e da licenciosidade que podemos estabelecer um diálogo, com respeito mútuo, capaz de se concretizar uma prática pedagógicas para a autonomia dos sujeitos e para o *ser mais*.

Com isso, vemos que a autoridade do educador necessita “estar sempre lá, mas ela muda quando os estudantes mudam e o estudo evolui, quando eles emergem como sujeitos críticos do ato do conhecimento. Se o processo funciona, o professor também se recria” (SHOR, FREIRE, 1990, p. 117). Assim, o processo de equilíbrio entre a autoridade e a liberdade não é estanque, ele é transformado a partir da evolução de relação que se estabelece entre os sujeitos.

É no equilíbrio entre autoridade e liberdade que ocorre uma prática pedagógica pautada na capacidade do educador saber escutar os educandos. Sem a escuta, por parte do docente, esta prática se torna autoritária de forma exacerbada, na qual os estudantes não exercem o direito da fala.

Sabemos a importância de escutar os jovens presentes nas escolas, mas essa escuta deve ser atenta, paciente e crítica para que assim se concretize um diálogo ao falar *com* e *não para* os estudantes. Nesse sentido, o educador,

ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure 'entrar' no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; [...] a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2011b, p. 115).

Nesse processo dialógico, de fala e escuta, é inadmissível o direito que o educador autoritário acredita que possui, de ser o detentor da palavra e da verdade e ainda, do tempo que dispensa para sua fala (FREIRE, 2011a). Mas, em contraponto a isso, o educador que aprende a “falar escutando”, tem a consciência da importância do silêncio, que também comunica. Com isso, o docente necessita ter ciência de que é preciso “silenciar-se para que se permita que a voz daqueles que precisam ser ouvidos emergja” (FREIRE, 2001, p. 59). Pois somente assim os jovens estudantes encontrarão espaço para sua voz.

O diálogo se faz igualmente no silêncio e não apenas na fala, uma vez que “uma situação dialógica não quer dizer que todos os que nela estejam envolvidos têm que falar! O diálogo não tem como meta ou exigência que todas as pessoas da classe devam dizer alguma coisa, ainda que não tenham nada a dizer” (SHOR, FREIRE, 1990, p. 127). Entretanto, o silêncio dos estudantes também representa algo sobre eles. Mas ao estimulá-lo em sua fala, ao se colocar no processo dialógico como um ser que fala, mas ao mesmo tempo que tem a capacidade de escutar, o educador leva os estudantes a se recriarem como sujeitos de escuta, mas também de fala (SHOR, FREIRE, 1990).

Enfim, somente a partir de uma relação entre educador/educando baseada na afetividade, na escuta e no respeito mútuo pode se estabelecer uma prática pedagógica capaz de construir a autonomia dos jovens estudantes, na qual os educandos sejam também atores do processo de ensino/aprendizagem em que o educador e os educandos estudantes conseguem o equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. A construção de situações de “sucesso” escolar se constitui a partir desses fatores, em que na prática pedagógica dos docentes o *ouvir* tem tanta importância quanto o *falar*.

4.5 Sucesso Escolar

A temática do “sucesso” escolar requer certo cuidado. Podemos ver nessa investigação que o conceito de “sucesso” escolar constitui-se em um leque de possibilidades no imaginário dos sujeitos das escolas participantes dessa pesquisa.

Entretanto, entendemos que as situações de “sucesso” escolar não estão atreladas apenas a índices de desempenho em avaliações escolares e institucionais, mas a um processo mais amplo que comporta elementos para além dos conteúdos, dependendo de fatores externos e internos à escola. Os conhecimentos construídos na escola, não devem ter um fim em si mesmo, mas necessitam ter sentido na vida dos jovens estudantes. Assim, o “sucesso” escolar está relacionado à efetivação das finalidades da Educação Básica dispostas na LDB de 1996 que tem no Art.22 o aprimoramento da pessoa humana como um dos fins da Educação Básica (RAMOS, 2005).

O “sucesso” escolar representa um direito de todos sujeitos à educação garantido em lei, uma vez que esse direito somente é realizado plenamente quando os jovens estudantes completam o ciclo de acesso, permanência e “sucesso” dentro do sistema escolar, concluindo assim a Educação Básica. Nesse sentido, Azevedo e Reis (2014, p. 32), nos afirmam que

a escola pública como instituição do Estado não cumpre a ordem do texto constitucional, que lhe incumbe da função de garantir o direito à educação, embora ela esteja ali simbolicamente de “portas abertas”. Simbolicamente porque o direito à educação não se resume ao acesso à escola. Ele só se materializa quando o acesso ao conhecimento é universalizado; quando a garantia da aprendizagem é alcançada; quando na escola o aluno adentra, permanece e obtém sucesso escolar. Entendendo aqui sucesso escolar como a produção de conhecimento e a formação cidadã de qualidade, se não pela totalidade dos que se matriculam, pela esmagadora maioria.

Assim, “sucesso” escolar é constituído por uma trajetória em que há situações que levam os estudantes à construção do conhecimento e também à sua formação enquanto ser social. Algumas falas em nossa pesquisa corroboram com essa concepção. São elas:

Sucesso escolar está aliado à vida. Não basta te sucesso escolar e isso não servir pra nada na vida. Isso tem que servir pra alguma coisa na vida, né (MARIA, 30/03/2015).

É aluno consegui... aprende dentro da sala, mas ele leva todo o conhecimento pra fora... não se dete só ao conteúdo, só a atividade, só a coisa que vá te ajuda profissionalmente, entendeu... ele tem que te ajuda a interagi (BEATRIZ, 08/04/2015).

É o que a gente leva do Ensino Médio pro futuro. O que a gente usaria, tipo, a gente aprendeu em sala de aula, até pequenas coisas que os professores falam que a gente fica marcado pro resto da vida (GILBERTO, 17/04/2015).

Nesse sentido, observamos que em situações de “sucesso” escolar, como entendemos aqui, o ensino tradicional, pautado em memorização e cópia não basta, já que a escola é um ambiente com funções socializantes, além de formativas. Contudo, infelizmente,

o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. (FREIRE, 2011b, p. 44).

Logo, é vista a importância de considerar o caráter socializante que a escola tem, mas para isso é necessário que o jovem seja sujeito do processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido a escola e os educadores devem considerar as singularidades, demandas e aspirações, dos estudantes certificando sua permanência e “sucesso” até o término da Educação Básica.

Estudos realizados com estudantes demonstram “a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola” (BRASIL, 2012b, p. 12). Assim, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas presentes na escola.

Em contraponto com essa perspectiva de “sucesso” escolar, há uma concepção vinculada apenas aos desempenhos quantitativos dos estudantes, que está enraizada no imaginário da maioria dos sujeitos. Isso se deve a construções sócio históricas nas quais os estudantes eram os únicos responsáveis por seu desempenho intelectual, ou seja, eram responsabilizados pelas situações de “sucesso”, mas principalmente de “fracasso” escolar (CHARLOT, 2000; PATTO, 1996).

Assim, podemos observar que ainda é forte “o discurso de que os indivíduos são os responsáveis por seus fracassos e sucessos, [...] obscurecendo-se os constrangimentos estruturais impostos pelo tipo de sociedade em que vivemos”

(CORROCHANO, 2014 p. 223). Nesse sentido, o “sucesso” escolar está relacionado ao esforço e desempenho individual, no qual a memorização e transferência de conteúdos, a lógica das notas escolares e o ingresso ao ensino superior é o principal objetivo a ser atingido. Vemos em algumas falas de estudantes sujeitos de nossa pesquisa a relação entre “sucesso” escolar e desempenho quantitativo:

Eu acho que é tu te um... bom aprendizado e depois, eu acho, que passa em alguns concursos... tipo... no vestibular. [...] A escola proporciono o ensino... pra gente pode passa... em algum concurso ou vestibular lá na frente (FERNANDA, 08/04/2015).

Sucesso escolar deve se tu mante boas notas, tu estuda, te uma rotina de estudos, não só na escola... ham... e vim na escola com vontade, não só porque tem que estuda (FABIANA, 17/04/2015).

Sucesso escolar seria, basicamente... tu busca as notas boas. [...] e mante aquela... responsabilidade de se um bom aluno (LUANA, 08/04/2015).

A relação que fica explícita nas falas das estudantes quando perguntadas o que pensam ser o “sucesso” escolar, nos apresentam uma visão, talvez, do senso comum sobre o tema. A ideia de que situações de “sucesso” escolar estão unicamente relacionadas ao desempenho cognitivo dos estudantes. Entretanto, além da inteligência cognitiva, outros fatores são imprescindíveis para que as experiências escolares sejam realmente válidas para o sujeito.

Um dos fatores que corroboram para as situações de “sucesso” escolar são as relações entre os sujeitos da escola que se estabelecem por meio do diálogo e que influenciam positivamente a construção do conhecimento. Assim,

o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos, no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica do objeto. (SHOR, FREIRE, 1990, p. 124)

Com isso, o conhecimento, apresentado a partir dos conteúdos, tão exaltado pelos educadores requer sem sombra de dúvidas, relações qualificadas entre os sujeitos do ambiente escolar para que se concretize efetivamente. Isso se deve ao fato de que

una relación positiva con el profesorado puede favorecer el compromiso con la escuela. Subrayan que el profesorado favorece el éxito escolar cuando aporta una combinación de apoyo y de exigencia, que se sostiene en la valoración y la confianza en las capacidades de sus estudiantes. (GALVAÑ; BLANCO; GARCÍA, 2013, p. 265).

As situações de “sucesso” escolar podem estar mais relacionadas às relações que se criam no ambiente escolar do que aos conteúdos. Uma vez que todo o processo educativo está permeado pelas relações, dependendo de sua qualificação. Entretanto, sabemos que o conceito de “sucesso” escolar é flexível, já que o conceito varia, dependendo de fatores institucionais, históricos e sociais.

A ideia de o “sucesso” escolar depender do objetivo da instituição educacional relaciona-se com a variação de sentido e consequências que Lahire (1997) propõe em seus estudos. Abordando esse conceito de forma multifatorial, dependendo, além da variação institucional, da variação histórica e social.

O sentido histórico é relativo ao grau de exigências de escolarização para a inserção no mundo do trabalho, que é modificado historicamente. Sendo assim, há um tempo as exigências eram outras do que comparadas às necessidades escolares atuais para conseguir ingressar no mundo do trabalho; O sentido institucional está vinculado ao que cada instituição tem por objetivo, sendo ainda diferente a cada nível de ensino; Já o sentido social se relaciona às expectativas que cada sujeito e sua família têm do processo de ensino/aprendizagem, assim, a conclusão da Educação Básica de um jovem de família em que os pais são analfabetos não terá o mesmo sentido que para um jovem de família com pais que possuem curso superior (LAHIRE, 1997). Trazendo, assim, uma dificuldade de conceituar o “sucesso” e também do “fracasso” escolar devido sua complexidade. A fala de Gabriela sobre o “sucesso” escolar apresenta a flexibilidade do conceito de “sucesso” escolar. Em suas palavras:

Depende do que a gente vai compreender nesse momento de sucesso escolar. [...] Nossos alunos não pretendem sair daqui e continuar estudando. A maioria deles... quer sair daqui e trabalha. [...] Se ele sair daqui como um cidadão apto a trabalhar... ele teve sucesso escolar. Se a gente entender o sucesso escolar como utilidade educacional pra vida. Eu tento fazer com que a minha prática sirva pra isso. Agora se tu vai numa escola que o foco é o vestibular, é a universidade, porque os alunos pretendem isso, não sei se seria compreendido como sucesso escolar ser aprovado... no vestibular. [...] Pra mim, com os alunos que eu tenho o sucesso escolar seria sair daqui com algum tipo de aprendizado, humano principalmente (GABRIELA, 17/04/2015).

Com isso, entendemos que o “sucesso” escolar é um conceito com fatores extremamente variáveis (LAHIRE, 1997). Dependendo da instituição que o sujeito

está frequentando, da sociedade e do tempo histórico em que vive, sendo influenciado ainda por suas expectativas e projeções de futuro.

Observamos que grande parte dos jovens estudantes responsabilizam-se pelas situações de “sucesso” escolar. O “sucesso”, e mais ainda o “fracasso” escolar, são situações que historicamente são relacionados a fatores externos à escola. Nesse sentido, “a influência de fatores *extra-escolares* no rendimento escolar ocupava o primeiro plano” (PATTO, 1996, p. 111), principalmente se tratando de situações ocorridas em meios populares. Assim, toda a situação de “fracasso” escolar de sujeitos oriundos de classes desfavorecidas dizia-se de responsabilidade do próprio sujeito ou de sua família que não conseguia estimulá-lo suficientemente para as normas da escola (LAHIRE, 1997; PATTO, 1996).

A escola e seus educadores somente eram responsabilizados por uma falta de formação e especialização dos docentes para trabalhar com esses sujeitos possuidores de carências culturais provenientes de suas famílias. Assim, “a urgência da capacitação das professoras decorria sobretudo de um despreparo discente” (PATTO, 1996, p. 112). A escola e os docentes ficaram, por muito tempo, isentos da responsabilidade sobre as situações de “sucesso” e “fracasso” escolar que tinha no aprendiz e em sua família os principais causadores dessas situações (PATTO, 1996; LAHIRE, 1997).

Com isso, existe até hoje uma ideia de que a relação entre estudantes e escola está estritamente condicionada ao meio social, responsabilizando o jovem educando e suas famílias por uma possível situação de “fracasso” escolar. Entretanto,

depende para o êxito escolar, de condições que as famílias nem sempre têm como oferecer é acabar antes de começar. Pelo contrário, é um obstáculo que precisa ser vencido, é uma nova realidade que devemos encarar. E não são só as dificuldades dos jovens e suas famílias que precisam ser enfrentadas, como também as nossas próprias dificuldades, para que a abertura da escola a setores antes excluídos não se torne um fracasso de todos nós e inviabilize a democratização do ensino. (KRAWCZIK, 2014, p. 91).

Essa visão de que as situações de “sucesso” ou “fracasso” escolar dependem estritamente do esforço individual dos estudantes está presente até hoje. O que observamos em nossa pesquisa a partir das falas de alguns dos estudantes. Para eles a responsabilidade do “sucesso” escolar é de caráter individual, dependendo apenas do desempenho pessoal.

Fabiana relaciona seu “sucesso” escolar à sua frequência na escola e ao seu gosto pelos estudos, apresentando, ainda as boas notas como forma de “sucesso”; Gilberto diz que seu “sucesso” está vinculado ao fator de ser bastante participativo, mencionando sua responsabilidade, já que tenta “*entrega tudo em dia*” os trabalhos exigidos na escola; Beatriz e Luana dizem que o “sucesso” se deve à sua dedicação; Gustavo fala da dedicação que os estudantes devem ter para construir situações de “sucesso” escolar. Entretanto sabemos que situações de “sucesso” ou “fracasso” é consequência de diversos fatores, sendo eles internos ou externos à escola.

Em nosso estudo, voltamos o olhar para um destes fatores, que é a influência da prática pedagógica nas situações de “sucesso” escolar. Nessa perspectiva o educador necessita estimular a curiosidade epistemológica de Freire (2011b). O educador tem como uma de suas tarefas centrais

apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. [...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. (FREIRE, 2011b, p. 116-117).

Assim, cabe ao educador estimular os educados nesse processo de busca contínua que envolve o ensino/aprendizagem.

Então, vemos que são muitos os elementos que envolvem as situações de “sucesso” escolar. Assim, podemos verificar que esses fatores estão entrelaçados, constituindo uma teia em que as situações de “sucesso” escolar dependem de elementos que estão presentes nas práticas pedagógicas dos educadores, ultrapassando, e muito, uma reprodução de conteúdos para a memorização de conhecimentos por parte dos jovens estudantes. Com isso, notamos que o “sucesso” escolar está entrelaçado com uma prática pedagógica que

se revitaliza sempre que se reencontre com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Processos de fecundos encontros que estão se dando entre a pedagogia escolar e a outra infância/adolescência, outros jovens e adultos populares que ainda que tarde chegam às escolas públicas. Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos, ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliações... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória. (ARROYO, 2014b, p. 28).

Com isso, a ação de ensinar/aprender perde sua função socializante e de formação de seres humanos se descaracterizando em favor de uma educação alienante e de dominação de seus sujeitos.

Enfim, cada vez mais constatamos que as situações de “sucesso” escolar, e conseqüentemente, as situações de “fracasso” escolar estão estritamente relacionadas às relações que se estabelecem no ambiente escolar. Até mesmo a construção dos conhecimentos por parte do educando está intrinsecamente relacionada às relações sociais que se constroem no ambiente escolar.

5 OLHANDO A REALIDADE CONCRETA PARA VISLUMBRAR UM HORIZONTE POSSÍVEL

Esse estudo teve como questão problematizadora “como as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores podem contribuir na construção do ‘sucesso’ escolar de jovens estudantes do Ensino Médio em escolas públicas?” Tendo, também, como objetivo geral “analisar a possível relação entre as práticas pedagógicas diferenciadas de educadores e o ‘sucesso’ escolar de jovens estudantes do Ensino Médio público. A partir disso, buscamos encontrar essas relações entre as práticas pedagógicas diferenciadas de duas educadoras de escolas públicas de Ensino Médio e o “sucesso” escolar de seus jovens estudantes.

Assim, optamos por dialogar sobre o “sucesso” e não sobre o “fracasso” escolar por entender ser relevante um estudo que apresente situações de êxito dentro do sistema escolar público. Deste modo buscamos situações que estão dando certo mesmo com tantos obstáculos e dificuldades existentes na rede pública de ensino e diante de tantas desigualdades sociais que influenciam o ambiente escolar e os sujeitos que dele fazem parte. Não tiramos o mérito dos estudos e pesquisas que apresentam as carências e defasagem da educação, entretanto estes são muito mais numerosos que investigações que apontam as situações de “sucesso” que ocorrem dentro da escola.

Observamos que os jovens sujeitos da pesquisa constituem uma juventude múltipla e plural, mesmo sendo a pesquisa realizada em apenas duas escolas e tendo entrevistado oito jovens no total. Essa multiplicidade está presente em seu local de origem, ou seja, na diversidade da localização onde residem, também nas condições econômicas e sociais, ou ainda pela cultura que se constitui entre esses jovens.

O gosto pelo estudo, dança, música, internet ou pela companhia da família se configura na multiplicidade da cultura desses jovens. O surpreendente gosto pelos estudos fora da escola fez com que nos questionássemos sobre o motivo dessa afirmativa. Trazemos como possibilidade do gostar de estudar e de ler o estímulo das educadoras que em suas práticas pedagógicas trabalham de forma diferenciada

a leitura e escrita, ou ainda por Santa Maria ser reconhecida como um polo universitário, ou, além disso, ao incentivo das famílias.

Também fica evidente a relação entre a juventude e as mídias que se configuram a partir das músicas, da internet entre outros elementos que estão presentes cotidianamente na vida dos jovens estudantes pesquisados, independentemente de sua condição social. Vemos que os jovens têm nas mídias uma forma de apropriação dos bens simbólicos e também um modo de apropriação e produção de cultura. Isso nos apresenta a compatibilidade com sua temporalidade.

Com este estudo, observamos, ainda, que a escola somente cria sentido para os jovens estudantes quando há uma projeção de futuro, ou seja, a escola não possui sentido no momento presente. O sentido não está em gostar de frequentar o ambiente escolar, mas a escola é parte de um movimento para se alcançar uma condição futura. É visto ainda que o gosto pela escola está intrinsecamente ligado às relações que se concretizam no contexto escolar.

Ao nos referirmos à vinculação entre as práticas pedagógicas e situações de “sucesso” escolar, observamos que a relação de afetividade entre educadores e educandos se faz um dos fatores de maior importância para a concretização do “sucesso” escolar. Uma vez que a educação é uma prática eminentemente humana, concretizando-se entre seres humanos. Deste modo, o processo de ensino/aprendizagem efetiva-se na relação entre estes sujeitos. Logo, a relevância da afetividade no processo educativo está em qualificar esse processo.

O processo de ensino/aprendizagem somente cria sentido para os jovens estudantes no momento em que a prática pedagógica de seus educadores considera sua realidade e isso somente é possível no momento em que há uma relação dialógica entre educador e educando. O diálogo se estabelece quando o docente desenvolve uma escuta sensível para com o estudante, para que assim consiga falar *com* ele e não *para* ele.

Em nosso estudo, observamos que as práticas pedagógicas diferenciadas são realizadas, justamente, com o objetivo de qualificar o processo de aprender, na qual se busca (re)significar o ensino/aprendizagem dos jovens estudantes por meio dessa escuta sensível, da percepção da realidade dos educandos para que assim consigam juntos construir situações de “sucesso” escolar, procurando sempre trazer sentido para esse processo.

Assim, as educadoras viram na elaboração de projetos, sendo estes realizados dentro ou fora do ambiente escolar, uma possibilidade de conseguir realizar suas práticas pedagógicas diferenciadas e buscar parcerias para a concretização do trabalho. O que nem sempre é possível, pois há resistência de alguns colegas na realização de uma prática pedagógica não tradicional, uma vez que é vista por eles como menos rigorosa ou ainda como “matação” de aula por entenderem que práticas pedagógicas diferenciadas não trabalham o conteúdo do currículo.

Entretanto, uma prática pedagógica realizada a partir de projetos se torna muito mais significativa para os estudantes já que tem a capacidade de aproximar os conhecimentos dos componentes curriculares da realidade dos jovens estudantes, bem como de suas experiências, vivências e leitura de mundo. Isso se deve ao fato de que em um trabalho com projetos o estudante se envolve com o tema, pesquisa e traça suas relações para a realização do trabalho, tornando-se protagonista do processo de ensino/aprendizagem.

O protagonismo dos jovens estudantes do Ensino Médio também está presente na proposta do Ensino Médio Politécnico (EMP). O EMP tem sua proposta baseada no conceito de politecnia, com o intuito de qualificação do Ensino Médio gaúcho. Sua proposta tem como princípios norteadores a relação parte-todo, o reconhecimento de diferentes saberes, a relação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a pesquisa. Vê ainda o trabalho com princípio educativo e tem o Seminário Integrado como elemento aglutinador desses elementos. Entendemos que a proposta que está em vigor no Rio Grande do Sul é de suma relevância para a qualificação do Ensino Médio, no entanto houve certa resistência em sua implementação nas escolas públicas.

O que nos parece é que a discussão do EMP se restringiu ao SI e ao trabalho interdisciplinar, sendo minimizados os efeitos constituídos a partir dos outros elementos constituintes da proposta. Ao serem perguntadas sobre o EMP, ambas educadoras se detiveram em mencionar o SI e a questão da interdisciplinaridade. Não debatendo todos os outros princípios que embasam o EMP. Uma das possibilidades disso ocorrer seja, talvez, a dificuldade sentida pelos educadores de estabelecer essa interdisciplinaridade e de realizar o SI, o que é minimizado pela formação continuada de professores Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

O PNFEM, foi uma possibilidade de estudos individuais e coletivos que ocorreu no ambiente escolar e que promoveu uma melhor compreensão do próprio EMP. Já que coloca o jovem estudante como protagonista na construção de seus saberes, bem como traz diálogos e estudos acerca da interdisciplinaridade e ainda propõe estudos sobre a formação humana integral, que no EMP é apresentado a partir da politecnicidade. Elementos estes abordados pelas DCNEM de 2012.

Pensamos na possibilidade da reestruturação do Ensino Médio do Rio Grande do Sul ter influenciado na conquista do segundo lugar no IDEB pelo estado. Sabemos que não podemos afirmar que essa conquista seja apenas devido ao EMP, mas desprezá-lo totalmente também seria ingênuo.

Percebemos, ainda, as dificuldades que as educadoras têm, muitas vezes, para concretizar suas práticas, seja pela falta de estrutura das escolas ou seja por falta de apoio dos colegas educadores. Entretanto, observamos a esperança de uma qualificação da educação em suas entrevistas, mas uma esperança que motiva a prática docente e não uma esperança no sentido de espera. Esperança que busca um trabalho mais qualificado por meio da ação-reflexão-ação, sempre com a intenção de realizar com seus estudantes um processo repleto de significados construindo situações de “sucesso” escolar.

É evidente que as práticas pedagógicas trazem a possibilidade de tornar o ensino/aprendizagem mais significativo para a grande maioria dos jovens estudantes. Nesse processo, há uma probabilidade maior de que esses sujeitos construam situações de êxito dentro do sistema escolar. Entretanto uma prática pedagógica significativa está entrelaçada ao fato dos educadores conhecerem e considerarem a realidade e o ‘saber de experiência feito’ dos estudantes. Uma vez que a distância entre os conhecimentos legitimados pela escola e o conhecimento trazido pelos estudantes dificulta a compreensão dos conhecimentos exigidos pela escola. Nesse sentido, a relação entre a realidade dos jovens estudantes e os saberes escolares facilita o processo de ensino/aprendizagem, levando a situações de “sucesso” escolar.

Sabemos que o “sucesso” escolar, se concretiza a partir de diversos fatores, sendo eles internos ou externos à escola. No entanto, para nossa pesquisa elencamos a relação entre “sucesso” escolar e práticas pedagógicas diferenciadas.

Entendemos por “sucesso” escolar o desenvolvimento pleno dos jovens estudantes, nesse sentido vemos que as situações de êxito escolar estão

relacionadas à finalidade da educação proposta pela LDB de 1996, na qual além da preparação para o mundo do trabalho e o preparo para a continuação dos estudos, a educação busca ainda a formação para a inserção na sociedade através da formação humana integral. Sendo assim, o “sucesso” escolar não se restringe apenas ao desempenho quantitativo dos estudantes, mas relaciona-se com a vida desses jovens.

Notamos que ainda está arraigada no imaginário dos sujeitos da escola a concepção de que o indivíduo ou/e sua família são os responsáveis pelas situações de “sucesso” ou “fracasso” escolar. Entretanto, entendemos que tais situações se constroem a partir de diversos fatores, tendo na prática pedagógica um elemento de influência. Portanto, uma prática pedagógica pautada no diálogo, no respeito mútuo, na escuta crítica, no estímulo à curiosidade e à busca, na afetividade é de total importância para a construção das situações de “sucesso” escolar.

Enfim, entendemos que a prática pedagógica dos docentes é um dos fatores primordiais para a concretização de situações de “sucesso” escolar. Observamos que uma prática pedagógica pautada no diálogo e em relações horizontais entre os sujeitos da escola se traduzem em relações mais qualificadas entre educadores e estudantes, convergindo, dessa forma, para situações de “sucesso” escolar nos processos de ensino/aprendizagem. Isso porque esse processo é eminentemente humano e social.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABRANTES, Pedro. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. In: **Sociologia, Problemas e Práticas**. n.º 41, p. 93 -115, 2003.

ALMEIDA, Maria Gildemar A. Dimensiones del Concepto de Formación em Paulo Freire. In: SAUL, Ana María. **Paulo Freire y la Formación de personas Educadoras**. València: Denes Editorial, 2011.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. Lei 4.024/61: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional. MEC, 1996.

BRASIL. **CONAE 2010 – Documento Final Construindo o Sistema Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de educação do Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 30/1/2012** sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, Brasília: MEC, 2013a.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 51 de 11 de Dezembro de 2013**. Brasília: MEC, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.140, de 22 de Novembro de 2013**. Brasília: MEC, 2013e.

BRASIL. Lei 12.852/2013. **Estatuto da Juventude**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 09 abr. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: Documento Orientador das Ações de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Brasília: MEC, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 26 mar. 2015a.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 06 jun. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=139136&version=1.5>. Acesso em: 12 jun. 2015c.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2015d.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar. Os Sentidos da Presença dos Jovens no Ensino Médio: Representações da Escola em Três Filmes de Estudantes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.35, nº129, p.1223-1240, out.-dez. 2014.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Um Olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

CARVALHO, Alessandra Aparecida de. **Perfil Sociocultural e Percorso Escolar de Jovens Rurbanos com Curso Superior**: Ex-Alunos da Escola Estadual do Distrito de Mercês de Água Limpa - Minas Gerais. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 2000.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual o Lugar do Trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORTI, Ana Paula. Ser Aluno: Um Olhar Sobre a Construção Social Desse Ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.94, nº236, p.185-210, jan./abr. 2013.

COSTA, Loane Marzia Lopes. **Sucesso Escolar**: Uma Abordagem Multirreferencial. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, 2011.

DANTES, Thalita Coelho. **O Uso Social do Currículo**: Relações entre o Sucesso Escolar de Alunos de uma Escola Pública e o Ensino de História. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação** nº14, p. 40-47, Set/Out/Nov/Dez 2003.

DAYRELL, Juarez. A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIFERENCIADA. In: DICIONÁRIO *online* Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015b.

ENNE, Ana Lucia Silva. Conexões entre juventude, consumo e mídia: múltiplas formas de atuação e apropriação. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar.

Narrativas Juvenis e Espaços públicos: Olhares de Pesquisa em Educação, Mídias e Ciências Sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas Jovens e Cultura Escolar. Texto mimeo apresentado no seminário **Escola Jovem:** um novo olhar sobre o Ensino Médio, organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000.

FELDEN, Eliane de Lourdes; CUNHA, Maria Isabel. O papel da escola: interface de teóricos e atores escolares. **Visão Global.** Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 213-228, jul./dez. 2011.

FERREIRA, VERA MARIA. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não:** Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

GALVAÑ, Dolo Molina; BLANCO, Nieves; GARCÍA, Soledad. El profesorado y "su lugar" para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. **Educación.** Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 265-276, maio/ago 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIMENO SACRESTAN, J.. PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre. ARTMED, 1998.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEÃO, Geraldo. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o Ensino Médio. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. **Narrativas Juvenis e Espaços públicos: Olhares de Pesquisa em Educação, Mídias e Ciências Sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

LOROÑO, Maite Arandia. La Formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Espanha, v.18, nº2, p.59-77, 2004.

MARTINS, Carlos H. dos Santos; CARRANO, Paulo C. Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v.36, n.1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem: um conceito em construção. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. **Narrativas Juvenis e Espaços públicos**: Olhares de Pesquisa em Educação, Mídias e Ciências Sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, nº5, mai/jun/jul/ago, 1997 – nº6 set/out/Nov/dez, 1997.

MENEZES, Irani Rodrigues; CRUZ, Antonio Roberto Seixas. Método de Projeto X Projeto de Trabalho: Entre Novas e Velhas Ideias. **Sitientibus**. Feira de Santana, n.36, p.109-125, jan./jun. 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: Entre Recorrências e Novas Inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. V.17, n.49, jan.-abr. 2012.

NERI, Marcelo. **Motivos da Evasão Escolar**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **Pais Professores e a Escolarização dos Filhos**. 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de Processos Pedagógicos no Proeja**: Razão de Acesso e Permanência. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. El Acto de Preguntar en la Pedagogía Freireana. In: SAUL, Ana María. **Paulo Freire y la Formación de personas Educadoras**. València: Denes Editorial, 2011.

PAIS, José. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José. A Busca de Si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas Jovens: Novos Mapas do Afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PASSOS, Valmir Almeida. **Educação de Jovens e Adultos: Fatores e Estratégias dos que Permanecem e Conseguem Sucesso Escolar**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PINTO, Heldina Pereira. El Educador Ante del Conflicto de los Saberes del Alumno y los Saberes Escolares. In: SAUL, Ana María. **Paulo Freire y la Formación de personas Educadoras**. València: Denes Editorial, 2011.

PRÁTICA. In: DICIONÁRIO *online* Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015a.

PROJETO. In: DICIONÁRIO *online* Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 01 jun. 2015c.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio ao Longo do Século XX: Um Projeto Inacabado. In: STEFHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. III: Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Estatísticas da educação**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/>> Acesso em: 10 jun. 2015.

RIZZINI, Irene. Crianças, Adolescentes e suas bases familiares: Tendências e Preocupações Globais. In: SOUZA, Sônia Gomes; RIZZINI, Irene. **Desenhos de Família: Criando os Filhos: A Família Goianiense e os Elos Parentais**. Goiânia: Cânone Editorial, 2001.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação Ainda que Tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, p. 107-125, Set/Out/Nov/Dez 2003.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SILVA, Francisco C. de S. **A evasão escolar de jovens do Ensino Médio em uma escola pública de Itaituba, Pará**. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SIQUEIRA, Marina Hakime Contini de. **Aprovação no Vestibular como Sucesso Escolar**: As Contribuições de um Cursinho Popular. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SUCESSO. In: DICIONÁRIO *online* Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: Primeira Apropriações Teóricas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.99, p.426-443, mai./ago. 2007.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; RAMOS, Nara Vieira; SALVA, Sueli; OLIVEIRA, Adriano Machado; SCHLICKMANN, Vitor. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. **Educação**. UFSM, v. 36, nº1, p. 79-94, Jan/Fev/Mar/Abr 2011.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; RAMOS, Nara Vieira; SALVA, Sueli; OLIVEIRA, Adriano Machado; SCHLICKMANN, Vitor. **Os Sentidos do Ensino Médio: Olhares Juvenis Sobre a Escola Contemporânea**. São Leopoldo: OIKÓS Ltda, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VECHIA, Ariclê. O Ensino Secundário no Século XIX: Instruindo as Elites. In: STEFHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. III: Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, Nadir. Fracasso e Sucesso Escolar no Contexto das Relações Família e Escola: Questionamentos e Tendências em Sociologia da Educação. **Sociologia da Educação. Revista Luso-Brasileira**. Ano 2, n.3, mar.2011.

ZICA, Andrea Aparecida de Araujo. **O Projeto Incubadora de Talentos: A Experiência Escolar e Familiar dos Bolsistas**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista dos jovens estudantes

O que você gosta de fazer fora da escola?

Frequenta algum grupo social?

() Sim () Não Qual? _____

O que você pensa da sua escola? Por quê?

O que você gosta na sua escola? E o que não gosta?

Você se identifica com sua escola?

() Sim () Não () Em parte

Por quê?

Que atividade realizada no Ensino Médio por algum educador te marcou? Por quê?

O que você pensa das aulas da professora _____? Por quê?

Você acredita que as aulas dela te ajudaram de alguma forma fora da escola?

() Sim () Não Por quê?

Em que elas te ajudaram?

O que você entende por “sucesso” escolar dos estudantes?

Você é visto como um caso de “sucesso” escolar em sua escola. Como você julga ter atingido o “sucesso”?

O que você acredita ser importante para que o estudante do Ensino Médio consiga ter “sucesso” escolar?

Como é sua relação com seus professores?

Como você acredita que deve ser a relação entre educador e estudante para que se construa o “sucesso” escolar?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista das educadoras

Qual sua carga horária?

20h 40h Outra. Qual? _____

Trabalha somente nessa escola?

Sim Não Quantas? _____

O que te levou a ser educadora?

Quanto tempo de formação você tem aproximadamente?

Fez alguma especialização?

O que você considera necessário para ser um bom educador?

O que você pensa de sua prática?

Comente sobre suas experiências de sala de aula.

A partir desse relato você acredita que suas práticas pedagógicas sejam diferenciadas?

Sim Não Às vezes

Por quê?

O que levou/motivou você a realizar suas práticas pedagógicas da forma que realiza hoje?

O que torna sua prática pedagógica diferenciada?

Você considera adequada a infraestrutura da escola para realização de práticas pedagógicas diferenciadas?

Como é a receptividade de suas práticas pedagógicas por seus colegas educadores?

Boa Ruim Indiferente

Comente sua resposta.

Como é a receptividade de suas práticas pedagógicas pela equipe pedagógica e direção da escola?

Boa Ruim Indiferente

Comente sua resposta.

Como é a receptividade de suas práticas pedagógicas por seus estudantes?

Boa Ruim Indiferente

Comente sua resposta.

No geral, quem são seus estudantes?

Você sabe de alguma atividade que eles gostam de realizar fora da escola?

Sim Não Qual? _____

Você acredita que sua prática pedagógica diferenciada influencia na formação e no sucesso dos seus jovens alunos?

Sim Não Em que medida?

A que você atribui a aprendizagem dos estudantes no processo desenvolvido?

Quais foram as mudanças percebidas por você nesses jovens estudantes?

O que você entende por “sucesso” escolar?

A quem você destina a responsabilidade do “sucesso” escolar dos estudantes do Ensino Médio? (Pode marcar mais de uma alternativa).

Ao próprio aluno Ao professor À família À escola

Ao governo Outro. Qual? _____

Quais os fatores que contribuem para o “sucesso” escolar dos estudantes?

Como é sua relação com seus estudantes?

Como você acredita que deve ser a relação entre educador e estudante para que se construa o “sucesso” escolar?

O que você pensa do Ensino Médio no Brasil?

Vimos que o Rio Grande do Sul ficou em 2º lugar no IDEB do Ensino Médio no Brasil. A que se deve esse resultado, na sua opinião?

O que você pensa do Ensino Médio politécnico que está em vigência no RS Rio Grande do Sul?

Sua prática se modificou a partir da reestruturação do Ensino Médio e implementação do Ensino Médio politécnico?

() Não () Sim Como? _____

Como está sendo realizado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em sua escola?

Está gerando algum movimento de transformação em sua escola?

() Sim () Não Por que? Ou Qual? _____

Na sua opinião, o que é mais relevante para que se construa o “sucesso” escolar dos estudantes do Ensino Médio público?

APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DIANTE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisadores responsáveis: Nara Vieira Ramos, Valéria Pereira Minussi.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 91231441, (55) 3220-6147

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de entrevistas realizadas com o auxílio de gravadores de voz. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3339A do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria por um período de 5 anos sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador(a) Nara Vieira Ramos. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 2014.

.....
Pesquisador responsável

.....
Pesquisador responsável

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do estudo: SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DIANTE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisadores responsáveis: Nara Vieira Ramos, Valéria Pereira Minussi.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 91231441, (55) 3220-6147

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar a possível relação entre o sucesso escolar e as práticas pedagógicas diferenciadas realizadas por educadores com jovens do Ensino Médio público.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, respondendo às perguntas formuladas que abordam questões relacionadas sobre práticas pedagógicas diferenciadas e sucesso escolar.

Benefícios: A pesquisa não trará benefícios diretos a você. No entanto, será importante para reconhecer práticas educativas diferenciadas que beneficiarão outros sujeitos que estão inseridos ou que estarão inserindo-se no sistema escolar, mais especificamente no Ensino Médio público.

Riscos: A entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica

para você. Entretanto, caso você passe por algum tipo de desconforto ou constrangimento o procedimento será interrompido imediatamente.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,dede 2015.

.....
Assinatura

.....
Pesquisador responsável

.....
Pesquisador responsável

APÊNDICE E – Projetos desenvolvidos nas escolas

Projeto da Política

O projeto da Política foi desenvolvido por Maria com os jovens estudantes de diversas turmas da Escola Urbana. A educadora menciona que este projeto já foi realizado duas vezes, sempre em anos eleitorais, e que esse é um projeto que tem grande participação dos jovens estudantes. Isso pode ser comprovado nas falas dos educandos que mencionam este projeto como sendo um dos que mais gostaram de realizar. Fernanda afirma que o projeto

“que marco mais foi esse da política, né... que a gente teve uma visão melhor sobre política” (FERNANDA, 08/04/2015).

O projeto da política é um dos que os estudantes mais participaram e acrescentam. O conteúdo a ser desenvolvido era a produção textual em língua portuguesa e argumentação. No entanto, na fala de Maria podemos perceber que o projeto tomou uma grande proporção a partir de novas ideias que foram surgindo no decorrer do trabalho.

Este projeto consistia em cada estudante escrever um discurso, após foram selecionados os melhores discursos e estes estudantes tornaram-se candidatos fictícios. Foram criados partidos, suas siglas e bandeiras. A partir disso, cada turma ficou com um partido e seus candidatos, que pronunciaram seus discursos para toda a escola. A próxima etapa foi uma visita na câmara de vereadores da cidade com a oportunidade dos candidatos realizarem seu último discurso para seus colegas de turma, culminando com as eleições, na qual 310 estudantes votaram. Esse projeto além de concretizar seu objetivo, que era o de desenvolver a produção textual e argumentação, como mencionado pela educadora, ainda, abrangeu outros aspectos que, não somente os encontrados nos conteúdos curriculares, como a cidadania, a ética, democracia, a oratória entre outros.

Para Karol, esse projeto fez com que ela ultrapassasse algumas barreiras. Nas palavras da estudante:

“a gente foi lá... discursa como se a gente fosse político, se coloco no lugar do político pra discursa e aquilo assim, pra mim foi... uma coisa muito diferente, coisa que eu nunca pensei em fazer se eu não fosse... por ela” (KAROL, 08/04/2015).

Outro relato que apresentou o projeto da Política foi o de Luana, que afirma: *“O que eu mais gostei foi o da política.[...] Todos nós assim, tipo... conversamos sobre aquele assunto sem ninguém, sabe... querer se melhor ou coisa assim” (LUANA, 08/04/2015).*

O projeto da Política deixa clara a relação que Maria estabelece entre a realidade e os conteúdos que devem ser trabalhados. Ela aproveita o período eleitoral do país para organizar eleições fictícias em sua escola, a fim de envolver seus estudantes, também futuros eleitores, em um processo de democracia.

Projeto do Livro

O projeto do Livro foi realizado pela educadora Gabriela na Escola Rural e foi muito mencionado pelos estudantes que dele participaram. O projeto surgiu com a intenção de Gabriela dar sentido aos conteúdos que ela trabalha com seus estudantes, aproximando os conhecimentos curriculares da realidade dos jovens educandos.

A educadora menciona que tenta realizar atividades que aproximem os estudantes, sua realidade e os conteúdos, e, para ela

“o grande exemplo hoje é o meu livrinho. Porque assim ó, o quanto aquilo foi prazeroso, né... nas aulas de redação” (GABRIELA, 17/04/15).

Essa relação de prazer com a leitura e escrita também aparece nos relatos dos jovens estudantes, pois quando perguntado de uma atividade que mais tenha marcado a trajetória deles no Ensino Médio mencionaram o projeto do Livro desenvolvido juntamente com Gabriela. Afirmativa feita por Fabiana:

“Eu gostei quando a gente fez um livro com a professora” (FABIANA, 17/04/2015).

O processo consistia na análise e construção de contos. Havia leituras de contos dos autores da literatura, para que os jovens estudantes pudessem perceber os elementos textuais de um conto e posteriormente a escrita dos contos realizada por eles, podendo ser estes a partir de um fato real ou mesmo do imaginário dos estudantes.

Com isso, podemos notar que a prática pedagógica a partir do projeto do Livro que Gabriela desenvolveu está pautada no intuito de traçar uma relação entre os conteúdos que perpassam o ensino/aprendizagem e a realidade dos educandos, através da criação de um conto baseado pelo imaginário do estudante ou por meio de um relato de sua vivência.

Projeto “Eu jogo, tu jogas e nós aprendemos”

Quando entrevistada, Maria estava iniciando o desenvolvimento desse projeto na Escola Urbana, logo, não temos uma visão dos resultados, nem relatos de seus estudantes. Entretanto partimos da observação que realizamos, bem como do relato que a educadora fez em sua entrevista.

Inicialmente, Maria fez um levantamento nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, que trabalha atualmente com Seminário Integrado, de qual o componente curricular que seus estudantes mais gostam de estudar. A partir disso, os jovens estudantes formaram duplas, trios ou grupos para pesquisar, dentro do componente curricular selecionado por eles, conhecimentos gerais e específicos de um determinado conteúdo, para que assim eles confeccionassem jogos a partir desse conhecimento para posteriormente utilizarem esse material em aula, ou ainda disponibilizar no intervalo para que outras turmas, que não participaram do projeto, pudessem utilizar o material coordenados pelos jovens que os criaram.

Com esse projeto, a educadora procurou abranger todos os componentes curriculares e tornar o aprendizado mais acessível aos jovens estudantes. Vemos que Maria realiza um projeto que induz seus jovens estudantes à pesquisa, no momento que eles terão que realizar o levantamento dos saberes dos componentes curriculares para a confecção dos jogos. Assim, Maria, está concretizando um dos fundamentos da proposta do Ensino Médio Politécnico (EMP). No documento-base

dispõe que a pesquisa “é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.20). Assim, a pesquisa é o mote para o conhecimento, que só é possível por meio da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011b), que os jovens estudantes desenvolvem com o incentivo de seus educadores.

Maria aponta que esse projeto

“vai se um trabalho conjunto com as outras disciplinas e pode se também um material disponível para o professor de química, por exemplo, que quiser joga na aula dele” (MARIA, 30/03/2015).

A educadora aponta como trabalho conjunto com outros educadores devido a eles auxiliarem Maria na correção das informações dos jogos, pois como ela tem formação para trabalhar com o componente curricular de Língua Portuguesa, terá colaboração de outros colegas para auxiliá-la nas outras áreas, mencionando em sua fala a exigência do trabalho interdisciplinar da disciplina de Seminário Integrado da proposta do EMP.

Nesse projeto é clara a intenção de concretizar os elementos sugeridos pelo documento-base da proposta pedagógica para o EMP, entretanto percebemos a dificuldade de realizá-la como está disposta, pois nessa proposta o trabalho é organizado em projetos, com

responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.24)

Notamos, assim, que a elaboração dos projetos seria coletiva em todos os trabalhos, ocorrendo, além disso, um revezamento da coordenação dos trabalhos entre todos os docentes do Ensino Médio, o que não ocorre em nenhuma das escolas pesquisadas. Assim, Maria, é a única responsável pelos projetos do Seminário Integrado, mesmo que sua formação não compreenda todas as áreas do conhecimento e ela tenha que solicitar o auxílio de seus colegas.

Projeto do Dicionário Técnico

O projeto do Dicionário Técnico está sendo desenvolvido pela educadora Gabriela em sua escola, uma vez que ela ainda está organizando o material para futura apresentação aos educadores e educandos. Assim como o projeto “Eu jogo, tu jogas e nós aprendemos” realizado por Maria, é um projeto mais abrangente, que envolve os colegas de sua escola e todas as áreas do conhecimento. Mas a educadora passa por algumas resistências dos docentes.

Esse projeto era um projeto para ser desenvolvido para todas as turmas da escola, com a colaboração de seus colegas docentes. A proposta de trabalho foi que cada educador, dentro de seu componente curricular, pesquisasse com seus estudantes os conceitos fundamentais que lhe correspondia. Essa pesquisa seria no período da aula de cada docente.

Após os conceitos serem pesquisados e construídos pelos educandos, foi reunido o material de todas as turmas que participaram para a organização do Dicionário Técnico. É nessa fase que se encontra o trabalho. A educadora Gabriela está realizando a formatação do Dicionário sozinha, já que seus colegas não se disponibilizaram para essa parte do projeto.

Gabriela menciona a falta de compreensão por parte de seus colegas para a concretização desse projeto. No momento que os docentes tiveram que disponibilizar seu tempo de aula para a pesquisa dos conceitos eles passaram a ver o projeto como “matação” de aula, pois teriam que interromper os conteúdos que estavam sendo trabalhados.